

TANÓRATERVEZÉS ÉS TANÓRAKUTATÁS

A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és
a művészetek műveltségi területen

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Tanóratervezés és tanórákutató
A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek
és a művészetek műveltségi területen

Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 10.

Tanóratervezés és tanórákutatás

A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és
a művészetek műveltségi területen

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Budapest, 2015

Bölcsezet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 10.

Sorozatszerkesztők:
Antalné Szabó Ágnes, Major Éva

Szerzők:
Asztalos Anikó, Boda Annamária, Éry Anna, Huszthy Alma, Király Flóra,
Orgoványi-Gajdos Judit, Schirm Anita, Szabó Éva, Szőke-Milinte Enikő

Szerkesztők:
Baditzné Pálvölgyi Kata, Szabó Éva, Szentgyörgyi Rudolf

Lektorok:
Boronkai Dóra, Fábián Gyöngyi

Technikai munkatárs:
Tóth Etelka

Borítótervező:
Dobos Gábor

A kiadvány a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 számú, „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” című pályázat támogatásával készült.

ISSN 2416-1942 (online)
ISSN 2416-1772 (nyomtatott)
ISBN 978-963-284-663-7

© ELTE, 2015
Minden jog fenntartva: Eötvös Loránd Tudományegyetem

Online kiadás

Tartalom

TANÁRI KOMPETENCIÁK ÉS TANÓRATERVEZÉS	7
Szőke-Milinte Enikő: A pedagóguskompetenciák megfigyelése és elemzése a tanítási órán	9
Szabó Éva: Az óratervezés az angoltanítás szakirodalmában és magyarországi angoltanárok gyakorlatában	28
TANÓRAKUTATÁS VIDEÓS ÓRÁK ALAPJÁN	47
Schirm Anita: A diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikáció szövegtípusaiban	49
Király Flóra: Tanári kérdezési stratégiák osztálytermi kontextusban.....	67
Huszthy Alma – Éry Anna: Az olasztanári kommunikáció verbális és nonverbális sajátosságai	86
Asztalos Anikó: A tanulói kifejezőkészség fejlesztésének eredményei egy empirikus kutatás tükrében	103
A TANÁRSÁG ÉS A TANÓRA KUTATÁSA TANÁRI INTERJÚK ALAPJÁN	129
Orgoványi-Gajdos Judit: Tükörben a Tanórával.....	131
Boda Annamária: A nyelvjárások megjelenése a tanórán.....	146

Tanári kompetenciák és tanórátervezés

A pedagóguskompetenciák megfigyelése és elemzése a tanítási órán

Bevezető gondolatok

A tanulmány áttekinti a kompetenciaszemlélet meghonosodásának folyamatát a magyarországi pedagógusképzésben, a személyiség kompetenciamodelljét mint a kompetenciaszemlélet elméleti alapját ismerteti, majd a pedagógusminősítésben jelenleg érvényes kompetenciákat és sztetenderdeket mutatja be. Azt kívánja feltárni, hogy milyen szempontok mentén célszerű a pedagóguskompetenciák megfigyelését és elemzését végezni a pedagógus tanítási-tanulási tevékenységében. Ezért a Pedagógus II sztetenderdjeihez mint kritériumokhoz igazodva nevezi meg a legfontosabb szempontokat a kompetenciaalapú óramegfigyeléshez.

1. A kompetenciaszemlélet megjelenése és megerősödése a magyarországi pedagógusképzésben

A kompetenciaszemlélet a magyarországi pedagógusképzésben formálisan a 15/2006-os OM rendelettel vette kezdetét. Ez a rendelet írta elő a tanári kompetenciákat, továbbá tartalmazta az egyes tanári szakok kompetenciák szerinti képzési és kimeneti követelményeit is (KKK). A kompetenciamodell mint személyiségmodell alkalmasnak tűnt arra, hogy olyan speciális attitűdök, képességek és ismeretek mentén írja le a pedagógus személyiségét, melyek a képzőintézmények számára Magyarországon és az Európai Unióban is elfogadhatók. Az akkori oktatáspolitikai döntést a képzések átjárhatósága indokolta, amelyet az egyes európai országok a pedagógusképzés kimeneti szabályozásának összehangolásával, az elérendő tanulási eredmények meghatározásával próbáltak megvalósítani.

A kompetenciaalapú pedagógusképzés bevezetése logikus és szükségszerű folytatása volt a közoktatásban már elterjedt kompetenciaalapú oktatás-nevelés és mérés-értékelés bevezetésének, hiszen a pedagógusképzésnek érzékenyen kell reagálni a köznevelésben végbement változásokra. A NAT 2003 óta számol a kompetenciákkal, a nemzetközi tapasztalatokra alapozva kilenc kulskompetenciát emel ki, amelyet tudományterülettől függetlenül fejleszteni kell (243/2003 Kormányrendelet, majd a 202/2007 Kormányrendelet). Az iskolák fokozatosan vezették be a kompetenciaalapú oktatást, amit az oktatási programok, helyi tantervek és a tanítási gyakorlat szintjén is érvényesítettek. A 2012-ben kiadott új NAT is ragaszkodik a

kompetenciaszemlélethez (110/2012 Kormányrendelet), továbbra is ragaszkodik a kilenc kulcskompetencia fejlesztéséhez, és a műveltségi területeken is kompetenciaszemléletű követelmények megfogalmazását tartja szem előtt. A pedagógusképzésben tehát megkerülhetetlen egy olyan egységes kimeneti követelményrendszer bevezetése, amely alapján a pedagógusok felkészíthetők a kompetenciaalapú oktatásra és nevelésre, valamint a kompetenciák mérésére, értékelésére. A 8/2013-as EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről a következő kompetenciák fejlesztését írja elő tanárképzés számára:

1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás;
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók;
3. A tanulás támogatása;
4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség;
5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység;
6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése;
7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás;
8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

A pedagóguskompetenciák orientálják a pedagógusképzés megtervezését, megszervezését, tartalmi kidolgozását és lebonyolítását, így olyan pedagógusjelöltek juthatnak a diploma birtokába, akik tudatosan képesek saját pedagógus-kompetenciáikra reflektálni, azokat továbbfejleszteni és képesek alkalmazkodni a köznevelés aktuális paradigmájához (kompetenciaalapú köznevelés, kompetenciaalapú pedagógus-előmenetel).

2. Mi a kompetencia?

A Pedagógiai Lexikonban azt olvashatjuk, hogy a kompetenciák alapvetően értelmi (kognitív) jellegű képződmények, de motivációs és egyéb érzelmi mozzanatok is kísérik (Bakos szerk. 1989). Komplex komponenskészlet (ismeretek, képességek, motiváció és érzelmek), amely kitűnő támpontokat ad az oktatás tartalmának megválasztásához, a módszerek és stratégiák alkalmazásához és a felmérés értékeléshez is. A kompetencia egy olyan paradigmatis kategória, mely magában hordozza a fejlesztés módszertanának dinamikáját (a komponenskészletek fejlődésének természetéből adódik), a fejlesztés tartalmának meghatározását (a komponenskészletek rendszerének feltárása teszi lehetővé azoknak a tartalmaknak a kiválasztását, amelyek a legalkalmasabbak a komponens fejlesztésére), ugyanakkor egy egységes személyiségkoncepciót is világosan leképez.

2.1. A kompetenciamodell, mint személyiségmodell

Nagy József a személyiséget mint tanult szerveződést, hierarchikusan szervezett, véges, meghatározott számú komponensrendszert (motívumok, ismeretek, készségek) értelmezi, mely pontosan meg nem határozható számú, viszonylag tartós komponenskészletből (szokások, érdeklődések, meggyőződések, rutinok, műveletek, fogalmak stb.) szerveződik és sajátos szabályok szerint, tudatosult vagy nem tudatosult módon fejlődik. A személyiség hierarchikus komponensrendszer melynek egymásba ágyazódó komponensei a kompetenciák, valamint a hozzájuk tartozó motívumrendszerek és tudásrendszerek, amelyek komponensei a motívumok és készségek, az ismeretek és képességek (Nagy 1996). A személyiség gyakorlatilag korlátlan számú, és viszonylag gyorsan változó pszichikus komponensek készleteivel működik, viselkedik.

Ennek értelmében, a személyiség pedagógiai megközelítése esetében úgy tevődik fel a kérdés, hogy melyek azok a komponensrendszerek és komponenskészletek, amelyek fejlődése, fejlesztése elősegíti az eredményes alkalmazkodást, a társadalmi beilleszkedést, az eredményes munkavégzést? A személyiség fogalmát általános kategóriaként – minden ember közös sajátosságaként – használva elmondhatjuk, hogy a személyiség egy bioszociális komponensrendszer, a saját működését és viselkedését megvalósító öröklött és tanult összetevők egysége. Komponensek készletéből, rendszeréből szerveződik, s a személyiség működése, viselkedése ezek által a valósul meg. A személyiség komponenskészletei rendszerré szerveződve sajátos funkciókat szolgálnak. Az egyes funkciók szolgálatára létrejött komponensrendszerek a kompetenciák. A kompetenciák az egyén és környezete közötti kölcsönös hatékonyság belső feltételei (Nagy 2000). Biológiai szempontból minden élőlénynek, így az embernek is két alapvető létfunkciója van: az egyed és a faj túlélése. Pszichológiai értelemben az egyén túlélését a személyes, **perszonális kompetencia**, a faj túlélését a **szociális kompetencia** szolgálja. Mivel a személyiség semmilyen tevékenysége

nem kivitelezhető információfeldolgozás és információfelhasználás nélkül, így az információfeldolgozás nemcsak e két létfunkció közvetlen szolgálatában, hanem az információfeldolgozás önállósult létfunkcióként, **kognitív kompetenciaként** is jelentőséggel bír. Végül, a társadalmi munkamegosztás eredményeként az egyes szakmák elsajátítása és foglalkozások gyakorlása az emberek egzisztenciális jellegű funkciójává vált, így ezeket mint **speciális kompetenciákat** tartjuk számon. Az egyén a különböző szociális és egyéni élethelyzetekben folyamatosan problémahelyzetbe kerül, amelyet meg kell oldania (Horányi-féle participációs szemlélet), a problémamegoldás tehát a személyiség működése szempontjából önállósult funkcióval bír (Horányi 2001). A problémamegoldás folyamata részben vagy teljes egészében kommunikatív folyamat, vagyis a kommunikáció által és segítségével valósul meg. Ebben az értelemben a kommunikációs viselkedés önállósult funkcióhoz, a problémamegoldás funkciójának ellátásához rendelhető, tehát kijelenthetjük, hogy a **kommunikáció** a személyiség önállósult kompetenciája (Szőke-Milinte 2009: 121–133). A kompetenciák kölcsönösen kiegészítik egymást, kapcsolatban vannak egymással, a személyiség tengelyét a kognitív és a kommunikációs kompetencia képezi, hiszen minden kompetencia működésének alapvető feltétele a kognitív és a kommunikációs kompetencia optimális működése. A pedagóguskompetenciákat mint a speciális kompetencia komponenskészleteit tesszük a vizsgálat tárgyává, ugyanakkor világosan látni kell, hogy a speciális kompetenciák megfelelő működéséhez a másik négy kompetencia (kognitív, szociális, személyes, kommunikációs) komponenskészletének megfelelő szintű fejlettségére és működésére is szükség van.

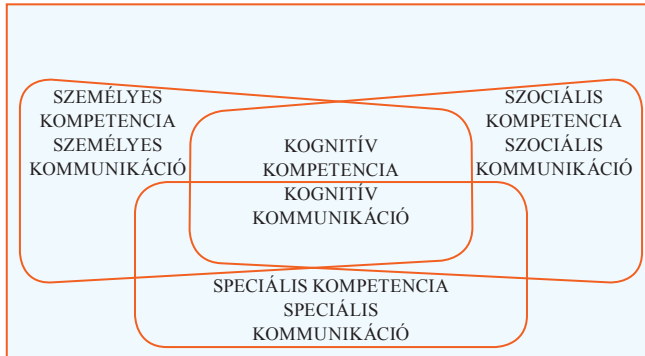
2.2. A kompetenciák strukturális szerveződése

A különböző létfunkciók megvalósítását szolgáló magatartás- és viselkedésmódok igen összetett szerkezettel rendelkeznek, többségükben a részfunkciók ellátását szolgáló személyiségkomponensből építkeznek. A személyiség kompetenciáit alkotó komponenskészletek működését a következő összetevők biztosítják:

- a döntést szolgáló motívumok rendszere (szükségletek, érdeklődések, magatartási szokások, attitűdök, kötődések, meggyőződések, hitek és a hozzájuk tartozó ismeretek);
- a jelző, készítő érzelmek (affektív apparátus);
- a viselkedést, tevékenységet lehetővé tevő képességek és ismeretek rendszere (Nagy 2000).

Végül meg kell említenünk, hogy a viselkedés végső, tanult viszonyítási alapját, a személyiség egységét az éntudatból és a világtudatból szerveződő egyéni tudat képezi. Akárcsak a kompetenciákat, az egyéni tudatot is a világhoz és önmagunkhoz való viszonyulásaink motívumrendszerei és a világra és önmagunkra vonatkozó ismereteink átfogó rendszere alkotja. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a

személyiségben „a kompetenciák és a tudat egymással összefüggő, egymást átfedő rendszerek” (Nagy 2000).



1. ábra

A kompetenciák strukturális szerveződése (Nagy 2000; Szőke-Milinte 2012)

2.3. Kompetenciák a pedagógusképzésben

A definíciók értelmében a kompetencia a pszichikus képződmények olyan rendszere, amely felöleli az egyénnek egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, s ezáltal lehetővé teszi az eredményes tevékenységet. A pedagógiai kompetenciák a tudás, a nézetek és a gyakorlati készségek ötvözetei, amelyek lehetővé teszik, hogy a pedagógus egy adott területen sikeresen elláthassa feladatát. A pedagógus gyakorlati tudásának része, melyet a pedagógusok – különböző segítségekkel – maguk alakítanak ki, és amelyek segítik őket a gyakorlati problémák felismerésében, kezelésében (Falus 1997: 93–107).

2.3.1. A kompetenciák mint képesítési és kimeneti követelmények és a folyamatos szakmai fejlődés sztenderdjei

A kompetenciaalapú pedagógusképzés gyökerei a hatvanas évek Amerikájába nyúlnak vissza. A tanári képesítés odaítélését több száz készség meglététől tették függővé. A kilencvenes években a kompetencia fogalma már átfogóbb, vonatkozik arra is, hogy a szakembernek mit kell tudnia, mire kell képesnek lennie, vagyis ismereteket, diszpozíciókat, a tényleges tevékenység előfeltételeit jelenti (Tóth 2005: 59–74).

A pedagógusi tudás modellezésére több kísérlet született. Mindegyik modell a szemléletmódjánál fogva fontosnak tartott elemeket hangsúlyozza, amelyek a képzés céljaiként megragadhatók lennének. Korthagen 2004-ben például a tevékenységet, a kompetenciákat, a nézeteket, a szakmai identitást és a küldetést

(elhivatottságot) különbözteti meg, mint a pszichikus képződmények egyre mélyülő szintjeit (Falus 2006).

Amennyiben sikerül a pedagógusképzésben egy konceptuális modellt érvényesnek tekinteni és elfogadni, a modell mentesítheti a szakma képviselőit és gyakorlóit főleges dilemmáktól, nevezetesen, hogy mi legyen az a pszichikus képződmény, ami a képesítési követelmények és a folyamatos szakmai fejlődés sztenderdjének szerepét megnyugtatóan betölti. Egy érvényes konceptuális modellt mentesít azoktól a meddő vitáktól, amelyek az eltérő értelmezések következtében alakulnak ki, például a nézetek és a kompetenciák kapcsolata. Mára ez a probléma megoldást nyert, ugyanis elkészült a tanárképzés új képzési és kimeneti követelménye (EMMI 8/2013) és megjelent a pedagógusok előmeneteléről szóló Kormányrendelet is (326/2013), melynek kiegészítője az *Útmutató*, tartalmazza az egyes pályaszakaszok sztenderdjeit (Útmutató 2013).

A személyiségmodellek közül a kompetenciamodell az, amelyik pedagógiai szempontoknak megfelelően a fejlődés-fejlesztés paradigmáját követi, a pedagógus által betöltött szakmai funkciók (tervezés, tanítás, tanulás támogatása, személyiségfejlesztés stb.) alapján írja le a pedagógusszemélyiséget. A kompetenciamodell alkalmas arra, hogy annak alapján leírjuk a képzési és kimeneti követelményeket, elérendő fejlettségi szinteket (sztenderdeket), kiválasszuk a képzés tartalmi elemeit, és megválasszuk a fejlesztés módjait, az értékelés módszereit, eszközeit.

2.3.2. Kompetenciák és sztenderdek

A kompetenciaalapú képesítési követelményeknek az a tulajdonsága, hogy mérhetőek, segítségükkel el lehet dönteni, hogy valaki felkészült-e egy tevékenység ellátására, s ha igen, milyen szinten képes az adott tevékenységet ellátni. Ahhoz, hogy értékelési kritériumként funkcionálhassanak, a kompetenciák részletes leírása válik szükségessé a különböző fejlettségi szinteken. Az Európai Unióban a folyamatos szakmai fejlődés szemlélete alapján, a különböző életpályaszakaszokhoz különböző kompetenciafejlettségeket rendeltek, törekedtek a sztenderdek, illetve a kompetenciák egységes alapelveinek kidolgozására (2006/962/EK). Az elmúlt két évtizedben jelentős munkálatok folytak a sztenderdek meghatározása érdekében (National Standards 1998; Career Entry Profile 1999), az elmúlt években már a hazai pedagógusképző intézmények szakembereit is foglalkoztatta a sztenderdek meghatározásának kérdése (Falus 2011; Kotschy 2011).

„A sztenderdek a kompetenciák szintjeit fogalmazzák meg, s kellően specifikusak, explicitek és értékelhetők, világos alapot szolgáltatnak a képesítés megbízható, konzisztens odaítéléséhez függetlenül attól, hogy a tanárjelölt milyen képző intézményben szerezte tudását” (National Standards 1998). A komplex sztenderdek kidolgozása az Egyesült Államokban a nyolcvanas években kezdődött el, s a kilencvenes években

Európában is követőkre talált (Tóth 2005: 59–74). A sztenderdek a kompetenciák mérhető formái, amelyek segítségével különböző tanítási helyzetekben lehet megragadni a tanárjelöltek, tanárok gyakorlati tudását, döntéseit, gondolkodását (Falus 2001: 21–27). „Vagyis a sztenderdek a maguk komplexitásában írják le, illetve mérik a tevékenységben realizálódó képességeket és a mögöttük meghúzódó döntéseket, valamint az ezek meghozatalához szükséges ismereteket” (Falus 2005: 1–16).

A hazai pedagógusképző intézmények számára a végzős pedagógusjelölt sztenderdje a 8/2013-as EMMI rendeletben részletesen meghatározott, vagyis az, hogy milyen kompetenciák birtokában kell lennie a diplomás pályakezdő pedagógusnak. A pedagógusok előmeneteléről szóló 326/2013-as Kormányrendelet megnevezi azokat az életpályaszakaszokat, amelyek a gyakorló pedagógusok számára fejlődési lehetőségként adóttak. A pedagógusok előmenetelre, minősítésre való felkészülését támogató *Útmutató*ban, kidolgozásra kerültek a Gyakornoki, a Pedagógus 1, a Pedagógus 2, a Mesterpedagógus és a Kutatótanár sztenderdjei azzal a kitételrel, hogy a sztenderdek jelenlegi kidolgozottsági állapotát további kutatások tárgyává kell tenni (Útmutató 2013). A pedagóguskompetenciák nem statikusak, az életpálya során meglehetősen összetett folyamatban fejlődnek, és nagy egyéni eltéréseket mutatnak. Az egyes életpályaszakaszok sztenderdjei úgy épülnek fel, hogy a magasabb fokozat magában foglalja az előző fokozat követelményeit, de nem ismétli meg az előző fokozatban megfogalmazottakat, csak az új elvárásokat írja le.

2.3.3. Kompetenciák és indikátorok

Annak érdekében, hogy a felsorolt tudást, diszpozíciókat és tevékenységeket magába ötvöző sztenderd meglétét értékelni lehessen, célszerű a sztenderdeket elemeikre bontani. A sztenderdeknek megfelelő kompetenciaelemek meglétét jelző tevékenységleírásokat nevezzük *indikátoroknak*. Az egyes kompetenciaelemekre a közvetlenül megfigyelhető indikátorok alapján következtethetünk, ahogy például a viselkedési norma a sztenderd egyik eleme, ennek indikátorai azok a tanári megnyilatkozások, amelyek arra vonatkoznak, hogy mit jelent a norma betartása, vagyis hogy mit tegyenek a tanulók (Falus–Kimmel 2003: 60–63). Az indikátorok olyan tevékenységek, cselekvések, amelyekben megbízhatóan jelenítődik meg a kompetenciakomponens, amelynek segítségével a tervezési, fejlesztési, tanulási, felmérés-értékelési stb. tevékenységeket az egyén kivitelezzi. A kompetenciakomponens – ismeret, képesség, motiváció, érzelem – könnyebben felismerhető ezekben a konkrét cselekvésekben. Az a jelölt kaphat diplomát, és az a pedagógus léphet előre az előmeneteli rendszer fokozataiban, akinek a pedagógiai tevékenységében az indikátorok alapján a kompetenciák elvárt fejlettségi szintje bizonyítható (Útmutató 31–35).

2.4. A kompetenciák értékelése

A kompetenciákra/sztenderdekre épülő tanárképzés nemcsak a képzés, hanem az értékelés terén is új módszereket igényel, akár csak a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének támogatása és a folyamatos szakmai fejlődés értékelése (minősítés). A kompetenciák megítélése nem lehetséges egy hagyományos záróvizsga vagy egy hagyományos minősítő vizsga keretein belül, a hallgató vagy a gyakorló pedagógus tevékenységének hosszú időn keresztül történő megfigyelését, értékelését, a jelölt vagy a pedagógus tanítási tevékenységének, reflexióinak ismeretét is igényli. A kompetenciák értékelésének új módjai az autentikus problémahelyzetek, osztálytermi szituációk (tanítási tevékenység) megtekintése és elemzése, oktatási stratégiák, tankönyvek, taneszközök kiválasztásának elemzése, a pedagógusjelölt vagy a gyakorló pedagógus portfóliójának értékelése. A portfólióban a hallgató, a gyakorló pedagógus rendszeresen összegyűjti a tanulmányai vagy a tevékenysége során a sztenderdek elérése érdekében végrehajtott tevékenységeinek dokumentumait: óraterveit, megfigyelések jegyzőkönyveit, (videófelvételeket,) szaktanulmányait, szemináriumi előadásait stb., s mindezekre vonatkozó reflexióit arról, hogy mennyiben járultak hozzá a sztenderdekhez, hogyan ítéli meg kompetenciáinak fejlettségét, a további feladatokat. A portfóliók nemcsak a kimeneti értékelésnek, hanem a formatív értékelésnek is hatékony eszközei.

2.4.1. A tanítási tevékenység kompetenciaalapú megfigyelése

A tanítási-tanulási tevékenység kompetenciák szerinti megfigyelése a pedagógus mesterségbeli tudását helyezi a figyelem fókuszába. Nem ugyanaz a célja mint például a mentor tanítási tevékenysége gyakorlónak általi megfigyelésének (ahol sajátos módszertani eljárások alkalmazását vagy nevelési problémák kezelését figyeli meg és sajátítja el a gyakorlónak, ezért a megfigyelés és megbeszélés is problémafókuszú lesz) vagy egy pedagógus-továbbképzésen egy bemutató foglalkozás megfigyelésének, ahol a mesterség különböző fogásai (módszertani, szakdidaktikai problémák) kerülnek a megfigyelés és elemzés fókuszába (pl. egy módszer alkalmazhatósága, egy eszköz alkalmazása, csoportmunka szervezése, egy stratégia alkalmazása stb.) és nem a mesterségbeli tudás teljes spektruma.

Hibás az a kérdésfeltevés, hogy melyik a jó óramegfigyelési szempontrendszer; vagy el kell-e vetni azokat a (klasszikus szakdidaktikai) szempontokat, amelyek szerint az óramegfigyelések eddig történtek a pedagógusképzésben esetleg a szaktanácsadásban? Minden óramegfigyelési szempontrendszer minőségét annak funkciója dönti el, illetve az, hogy képes-e betölteni azt a funkciót, amelyre létrehozták.

A pedagógus kompetenciái a tanítási-tanulási tevékenységben mutatkoznak meg a leginkább. Az egyes tevékenységszekvenciák kivitelezése közben megfigyelhetővé válik a pedagógus motivációja, érzelmi érintettsége, felszínre kerülnek azok a nevelésfilozófiai hitek, meggyőződések, amelyek egyik vagy másik döntése mögött

meghúzódnak. A képességeit is megfigyelhetjük, hiszen ezek birtokában képes szervezni és kivitelezni a tevékenységet, a tevékenység minősége mutatja meg a képességek fejlettségét: amennyiben magas színvonalú, eredményes a tevékenységvégezés, úgy fejlett pedagógiai képességeket sejtethetünk mögötte. Végezetül a tevékenység minőségét a pedagógus ismeretei is meghatározzák, hiszen csak akkor eredményes a tevékenység, ha tartalmilag is megfelel a műveltségterület kritériumainak.

A pedagógusjelölt és a gyakorló pedagógus pedagógiai tevékenységét a maga komplexitásában nem ismerhetjük meg az óralátogatás során, azonban kaphatunk egy globális képet a kompetenciáiról. Ahhoz, hogy ez a kép minél közelebb álljon a valósághoz, a pedagóguskompetenciákat az óra előtti beszélgetés alkalmával – a tervezési dokumentumok megbeszélésekor –, a konkrét óra látogatásával és az órát követő szakmai beszélgetés alkalmával célszerű megfigyelni. Az óra előtti megbeszélés során megismerhető a pedagógus tervezési tevékenységének logikája, menete, a tervek mögött meghúzódó döntések okai. A tanóra utáni elemzés során a pedagógus reflektív gondolkodása, az események elemzésének, értékelésének és felhasználásának képessége ismerhető meg mint a pedagóguskompetenciák fontos képességbeli összetevői.

A továbbiakban tekintsük át a tanítási órák megfigyelésének és elemzésének kritériumait a nyolc pedagógus kompetencia mentén az *Útmutató* (Útmutató 2013) és a Kotschy Beáta szerkesztette *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés szttenderd-jei* című munka (Kotschy szerk. 2011) alapján, majd fogalmazzuk meg a megfigyelést és az elemzést irányító szempontokat. A pedagóguskompetenciák tanítási órán való megfigyelésének és elemzésének szempontjait a nyolc pedagóguskompetencia kritériumaiból vezetjük le. Ez azt jelenti, hogy nem a (jelenleg) hetvenhét indikátorban jelölt tevékenységeket figyeljük, mert arra nincs reális lehetősége a megfigyelőnek, hanem azokat a folyamatokat, amelyek az egyes kompetenciák működését bemutatják. Az elemzés során a megfigyelt kompetenciák működését, fejlettségét a kompetencia működésének ideális kritériumaival kell összevetni, ezekhez képest végezhető el a megfigyelt kompetenciák értékelése. A bemutatott értékelési kritériumokkal a gyakorló pedagógus folyamatos szakmai fejlődésének harmadik szakasza (Pedagógus 2) jellemezhető.

2.4.1.1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás kritériumai

A pedagógus pedagógiai munkájának eredményességét meghatározza, hogy korszerű és megbízható szaktudományos ismeretekkel rendelkezik, melyeket képes a tantárgyi keretek közé illeszteni. Ez azt jelenti, hogy a pedagógus tisztában van tantárgya tantervi követelményeivel, a tantervi célokkal és feladatokkal, továbbá megfelelő szakmódszertani kultúra (oktatási stratégiák, módszerek és eszközök) birtokában képes a szaktárgyi célok megvalósítására. Ismeri, kritikusan értékeli és használja a tantárgya kapcsán rendelkezésre álló tananyagokat és taneszközöket. A tanítás során figyelembe veszi az interdiszciplinaritás szempontját tantárgya és más tárgyak problémarendszere között, támogatja a szakterületi ismeretek komplex rendszerré szerveződését. Tudományterülete megismerési sajátosságainak ismeretében, figyelmet fordít a szaktárgya fogalmaival, összefüggéseivel kapcsolatos megértési nehézségek feltárására és kezelésére, a tanítás során hangsúlyt helyez az ismeretek közti összefüggések megteremtésére. A pedagógus fogalomhasználata szakszerű, ismeri és alkalmazza a szaktárgyi fogalomalkotás módszereit, tanítványainál is a szakszerű fogalomhasználatot igyekszik kialakítani. A tanítás folyamatát úgy szervezi, hogy közben a tanulók gondolkodását, alkotó tevékenységét ösztönözze, lehetőséget biztosít az önálló gondolatok kifejezésére, a kreativitás kibontakoztatására, az elméleti ismeretek gyakorlatban való felismerésére és gyakorlati alkalmazására. Felfedeztetni az online információk befogadásának, feldolgozásának kritikus és etikus módjait, maga is alkalmazza az online tudástartalmakat a tanítás során. Felhívja a figyelmet a szaktárgyi tudás elemeinek és a fejlesztendő képességeknek más területeken való felhasználhatóságára. Tanítványaiban fejleszti az önálló ismeretszerzés, kutatás igényét, a tanításba beépíti a tanulók önálló ismeretszerzéséből, tapasztalataiból szerzett információikat (Kotschy 2011; Útmutató 2013).

Milyen folyamatokra vonatkozik a megfigyelés és elemzés?	
– a pedagógus szaktudományos tudásának megnyilvánulása – a pedagógus szakmódszertani tudásának megnyilvánulása – a pedagógus tantervi tudásának megnyilvánulása – a pedagógus fogalomhasználata – az egyéni ismeretek, tapasztalatok felhasználása a tanítási órán – szaktárgyi koncentráció jelenléte a tanítási órán – a szaktárgy nevelési lehetőségeinek kihasználása – tanulók önálló ismeretszerzésének ösztönzése, felhasználása	– a pedagógus tananyag- és taneszközhasználata a tanítási órán – a pedagógus által alkalmazott módszerek, eszközök – önálló gondolkodásra, a tanultak alkalmazására nevelésének folyamata az órán – az elmélet gyakorlatba ültetésének folyamata az órán – online információszerzés (lehetőségek) megjelenése az órán – a szaktárgyra jellemző tanulás és megismerési módok megvalósítása – a szaktárgyi tudás alkalmazási lehetőségeinek megvitatása az órán

2.4.1.2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók kritériumai

A pedagógus a tanítás tervezése során, a követelmények és célok tudatosításából indul ki, ezek meghatározásához a NAT, a kerettanterv és a helyi tanterv előírásait is figyelembe veszi.

Az éves szintű, a tematikus valamint a tanítási órák tervei szervesen egymásra épülnek, jól áttekinthetővé teszik a tanítás folyamatát. A tervezés során a didaktikai folyamat minden komponensét (célok, oktatási tartalom, oktatási stratégia, módszerek, eszközök, felmérés-értékelés) valamint a tanulócsoport életkori és egyéni sajátosságait (érdeklődés, tudásszint, együttműködési képesség, szociokulturális sajátosságok) is figyelembe veszi. A tanulók tevékenységét és a tanulási folyamatot tartja szem előtt, ezért olyan tanítási stratégiákat választ, melyek a célok elérését és az egyéni sajátosságokhoz igazított fejlesztés kritériumait is megfelelően szolgálják. A tervezés során is célszerűen használja a digitális és az online eszközöket, továbbá különös figyelmet fordít a differenciálásra, a motiválásra, az aktivizálásra, a szociális tanulás lehetőségeire. A tervezési kompetencia megnyilvánulásaként a pedagógus a tanítás során tud olyan döntést hozni, mely szerint az aktuális igényeknek megfelelően eltér eredeti tervétől, a tanítás végeztével terveit felülvizsgálja és szükség esetén módosít azokon (adaptív tervezés). A pedagógus felkészülése során a többféle tanítási folyamatszervezési lehetőség közül tudatosan választja ki a leghatékonyabbat, tisztában van a tanításra való felkészülés és a megvalósítás eredményessége közti összefüggéssel. Életkori sajátosságaikat figyelembe véve tanítványait is bevonja egyes tervezésre vonatkozó döntések meghozatalába (Kotschy 2011; Útmutató 2013).

Milyen folyamatokra vonatkozik a megfigyelés és elemzés?	
– a célok pedagógus általi megfogalmazása – a pedagógus tervezési tevékenysége (tematikusan, óraterv esetleg tanmenet) – a tervezés szempontjainak betartása (cél, tartalom, stratégia, módszer, eszköz, értékelés kapcsolata) – az eszközhasználat megtervezésének folyamata – a tanítási óra felépülése	– a tanulók bevonása a tervezésbe – a tanulói tevékenységek és a tanulás tervezésének folyamata – a szociális tanulás tervezésének folyamata – a differenciálás tervezésének folyamata – a motiválás, aktivizálás tervezése – a tanítási-tanulási stratégiák tervezése – a felmérés-értékelés tervezése – adaptivitás a tervezésben

2.4.1.3. A tanulás támogatásának kritériumai

A pedagógus a tanítási órákon figyel a tanulók szükségleteire, céljaira, igyekszik motiválni, felkelteni és fenntartani az érdeklődésüket. A tanulók aktuális fizikai, érzelmi állapotai függvényében képes adaptálni tanítási terveit. A tanulás támogatása érdekében nyugodt és biztonságos légkört alakít ki, megfelelő útmutatókat és az önálló tanuláshoz szükséges eszközöket biztosít a tanulók számára. A tananyagban rejlő lehetőségeket kihasználja a tanulók tanulási stratégiáinak a fejlesztésére, igyekszik kialakítani az önálló ismeretszerzés és kutatás igényét az IKT-eszközök felhasználásával. Figyel a tanulási problémákra, szükség esetén megfelelő támogatást nyújt a tanulók számára, kihasználja az egymástól tanulás lehetőségeit a tanítási órán. A pedagógus a tanítás során motiválja és jutalmazza a tanulók önálló gondolkodását, kezdeményezéseit, ötleteit. A tanítási-tanulási folyamat során tudatosan differenciálja a kitűzött feladatokat a tanulók képességeihez és tudásához alkalmazkodva. Tudományterülete megismerési sajátosságainak ismeretében, figyelmet fordít szaktárgya fogalmaival, összefüggéseivel kapcsolatos megértési nehézségek feltarására és kezelésére (Kotschy 2011; Útmutató 2013).

Milyen folyamatokra vonatkozik a megfigyelés és elemzés?	
– az érdeklődés felkeltése és fenntartása, a motiválás formái – a tanulók szükségleteinek, céljainak figyelembevétele – a tanulók aktuális fizikai és érzelmi állapotának figyelembevétele – az eltervezett tevékenységeknek a tanulók igényeihez, állapotához való adaptálása – az önálló gondolkodás, kezdeményezés támogatása – a tanulási légkör kialakítása – a differenciálás módszerei	– a tanulási környezet alakítása – a tanulók tanulásának támogatása, a támogatás eszközei – a szakterületspecifikus megértési nehézségek kezelése – a tananyagban rejlő lehetőségek kihasználása a tanulási stratégiák elsajátítására – a tanulási problémák felismerése és kezelése – az önálló ismeretszerzés (online is) támogatása – IKT-használat a tanulásban

2.4.1.4. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség kritériumai

A pedagógus a tanítási órán az oktatást és a nevelést egységben szemléli, a tanulók számára felkínált tevékenységekben nemcsak az értelmi képességek fejlesztésére, hanem a tanulói személyiség kibontakoztatására törekszik. Tanulóiról szakmailag megalapozott képet alkot, amely nem statikus, hanem a fejlesztés lehetőségeit is figyelembe veszi, visszajelzéseivel a továbbfejlődés lehetőségét tárja fel, a hibákat a fejlődés természetes velejárójaként kezeli, egyéni megértést elősegítő módon reagál rájuk. Csoportos tanítás esetén is képes figyelni az egyéni szükségletekre és az egyéni igényeknek megfelelő stratégiák alkalmazására, az egyéni fejlesztés céljait a tanulók fejlesztésére vonatkozó általános célrendszer figyelembevételével fogalmazza meg. A pedagógus felismeri a tanulók tanulási és személyiségfejlődési nehézségeit, képes számukra segítséget nyújtani vagy más szakembertől segítséget kérni, képes egyéni vagy csoportos fejlesztési terveket összeállítani és ezeket megvalósítani. A pedagógus szakszerűen képes elemezni és értékelni pedagógiai gyakorlatában az egyéni bánásmód megvalósítását, igyekszik feltárni az elért eredmények és az esetleges kudarcok okait. A pedagógus tanulókkal való kapcsolatát a kölcsönös tisztelet jellemzi, tudatosan keresi a bennük rejlő értékeket, megnyilvánulásaiban a tanulók iránti felelősség és őszinte elfogadás figyelhető meg (Kotschy 2011; Útmutató 2013).

Milyen folyamatokra vonatkozik a megfigyelés és elemzés?	
– a pedagógus nevelés- és oktatásszemléletének megnyilvánulása – a pedagógus személyiségfejlődésről és fejlesztésről (személyiség struktúra és dinamika) vallott szemléletének megnyilvánulása – a tanulói személyiség megismerése, a pedagógus tanulókról alkotott képe – a tanulói személyiségfejlesztés – a tanulói személyiségfejlődési nehézségek felismerése	– a felelősségvállalás minősége – a pedagógus egyéni és csoportos speciális fejlesztő tevékenysége (pl. SNI gyerekek esetén) – a tanulók egyéni igényeinek figyelembevétele – a hibák, tévesztések kezelése – az általános célok és az egyéni szükségletek összeegyeztetése – az egyéni bánásmód megvalósításának reflektív elemzése – differenciált bánásmód megvalósítása

2.4.1.5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység kritériumai

A pedagógus ismeri a csoport, a csoportfejlődés és a közösségek pszichológiai, szociológiai és kulturális sajátosságait; a csoportszerkezetet feltáró módszereket alkalmaz, eredményeit felhasználja a tanulók közösség fejlesztésére. Tanítványait egymás elfogadására, tiszteletére neveli, figyel a tanulók és tanulócsoportok eltérő kulturális, illetve társadalmi háttérből adódó sajátosságaira. A pedagógus támogatja a tanulók együttműködését a tevékenységek, a módszerek és a munkaformák megválasztásával, tudatosan alkalmazza a közösségfejlesztés változatos módozatait, pozitív visszajelzéseivel bátorító, bizalommal teli, elfogadó légkört teremt minden tanuló számára. Felhasználja a közösség/csoport tagjainak különbözőségében rejlő értékeket, nyitott és toleráns, erre neveli tanítványait is. Előítéletmentes, elfogadó magatartás jellemzi másokkal, különösen a kisebbségekkel (etnikumok, nemzetiségek) szemben, példát mutat demokratikus magatartásával, problémamegoldásával. Hatékonyan előzi meg vagy eredményesen felismeri és kezeli a már kialakult osztálytermi és iskolai konfliktusokat, fontosnak tartja és ösztönzi a közös szabályalkotást, a problémák megvitatását, a véleménycserét, a viselkedésről való következetes visszajelzést, értékelést.

Az általános emberi és a nemzeti értékeket tudatosan közvetíti, olyan pedagógiai helyzeteket teremt, amelyek a tanulók közösség iránti elkötelezettséget, felelősségvállalást erősítik. A közösségformálódás folyamatát online közösségek létrehozásával is segíti, a kibertérben való viselkedés szabályait és normáit személyes példájával közvetíti (Kotschy 2011; Útmutató 2013).

Milyen folyamatokra vonatkozik a megfigyelés és elemzés?	
– a tanórai légkör, a tanórai kommunikáció – tanórai együttműködés, elfogadás támogatása – az egyéni sajátosságok tiszteletben tartása – a kulturális és szociális sajátosságok figyelembevétele – a közösségfejlődés támogatása – csoportfejlesztő módszerek alkalmazása – csoportszerkezet megismerése – a pedagógus értékközvetítése	– a szabályalkotás, a pozitív és negatív példák kezelése a tanítási órán – a konfliktusok kezelésének támogatása – a konfliktusok felismerése a pedagógus által – a tanórai vita, véleménycseré – a konfliktusok megelőzése – a különbözőség kezelése – nyitottság, tolerancia a tanítási órán – demokratikus magatartás a tanítási órán

2.4.1.6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségének folyamatos értékelésének, elemzésének kritériumai

A pedagógus jól ismeri a szaktárgy tantervi követelményeit és képes saját követelményeit ezek figyelembevételével és a tanulócsoport sajátosságainak figyelembevételével meghatározni. Tudatosan alkalmazza a diagnosztikus, formáló-segítő és összegző értékelést, az ellenőrzést és az értékelést mint egy egységes folyamat két fázisát kezeli. A pedagógus tanórai tevékenységében megjelennek a helyzethez, korcsoporthoz és tananyaghoz illeszkedő változatos értékelési módszerek és eszközök, köztük a helyi igényeknek megfelelő saját fejlesztésű eszközök és módszerek is. A pedagógus képes az értékelés során a kapott adatok elemzésére, ezek alapján az egyéni és csoportos fejlesztés megtervezésére, az értékelés eredményei alapján fogalmazza meg az előtte álló feladatokat, teendőket.

A tanítás során a pedagógus törekszik a folyamatos, személyre szabott visszajelzésre, visszajelzései, értékelései tárgyyszerűek, egyértelműek, következetesek, támogató, segítő értékelését pedagógiai tapintat és a tanulóba vetett bizalom jellemzi. A tevékenységszervezéssel támogatja a diákok önértékelési képességének az alakulását (Kotschy 2011; Útmutató 2013).

Milyen folyamatokra vonatkozik a megfigyelés és elemzés?	
– a követelmények meghatározása – a diagnosztikus, formáló-segítő és összegző értékelés a tanítási órán – az ellenőrzés és értékelés egysége a tanítási órán – az alkalmazott értékelési módszerek és eszközök – a pedagógus verbális és nem verbális visszajelzéseinek minősége és mennyisége	– a tanulók fejlődésének a támogatása és a visszajelzések kapcsolata – az értékelés eredményei és a továbblépés feladatainak kapcsolata – a tanulók önértékelési képességének támogatása – az értékelésből származó adatok elemzése, felhasználása a csoportos és az egyén fejlesztésben – a segítő értékelés a tanítási órán

2.4.1.7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás kritériumai

A pedagógus tanórai kommunikációjával rugalmasan alkalmazkodik az adott pedagógusszerephez, kapcsolatrendszerében személyisége teljes gazdagságában megmutatkozik. A helyzetnek megfelelő kommunikációs stratégiát alkalmaz, úgymint a kölcsönösség, együttműködés, asszertivitás, segítő kommunikáció, konfliktuskezelés, problémamegoldás. Az együttműködés szabályait közösen alakítja ki a tanulókkal, a közösen kialakított szabályokat következetesen betartja, betartatja. A pedagógus nyitott, rugalmas és hiteles, a problémák megoldására törekszik. A visszajelzéseket mérlegeli, felhasználja őket saját személyes fejlődése érdekében, képes segítséget kérni és elfogadni. A gyerekekkel való együttműködéshez nyugodt kommunikációs teret hoz létre, támogatja a diákok egymás közötti kommunikációjának fejlődését. Érthetően, a helyzetnek megfelelően kommunikál, kommunikációja kulturált, pedagógiai, szakmai hozzáértését tükrözi (Kotschy 2011; Útmutató 2013).

Milyen folyamatokra vonatkozik a megfigyelés és elemzés?	
– a kapcsolattartás formái – a pedagógusi-tanulói kommunikáció aránya – a pedagógusi kommunikáció tartalma – a pedagógusi kommunikáció eszközei (hangzás, nem nyelvi jelek stb.) – a pedagógusi megnyilatkozások típusai és jellemzői (kijelentés, magyarázat, kérdés, felszólítás, értékelés stb.)	– a pedagógus beszédrituáléi (ismétlés, halmozás stb.) – a tanulói kommunikáció ösztönzésének módjai – a tanulási-kommunikációs környezet – a pedagógus kommunikációjának erősségei és fejlesztésének lehetőségei – az alkalmazott kommunikációs stratégiák – a pedagógus és a gyerekek visszajelzései

2.4.1.8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért kritériumai

A pedagógussal való beszélgetésekből és a tanítási tevékenység során bizonyosságot nyer, hogy tisztában van szakmai felkészültségével, személyiségének sajátosságaival, és képes alkalmazkodni a szerepelvárásokhoz. A pedagógus saját pedagógiai gyakorlatát és pedagógiai kommunikációját folyamatosan elemzi, a problémák megfogalmazásán túl törekszik azok szakszerű és önálló megoldására (például a szakirodalomban és/vagy mások pedagógiai gyakorlatában fellelhető tapasztalatok beépítésével). Tudatosan figyel önmagára, és tesz azért, hogy saját mentális egészségét megővje. Munkájában megfigyelhetőek új módszerek, új digitális és más eszközök, ismeri a szaktárgyra és annak tanítására vonatkozó legújabb eredményeket. A szakmai együttműködésben való szerepét önbizalommal vállalja, a szakmai kérdésekben határozottan, de nem mereven vállalja álláspontját (Kotschy 2011; Útmutató 2013).

„Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért” megfigyelésének és elemzésének szempontjai	
– a pedagógus szakmai felkészültsége és szerepviselkedése – a pedagógus reflektivitása, az önelemzés és önfejlesztés módozatai – a szakmai vélemény megfogalmazása – a pedagógus szakmai természetű problémamegoldása	– a pedagógus kapcsolata az új módszerekkel, eszközökkel és új tudományos és módszertani eredményekkel, az IKT-technológiával és az online tanulással – a pedagógus saját mentális egészségi állapotához való viszonya – a szerepelvárásokhoz való alkalmazkodás (pl. az óramegbeszélés során)

3. Összegzés

A tanórák kompetenciaalapú megfigyelése során a megfigyelés a pedagógus és a tanulók közös tevékenységére, a tanítás-tanulás folyamatára irányul az előzőekben ismertetett kompetenciakomponensek mentén. Hiba lenne, ha a megfigyelés során a megfigyelő tételesen keresné az indikátorokat, ez a tevékenység elterelné a figyelmet a tanítási-tanulási tevékenységről. A hospitálási napló segítheti a megfigyelések utólagos rendszerezését, a tanítási óra látogatása során, a tapasztalatok tényszerű leírásával és a hozzájuk kapcsolódó rövid reflexiókkal, megfelelően dokumentálható a tanítási-tanulási tevékenység. Az óramegfigyelés és az óraelemzés közötti rövid szünet alkalmas arra, hogy mind a pedagógus, mind az órát látogató szakember összegezze a megfigyelések tapasztalatait az előzőekben ismertetett kritériumok és kompetenciakomponensek szerint.

Források

- 110/2012 Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv bevezetéséről https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2015. 03. 15.)
- 2006/962/EK = Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. http://oktatas2010.oki.hu/cluster_3/kapcsdok (2015. 03. 15.)
- Kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról szóló rendelet alapján 326/2013. (VIII. 30.)
- National Standards for Qualified Teacher Status, London, Teacher Training Agency, 1998. www.tta.gov.uk (2015. 03. 15.)
- Nemzeti alaptanterv 2003. Budapest: Oktatási Minisztérium, 2004. 243/2003. (XII. 17.)
- Nemzeti alaptanterv 2007. Budapest, Oktatási Minisztérium, 2007. Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról 202/2007. http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (2015. 03. 15.)
- OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről 15/2006. (IV. 3.) http://oktatas2010.oki.hu/cluster_3/kapcsdok (2015. 03. 15.)
- Útmutató = Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Oktatási Hivatal. TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 „Pedagógusképzés támogatása” http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/kiegészített_utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez.pdf (2015. 03. 15.)

Szakirodalom

- Bakos Ferenc (1989): Idegen szavak és kifejezések szótára. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Career Entry Profile for Newly Qualified Teachers 1999. London: Teacher Training Agency. www.tta.gov.uk (2015. 03. 15.)
- Falus Iván – Kimmel Magdolna (2003): A portfólió. Budapest: Gondolat.
- Falus Iván (1997): A gyakorlati képzés és a tanári képesítés egységes követelményei. Pedagógusképzés 1997. 93–107.
- Falus Iván (2001): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofér Erzsébet – Nahalka István (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 21–27.
- Falus Iván (2005): Képesítési követelmények-kompetenciák-sztenderdek. Pedagógusképzés. 2005/1. 1–16.
- Falus Iván (2006): A kompetencia fogalma és a kompetencia-alapú képzés tervezése. Társadalom és Gazdaság 2006/2. http://oktatas2010.oki.hu/cluster_3/kapcsdok (2015. 03. 15.)

- Falus Iván (2010): „A kompetencia-alapú tanárképzés” vitaindítójában megfogalmazott kérdések. http://oktatas2010.oki.hu/cluster_3/kapcsdok (2015. 03. 15.)
- Falus Iván szerk. (2011): Tanári pályaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés. Eger.
- Giddens, Anthony (2003): Szociológia. Budapest: Osiris.
- Horányi Özséb (2001): A kommunikációról. In. Béres István – Horányi Özséb (szerk.): Társadalmi kommunikáció. Budapest: Osiris.
- Hymes, Dell Hathaway (2003): Kommunikatív kompetencia. In. Horányi Özséb (szerk.): Kommunikáció II. Válogatott tanulmányok. A kommunikáció világa. Budapest: General Press. 133–151.
- Kotschy Beáta szerk. (2011): A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei. TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0002 13. alprojekt. A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei, Eger: EKF. , http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlodes_sztenderdjei.pdf (2015.03.15.)
- Nagy József (1996): Nevelési kézikönyv. Szeged: MOS.
- Nagy József (2000): XXI. század és nevelés. Budapest: Osiris.
- Szőke-Milinte Enikő (2009): A kompetencia-alapú oktatás és pedagógusképzés 2. Mester és Tanítvány 21. 121–133.
- Szőke-Milinte Enikő (2013): A kommunikációs kompetencia a 2012-es NAT vitaanyagában <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=380> (2015. 03. 15.)
- Tóth László (2005): A kompetencia-alapú pedagógusképzésről. Pedagógusképzés 2005/4. 59–74.

Az óratervezés az angoltanítás szakirodalmában és magyarországi angoltanárok gyakorlatában

Ebben a tanulmányban az óratervezés kérdéseit vizsgálom. Egy rövid általános áttekintés után beszámolok egy kutatásról, melyben átfogóan vizsgáltam a tanítás tervezését magyarországi angoltanárok tervezési szokásainak elemzése alapján (Szabó 2008). Ebben kiemelt figyelmet kapott a részt vevő tanárok óratervezésének vizsgálata, melynek eredményeit röviden összefoglalom. A kutatás befejezése óta több év múlt el, ezért a tanulmány végén röviden áttekintem, hogy az azóta eltelt idő milyen új irányokat adhat az óratervezés további kutatásához.

1. Tervezésről és óratervezésről általában

A tanítás tervezése minden tanár munkájának szerves része, legyen az hosszú távú tervekről való gondolkodás, az éves tanmenet írása, a tankönyv kiválasztásakor az iskolaév átgondolása és az adott fejezetek körülbelüli elhelyezése az éven belül, egy-egy anyagrész órákra való beosztása vagy egy-egy adott óra megtervezése. Tervezni lehet nagy vonalakban és lehet részletekbe menően is. Csakúgy, mint az élet minden területén, a tervezés a tanításban is sokban függ a tanár egyéniségétől, attól, hogy a tanár jobban érzi-e magát egy részletes tervvel a kezében (vagy a fejében), vagy hatékonyabban tud működni egy laza tervvel, melyen belül szabadon dönthet a részletekről tanítás közben. Ugyanakkor, ha a tervezés valóban egyéni, a tanár egyéniségétől függő tevékenység, miért fontos róla sokat beszélni, és a tanárképző programok miért tulajdonítanak fontosságot írott óratervek készítésének? S főleg miért várjuk el mi, tanárképzők, hogy a jövődöbéli tanárok bizonyos előre elkészített és standardizált sablonok alapján készítsenek részletes írott óraterveket?

Ezek a kérdések régóra foglalkoztatnak. A tervezés számomra, a nyelvtanár és a tanítás módszertanát oktató tanárképző számára mindennapos tevékenység. Módszertani kurzusaimon minden évben a tanítás tervezésének szentelt órák előkészítéskor újra felmerülnek bennem ugyanezek a kérdések, és újra meg újra elgondolkozom azon, hogy hogyan lehetne megközelíteni a tervezés tanítását, és melyek azok a legfontosabb szempontok, melyek valóban hasznosak egy gyakorló tanár számára, ha hatékonyan akar tervezni. Ezekről a kérdésekről gyakran beszélgettem kollégáimmal és más tanárokkal is. Meglátásaik, gyakorlati munkájuk során tett megfigyeléseik és szavaik mindig megerősítettek abban, hogy nagyon fontos a tervezésről beszélni s azt alaposan átgondolni mind a tanárképzésben, mind később, a tanári

pálya különböző fázisaiban is. Ennek egyik fő oka, hogy a tervezés a tanítási tapasztalat gazdagodásával egyidejűleg változik, és a „fejben tárolt”, azaz mentális tervek és az írott óratervek aránya is komoly változásokon megy át egy-egy tanár szakmai eszköztárában. Kollégáimmal és más tanárokkal folytatott beszélgetéseim azt is újra és újra igazolták, hogy a tanítás hatékony tervezéséhez szükséges leghasznosabb tudnivalók a munkájukat aktívan gyakorló, napi szinten iskolában vagy nyelviskolában tanító tanároktól származnak.

A fenti kérdésekre felmerülő számtalan választ tovább gazdagította számomra a releváns szakirodalom és néhány, az elmúlt években felfedezett és kedvencemmé vált, az angol mint idegen nyelv tanításáról szóló blog, melyek napjainkra a szakmai párbeszéd élettel teli helyszíneivé váltak. Mivel az órák megtervezése más tervezésfajtákkal szemben megkülönböztetett figyelmet kap a legtöbb tanárképző programban – köztük saját módszertani kurzusaimon is –, és az onnan frissen kikerülő, gyakorló iskolákban tanító tanárjelöltek is az óráik megtervezésére koncentrálnak leginkább, ezért az óratervezés kérdései kiemelt jelentőséggel bírnak számomra. Figyelmem emiatt főleg azokra a könyvekre, cikkekre és blogbejegyzésekre irányult, melyek az óratervezés kérdéseit firtatják. Az alábbiakban ezekből mutatok be néhány példát. Az idézett művek és blogbejegyzések nyelve angol, az idézeteket én fordítottam magyar nyelvre.

Scott Thornbury *How important is detailed lesson planning?* (2012) című cikkében a részletes óratervezés és az írott óratervek használatának szükségességét elemzi. Hat esetet különböztet meg, melyből kettőben úgy látja, hogy **nagyon fontos** a részletes tervezés, három esetben **nem annyira fontos**, egy esetben pedig **egyáltalán nem fontos**. Ugyanakkor ezek a kategóriák számára összetettek, és mind a hat kategória esetében kiemeli, hogy mi mindenre kell figyelmet fordítani a kategóriákba tartozó tanároknak. A részletes tervezés Thornbury szerint tehát **nagyon fontos**

- „ha a tanár még kezdő, és el akar igazodni az osztályteremben, vagyis abban a »vadászparkban«, ami maga az osztály, a sok-sok váratlan és gyakran egyidejűleg felmerülő esemény sűrűjében. Az osztály ilyenkor maga a pokol, és az óraterv a varázsszer, mely megvédi a tanárt attól, hogy élve felfalják. Ebben az esetben a nagyon részletes óraterv biztos utat mutat az áthatolhatatlan dzsungelben. DE akármilyen részletes és átgondolt is a terv, mégsem biztosíték önmagában arra, hogy működik. [...] A tanárnak tehát meg kell tanulnia változtatni a tervén, és ha szükséges, akkor teljesen félrerakni azt” (Thornbury 2012).
- Fontos a tanárképzésben résztvevők számára, különösen akkor, ha óráikat kollégáik vagy tanárképző szakemberek is megfigyelik. Thornbury szerint ebben az esetben az óraterv rengeteget mond a tanárról, arról, hogy mennyire reálisak a célkitűzései, hogyan képzei el az óra egyes egységeit, mennyire változatosak a kitalált feladatok és megvalósítható-e a terv a rendelkezésre álló idő alatt. Az

óraterv abba is betekintést nyújt az órát megfigyelő kollégák számára, hogy a tanár tanítás közben mennyiben tér el az eredeti tervétől.

A részletes tervezés Thornbury szerint **nem annyira fontos**

- ha a tanár főleg olyan tankönyv alapján tanít, amihez tartozik egy jól használható tanári kézikönyv is. Ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy a tankönyv sohasem egy adott csoportnak íródott, ezért kritikus használata és más tananyaggal való kiegészítése az adott csoport igényeinek megfelelően elengedhetetlen.
- a már némi tanítási tapasztalattal rendelkező tanárok számára, akik a pályán eltöltött néhány év alatt már kialakították azt a tanári repertoárt, melynek az elemeit szabadon kapcsolják össze tanítás közben az adott szituáció igényeinek megfelelően. Thornbury szerint a kezdő tanár munkájának 90%-át a tervezés teszi ki, míg az osztálytermi munka – az óra vezetése és a tanítás – csupán annak 10%-a. Ezzel szemben a gyakorlattal már rendelkező tanárok munkájának 10%-a tervezés, és 90%-a az osztálytermi munka.
- (mondhatni szinte lehetetlen) kollégák helyettesítése esetén. Thornbury hozzáteszi, hogy a helyettesítés ugyanakkor nagyon hasznos, mert ilyenkor a tanár – terv híján – tapasztalatot szerez a rögtönzésben és az órán történő gyors döntéshozatalban, melyek szakmai eszköztárának igen fontos elemei.

Végül Thornbury szerint a részletes tervezés **egyáltalán nem fontos**

- azoknak a tapasztalt tanároknak, akik számtalan tanítási szituációban kipróbálták magukat részletes írott tervek segítségével és azok nélkül, tapasztalatot szereztek abban, hogy miként lehet kreatívan tanítani és eredményeket elérni még akkor is, ha nem áll rendelkezésre sok jó tananyag, és a körülmények sem ideálisak.

Ugyancsak a tervezés fontosságáról és a részletes írott óratervek készítéséről osztja meg gondolatait Brad Patterson (2011) egy másik, az óratervezésről szóló blogbejegyzéshez fűzött hozzászólásában:

„Be kell vallanom, hogy én főleg fejben tervezek – már legalább 15 éve nem írtam óratervet. De a múltbeli írott óratervek készítése alapvetően meghatározza a mostani fejbeni tervezésemet. Még mindig visszacsengenek a fülemben egykori tanáraink szavai, amint rákérdeznek, hogy miért csinálom ezt vagy azt, és mit fognak a tanulók tanulni vagy gyakorolni – mindezt azért, hogy elgondolkozzak a megvalósítandó célokról, és ne csak a feladatokra koncentráljak. Akkoriban utáltam óratervet írni, de visszatekintve örülök, hogy írtam” (Patterson 2011).

Az órák részletes megtervezése és annak leírása, tehát, mind Thornbury (2012) mind Patterson (2011) szerint szükséges a tanárrá válás folyamatában, főleg annak

kezdetekor a képzési szakaszban, és elengedhetetlenül szükséges ahhoz, hogy a kezdő tanárok kialakítsák és begyakorolják azokat a tanítási elemeket és „rutinokat”¹, melyeket később szabadon alkalmaznak és variálnak az óráikon – részletes tervek írása nélkül is. Az óratervezés egy másik, igen fontos szerepére hívja fel a figyelmet Rachael Roberts *What's the point of planning?* című blogbejegyzésében (2012). Szerinte az órák megtervezése, a célok és a feladatok részletes átgondolása elősegíti a tanári tudatosság kialakulását. Saját példájára hivatkozva megállapítja, hogy a fejlődési folyamat, melyen saját óratervezése keresztül ment, valójában tudatosítási folyamat volt, melynek során eljutott a részletes tervek írásától a fejben való tervezésig, s pontosan megértette az óráit alkotó elemek szerepét és megtanulta őket tudatosan alkalmazni:

„Mikor elkezdtem tanítani, rengeteg időt töltöttem óratervezéssel, és mint a CELTA és DELTA tanárképző kurzusok oktatója, hallgatóimnak is ezt javasoltam – az észszerűség határain belül. Ez a folyamat, melyen én magam is keresztül mentem, segített abban, hogy először összerakjam az óráimat alkotó elemeket (a CELTA kurzuson), majd szétszedjem azokat és tisztán lássam, hogy mit miért csinálók (a DELTA kurzuson)” (Roberts 2012).

2. Az óratervezés az angoltanár-képzés szakirodalmában

Saját tervezésről kialakított nézeteimet nagyban befolyásolták az angoltanárképzés szakirodalmában az óratervezésről leírt legfontosabb gondolatok is, melyeket módszertani kurzusaimon hallgatóimmal is évről évre megosztok. Az alábbiakban három szerző művére utalok röviden (Scrivener 2005; Harmer 2007; Ur 2012), melyek mindegyike hasznos betekintést nyújt az óratervezés legfontosabb kérdéseibe, ugyanakkor mindegyik mást emel ki megfontolásra leginkább érdemes aspektusként. Ezek közül én azokat kívánom hangsúlyozni, amelyeket a módszertani kurzusaimon és gyakorló tanításuk alatt a tanítványaim a leghasznosabbnak találnak.

Ur (2012) gyakorlati szempontból közelíti meg az óratervezést. Áttekinti az óra legfontosabb komponenseit, majd a változatosság elvét hangsúlyozva elemzi, hogy milyen szempontból lehet változatos egy óra (Ur 2012: 21–22). Tanítványaim a leghasznosabbnak általában az alábbi hét gyakorlati tanácsot találják, melyeket igen könnyen be lehet építeni bármelyik órába. Ezek a következők (Ur 2012: 22–23):

1. A nehezebb feladatok inkább az óra elején legyenek, a könnyebbek pedig inkább a végén.

¹ Az angol nyelvű szakirodalom a *teaching routine* kifejezést használja az órán rendszeresen ismétlődő, a tanár és a tanulók által jól ismert, leggyakrabban az óravezetést segítő lépésekre. Ezek egyszerűsítik az órán folyó munkát, mert a tanár automatikusan alkalmazza, a tanulók pedig gyorsan tudják értelmezni őket.

2. A 'nyugodtabb' feladatok jó ha megelőzik az 'élénkebb' feladatokat.
3. Figyeld az időt, nézd az órát!
4. Az óra elején és végén érdemes a csoportnak együtt dolgoznia.
5. Az órát pozitív légkörben szerencsés befejezni.
6. Ne az óra legvégén add fel a házi feladatot!
7. Mindig legyen kéznél egy tartalék feladat.

Az írott óratervek említésekor Ur kitér azok fontosságára és ötleteket ad arra, hogy milyen módon érdemes azokat megőrizni és esetleg újra felhasználni egy következő csoport tanításakor.

Scrivener (2005) az óratervezésről írott fejezetében elsőként azt hangsúlyozza, hogy a tervezés legfontosabb eleme a tanítási szituációkról való gondolkodás, maga az elkészült terv ehhez képest másodlagos. Az angol mondatot, mellyel ezt bevezeti (*Planning is a thinking skill*, Scrivener 2005: 109), szinte lehetetlen ilyen röviden és frappánsan visszaadni a magyar fordításban.² Emellett Scrivener összegyűjti azokat a legfontosabb elemeket, melyeket az órák tervezésekor érdemes szem előtt tartani, mint például az óra légköre, maguk a tanulók, az órán kitűzött célok, a fejlesztendő területek és a feladatok, a tanulók tevékenységei és a tanítási módszerek, a tanulókkal szemben támasztott elvárások, az órán használt tananyagok és az óravezetési technikák (Scrivener 2005: 109–110). Tanítványaim különösen hasznosnak találják, hogy Scrivener minden elemhez kérdéseket javasol, melyeket óratervezéskor érdemes alaposan átgondolni. A következő példák ezt illusztrálják (Scrivener 2005: 109):

- Az óra légköre
 - Milyen lesz az óra légköre és hogyan viselkedik majd a csoport?
 - Milyen hatást tesz az óra a különböző tanulókra?
- A tanulók
 - Hogyan ragadja meg az óra a tanulókat?
 - Élvezni fogják az órát?
 - Hasznos lesz az óra számukra?
- A célok
 - Mit fognak a tanulók tanulni?
 - Mit szeretnék én (a tanár) elérni?
- A tanulás fókusza
 - Mi lesz az óra középpontjában – mely nyelvi készségeket fogom fejleszteni, mi lesz az elsajátítandó szókincs és nyelvtan, milyen témán keresztül tanítom meg mindezt?

² A *Planning is a thinking skill*-t talán leginkább 'A tervezés gondolkozási készség'-nek lehetne fordítani.

Az írott óratervek kapcsán Scrivener (2005) különbséget tesz ún. **formális**, azaz részletes, sablon alapján írott óratervek, és ún. **alternatív**, rövidebb, a tanár egyéni stílusának megfelelő óratervek között. Egy másik, igen hasznos terület, melyet Scrivener az írott óratervek kapcsán említ, az óra céljainak területe. Különbséget tesz **tevékenységi célok** (*procedure aims*) és **tanulási célok** (*achievement aims*) között. A **tevékenységi célok** azt fogalmazzák meg, hogy a tanulók mit csinálnak majd az órán, például „a tanulók eljátszanak egy szituációt, melyben egyikük orvos, másikuk beteg”, míg a **tanulási célok** azokat a tanulási eredményeket jelölik, melyeket a tanár a tanulók számára elérendő célként kitűz, például „a tanulók elsajátítanak olyan kifejezéseket, melyekkel beszélgetést tudnak kezdeményezni egy külföldről érkező diákkal”. Tapasztalatom szerint a célok kitűzése és megfogalmazása gyakran problémát jelent a módszertan kurzus résztvevőinek. Scrivener magyarázatai e téren igen hasznosak, különösképpen a tanulási célok megfogalmazásában.

Harmer (2007) meglátásai az óratervezésről ugyancsak nagyon jól használhatók számos területen. Megközelítése több ponton egyezik Urével (2012) és Scrivenerével (2005), mert ő is kitér a „formális” óratervek írásának kérdéseire, és az ilyen típusú tervek hasznosságára, valamint felsorolja az óra legfontosabb elemeit és azokat a szempontokat, melyekről érdemes elgondolkodni az óra megtervezésekor (Harmer 2007: 371–376). Ezen túl hangsúlyozza, hogy a terveket a gyakorlatban igen gyakran módosítani kell a váratlanul felmerülő igényeknek megfelelően. Három olyan esetet ír le, amikor a módosításra szükség lehet (Harmer 2007: 366–367). E három eset közös vonása az, hogy mindegyikben a tanulóktól jövő jelzések és a tanulók igényei készítetik a tanárt terve módosítására.

Az első ilyen eset a „varázslatos pillanatok” esete. Ilyenkor a feladat annyira megragadja a tanulókat, hogy váratlanul felül aktívvá válnak, és úgy használják az idegen nyelvet, hogy szinte észre sem veszik. Ezt érdemes kihasználni, és a tervben következő feladat helyett minél többet kihozni az adott feladatból, hiszen ezek a pillanatok a vártnál több gyakorlásra adnak lehetőséget a tanulók motiváltságának köszönhetően.

A második olyan eset, mikor változtatni kell az eredeti terven, az „észszerű változtatások” esete. Ezek nem feltétlenül „varázslatos pillanatok”, hanem olyan esetek, mikor a tanulók megpróbálkoznak egy nyelvtani szerkezet használatával, vagy elkezdnek érdeklődni egy olyan témakör szókinccse iránt, melyet a tanár nem készült tanítani. Ilyenkor érdemes időt szakítani ezeknek az anyagoknak az átbeszélésére, hiszen a tanulók ezt igénylik.

A harmadik eset az előre nem látott problémák esete. Minden tanár találkozott már azzal a helyzettel, mikor egy általa érdekesnek gondolt feladatról kiderült, hogy a tanulók számára inkább unalmas, vagy egy egyszerűnek vélt feladat a tanulók többségének valójában nehéz, ezért előkészítése jóval több munkát igényel, mint azt a tanár az óra tervezésekor gondolta, esetleg még többletgyakorlásra is szükség van hozzá. Ezekben az esetekben célszerű eltérni a tervtől, és megint csak a csoport és az egyéni tanulók igényeit tekinteni útmutatónak.

3. Rövid ismertető a magyarországi angoltanárok tervezési szokásait vizsgáló kutatásról

A továbbiakban egy kutatást mutatok be, melyet 2003 és 2007 között végeztem Magyarországon tanító általános iskolai és gimnáziumi angoltanárok körében. A kutatás középpontjában a tanítás tervezésének átfogó vizsgálata állt, s ezen belül külön vizsgáltam a részt vevő tanárok óratervezését, az óratervezés közben felmerülő leggyakoribb kérdéseket és a tanárok által leginkább szem előtt tartott szempontokat. Az alábbiakban az óratervezésre vonatkozó eredményeket mutatom be, ugyanakkor a jobb megértés érdekében szükségesnek érzem röviden felvázolni vizsgálatom legfontosabb jellemzőit, valamint a tanári tervezésről szerzett elméleti ismereteimet, melyek vizsgálatom kiindulópontját képezték.

Kutatásomnak két fő célja volt. Egyrészt, mint a tanárképzésben dolgozó angol tanításmódszertant oktató tanár, a saját tervezésről szerzett ismereteimet akartam gazdagítani gyakorlatban tett megfigyelésekkel, vagyis azt akartam vizsgálni, hogy iskolákban tanító angoltanárok hogyan terveznek a mindennapokban, és hogyan látják a saját tervezési tevékenységüket. Másrészt, a kutatási eredmények felhasználásával meg kívántam határozni, hogy a tervezés tanítását milyen módon lehetne újragondolni a tanárképzésben. A kutatási terület alapos feltárása érdekében a tervezést Patton (1990), Maykut–Morehouse (1994), valamint Cohen–Manion–Morrison (2000) ajánlásai alapján kvalitatív szempontok szerint, a részt vevő tanárok nézetein és megfigyelésain keresztül közelítettem meg, abból a feltevésből kiindulva, hogy a tanítás aspektusai a tanítási helyzet tanári interpretációján keresztül kapnak jelentést (Freeman 1996). Céлом nem az eredmények általánosítása volt, hanem a tervezés mélyebb megértése a kutatásban részt vevő tanárok gyakorlata és szavai alapján. A kutatás szemléletének megfelelően kvalitatív adatgyűjtési és adatelemzési módszereket alkalmaztam – kérdőíves felmérést, óramegfigyeléseket és mélyinterjúkat – s ezeket a kérdőíves felmérés kvantitatív statisztikai elemzésével egészítettem ki.

Kutatásom elméleti kereteit valamint saját, a tanításról és tervezésről alkotott nézeteimet az ún. interpretáló elmélet határozta meg, mely szerint a tanítás egyéni vonásokkal rendelkező komplex tanítási helyzetek értelmezése és irányítása (Freeman 1996). Erre az elméletre erősen hatott Schön (1987), aki jazz-zenészek példájából kiindulva laza vázlatnak tekinti a tervet, mely az előadás során nyer konkrét formát az adott helyzet igényeinek megfelelően. Mindez a tanítás nyelvére lefordítva annyit jelent, hogy a tanár terve keret, mely egy adott tanítási szituáció pillanatnyi igényeinek megfelelően a tanár gyors helyzetértelmezése alapján telik meg tartalommal (Clark–Yinger 1987; Shulman 1987; Calderhead 1996; Woods 1996). A tanítást ugyanakkor nemcsak a tervek határozzák meg, hanem jelentős részben a tanár spontán és intuitív reakciói (Atkinson–Claxton, 2000).

Az interpretáló tanítás elméletéből kiindulva, s a tervezést – Yinger (1982) metaforájával élve – egy improvizációs előadás kottájának tekintve a dolgot Calderhead

(1996) megfigyelései alapján határozta meg a vizsgálódás főbb irányait, és fogalmazta meg a kutatási kérdéseket. Calderhead a tervezést hat fő vonás alapján írta le (1. ábra). Az első ilyen vonás szerint a tervezés hat szinten történik: éves, féléves, egység-, heti, napi, és óraszinten. A második vonás szerint a tervezés alapvetően kognitív folyamat, melyben az írott tervek rövidek, és elsődlegesen a tanár memóriáját segítik. Harmadik vonásként Calderhead a tervezés problémameglelő és problémamegoldó jellegét említi. A negyedik vonás szerint a tervezés rugalmas, vagyis rugalmas tervek eredményez, melyek szabadon módosíthatóak a tanítási szituációkban felmerülő igények szerint. Ötödikként a tervezést alapvetően meghatározza a tanárnak a tanítási helyzetekről és azok egyes elemeiről (csoporttulajdonságok, egyéni tanulói tulajdonságok, tantervek, tanmenetek, tananyagok, iskolai követelmények, iskolai élet) kialakított tudása. Végül Calderhead hatodikként említi a tanári tudást és gondolkodást, mint a tervezés alapját.



1. ábra
A tervezés hat fő vonása Calderhead (1996) értelmezésében

Calderhead (1996) meglátásaiból kiindulva, kutatásom a következő kérdésekre kereste a választ:

1. Milyen szinteket különböztethetünk meg a tervezés folyamatán belül, és ezek hogyan kapcsolódnak egymáshoz?
2. Milyen a mentális és az írott óratervek kapcsolata?
3. Milyen módon határozzák meg a tervezést egy adott tanítási helyzetben felmerülő problémák?
4. Mennyire rugalmas és részletes egy hatékony terv?

5. Miként befolyásolja a tanítási tapasztalat a tervezést?
6. Hogyan befolyásolják a tanítás kontextuális elemei a tervezést?
7. A Calderhead (1996) által megállapított vonásokon kívül milyen további vonások jellemzik a kutatásban részt vevő tanárok tervezési szokásait?

Az adatgyűjtés 2003 és 2006 között három éven keresztül zajlott, és két fő szakaszból állt. Az első szakaszban 84 tanár töltött ki egy, a tervezésre vonatkozó kérdőívet. A második szakaszban kétféle interjút készítettem 13 budapesti és 1 váci tanárral: egy mélyinterjút arról, hogy a részt vevő tanár milyen szempontok alapján tervezi a tanítását, majd egy általam megfigyelt tanítási óra előtt és után interjúvoltam meg a részt vevő tanárok mindegyikét az óra megtervezésének kérdéseiről. A mélyinterjú tehát általában vizsgálta a résztvevők tervezési szokásait, az óramegfigyelés előtt és után készített interjúk pedig egy konkrét óra megtervezése kapcsán próbálták feltárni a tervezési szempontokat.

A kutatás résztvevőit saját ismeretségi körömből, valamint kollégáim és tanárismerőseim segítségével kerestem meg és kértem fel a részvételre. Valamennyi résztvevő önkéntes alapon kapcsolódott be a kutatásba. Résztvételi szándékuk és a kutatás iránti érdeklődésük egyben azt is jelzi, hogy mindannyian mélyen elkötelezettek a tanítás szakmai kérdései iránt. Ugyanakkor statisztikai értelemben semmilyen tekintetben sem reprezentálták a magyarországi angoltanárokat. Erre nem is volt szükség, mivel célom nem az eredmények általánosítása, hanem a résztvevők tervezési tevékenységének és gondolkodásának mélyebb megértése volt. A szakmai kérdések iránti komoly érdeklődésük pedig különösen hasznos volt abból a szempontból, hogy a tervezés terén szerzett tapasztalataik és meglátásaik egyben a tanárképzésben is felhasználható jó gyakorlatokra is példát adtak.

A kutatás legfontosabb eredményei számos ponton megegyeznek a tervezésről korábban tett megfigyelésekkel, ugyanakkor rámutatnak a tervezés néhány további jellemzőjére. Például megmutatják, hogy mind a hosszú, mind a rövid távú tervezés a csoport- és az egyéni tanulói sajátosságok egyidejű figyelembevételével történik. Egy másik, a kutatás által feltárt jellemző az, hogy a tervezés legnagyobb értéke a résztvevő tanárok számára a tanítási szituációkról való gondolkodásban rejlik.

4. Az óratervezéssel kapcsolatos eredmények

A kutatás óratervezésre vonatkozó eredményei, melyeket korábban egy angol nyelvű cikkben összefoglaltam (Szabó 2009), rávilágítanak több olyan kérdésre és megfontolásra, melyek a részt vevő tanárok számára a legfontosabbak, s melyeket feltétlenül szem előtt tartanak, mikor az óráikat megtervezik. Egy ilyen fontos eredmény az, hogy a részt vevő tanárokat elsődlegesen az óra feladatainak összeállítása és a munkaformák megtervezése foglalkoztatja az órák tervezése során. Szintén kiderült,

hogy a részt vevő tanárok egyik legfontosabb törekvése az, hogy olyan órát tervezzenek, melyből a tanulók maximálisan profitálnak. Ez a törekvés abból a felismerésből következik, hogy a legtöbb tanuló számára az óra a legfőbb, gyakran az egyedüli alkalom arra, hogy gyakorolják a nyelvet, annak maximális kihasználása tehát kulcsfontosságú. Ehhez szorosan kapcsolódik két további eredmény. Az egyik szerint az órát csak abban az esetben lehet minden tanuló számára maximális tanulási lehetőséggé tenni, ha mindegyikük – bármilyen képességű és érdeklődésű legyen is – érdemben be tud kapcsolódni az órába, ami csak abban az esetben lehetséges, ha ehhez eléggé motiváltak érzik magukat. A tanulók motiválására való törekvés tehát az óratervezés nagyon fontos szempontja. A másik, szintén kapcsolódó eredmény szerint a részt vevő tanárok – ugyancsak az óra maximális kihasználása érdekében – figyelembe veszik az iskolai élet ritmusát, például az iskolaév eseményeit és az azokhoz kötődő szüneteket, vagy a tanulók napi ritmusát és órarendjét.

Az óratervezést meghatározó elveken túl fény derült néhány érdekes dologra az írott óratervek összeállítását és használatát illetően is. Mivel az óratervezés elsősorban fejben történő, mentális tevékenység, ezért a részt vevő tanárok szerint az írott óraterv leginkább abban az esetben hasznos, ha az rövid, és az emlékeztető szerepét tölti be. Ugyanakkor felmerültek olyan helyzetek is, melyekben a hosszabb és részletesebb írott óratervek a hatékonyabbak. Ilyen például az új nyelvtani anyag tanítása vagy a bonyolultabb feladatok és munkaformák megszervezése.

Az alábbiakban összefoglalom a legfontosabb eredményeket, s azokat a részt vevő tanárokkal készített interjúkból vett idézetekkel illusztrálom. Az interjúrészleteket minimális mértékben szerkesztettem – a hiányos mondatok és szókapcsolatok gyakori ismétlését és a töltelékszavakat kivettem a szövegből annak érdekében, hogy a beszédnyelvi sajátosságok ne zavarják az írott nyelv megértését.

4.1. Az óratervezést meghatározó elvek és törekvések

Ahogy arra a kutatás rámutatott, a részt vevő tanárok óratervezési tevékenységét leginkább az alábbi elvek és törekvések határozzák meg:

- az óra feladatainak összeállítása és a munkaformák megtervezése,
- az óra minél hatékonyabb kihasználása tanulási célokra,
- a tanulók motiválása,
- az iskolai élet ritmusának figyelembevétele.

Fontos megjegyezni, hogy a fenti elvek mindegyike bizonyos problémák felismeréséhez kötődik. Ezek olyan problémák, melyek a résztvevők szerint abban az esetben fordulhatnak elő igen jó eséllyel, ha figyelmen kívül hagyják az említett elveket. Az órák megtervezését tehát alapvetően az a törekvés határozza meg, hogy bizonyos

gyakran előforduló problémák ne következzenek be. Ez alátámasztja Calderhead megfigyelését, mely szerint a tervezés problémamegelő és -megoldó tevékenység (1996).

4.1.1. Az óra feladatainak összeállítása és a munkaformák megtervezése

Az eredmények azt mutatják, hogy a tanárok elsősorban az óra tartalmi és szervezési kérdéseire koncentrálnak óratervezéskor, vagyis a „Mit fogunk csinálni? és a „Milyen formában fogjuk csinálni?” típusú kérdéseket tesz fel maguknak legelőször. A csoportsajátosságok kiemelt figyelmet kapnak az óra tartalmának megtervezésekor, különösen a nem tankönyvi, hanem kiegészítő feladatok kitalálásakor. Az óra megtervezése egyben az adott csoport vagy az egyéni tanulók szintjén gyakran előforduló problémák elkerülését célzó megoldás is. Egy adott csoport sajátosságainak döntő szerepe miatt igen nehéz meghatározni, hogy melyek azok a tartalmi elemek egy órán belül, amelyeket a tanárok elsőként terveznek meg, hiszen ezek csoportonként különböznek az adott csoport konkrét igényeinek megfelelően. Ennek ellenére a kutatásban részt vevő tanárok nagyon sok hasonlóságot mutatnak a számukra legfontosabb tartalmi és munkaformai elemek tekintetében, melyek a következők:

A legtöbb résztvevő bemelegítő feladattal, vagy rövid ismétléssel kezdi az óráját – gyakran játékos formában –, mivel a jó hangulat megteremtése és a felkészülés a közös munkára elsődleges fontosságú. Néhányan közülük gyakran fejezik be az órájukat egy-egy levezető feladattal, de még azok is, akik az ilyen feladatot nélkülözhetőnek tartják, említették, hogy az óra pozitív lezárása mind a tanár mind a tanulók számára különösen fontos. Szintén sok hasonlóságot mutatnak az óra legfontosabb céljai és az ezekből következő feladatok: a legtöbb tanár számára ez a szókincs gyakorlása és a beszédkészség fejlesztése. Ezen kívül a pár- és csoportmunka gyakori alkalmazása szintén kiemelt figyelmet kap a résztvevők óráinak megtervezésekor.

1. interjúrészlet: A tanulói kooperáció erősítése

Próbálok figyelni arra, hogy ne dolgozzunk sokat frontálisan, mikor a gyerekek ülnek a helyükön és a tanárra figyelnek. Szerintem a magyarországi idegennyelv-tanítás egyik legfontosabb vívmánya az, hogy megismertette a gyerekeket a pár- és csoportmunka formáival. Amennyire én meg tudom ítélni, erre más órákon nem nagyon van alkalmuk, ott leginkább frontális munka zajlik. Szerintem a gyerekek gyakran szívesen dolgoznak együtt, ezért én mindig tudatosan betervezek olyan feladatokat is, amelyekben erre van alkalmuk. (Edit)

...A másik fontos dolog, hogy mivel a gyerekek más órákon nemigen tanulnak kooperatív tanulási módszereket, ezért mindenképpen legyen olyan csoportfeladat, vagy pármunka, hogy kelljen kooperálni a másikkal. Teljesen mindegy, hogy milyen az óra, akkor is van olyan. Én ezt nagyon fontosnak tartom mindenféle szempontból, nem csak a nyelvtanulás szempontjából, hanem egyáltalán ez kommunikációs szempontból fontos. Tudjuk, hogy a magyar oktatásban ez nem nagyon van meg. (Juli)

4.1.2. Az óra hatékony kihasználása

A kutatásban részt vevő legtöbb tanár úgy gondolja, hogy az óra a tanulás elsődleges forrása. Az otthoni vagy más önálló tanulási formát szintén fontosnak tartják a tanárok, ugyanakkor többen hangsúlyozták, hogy az angol nyelv gyakorlásának fő helyszíne nagyon sok gyerek számára az iskolai óra, minden más gyakorlási forma inkább csak kiegészíti az órán elsajátítottakat. Ezért fontos, hogy az órán történő tanulás és gyakorlás minél hatékonyabb legyen.

2. interjúrészlet: Az óra, mint a tanulás elsődleges helyszíne

Szerintem az óra minden percét ki kell használni. Ideális esetben úgy kell tervezni, hogy mindenki a csoportban a lehetséges maximumot tanulja. [...] nekem az a feladatom, hogy ezt biztosítsam, és nem pedig az, hogy sok vagy hosszú házi feladatokat adjak, amiből majd tanulnak. (Zsuzsa)

Azt hiszem, hogy a gyerekeknek az órán kell a legtöbbet tanulniuk. Én nem hiszek a sok házi feladatban, inkább itt az órán próbálok minél több olyan feladatot adni, ahol változatos formában lehet gyakorolni a nyelvet. Szerintem, ha egy óra úgy van megtervezve, hogy a gyerekek valóban profitálnak belőle, és a házi feladat sohasem hosszú, csak egy rövid gyakorlási lehetőség, akkor az egy jól megtervezett óra. Ez persze nekem, mint tanárnak sokkal több munkát és gondolkozást jelent, de szerintem ez így jó. (Sára)

4.1.3. A tanulók motiválása

A résztvevők szerint a gyerekek akkor tudnak maximálisan profitálni a tanórából, ha aktívan részt vesznek benne, amihez elengedhetetlenül szükséges őket motiválni, tehát felkelteni a figyelmüket és megtartani azt. A motiválás alapvető eszközeinek kiválasztása meghatározza az óratervezést. Olyan kellően változatos és gyakran humoros feladatokról van itt szó, amelyek megfelelnek a tanulók érdeklődésének, és amelyeket a tanulók az anyanyelvükön is természetesnek találnak.

3. interjúrészlet: Problémák a tanulók figyelmének felkeltése és megtartása kapcsán

A mai gyerekeket nagyon nehéz motiválni, egyszerűen nehéz felkelteni és megtartani a figyelmüket. Nekem csak akkor sikerül, ha egy mai tinédzser fejével próbálok gondolkodni. Szerintem a tanítás csak akkor hatékony, ha érdekes. [...] Szóval muszáj állandóan próbálkozni, akár milyen nehéz is. (Livia)

4. interjúrészlet: Mindenkit be kell vonni

Senkinek sem szabad unatkoznia, ez nagyon fontos. Motiválnom kell őket, ha azt akarom, hogy hogy senki se üljön unatkozva végig az órát. Ez néha nagyon nehéz, mert mindig van olyan gyerek, aki legszívesebben semmit sem csinál, és nekem sem sikerül őket rávennem a valódi részvételre. (Ágota)

5. interjúrészlet: A diákok motiválás érdekes feladatokkal

Mikor külföldi nyelviskolákban jártam, mindig feltűnt, hogy a nyelvtanítás ott sokkal „lazábban” megy. Mi itt Magyarországon a legtöbbet akarjuk kihozni a ráfordított időből, mindig haladni akarunk. Számunkra minden perc értékes, egyet sem akarunk elvesztegetni. Tulajdonképpen én is ebben a szellemben tanítok, de ez csak akkor lehetséges, ha a gyerekek is aktívan részt vesznek, és ehhez érdekes feladatok kellene. A saját gyerekeim is hasonló korúak, ezért tudom, hogy mi érdekes ennek a korosztálynak. (Livia)

Olyan feladatokat próbálok hozni, ami érdekli a gyereket, és amit például egy biológia- vagy földrajzórán is élveznének. Vagy néha vannak rajzolás vagy ragasztós feladatok, ahol a magyar helyett angolul kell beszélni ahhoz, hogy meg tudják csinálni a feladatot. (Sára)

6. interjúrészlet: Változatos feladatokra van szükség

Nem tudnám pontosan megmondani, hogy mire fontos figyelni óratervezéskor. Minden csoportnál másra. Számomra az a titka, hogy legyen benne minden, sokféle változatos feladat, így a gyerekek nem fognak unatkozni. Azt hiszem, hogy az unalom a legszörnyűbb dolog, ami egy órán történhet. (Anna)

7. interjúrészlet: Humor

Az órának gyakran van olyan része, ami valamiért mindig unalmas lesz. A nyelvtani gyakorlás gyakran ilyen. Én ilyenkor megpróbálok humoros példákat adni, hátha kicsit sikerül feldobnom az órát, és kevesebben alszanak el. És talán még arra is emlékezni fognak, hogy hogy kell használni azt a nyelvtani szerkezetet. Múltkor – bár ez informatikaórán történt, de mégis jól mutatja, hogy milyen fontos a humor – azt tanultuk, hogy hogy kell új nevet adni egy fájlnak. Szóval azt mondtam, hogy idáig ezt „szörcs hörcsög röcsögé”-nek hívtuk, most legyen a neve Brigi vagy Flóra, akik lányok az osztályban. Persze mindenki nevetett, és még mindig tudják, hogy hogy kell újranevezni egy fájlt. (Ádám)

... a nyelvtant próbálom meg nagyon gyermekes szinten előadni. Komolyan, mesébe foglalom. Például ezt ma tartottam nekik: feltételes mód, 'if' meg a 'will', utálják egymást. Rajzoltam két családot, egyiknek 'if' volt a neve, a másiknál meg 'will'. Elmondtam, hogy utálják egymást, mert ellopta egyik a másiknak a virágát, utána a másik az egyiknek a disznáját. Annyira utálják egymást, hogy nem beszélnek egymással, és átküldik egymást két tagmondatba. Amikor ilyen gyermekes szintre lemegyünk, akkor megragad a nyelvtan. És akkor ülnek és röhögnek. Tudják, hogy azért csinálom, mert annyira nem értik, szóval valamit ki kell találni. A nyelvtan teljesen gyermekes, majdnem mindenből valamilyen viccet kell csinálni. [...] És nagyon fontos még az is, hogy nem az van, hogy én mesélek, ő meg elalszik. Nem. Mit gondolsz, mi fog történni? Igen, ellopta a virágokat. Na, erre? És akkor jönnek az ötletek, hogy vérfürdő. És hát mondtak csúnyábbakat is, de aztán én fejeztem be, hogy nem, csak egy disznóölés volt. Szerintem ez jó nekik, megmarad. (Anna)

4.1.4. Az iskolai élet ritmusának figyelembevétele

A résztvevők hangsúlyozták, hogy óratervezéskor mindig figyelembe veszik a körülményeket is, és másképp terveznek a nagyobb szünetek előtti és utáni órákra, különösen karácsony és húsvét körül, valamint figyelnek arra is, hogy az adott óra hányadik óra egy tanítási napon belül és a hét melyik napjára esik.

8. interjúrészlet: Az óra összehangolása a tanulók iskolai ritmusával

Én péntekre mindig másképp tervezek, főleg akkor, ha az óra 11 után kezdődik, amikor a gyerekek már csak a hétvégére gondolnak. A hétfő is elég nehéz, a szerda elég jó, kivétel a 6. és a 7. óra. Hétfőn és pénteken mindig van egy „warmer” (bemelegítő feladat), más napokon általában nincs, és többet játszunk. (Ágota)

Erre az órára mindig több játékot hozok (péntek 5. óra), mint más órákra, és filmet is ilyenkor szoktunk nézni. (Anita)

Karácsony előtt mindig kicsit mások az órák. Nem szabad elfelejteni, hogy a gyerekek ilyenkor már karácsonyi hangulatban vannak, és ez klassz. (Zsuzsa)

4.2. Írott óratervek és fejben való tervezés

A kutatás eredményei rámutattak arra, hogy a részt vevő tanárok fejben tervezik meg óráikat azoknak az emlékezetükben élő terveknek a segítségével, melyek sémarendszerükkel egyidejűleg alakultak ki, s amelyek lehetővé teszik, hogy részletes írott tervek nélkül is összeálljon számukra egy óra. Ugyanakkor rövid, „bevásárló lista”-szerű emlékeztetőket valamennyien írnak, melyek gyakran csupán három-öt szót tartalmaznak, mint például a feladatok nevei, oldalszámok és munkaformák.

Arra a kérdésre, hogy használják-e ugyanazt az írott tervet két különböző csoporttal, mindannyian azt válaszolták, hogy ez szinte lehetetlen. Mivel óratervük egy rövid emlékeztető, ami egy konkrét csoportnak készül, ezért más csoportokkal nem tudják azt újra felhasználni.

9. interjúrészlet: Írott óratervek egyszeri használata

Ugyanazt a tervet nem lehet kétszer használni. Az csak egy csoportra érvényes egy adott pillanatban. És azt sem hiszem, hogy valaha volt két olyan órámm, amit ugyanígy kezdtem volna. Ezért nem érdemes megőrizni sem őket. (Lívía)

Ugyanakkor a részletes írott terveknek is megvan a maguk helye a tanításban. Többen említették, hogy új nyelvtani anyag tanításakor és jó példák bemutatására gyakran írnak hosszabb óraterveket. Ezek segítenek világosan és jól áttekinthetően felépíteni az anyag bemutatását, és a tanárnak nem az órán kell példamondatokon gondolkodni, amelyekről gyakran kiderül, hogy nem is a legjobb példák, és a gyerekeket esetleg még össze is zavarhatják. Szintén több tanárnál felmerült, hogy az óra egyes lépéseinek részletes leírása hasznos lehet akkor is, ha egy csoporton belül nagyok a szintbeli vagy a képességbeli eltérések, vagy ha nagyon eltérő céllal tanulnak a gyerekek nyelvet (pl. nyelvvizsga, OKTV, közép- vagy emeltszintű érettségi stb.). Ebben az esetben a tanárok időnként differenciálnak, és eltérő feladatokat adnak a különböző csoportokhoz tartozó tanulóknak. Ugyancsak előfordul, hogy egy-egy feladat bonyolultabb szervezést igényel, ilyenkor szintén hasznos előre leírt lépések alapján megszervezni a feladatot.

10. interjúrészlet: Részletes írott óratervek és összetett feladatok az órán

Ha egy bonyolultabb feladatot csinálunk, akkor leírom a szervezési részleteket, hogy ki kivel dolgozik, hogyan állnak fel a párok vagy a csoport. Különböző teljesen belezavarodok, és az egész rosszul sikerül. (Juli)

Néha öt különböző csoportra tervezek egy órán belül. De még akkor is bizonyos pontokon együtt dolgozik az egész csoport. Ez annyira bonyolulttá tud válni, hogy muszáj nagyon részletesen kitalálni előre, és leírni minden lépését, különben nem megy. (Zsuzsa)

5. Hogyan tovább?

A kutatás adatgyűjtése és az adatok elemzése óta eltelt jó néhány év. Ez alatt az idő alatt egyre több cikk, blogbejegyzés és könyv íródott a tervezésről és az óratervezésről. Ezek szerint a legtöbb alapvető óratervezési megfontolás nem változott,

ugyanakkor néhány olyan új irány jelent meg a nyelvtanításban, melyek az órák megtervezését új szempontokkal gazdagították. Ezek többsége azzal a jelenséggel áll kapcsolatban, hogy a megnövekedett mennyiségű angol nyelvű anyag – írott szövegek, cikkek, blogbejegyzések, zene, film stb. –, mellyel az internetnek és a kommunikációs eszközöknek köszönhetően a tanulók nap mint nap kapcsolatba kerülnek, egyre nagyobb igényt teremt az önálló tanulási stratégiák fejlesztésére. Ugyancsak az internetnek, azon belül is a Web 2.0-nak köszönhető az a rengeteg új kommunikációs forma – fórumbeszélgetések, dokumentumok közös írása és szerkesztése, saját hang- és filmfelvételek készítése és megosztása, egymás munkáinak értékelése stb. –, mely szintén új utakat nyit a nyelvtanulók számára.

Mindez az óratervezés szempontjából azt jelenti, hogy egyre több tanár érzi szükségesnek azt, hogy az önálló tanulási stratégiák fejlesztését és az új kommunikációs formáknak köszönhető nyelvgyakorlást beépítse a nyelvtanításba: az órákba és az önállóan elvégzendő feladatokba. Ezáltal mind az órák, mind a házi feladat fogalma változóban van. Az önálló tanulási stratégiák fejlesztésének igénye egyben azt is jelenti, hogy a tanulók nagyobb szabadságot kapnak feladataik megválasztásában és elvégzésében, ezáltal erőteljesebben beleszólhatnak a saját tanulásukról hozott döntésekbe. Ez pedig azt eredményezi, hogy az órák, és a tanév menete kevésbé tervezhetőek, és a tanárok nagyobb teret hagynak a felmerülő kérdésekre és eseményekre való reagálásra egy-egy óra, vagy anyagrészt tanításának átgondolásakor. Mindez új kihívásokat rejt magában, hiszen sokkal több rugalmasságot és számtalan váratlan helyzet kezelését igényli a tanárok részéről.

A rengeteg új, internethez kötődő, nyelvtanításban is felhasználható anyag és feladattípus megjelenése mellett egy másik jelentős változás, mely komolyan érinti a tanári tervezést, a tankönyv fogalmának átértékelése. Habár egy jó tankönyv továbbra is a tanítás vezérfonala lehet, mára a tankönyvi anyag, mely korábban „csak” magát a tankönyvet és a hozzátartozó hangfelvételeket, munkafüzetet és a tanári kézikönyvet jelentette, kiegészül azzal a rengeteg egyéb anyaggal (filmfelvételek, interneten található kiegészítő, gyakorló és tesztfeladatok, interaktív táblás kiegészítő anyagok), amit a könyvkiadók kínálnak egy-egy tankönyvecsomag részeként. Ez megint csak új feladatokat ró a tanároknak, hiszen a tanítás tervezésekor el kell valahogy igazodni ebben a tananyaggazdagságban, és kritikusan ki kell szűrni azokat a feladatokat, amelyek valóban hasznosak egy-egy csoport számára.

A fentieket röviden összegezve azt is mondhatnánk, hogy az órák tervezése, csakúgy, mint a hosszabb távú tervezés, mára jóval komplexebb tevékenységgé vált, mint korábban volt. Egyrészt nagyobb rugalmasságot vár el a tanároktól, másrészt sokkal több kritikai tananyag- és feladattípus-elemzést, ezáltal több munkát is jelent a számukra. A tanárképzés egyik feladata tehát az, hogy a jövőbeli tanároknak tudatosítsa ennek a tevékenységnek az összetettségét, és felkészítse őket erre a feladatra.

A nyelvórák megtervezésének a vizsgálata ebben az új helyzetben pedig érdekes irány lehet egy következő kutatás számára.

Utolsó gondolatként fontosnak tartom megjegyezni, hogy a nyelvtanításhoz (különösen az angol nyelv tanításához) rendelkezésre álló jobbnál jobb anyagok mennyisége folyamatosan nő, és egyre több figyelem irányul arra is, hogy a tanárokat továbbképezzük a modern technológiák és az internetalapú feladatok alkalmazásában. Mindez nagyon jó és fontos. Ugyanakkor tanárképzőként a legfontosabbnak egy olyan tanári szemlélet kialakítását érzem, melynek alapértékei a tanulóközpontúság, valamint a tanulói kooperáció és önállóság fejlesztése. Ha ez nem történik meg, akkor a sok új tananyag és a modern technológiák nem fogják eredményesen szolgálni a nyelvtanítás céljait, pusztán alkalmazásuk csak annyiban segíti az órák megtervezését, hogy kitölti a rendelkezésre álló időt és teret. Viszont ha a tanítás alapját a fenti értékek alkotják, és a sok új tananyag és feladattípus az alapértékek megvalósításához használt eszköz szerepét tölti be, akkor mind az óra-, mind a hosszabb távú tervezés alapelvei is valószínűleg ugyanazok maradnak.

6. Összegzés

A fenti tanulmány az óratervezés fontos kérdéseit járta körül néhány, az angoltanárképzésben gyakran használt módszertani szakkönyv, cikk, a gyakorló tanárok és a tanárképzők interneten publikált, blogokban megosztott gondolatai, valamint egy tanárok körében végzett vizsgálat alapján. A vizsgálat befejezése óta eltelt idő, a rengeteg új, nyelvtanításban felhasználható tananyag megjelenése, és annak a felismerése, hogy ez a tény lehetőséget ad a tanulók önálló tanulási stratégiáinak fejlesztésére, új helyzetet teremtett a tanításban, ami természetes módon befolyásolja a tanárok tervezési tevékenységét. Ennek a vizsgálata lehetne a tervezés kutatásának következő lépése.

Szakirodalom

- Atkinson, T., – Claxton, G. (2000): Introduction. In: T. Atkinson – G. Claxton (szerk.): *The intuitive practitioner. On the value of not always knowing what one is doing.* Buckingham: Open University Press.
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and knowledge. In: D. C. Berliner – R. C. Calfee (szerk.): *Handbook of Educational Psychology.* New York: Simon and Schuster Macmillan.
- Clark, C. M. – Yinger, R. J. (1987): Teacher planning. In: J. Calderhead (szerk.): *Exploring teachers' thinking.* London: Cassell.

- Cohen, L. – Manion, L. – Morrison, K. (2000): *Research methods in education*. London: Routledge.
- Freeman, D. (1996): Redefining the relationship between research and what teachers know. In: K. Bailey – D. Nunan (szerk.): *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (2007): *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
- Maykut, P. – Morehouse, R. (1994): *Beginning qualitative research*. London: The Falmer Press.
- Patterson, B. (2011): To Lesson Plan or NOT to Lesson Plan ... that is the question! <http://allthingslearning.wordpress.com/2011/03/13/to-lesson-plan-or-not-to-lesson-planthat-is-the-question/#comments> (2015. 05. 02.)
- Patton, M. Q. (1990): *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Roberts, R. (2012): What's the point of planning? <http://elt-resourceful.com/2012/08/29/whats-the-point-of-planning/> (2015. 05. 02.)
- Schön, D. A. (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Scrivener, J. (2005): *Learning teaching*. London: Macmillan.
- Shulman, L. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57/1. 1–22.
- Szabó, Éva (2008): *How do Hungarian teachers of English plan? A qualitative study*. Doktori disszertáció. Kézirat. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Szabó, Éva (2009): How do Hungarian teachers of English plan their lessons? *Új Kép* XII/3–4. 38–45. http://www.ujkep.net/fex.page:2009-07-23_How_do_Hungarian_teachers_of_English_plan_their.xhtml (2015. 05. 02.)
- Thornbury, S. (2012): How important is detailed lesson planning? <http://itdi.pro/blog/2012/05/28/how-important-is-lesson-planning-scott-thornbury> (2015. 05. 02.)
- Ur, P. (2012): *A course in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, D. (1996): *Teacher cognition in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yinger, R. J. (1987): Learning the language of practice. *Curriculum Inquiry*, 17/3. 293–318.

Tanórákutatás videós órák alapján

A diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikáció szövegtípusaiban

1. Bevezetés

Az osztálytermi kommunikáció szövegtípusait számos szempontból tanulmányozták már (pl. Nagy 1976; Antalné 2006; Herbszt 2010; H. Tomesz 2014), azonban a diskurzusjelölőknek a pedagógiai kommunikációban betöltött szerepkörével a magyar szakirodalomban eddig még kevésbé foglalkoztak. Ennek egyik oka lehet, hogy a diskurzusjelölőket sokáig a szövegfajtaktól függetlenül funkció híján lévő, felesleges beszéd töltelékeknek tartották. Azonban a pragmatikai szemléletmódnak köszönhetően bebizonyosodott, hogy a diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikációban is fontos szerepet játszanak a mondanivaló szervezésében, valamint a tanári és a tanulói attitűdök közvetítésében (vö. Christodoulidou 2014). Kisebb tanórai korpuszon vizsgálva a diskurzusjelölők szerepkörét (Schirm 2013, 2014a, 2014b), kiderült, hogy ez a funkcionális szóosztály mind a tanári magyarázatoknak és kérdéseknek, mind pedig a tanulói válaszoknak a szövegtípusok jellegéből adódó természetes velejárója és a hatékony információáramlás segítője. Jelen tanulmány az egyes szövegtípusok leggyakoribb diskurzusjelölőit mutatja be az elemek funkcióira koncentrálnival. Először a diskurzusjelölő fogalmának meghatározása történik (2.), majd a szakirodalom alapján az osztálytermi kommunikációban betöltött szerepük általánosságban való ismertetése (3.). A korpusz és a hipotézisek megadása (4.) után pedig a vizsgált diskurzusjelölők megoszlásának bemutatása következik (5.), majd a leggyakoribb elemek szövegtípusok (tanári magyarázat, tanári kérdés, tanári értékelő megnyilatkozás, tanulói válasz) szerinti bontásban való jellemzése (5.1.–5.4.).

2. A diskurzusjelölők

A diskurzusjelölők (pl. *hát, ugye, szóval, egyébként*) diskurzusdarabokat kötnek össze és pragmatikai viszonyokat jelölnek. Az összekapcsoló szerepükön, az úgynevezett konnektivitáson kívül további fontos tulajdonságuk a kontextusfüggőség és a multifunkcionalitás (Furkó 2013). Értelmezésükhöz mindig szükség van a szituáció pontos ismeretére, ugyanis a diskurzus bármely két tényezője közt képesek kapcsolatot létesíteni. Jelezhetik például a társalgás részeinek az egymáshoz való viszonyát, utalhatnak a beszélgető felek közötti kapcsolatra, kifejezhetik a beszéd rész és a beszélő közötti viszonyt, valamint vonatkozhatnak a tágabb szituációra is (Schirm 2011).

Emellett a diskurzus irányításában is részt vesznek: képesek jelölni a szó átadását, a szó átvételét, valamint a beszédjog megtartását.

A magyarban leggyakrabban a következő elemek viselkednek diskurzusjelölőként: *aha, akkor, azért, bizony, csak, csakhog, -e, egyáltalán, egyébként, és, de, hát, hm, így, illetve, ilyen, izé, jaj, lám, látod, már, még, mondjuk, na, nemde, no, nos, persze, sőt, szóval, tehát, tényleg, tudniillik, tudod, tulajdonképpen, úgy, ugyan, ugye, ugye-bár, úgyhogy, úgymond, vagyis, vajon, valóban, viszont, voltaképpen.*

A szakirodalomban különféle diskurzusjelölő-meghatározások léteznek (ezeket lásd pl. Dér 2009-ben). A számos megközelítés közül az elemzés Furkó Bálint Péter kritériumrendszerét (2007: 80–81) használja föl, amely a következő 10 jellemzőjét adja a diskurzusjelölőknek: 1. nem-propozicionális jelentés, 2. opcionális, 3. kontextus-függőség, 4. multifunkcionalitás, 5. szekvencialitás, 6. szintaktikai leválaszthatóság, 7. változó hatókör, 8. procedurális jelentés, 9. magas gyakoriság, 10. oralitás. Nézzük ezeket kicsit részletesebben!

A nem-propozicionális jelentést azért társítják a diskurzusjelölőkhöz, mert a legtöbbjük nincs hatással a mondat igazságfeltételeire, és nem befolyásolja annak a proposicionális tartalmát. A diskurzusjelölőknek nem fogalmi, hanem úgynevezett procedurális, vagyis műveleti jelentésük van. A kétféle jelentés különbségét a tanórai korpuszból származó alábbi példapár szemlélteti¹:

- (1) *T: Így van, ne azt **mondjuk**, hogy értelmes, ezt pontosítsuk.* (2_76)
- (2) *T: Próbáld ki akkor **mondjuk** azt, hogy házam. Tegyé! utána egy, egy másik toldalékot.* (2_76)

Az (1) példában szereplő *mondjuk* nem diskurzusjelölő, ugyanis fogalmi jelentésében áll, a *közöl, állít* szavakkal egyenértékű. Míg a (2) példában ugyanez az elem már diskurzusjelölőként viselkedik: példaadást jelöl. Vagyis önmagában, kontextus nélkül egyetlen elemről sem lehet megállapítani, hogy diskurzusjelölő-e vagy sem.

A diskurzusjelölők nem kötelező elemei a megnyilatkozásoknak, csupán opcionális a megjelenésük. Szintaktikailag könnyen leválaszthatók, s elmaradásuk nem sérti a mondat jólformáltságát. Többféle szerepkörben használatosak, azaz multifunkciósak, ezért nagyon erősen függ a kontextustól a jelentésük. Például egy *hát* a szituációtól, a hangsúlytól és a hanglejtéstől függően számos beszélői attitűdöt képes kifejezni, többek közt bizonytalanságot, hezitálást, csodálkozást, magyarázkodást vagy felindultságot (vö. Schirm 2011). A diskurzusjelölők szintaktikailag változó hatókörrel rendelkeznek, azaz vonatkozhatnak egyetlen szóra, egy szószervezetre, egy megnyilatkozásra, egy fordulóra, de akár egy teljes szövegre is. A diskurzusjelölők elsődlegesen az oralitáshoz kötődnek, azaz főként a szóbeli megnyilatkozásokban gyakoriak, ám a koherenciajelző funkciójuk miatt az írott szövegeknek is fontos részei.

¹ A példákban a T a tanárok, a D pedig a diákok megnyilatkozásait jelöli, a példák utáni zárójeles szám az egyes tanórákat azonosítja.

A diskurzusjelölők nem kötődnek egyetlen szófajhoz sem kizárólagosan, mivel nem grammatikai, hanem funkcionális, pragmatikai kategóriát alkotnak. Szinte minden szófaj képviselteti magát a diskurzusjelölők közt. Leggyakrabban a kötőszók (*és, de, sőt, úgyhogy*), a határozószók (*akkor, aztán, egyébként*), a módosítószók (*persze, tényleg*), az igék (*érted, tudod, vágod*), a partikulák (*csak, -e*), a névmások (*így, ilyen*) és az interakciós mondatok (*aha, no, nos*) közül kerülnek ki a diskurzusjelölők. Ám léteznek nem verbális diskurzusjelölők is, ide sorolható például a csend, a hűmögés vagy a különböző mozdulatok.

A diskurzusjelölők funkciójáról nincs egységes álláspont a szakmunkákban, az elemcsoport megítélése és szerepkörének a meghatározása ugyanis nagymértékben függ a nyelvészeti terület jellegétől (vö. Schirm 2014b). A nyelv művelő munkák (pl. Balázs 2001) általában tölteléksszavaknak, fölösleges, kerülendő elemeknek tartják a diskurzusjelölők egy részét (pl. a *hát*-ot vagy a *deviszont*-ot), s a klasszikus stilisztikák (pl. Szathmári 2004) is gyakorta a stílusbizonyíték egyik megjelenéseként tekintenek a diskurzusjelölőkre. A spontán beszédet kutatók (pl. Gósy 2003) ezzel szemben ezeknek a szavaknak a beszéd tervezésében betöltött szerepét hangsúlyozzák, s mivel ezek megtörik a folyamatos beszédet, így nem is diskurzusjelölőknek, hanem megakadási jelenségeknek nevezik őket. Az interakcionális stilisztika (pl. Boronkai 2013) és a szociolingvisztika társas konstruktivista irányzata (pl. Bartha–Hámori 2010) a diskurzusjelölőket a stílus szociokulturális tényezőivel (pl. helyzet, magatartás) összefüggésben vizsgálja. A diskurzuselemzéssel és pragmatikával foglalkozók (pl. Schiffrin 1987, Dér 2009, Furkó 2013) pedig a diskurzusjelölők funkcionális spektrumát feltérképezve az elemekben rejlő kommunikációs stratégiákra koncentrálnak.

A diskurzuselemzők közül Deborah Schiffrin 1987-es *Discourse markers* című klasszikus munkájában háromféle funkcióját különbözteti meg a diskurzusjelölőknek: a textuális, az attitűdjelölő és az interakciós funkciót. A diskurzusjelölők a textuális funkciójuk révén járulnak hozzá a szöveg koherenciájának a létrejöttéhez és fenntartásához, ugyanis képesek például kapcsolást (pl. *és*), összegzést (pl. *úgyhogy*), idézést (pl. *úgy mond*), újriformálást (pl. *illetve*) vagy közbevetést (pl. *egyébként*) kifejezni. Az attitűdjelölő szerep által a diskurzusjelölők beszélői viszonyulást tudnak közvetíteni (pl. *hát, hogy úgy mondjam*), míg az interakciós funkció révén a beszélő és a hallgató viszonyát tudják jelezni különböző beszédaktusok, válaszok, értékelések, valamint a közös tudásra utaló elemek (pl. *ugye, mint tudjuk*) segítségével.

A diskurzusjelölők szerepét sokféle szövegtípusban vizsgálták már, nézték a funkcióikat a spontán beszédben (Dér 2012), valamint a félintézményes (Schirm 2011) és az intézményes szövegtípusokban (Dobos 2010) is. Az intézményes keretek között zajló kommunikációs formák közül a hazai kutatások főként a tárgyalótermi diskurzusokkal (Dobos 2010) és az osztálytermi kommunikációval foglalkoztak.

3. A diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikációban

A beszélt nyelvi elemeknek a tanári megnyilatkozásokban betöltött szerepével már V. Raisz Rózsa (2002) is foglalkozott. Kiemelte többek közt a kapcsolat fenntartását szolgáló (pl. *ugye*), a felszólítás szigorát enyhítő (pl. *már*), valamint a tanári beszédet kezdő, kapcsoló és lezáró (pl. *tehát akkor, na most*) elemeket. A modalitást kifejező (pl. *ugye*), a figyelmet és a viselkedést irányító (pl. *figyelj*), a kontroll-információkat közvetítő (pl. *hallod, érted*) és a visszacsatolást nyújtó (pl. *persze*) nyelvi elemeknek az oktatásban betöltött funkcióira pedig Simigné Fenyő Sarolta (2006) hívta fel a figyelmet. Az osztálytermi kommunikációt átfogóan vizsgáló kutatások (Antalné 2006; Herbszt 2010) mellett a tanításhoz és a tanuláshoz kötődő néhány szövegtípusban is megfigyelték a diskurzusjelölők működését. Kertes Patrícia (2011) például érvelő érettségi szövegekben elemezte a diskurzusjelölőket, s azt találta, hogy ebben a „monologikus, írásbeli, tervezett, szerkesztett és koherens” szövegtípusban „nagy számban és változatos funkciókban fordulnak elő a diskurzusjelölők” (2011: 158), s használatuk főként a szövegalkotó nézőpontját fejezi ki. Az eddigi hazai kutatások szerint a tanári magyarázatokban (Schirm 2013; Antalné 2014) és a tanulói válaszokban (Schirm 2014b) is számos szerepkört töltenek be a diskurzusjelölők: a szöveget strukturálván segítik az elhangzottak értelmezését, hozzájárulnak a figyelem irányításához, valamint különféle beszélői attitűdöket is képesek jelölni.

A diskurzusjelölők Fung és Carter (2007) szerint a pedagógiai kommunikációban négy fő funkcionális szinten, az interszónális, a referenciális, a strukturális és a kognitív szinten működnek. Az interszónális szinten a beszélők közti viszonyok kifejezése történik (pl. *látod, ugye*), a referenciális szinten a logikai viszonyok jelzése valósul meg (pl. *de, mégis, tehát*), a strukturális szint a szöveg szervezésében, a megnyilatkozások elkezdésében, folytatásában és lezárásában, valamint a téma kezelésében játszik szerepet (pl. *no, illetve, egyébként*), míg a kognitív szinten a gondolkodási műveletek zajlanak, például a hezitálás (pl. *hát*) vagy az újrafogalmazás (pl. *pontosabban*).

4. Korpusz, módszer, hipotézisek

A diskurzusjelölőknek az osztálytermi kommunikáció szövegtípusaiban betöltött szerepkörének a feltérképezése korpuszelemzéssel történt, az ELTE bölcsész tanári diskurzus kutató csoport anyagainak a felhasználásával. A korpusz 20, különböző témát feldolgozó tanórából állt: 16 magyar nyelv és irodalom, valamint 4 ének-zene órából. A minta a diákok életkorát tekintve igen heterogén volt: a legfiatalabbak általános iskolában tanuló 3. osztályosok voltak, míg a legidősebbek 12. osztályos gimnazisták. Nem csupán a tanulók életkora volt változatos, hanem az őket oktató tanárok is különböző korosztályokat képviseltek. Emellett a pedagógusok tanítási

tapasztalata is eltérő volt: 4 tanítási verseny anyagának köszönhetően megjelentek a mintában a főiskolás és az egyetemista tanárjelöltek, de rajtuk kívül az elemzendő korpuszban fiatal, kezdő oktatók, valamint tapasztaltabb pedagógusok is voltak. A 20 tanóra közül 13-at férfi, 7-et pedig női tanár vezetett. A tanórák a munkaszervezés formája szerint főként frontális szervezésűek voltak, de az órák többségén a kooperatív munkaforma (páros munka, csoportmunka) is megjelent, a tanárok általában váltogatták a különféle munkaszervezési formákat. Az osztályok és a tanárok sokfélesége, valamint a munkaszervezés változatossága miatt a vizsgált 20 tanóra jól reprezentálja az eltérő tanári és tanulói beszédmódokat.

A tanórák videofelvételei az ELAN szoftver 4.7.3-as verziója segítségével lettek szegmentálva. A program használatával lehetőség nyílik a hangsúly, a hanglejtés, a tempó, valamint a beszélő gesztusainak a vizsgálatára, így a későbbiekben a diskurzusjelölők multimodális jegyei (vö. Abuczki 2014) is megfigyelhetők. A 20 fájl feldolgozása során mind a tanárok, mind pedig a diákok diskurzusjelölő-használatát vizsgáltuk, s a leggyakoribb 12 diskurzusjelölő előfordulásait elemeztük.

Az elemzés megkezdése előtti egyik kiinduló hipotézis az volt, hogy a spontán beszéd egyik leggyakoribb diskurzusjelölője (vö. Dér–Markó 2007), a *hát* az osztálytermi kommunikációban is kimagasló elemszámmal lesz jelen. Emellett a másik feltevés az volt, hogy a kommunikációs helyzet szabályozottsága és hierarchikussága miatt az egyes diskurzusjelölők meghatározott beszédaktusokhoz fognak kötődni, s az iskolai szerepek (tanár/diák) mentén rendeződnek majd. Valamint az is feltételezhető volt, hogy a diskurzusjelölőknek a textuális, az attitűdjelölő és az interakciós funkciójuk is jelen lesz a pedagógiai kommunikáció szövegtípusaiban.

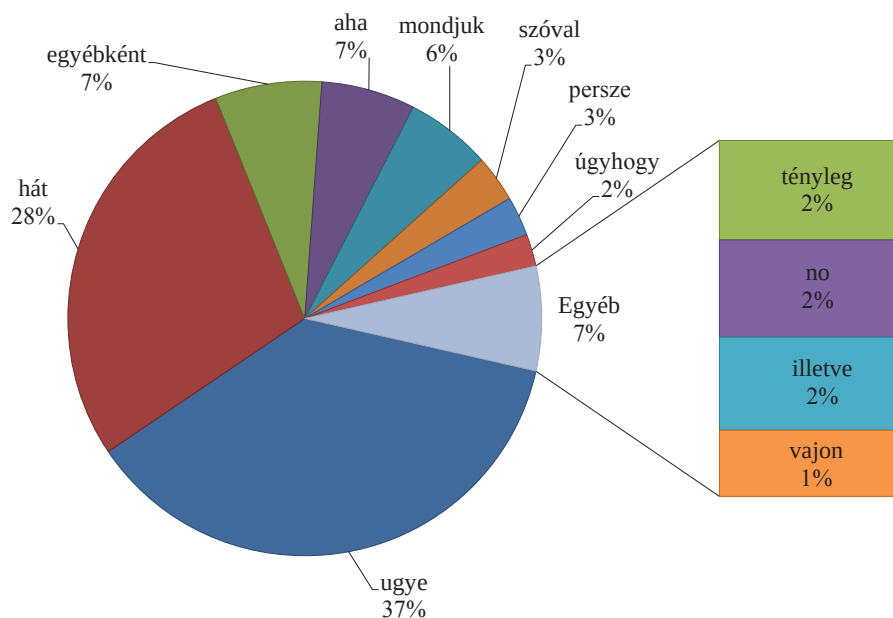
5. Eredmények

A 897 percnyi anyagban leggyakrabban előforduló diskurzusjelölők (*aha, egyébként, hát, illetve, mondjuk, no, persze, szóval, tényleg, ugye, úgyhogy, vajon*) elemszámát az 1. ábra mutatja.

Látható, hogy az elemzett korpuszban az *ugye* fordult elő a legtöbbször, 895-ször, ezt követte a *hát* 686 megjelenéssel, majd az *egyébként* 176 előfordulással. Az *aha* elemre 155 adat volt, a *mondjuk* diskurzusjelölőre 141, a *szóval* 77-szer hangzott el, a *persze* 65-ször, míg az *úgyhogy* 53-szor. A legkevesebb, 50 alatti elemszámmal a *tényleg* (48), a *no* (47), az *illetve* (45) és a *vajon* (32) jelent meg a korpuszban. A 12 vizsgált diskurzusjelölő összesen 2420 előfordulással volt jelen a vizsgálati anyagban, vagyis a tanárok és a diákok együttesen egy 45 perces tanórán átlagosan 121 darabot használtak az elemzett 12-féle diskurzusjelölőből. A vizsgált 12 diskurzusjelölőt figyelembe véve az egy tanórára eső legkevesebb diskurzusjelölő 37 darab volt, míg a legtöbb 366. Természetesen adódtak eltérések a diskurzusjelölők számát tekintve a tanártól, az osztálytól és a témától függően.

A vizsgált korpuszban tehát mind a tanárok, mind pedig a diákok megnyilatkozásaiban sok diskurzusjelölő szerepelt, ahogy azt az alábbi (3. és 4.) példák is mutatják. A (3) egy órakezdés részlete, amikor a tanár épp a témát vázolja fel. Megfigyelhetők benne az óra indításakor tipikus elemek (*na, szóval*), valamint a közös tudásra utaló diskurzusjelölők (*ugye*). Emellett a téma pontosítását kifejező jelölő (*mégpedig*), valamint egy kitérést (*egyébként*) bevezető elem is található a szövegrészletben.

- (3) *T: Na, szóval, ugye most nyelvórát tartunk, magyar nyelv órát, és a téma az lenne, ami a táblán van. **Mégpedig** stílus és jelentés a mindennapi nyelvhasználatban, és ezen belül, **ugye** ez **egyébként** őö egy érettségi témakör is, **ugye** stílus és jelentés fogalma, viszonya, és ezen belül, **ugye** a mindennapi nyelvhasználatban egy érettségi téma, és ezen belül is még egy kisebb résszel szeretnék foglalkozni, **mégpedig** ... (1_07)*

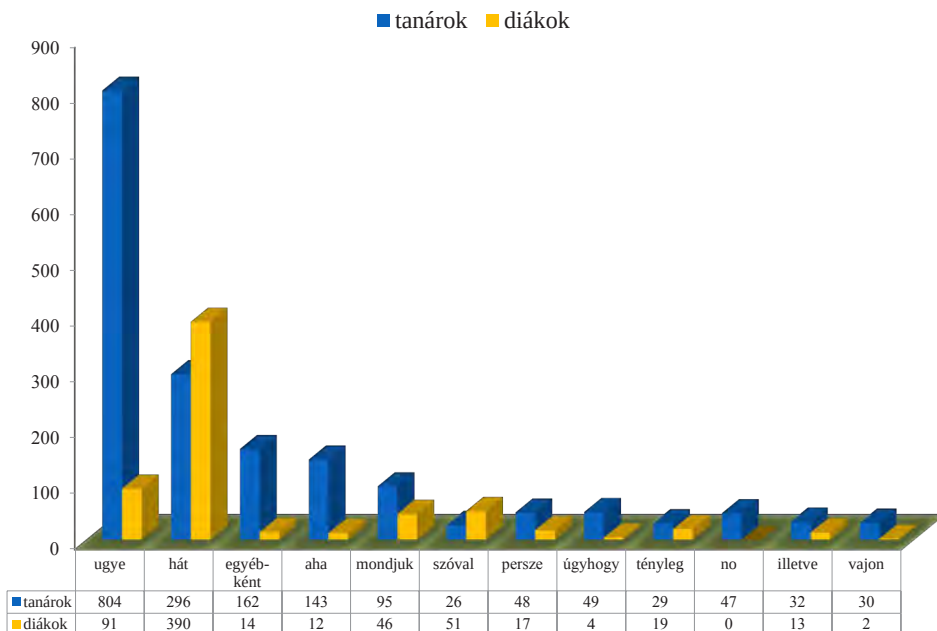


1. ábra
A diskurzusjelölők százalékos aránya

A diákok tanórai megnyilatkozásai is bővelkedtek diskurzusjelölőkben. A (4) alatt látható példában a *hát* diskurzusjelölő kétféle szerepkörben is megjelenik, először egyszerű válaszelölőként áll, majd gondolkodást kifejező elemként. A részletben látható egyéb diskurzusjelölők (*szerintem, nyilván*) egyrészt beszélői attitűdöt közvetítenek, másrészt példaadást (*mondjuk*) és logikai viszonyt (*szóval*) jeleznek. A kétszer is előforduló *igazából* diskurzusjelölő pedig egyszerre fejezi ki a valóságra utalást, valamint a beszélő személyes vélekedését.

- (4) *D: **Hát** hogy az elsőnek a lényege, az **szerintem** elég világos, **igazából** a kulcsszó az, az, **hát igazából**: „életemet adnám érte”. **Nyilván** ez túlzás, de hogy fontos az, hogy hogy meghallgassuk a másik véleményét, és a másik elmondhassa a véleményét függetlenül attól, hogy most egyetért-e vele vagy nem. És hogyha **mondjuk** teljesen ellenkező vélemény, akkor is fontos, mert lehet, hogy az alapján a vélemény alapján majd én átformálom a saját véleményemet, **szóval** ez fontos lehet.* (2_64)

Már ebből a két példából is kitűnik, hogy igen változatos szerepkörökben fordulnak elő a diskurzusjelölők a tanórákon, s az is látható, hogy kissé más jellegű diskurzusjelölőket használnak megnyilatkozásaikban a tanárok és a diákok. Érdekes tehát megnézni a korpuszban előforduló 12 diskurzusjelölő gyakoriságát az osztálytermi kommunikáció szereplőtípusai szerinti bontásban is. A 2. ábra a diskurzusjelölőknek a tanárok (első oszlopok) és a diákok (második oszlopok) szerinti megoszlását szemlélteti.



2. ábra
A diskurzusjelölők szerep szerinti megoszlása

Az ábráról leolvasható, hogy a legtöbb vizsgált diskurzusjelölőt (az *ugye*, az *egyéb-ként*, az *aha*, a *mondjuk*, a *persze*, az *úgyszólván*, a *tényleg*, a *no*, az *illetve* és a *vajon* elemet) a tanárok jóval nagyobb gyakorisággal használták, mint a diákok. Volt azonban két elem, a *hát* és a *szóval*, amelyet összességében a tanulók használtak többet. Továbbá az *ugye* és a *mondjuk* diskurzusjelölő is viszonylag gyakori volt a diákok megnyilatkozásaiban.

A diskurzusjelölőknek a 20 tanóra anyagán történt vizsgálata megerősítette azt a korábbi megfigyelést (Schirm 2014b), miszerint az elemek használata az iskolai szerepek mentén rendeződik. Az *ugye* diskurzusjelölő kimagasló elemszáma és tanári dominanciája a tanári magyarázat beszédtypusának a gyakoriságával függ össze. A tanári magyarázatokban az *ugye* mellett a *hát* is sokszor megjelent különféle szerepkörökben, valamint a kitérést jelző *egyébként* is gyakori elem volt ebben a szövegtypusban. A tanári kérdésekből a *vajon* diskurzusjelölő volt adatolható, míg a tanári kérdésekre adott tanulói válaszok közben a pedagógusok legtöbbször az *aha* elemmel fejezték ki a helyeslésüket. A *mondjuk* diskurzusjelölő mind a tanári megnyilatkozásoknak, mind a tanulói válaszoknak a visszatérő eleme volt, s példaadást, újrafogalmazást, ellentétet és saccolást fejezett ki. A tanulói válaszokban a leggyakoribb diskurzusjelölő a *hát* volt, amely általános válaszelölői szerepén túl bizonytalanságot, hezitálást, tartalmi javítást, evidenciát és a mondanivaló továbbvitelét is képes volt jelöltni.

A továbbiakban a vizsgált diskurzusjelölők közül a leggyakoribbak szövegtypus szerinti bontásban való bemutatása következik a korpuszból származó példák segítségével.

5.1. A tanári magyarázatok diskurzusjelölői (*ugye*, *hát*, *egyébként*)

A tanári magyarázatok olyan, a tanár részéről az osztály felé indított monologikus közlések, amelyek törvényszerűségek, szabályok és fogalmak megértését segítik elő (Falus 2003: 261). A tanári magyarázathoz főként a tájékoztatás beszédaktusa köthető, de más beszédaktusok, például az elbeszélés, a felhívás, a kérdés vagy a leírás is megjelenhetnek a magyarázatban (Antalné 2014: 187). Így komplex megnyilatkozástypusnak tekinthető, amelyre jellemző a redundancia.

A korpusz elemzése megerősítette azt, a korábban kisebb minta alapján tett megállapítást (Schirm 2013: 264), hogy a tanári magyarázatok diskurzusjelölői (*na*, *hát*, *akkor*, *ugye*, *pontosabban*, *egyébként*) a diákok számára könnyebben érthetővé teszi a magyarázatokat, ugyanis az információ tagolásában, a szöveg strukturálásában, a részek összekötésében és a figyelem irányításában is szerepet játszanak, valamint jelzik a tanár attitűdjét is.

A vizsgált 12 diskurzusjelölő közül az *ugye* jelent meg a legtöbbször a tanárok beszédében, ezt követte a *hát* és az *egyébként*. Az *ugye* tanári magyarázatokban való gyakori előfordulása egyáltalán nem meglepő, hiszen ennek a diskurzusjelölőnek a magfunkciója éppen a magyarázat adása (Abuczki 2014). Alberti Gábor és Szabó Veronika (2015: 26–28) szerint az *ugye* a tanteremben a tanár és a diákok feltételezett közös tudására utal. Jelezheti, hogy az utána következő információt korábban már megtanította a tanár, jelölheti a mindenki számára ismert, evidens információt, valamint olyan információra is utalhat, ami az eddigi ismeretekből kikövetkeztethető.

Ahogy az (5–6) alatti példák is mutatják, az *ugye* egyszerre beszélő és hallgató-orientált diskurzusjelölő, amely képes előre- és vissza is utalni.

- (5) *D: Hát egyrészt ahogy megszólították egymást, valamint ahogy*

T: Igen.

D: egyrészt a hangsúlyból, meg a használt szavakból is.

*T: Igen. Ezek **ugye** jelek, és a jeleket **ugye** öö osztályozhatjuk nyelvi jeleknek. Ezek a? A nyelvi jelek a? Például a szavak **ugye**. S a nem nyelvi jelek pedig, amit az előbb mondtál?*

D: A gesztusok, mimika.

*T: Gesztusok, mimika, hangsúly, igen, ezek **ugye**, ezeket úgy hívjuk **ugye**, hogy hangjelek: szünet, hangsúly, hanglejtés. Jó. (115)*

- (6) *T: Némi variációval, nagyszerű, aztán még mi az, ami nagyon adys?*

D1: Nincs benne variáció.

D2: Nagybetű.

*T: Nagybetű, **ugye** itt a bánat. **Ugye** elég gyorsan kiderül, hogy nem a köntös itt a lényeg, hanem a bánat. (2_66)*

Az (5) alatti példában az *ugye* elemek használatával a tanár a közös tudásalapra utal, s a tudott, ismert tényeket vezeti be a diskurzusjelölővel, vagyis az *ugye*-nek evidencialitásjelző funkciója is van. Az *ugye*-vel kísért magyarázat közben sokszor kézi gesztikuláció is megfigyelhető (vö. Abuczki 2014) volt a korpuszban, s a tanárok mozdulatai is a magyarázatot jelezték.

Az egy tanórára eső elemszám tekintetében ennél a diskurzusjelölőnél lehetett a legnagyobb egyéni különbségeket megfigyelni a tanárok közt. Az elemzett órák 90%-ában 2 és 66 közé esett az egy tanórára jutó tanári *ugye*-k száma, azonban volt két óra, amelyen sokkal gyakoribb volt ennek a diskurzusjelölőnek a használata. Mind a két órát ugyanaz a középkorú férfi tanár tartotta, az egyikén 159, míg a másikon 208 *ugye* hangzott el 45 perc alatt. Az egyik említett tanóra egy részlete alább (7) látható. Ebben a példában 5 másodpercnyi tanári beszédre 5 *ugye* jutott. Ez a megoszlás is mutatja, hogy a szövegtípushoz való kötődésen kívül a diskurzusjelölők számának a megítélésénél az egyéni nyelvhasználói szokásokat is érdemes figyelembe venni.

- (7) *D: Mert hogyha fonetikusán átírjuk, akkor nagyon öö jólesik, tehát így a nyelvünknek.*

*T: Így van, **ugye** egyrészt, **ugye** pontosan, **ugye** magyarul megfelel **ugye** a magyar nyelv szerkezetének, jellegének **ugye** ez a szó, hogy gól. (2_57)*

Az *ugye* a hétköznapi beszélgetésekben nem korlátozódik csupán a kijelentő megnyilatkozásokra, hanem kérdésekben is megjelenik, s gyakran utókérdésként áll. A vizsgált korpuszra azonban nem volt jellemző az *ugye* kérdésbeli előfordulása, csupán néhány adatot lehetett erre a szerkezetre találni (pl. *Mindenki itt van, ugye?* [2_66]).

Az *ugye*-n kívül a *hát* is gyakori volt a tanárok magyarázataiban. Ez a diskurzusjelölő rendkívül változatos szerepekben fordult elő a tanórákon (vö. Schirm 2014a). A hezitáció és a gondolkodás kifejezésén kívül újrafogalmazás-jelölőként is állt, de képes volt következtető logikai viszonyt is jelezni. Továbbá nyomatékosításra is használták, valamint a magától értetődő állításokat és az indoklásokat is sokszor ezzel vezették be a tanárok, illetve a mondanivaló elkezdésekor vagy továbbvitelkor is alkalmazták. Emellett beszélői attitűdök (pl. csodálkozás, méltatlankodás, felindultság) közvetítésére is alkalmas volt a *hát*, és udvariassági elemként is funkcionált. A számos használati módja közül nézzünk néhányra egy-egy példát. A (8) alatti megnyilatkozás a *hát* szövegszervező szerepét mutatja, a tanár a mondanója elkezdéséhez, az óra elindításához használja ezt a diskurzusjelölőt.

- (8) *T: **Hát** akkor vágjunk bele! Hiányzók? Öö Frici most ment ki, Rita most jött. (2_66)*

A következő (9-es) példában a *hát*-nak a *hogyan mondjam*-mal együtt egyszerre van szókereső funkciója, valamint eufemisztikus szerepe, ugyanis általuk finomítja a tanár az utánuk következő *ideologikus levegő* kifejezést.

- (9) *T: Jó. Azzal kezdtetek-e valamit, azt direkt odaírtam, hogy Bori ezt a szöveget, ezt 59-ben írta? Hogy érződik-e ebben a szövegben – a többiek is belekukkanthatnak, ott az első bekezdésre gondolok leginkább ebből a szempontból –, hogy érződik-e ezen a szövegen az ötvenes éveknek a, **hát** hogyan mondjam, az ideologikus levegője? (2_66)*

A (10) alatti részletben 4 *hát* is szerepel. Az első (*Nem, hát ő későbbi*) indoklást vezet be, s emellett evidenciajelző funkciója is van a diskurzusjelölőnek. A következő *hát*-tal (*Hát lehetne Tóth Árpád is*) a tanár a diákok gondolatmenetébe belehelyezkedve tompítja a rossz válasz elutasítását. Az *és hát akkor* szövegrész *hát* diskurzusjelölője a magyarázat továbbvitelét szolgálja, míg az utolsó *hát* (*De hát látjuk a két vers közötti*) az *ugye* szinonimájaként áll, vagyis nyilvánvalónak gondolt dolgot jelez itt a diskurzusjelölő.

- (10) *D: Szabó Lőrinc?*

*T: Nem, **hát** ő későbbi.*

D: Tóth Árpád.

*T: **Hát** lehetne Tóth Árpád is, meg lehetne, lehetne Juhász Gyula is, ugye ez a, ez a, ez a bánatos öö hang, itt ez a vers egy kicsit ennél erősebb, minthogy ez elégikusság, de maga a bú mint téma, a bú vagyok, bú van, mindenki bú, az, az azért jellemző rá is. És **hát** akkor ott van egy elég konkrét ihlető szöveg Kemény Simontól, akit, akit nem tanultunk, nem volt egy akkora nagy költő, bár szerintem elég jó volt. De **hát** látjuk a két vers közötti? (2_66)*

A tanári megnyilatkozásokban sokszor használt elem volt még az *egyébként* diskurzusjelölő is: összesen 162 adat volt rá a korpuszban a tanárok részéről. Az *egyébként*-et

legtöbbször téma és beszédaktus váltásakor használták (11), illetve a tananyaghoz szorosan nem tartozó ismeretek, kiegészítő információk közlésekor, amikor is a diskurzusjelölő kitérést fejezett ki (12).

- (11) *T: Titokzatos, meseszerű. Ugye ez a jelleg nagyon fontos, **egyébként** most kérdezem, ha már fölvettem így a kérdést, Kubla kán mond valamit nektek? Egyáltalán valóságos figura lehet ez? (2_53)*
- (12) *T: Nem hallottatok róla. Igen. **Egyébként** Kublai kánnak hívták a történelmi figurát, akiről ugye ezt a Coleridge ezt a, az alakot ő nem mintázta, mert nem, ugye nem ez a valóság a lényeg. Kublai kán 13. századi mongol-kínai fejedelem volt, aki Kínában is nagyon jelentős dinasztiaalapító uralkodó. Xanadu **egyébként** ilyen módon, ez egy angol név, használták is aztán az angol kultúrában, film is van ilyen **egyébként**, volt egy rocksláger is. Ő, nem, ez sem fontos. Eredetileg Xandu és különböző más nevei is vannak, ... (2_53)*

Az *egyébként* erőteljes tanári dominanciája azzal magyarázható, hogy a témaváltás és a kitérés a tanórákon csak a tanárok részéről valósulhat meg a kommunikációs helyzet aszimmetrikussága miatt. A diákok maguktól nem változtathatják meg a beszélgetés tárgyát, és nem tehetnek a tananyaghoz szorosan nem kapcsolódó megjegyzéseket sem.

5.2. A *vajon* diskurzusjelölő a tanári kérdésekben

A vizsgált 20 tanórán összesen 32 *vajon* diskurzusjelölő hangzott el, amelyből 30-at a tanárok, 2-t pedig a diákok használtak. A *vajon* tanári dominanciája azzal magyarázható, hogy a kérdések feltevése – bár a diákok részéről is lehetséges –, mégis inkább a tanárokhöz kötődik. A kérdéseket a pedagógusok az órán nem információszerezésre használják, hanem különféle kommunikációs célok (vö. Antalné 2006: 60) elérése érdekében. Kérdésekkel keltik fel a diákok érdeklődését, tartják fenn a figyelmet, ellenőrzik a diákok tudását, de felszólításra és kapcsolatteremtésre is gyakran használják a kérdéseket (Antalné 2005a, 2005b).

A *vajon* kizárólag kérdő mondatban fordul elő, ám mégsem a mondat kérdő voltát jelöli, hiszen a *vajon* szócska nélkül is kérdő a megnyilatkozás. Például a *Vajon meddig tart még a kánikula?* kérdés a diskurzusjelölő elhagyásával (*Meddig tart még a kánikula?*) sem változtatja meg a kérdő modalitását.

A *vajon* a hétköznapi társalgásokban számos beszélői attitűdöt képes közvetíteni (vö. Schirm 2011: 76; Nemesi 2014), például aggódást, gúnyt, megvetést, kételkedést, bizonytalanságot, töprengést. Továbbá a kérdés nyomatékosítására is használják a kérdőszót. A tanári kérdésekben a *vajon* egyszerre fejezi ki a színlelt tünődést, valamint teszi hangsúlyosabbá a kérdést, ahogy azt az alábbi (13–16) példák is mutatják.

- (13) *T: Tehát vannak öö szélsőséges neológusok is egyébként. Milyen lehet vajon egy szélsőséges neológus? Tehát aki, aki ennek a, ezt a véleményt a legkarakánabbul képviseli? Ő vajon mit mond, ő mit állít? (2_57)*
- (14) *T: Miben különbözik vajon az a változás, amit magunk körül érzékelünk a nyelvben, attól a dologtól, amit nyelvújításnak nevezhetünk egyébként? (2_57)*
- (15) *T: Mit gondoltok, mi lehet vajon a nőnemű személyes névmás? (2_57)*
- (16) *T: Feladat: vagy a tábláról, vagy a kis lapodból öö csak egyszer eltapsoljuk a ritmusát. Két nehézség van benne ritmikailag. Mit gondolsz, vajon mi lehet nehéz ebbe? (2_56)*

A vizsgált korpusz kérdéseiben akkor használták a tanárok a *vajon*-t, amikor az elgondolkodtatás volt a céljuk. Vagyis nem a korábban már megtanított információkat akarták ilyenkor előhívni, s a tanulók tudását ellenőrizni, hanem a diákok véleményére voltak kíváncsiak. Ezekben az esetekben a *vajon* az osztállyal való együtt töprengést imitálta. A *vajon*-os kérdések után a szó átadása következett, s a diákok ilyenkor általában hosszabban fejtették ki a gondolataikat.

Bár a *vajon* kérdőszót tartalmazó mondatokban az *-e* kérdő partikula is megjelenhet, s a tanári kérdésekben a két diskurzusjelölő együttes előfordulása a kiemelés beszédaktusának az erősítésére használható (Scheuring 2011), a vizsgált korpuszra mégsem volt jellemző ez a kérdezési stratégia.

5.3. Az *aha* a tanári értékelő megnyilatkozásokban

Az osztálytermi kommunikációnak fontos részét képezik a tanári értékelő megnyilatkozások (pl. *így van, jó, nagyon jó, aha, ühüm, persze, igen, nem, nana*) is, amelyekkel a pedagógus visszajelzést ad a tanulóknak. A tanári értékelések általában a tanári állítások, kérdések vagy instrukciók után adott tanulói válaszokat követően hangzanak el, vagyis háromtagú szomszédsági párok utolsó fordulójának a részeként jelennek meg (Antalné 2006: 78), ahogy azt a következő példában is láthatjuk.

- (17) *T: Az, ahogyan körülöttünk változik a nyelv, miben különbözik attól, hogyha öö valamilyenfajta nyelvújításról kezdünk el beszélni egyébként? Lili!*
D: A nyelvújítás az tudatos.
T: Aha. Így van. (2_57)

Az igenlő tanári értékelő megnyilatkozásokban a vizsgált diskurzusjelölők közül az *aha* volt a leggyakoribb a korpuszban, a 20 tanórán a tanárok összesen 143-szor használták ezt az elemet. Az *aha* igenlést, pozitív megerősítést fejez ki, s a diskurzusjelölő használatakor gyakran egyéb nem verbális markerek is jelezték a tanári értékelést. Ilyen jelzés volt a bólogatás. A vizsgálati anyagban jellemző volt még az

aha ismételése is, továbbá az *aha* mellett sokszor más értékelő diskurzusjelölők (pl. *űhüm, jó*) is megjelentek, amelyek erősítették az egyetértést.

Az *aha* diskurzusjelölő amellett, hogy elsődlegesen jóváhagyást fejez ki, az információ befogadását megerősítő jelként (Bańcerowski 2006: 481) is funkcionál, így fatikus szerepet is betölt. A tanárok emiatt nem csupán a diákok által kifejtett válaszok után alkalmazzák ezt az elemet, hanem a tanulói megnyilatkozások közben is. Így folyamatos visszajelzést tudnak adni arról, hogy követik az elhangzottakat, és egyetértenek annak a tartalmával. Ez a kommunikációs stratégia ugyan egyszerre beszélést eredményez, ám az *aha* diákfordulókkal való párhuzamos elhangzása egyáltalán nem zavarja meg a tanulókat, hanem inkább megerősíti őket az általuk elmondottak helyességében, ahogy azt az alábbi példa is mutatja.

- (18) *T: Nagyon jó, tehát Ildi mondott pár dolgot, de ez ezek igazából ezek szinte minden oldalról elmondhatók, hogy vannak rajta reklámok, címek, ilyen-olyanok. Kicsit kiegészítik a hölgyek. Parancsoljanak. Melyikük kezdi?*

DI: Őő, na, tehát ezen az oldalon inkább több kis cikk van, és több

T: Aha.

DI: címmel és több témával foglalkozik, őő mint mondjuk vannak oldalak őő is, ahol és ugye ez úgy navigálni ezekhez a cikkekhez.

T: Aha.

DI: És nem úgy, hogy inkább ki van fejtve mondjuk egy, hanem több kisebb.

D2: Olyan mint a tartalomjegyzék.

DI: Igen.

T: Aha, tehát azt mondja Zsófi, ez nagyon jó, hogy egy kicsit olyan, mint egy tartalomjegyzék. (1_07)

5.4. A tanulói válaszok diskurzusjelölői (*hát, mondjuk, ugye*)

A tanulói válaszokban részben ugyanazok a diskurzusjelölők fordultak elő, mint a tanári magyarázatokban, csak az arányuk és a funkcionális spektrumuk volt más. A diákok megnyilatkozásaiban a vizsgált 12 diskurzusjelölő közül a *hát*-ra volt a legtöbb (390) adat. A *hát* a tanulói válaszokban is képes volt hezitációt, gondolkodást, újrafogalmazást, következtető logikai viszonyt, nyomatékosítást, evidenciát és különféle beszélői attitűdöket kifejezni, ugyanúgy, ahogy azt a tanári magyarázatoknál már láthattuk. Mivel fentebb (5.1.) ezekre a funkciókra már hoztam a korpuszból példát, ezért a továbbiakban arra koncentrálok, hogy milyen különbségek rajzolódtak ki a tanulói válaszok *hát*-os adataiból a tanári magyarázatokhoz képest.

A tanári magyarázatokból adathozható példaktól eltérően a tanulói válaszokban az egyik leggyakoribb funkció a bizonytalanság kifejezése volt. Ugyanis elsődlegesen

akkor használták a diákok a *hát*-ot, amikor nem voltak teljesen biztosak a tanár által feltett kérdésre adott válaszukban. Például:

(19) *T: Hogy jelenik meg a címzett ebben a levélben?*

D: Ki van takarva.

T: Az igaz, de azt én mondtam.

*D: Ja hogy, **hát** őö nem tudom. (2_75)*

Bizonytalanság kifejezésekor a *hát*-ot gyakran hosszan, elnyújtva ejtették a diákok. A tanulói válaszokban a bizonytalanságon kívül a *hát* képes volt vonakodást is jelölni. A (20) alatti részlet diák beszélője például azt jelezte ezzel a diskurzusjelölővel, hogy nem igazán szeretné megosztani a válaszát.

(20) *T: Elné, jó, akkor nézzünk egy elnézőt! Andris, vállalkozik?*

*D: **Hát**, az enyém nem túl hagyományos kritika, mert én egy ilyen fiktív előszót írtam József Attila versközléseihez Somoskői Kis Petár nevében. (2_66)*

Sokszor azonban nem fejezett ki semmilyen beszélői attitűdöt a *hát* a tanulói válaszokban, hanem csupán általános válaszjelölői szerepben állt, ahogy az a (21)-es példában is látható.

(21) *T: A tagmondatokat záró írásjeleken kívül mikor használunk még írásjeleket? Kristóf!*

*D: **Hát mondjuk** alárendelő összetett mondatoknál vesszőt. (3_33)*

Az idézett példában a *hát* mellett a *mondjuk* diskurzusjelölő is megjelent, amely itt példaadást fejez ki. A korpusz tanulói megnyilatkozásaiban 46 adattal a *mondjuk* volt a 4. leggyakoribb diskurzusjelölő. Az elem a példaadáson kívül becslés, ellentét, megengedés, kiegészítő információ, lexikális keresés és újrafogalmazás kifejezésére is használatos (vö. Abuczki 2014). A *mondjuk* többféle szerepkörét jól illusztrálja az alábbi példa, ahol a *mondjuk* először szövegszervező funkcióban használatos, a válasz megkezdését jelzi, majd pedig a saját véleményét támogatja vele a beszélő, végül pedig példát vezet be a segítségével.

(22) *D: **Mondjuk** ezzel egyetértek, de akkor olyan szinten talán mégsem, hogy azért **mondjuk** ez az oldaltól is függ. Tehát **mondjuk** ha ebben az esetben a Blikk honlapjáról van szó, akkor nyilván nem azt rakják ki nagy képpel és nagy hangsúllyal, amit az előbb a Zsófi felolvasott, hanem egy ... (1_07)*

A *hát*-nál ritkábban, ám a *mondjuk*-nál gyakrabban jelent meg a tanulók válaszaiban az *ugye*. Az *ugye* a tanárok magyarázataiban a legdominánsabb diskurzusjelölő volt 804 adattal (5.1.), míg a diákok megnyilatkozásaiban 91 adat volt rá. A tanároknál már megfigyelt feltételezett közös tudásra, illetve evidencialitásra való utaláson kívül, ami a tanulói válaszokban is megtalálható (l. 23-as példa), a diákok elsődlegesen akkor használták ezt az elemet, amikor megerősítést vártak az állításuk érvényességét illetően. Vagyis a magfunkciójában a bizonyosságot kódoló *ugye* sokszor

éppen a beszélő bizonytalanságát, határozatlanságát jelezte. Használatával a diákok mintegy megerősítést, visszajelzést vártak a tanártól a mondandójukra vonatkozóan, ahogy azt a (24)-es példa is mutatja.

(23) *D: És mi is úgy bontottuk föl, hogy így az első három versszak, ami múlt időben van írva, az így akkor magát, átéli magát ezt az élményt, amikor meglátja, amikor **ugye** ez a látvány ez látomássá alakul, és utána az utolsó versszakban, amikor visszagondol rá, akkor válik **ugye** ez az élmény örökérvényűvé, és ez ilyen elvágódás, ami **ugye** a romantikára jellemző. (2_53)*

(24) *D: És hogy, és hogy öö amit még szóval, hogy öö **ugye** öö a mi kritikáink, vagyis ez a kettő, hogy öö **ugye** hátránynak fogta fel ezt a sok öö utánzást, és hogy, és hogy itt meg pont az ellenkezője látszik. (2_66)*

6. Összegzés, kitekintés

Összegzésképpen megállapítható, hogy a diskurzusjelölők az intézményes keretek között zajló osztálytermi kommunikációban is fontos szerepet töltenek be. Az elemzett korpusz igazolta azt a kiinduló feltevést, hogy a spontán beszéd egyik domináns diskurzusjelölője, a *hát* a tanórákon is kimagasló elemszámmal jelenik meg, ugyanis a vizsgált 12 elem közül a diákok megszólalásait nézve a leggyakoribb, míg a tanárok és a diákok megnyilatkozásait is figyelembe véve a 2. leggyakrabban használt diskurzusjelölő. A *hát*-ot csak az *ugye* előzte meg az előfordulások számát tekintve. Az elemzés során az is bebizonyosodott, hogy a diskurzusjelölők megoszlása és funkcionális spektrumuk használata a beszélői szerepekhez és az azokhoz kapcsolódó beszédaktusokhoz igazodik. A tanári magyarázatokban az *ugye*, a *hát* és az *egyébként* a gyakori, a tanári kérdésekben a *vajon*, míg az értékelő tanári megnyilatkozásokban az *aha*. A tanulók válaszaiban pedig a *hát*, az *ugye* és a *mondjuk* a meghatározó diskurzusjelölő. A legtöbb adat a korpuszban a diskurzusjelölők magfunkcióira volt, de minden elemnél megjelentek a periférikusabb szerepek is. Mind a tanárok, mind pedig a diákok kihasználták a vizsgált elemek textuális, interakciós, valamint attitűdjelző funkcióit is. Néhány esetben meg lehetett figyelni, hogy a verbális elemeket egyidejű nem verbális jelzések is kísérték, például az *ugye*-t a kézi gesztikuláció, az *ahá*-t pedig a fejbólintás. A kutatás folytatásával érdemes lenne a korpuszban és az ELAN programban lévő további lehetőségek kihasználásával feltárni az osztálytermi kommunikációban megjelenő diskurzusjelölők multimediális jellemzőit.

Szakirodalom

- Abuczki Ágnes (2014): A Core/Periphery Approach to the Functional Spectrum of Discourse Markers in Multimodal Context. PhD-értekezés. Kézirat. Debrecen: Debreceni Egyetem BTK Nyelvtudományok Doktori Iskola. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/210101/disszertacio_abuczki_agnes_t.pdf?sequence=13&isAllowed=y (2015. 07. 29.)
- Alberti Gábor – Szabó Veronika (2015): A tanári kérdések vizsgálata formális diskurzuszemantikai keretben. In: Prax Levente – Hoss Alexandra – Nagy Tamás (szerk.): Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2., Hagyomány és modernitás. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Film Virage Kulturális Egyesület. 22–29.
- Antalné Szabó Ágnes (2005a): A tanári beszéd kérdésalakzatai I. Magyar Nyelvőr 129. 173–185.
- Antalné Szabó Ágnes (2005b): A tanári beszéd kérdésalakzatai II. Magyar Nyelvőr 129. 318–337.
- Antalné Szabó Ágnes (2006): A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Antalné Szabó Ágnes (2014): A tanári magyarázat pedagógiai, diskurzuselemzési és szaknyelvi kontextusban. In: Veszelszki Ágnes – Lengyel Klára (szerk.): Tudomány, technolektus, terminológia, A tudományok, szakmák nyelve. Budapest: Éghajlat Könyvkiadó. 181–191.
- Balázs Géza (2001): Magyar nyelvhelyességi lexikon. Budapest: Corvina.
- Bañcerowski Janusz (2006): Az aha, igen, mi, valamint a replika végét jelző (expresszív) metaszóvegbeli operátorokról. Magyar Nyelvőr 130. 481–485.
- Bartha Csilla – Hámori Ágnes (2010): Stílus a szociolingvisztikában, stílus a diskurzusban, Nyelvi variabilitás és társas jelentések konstruálása a szociolingvisztika „harmadik hullámában”. Magyar Nyelvőr 134. 298–321.
- Boronkai Dóra (2013): A diskurzusjelölők szerepe társalgási szövegek beszélő-váltásaiban a szociokulturális tényezők tükrében. In: Fekete Richárd – Kurucz Rózsa – Nagy Janka Teodóra (szerk.): „Szépet, jót, igazat akarva”, Tanulmányok N. Horváth Béla 60. születésnapjára. Szekszárd: Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar. 173–188.
- Christodoulidou, Maria (2014): The Meaning of Discourse Markers in Classroom Interaction. In: Lavidas, Nikolaos – Thomaï Alexiou – Areti Maria Sougari (szerk.): Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics 2: Selected Papers from the 20th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics. London: Walter de Gruyter. 11–26.
- Dér Csilla Ilona – Markó Alexandra (2007): A magyar diskurzusjelölők szuprasegmentális jelöltsége. In: Gecső Tamás – Sárdi Csilla (szerk.): Nyelvelmélet

- nyelvhasználat. Székesfehérvár – Budapest: Kodolányi János Főiskola – Tinta Könyvkiadó. 61–67.
- Dér Csilla Ilona (2009): Mik is a diskurzusjelölők? In: Keszler Borbála – Tátrai Szilárd (szerk.): Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 293–303.
- Dér Csilla Ilona (2012): Beszélőváltások során használt diskurzusjelölők a magyar spontán beszédben. *Beszédkutatás* 2012. 130–141.
- Dobos Csilla (2010): A diskurzusjelölők vizsgálata a tárgyalótermi kommunikációban. In: Gecső Tamás – Sárdi Csilla (szerk.): Új módszerek az alkalmazott nyelvészeti kutatásban. Székesfehérvár – Budapest: Kodolányi János Főiskola – Tinta Könyvkiadó. 90–96.
- Falus Iván (2003): Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus Iván (szerk.): Didaktika: elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 243–296.
- Fung, Loretta – Carter, Roland (2007): Discourse markers and spoken English: Native and learner use in pedagogic settings. *Applied Linguistics* 28/3. 410–439.
- Furkó Bálint Péter (2007): The pragmatic marker – discourse marker dichotomy reconsidered – the case of well and of course. Debrecen: Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója.
- Furkó Bálint Péter (2013): A diskurzusjelölők alaptermészete a pragmatikai szemlélet tükrében. *Magyar Nyelv* 109. 157–162.
- Gósy Mária (2003): A spontán beszédben előforduló megakadásjelenségek gyakorisága és összefüggései. *Magyar Nyelvőr* 127. 257–277.
- H. Tómesz Tímea (2014): Kommunikáció az osztályteremben. In: Veszelszki Ágnes – Lengyel Klára (szerk.): Tudomány, technolektus, terminológia, A tudományok, szakmák nyelve. Budapest: Éghajlat Könyvkiadó. 365–370.
- Herbst Mária (2010): Tanári beszédmagatartás. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Kertes Patrícia (2011): A diskurzusjelölők funkciója érvelő érettségi szövegekben. *Magyar Nyelvőr* 135. 148–160.
- Nagy Ferenc (1976): A tanárok kérdéskultúrája. Oktatáslélektani kísérlet. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nemesi Attila László (2014): A vajon és az -e kérdőszók pragmatikájáról. In: Dobi Edit – Domonkosi Ágnes – Pethő József (szerk.): Stílusról, nyelvről – sokszínűen, Szikszainé Nagy Irma 70. születésnapjára. Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke. 239–251.
- Scheuring Flóra (2011): Egy tanárikérdés-típus diskurzusgrammatikai vizsgálata. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=345> (2015. 07. 29.)

- Schiffrin, Deborah (1987): *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schirm Anita (2011): *A diskurzusjelölők funkciói: a hát, az -e és a vajon elemek története és jelenkori szinkrón státusa alapján*. PhD-értekezés. Kézirat. Szeged: Szegedi Tudományegyetem BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/759/1/schirm_anita_doktori_disszertacio.pdf (2015. 07. 29.)
- Schirm Anita (2013): *A diskurzusjelölők a tanári magyarázatokban*. In: Szöllősy Éva – Prax Levente – Hoss Alexandra: *Találkozások az anyanyelvi nevelésben*. Pécs: PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola. 259–268.
- Schirm Anita (2014a): *Diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikációban*. In: Veszelszki Ágnes – Lengyel Klára (szerk.): *Tudomány, technolektus, terminológia, A tudományok, szakmák nyelve*. Budapest: Éghajlat Könyvkiadó. 193–202.
- Schirm Anita (2014b): *A diskurzusjelölők stilisztikai és pragmatikai megközelítése*. In: Dobi Edit – Domonkosi Ágnes – Pethő József (szerk.): *Stílusról, nyelvről – sokszínűen*, Szikszainé Nagy Irma 70. születésnapjára. Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke. 294–304.
- Simigné Fenyő Sarolta (2006): *Metainformációs kutatások*. Publicationes Universitatis Miskolciensis. Sectio Philosophica 11/2. 49–53.
- Szathmári István (2004): *Stilisztikai lexikon, Stilisztikai fogalmak magyarázata szépirodalmi példákkal szemléltetve*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- V. Raisz Rózsa (2002): *Beszélt nyelvi elemek a tanári megnyilatkozásokban*. In: Balázs Géza – A. Jászó Anna – Koltói Ádám (szerk.): *Éltető anyanyelvünk, Írások Grétsy László 70. születésnapjára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 410–414.

Tanári kérdezési stratégiák osztálytermi kontextusban

1. Bevezető

„Az igazi tanulás kérdésekkel és nem válaszokkal kezdődik” (G. Claxton¹). Ezt ösztönösen tudja a kisgyermek, aki kérdez, amikor a világban lévő jelenségek okaira, következményeire kíváncsi. Ahogy a gyermek iskoláskorú lesz, az őt körülvevő környezetben az iskola válik a tudásépítés és készségfejlesztés egyik legfontosabb színterévé, ezért a hatékony ismeretszerzés érdekében kiemelten fontos szerepe van a tanórai helyes kérdezésnek, mind a diák, mind a tanár részéről. A kérdés a leggyakoribb megnyilatkozásforma az osztályteremben, amely általában a tanár részéről hangzik el, és mivel hagyományosan a mai napig a tantermi kommunikációnak a pedagógus a domináns szereplője, így a kérdések válnak a legfőbb szervezőjévé az osztálytermi diskurzusnak. De vajon milyen jellemzői vannak a helyes kérdezésnek? Milyen kérdezési stratégiákkal élhet a pedagógus, hogy általa a hatékony tudásépítést és készségfejlesztést elősegítse, és melyek a kerülendő technikák?

A kutatás három korábbi, a tanórai kommunikáció különböző aspektusait bemutató vizsgálat (Scheuring 2010, 2011; Király 2015) folytatásaként igyekszik megválaszolni a feltett kérdéseket.

1.1. A kutatás témája és célja

Jelen kutatás a pedagógusok kérdezési stratégiáit mutatja be osztálytermi kontextusban, vagyis arra a kérdésre keresi a választ, hogy milyen jellegzetességek, szabályszerűségek figyelhetők meg a tanári kérdések tanórai használatakor. A vizsgálat emellett ismerteti, hogy abban az esetben, ha nem érkezik válasz a pedagógus által feltett kérdésre, az hogyan hat a tanár további megnyilatkozásaira, illetve bemutatja, hogy milyen gyakran él a pedagógus a kérdések utáni legalább három másodpercnyi csend technikájával. A kutatás célja, hogy a kapott eredmények bemutatásával, illetve az ezekre alapozott módszertani ajánlásokkal segítse a tanári kérdezéstechnika, és ezáltal a tanulási folyamat hatékonyabbá tételét.

1.2. Kísérleti személyek, anyag, módszer

A kutatás korpuszát 15 (átlagosan 45 perces) középiskolai magyar nyelv és irodalom tanóra digitális felvétele képezi. Ezek közül két pedagógustól két tanóra szerepel a

¹ <http://teachertools.londongt.org/index.php?page=questioningTechniques> (2015. 06. 05.)

korpuszban, ám a vizsgálat első részébe csapán a 13 különböző pedagógushoz tartozó tanóra adatai kerültek, a további két óra az *Osztálytermi kérdezős stratégiai egyéni sajátosságai* című fejezet szempontjából volt releváns. A vizsgálat nem reprezentatív minta alapján készült, az eredmények mégis tanulságosak lehetnek mind a kezdő, mind a gyakorló pedagógusok, mind a tanár szakos hallgatók számára.

A kérdések elhatárolása sok esetben nem problémamentes feladat. Csak a teljes diskurzust értelmezve dől el, hogy melyik nyelvi forma milyen beszédaktust képvisel (Ladányi 1962: 196; Szikszainé 2001: 42). A kérdő megnyilatkozások azonosításánál ezért egyrészt figyelembe vettem a megnyilatkozás kontextusban való helyét, valamint a grammatikai jellemzőkön kívül a paralingvisztikai és akusztikai eszközöket. Ezenkívül megfigyeltem a megnyilatkozás szekvenciában elfoglalt helyét. A kutatás során a függő és nem függő grammatikai helyzetben lévő kérdő megnyilatkozásokat egyaránt vizsgáltam, a stratégiák modellezéséhez saját kódrendszert alkalmaztam.

A Jó? Ugye? Rendben? – formájú álfatikus funkciójú megnyilatkozásokat nem azonosítottam kérdésként. A szubjektivitás azonban így sem zárható ki teljes mértékben az interpretációból, hiszen maga a lejegyzés is egyfajta értelmezés, amely interpretációja a kutatást végző személy értelmezői horizontjától függ (Scheuring 2011). Az adatok feldolgozása, a kérdő megnyilatkozások szegmentálása, illetve a videós órák lejegyzése az ELAN 4.8.1. szoftverrel történt. A Shapiro-Wilk normality teszt igazolta, hogy a kutatás során kapott értékek minden esetben nem normál eloszlásúak. A minták nem függetlenek, az adatok minden esetben több, mint két kísérleti személytől származnak, ezért a gyakorisági értékek közötti szignifikanciaszintek megállapítása a Páros Wilcoxon-tesztel, az R Commander program segítségével történt.

1.3. Az osztálytermi kommunikáció jellemzői

A kutatás a kérdő megnyilatkozást tartalmazó fordulókat, illetve magukat a kérdéseket vizsgálja több szempontból, ezért a következőkben ezen két legfontosabb fogalomhoz kapcsolódó meghatározások, diskurzusjellemzők olvashatók.

1.3.1. Fordulók az osztálytermi diskurzusban

A beszélgetés szerkezete kapcsán kétfajta struktúrát különböztetnek meg: a globális struktúrát (ez a nagyobb egységekre, a bevezetésekre és a lezárásokra vonatkozik) és a mikrostruktúrát (ez elsősorban a fordulók szerveződését jelenti) (Bartha 1998: 29). A lokális kohézióra jellemző lehet a tipikus szomszédsági párok (adjecencypairs) vagy szekvenciák megléte, a fordulók szerkezete vagy a fordulóelosztási szabályszerűségek. A szomszédsági párokat nevezik szekvenciálisan függő pároknak is, hiszen a szekvencia első fele megkívánja a második felének meglétét (Pléh 2012: 124). A lokális szerkezet legfontosabb eleme, a társalgás elemi egysége a forduló (turn) (Sacks–Schegloff, idézi Hámori 2006), amely az egyes beszélők megszólalását

jelenti. Ezeknek hosszát, sorrendjét, a beszélők közötti váltást a társalgási szabályok irányítják (Hámori 2006: 162). A tantermi kommunikációra a háromtagú szekvencia a jellemző, vagyis a kérdés-válasz-értékelés típusú felépítés, a nemzetközi szakirodalomban az IRF vagy IRE megnevezésű jelenség (Initiation–Response–Feedback/Evaluation) (Ur 1991: 229). Jellemzője, hogy az egymás melletti fordulók szomszédsági párokat alkotnak, így az első forduló megkívánja a második jelenlétét, ez pedig a harmadikét, így alkotnak szekvenciákat, és kapcsolódásaik bizonyos modell alapján követési rendszerességet mutatnak (Boronkai 2008). A szomszédsági párok legfontosabb jellemzői az alábbiak: egymás után következnek, sorrendjük meghatározott, a nyitó rész egy záró szekvenciát kíván meg maga után, különböző beszélőktől származnak (Schlegloff–Sacks, idézi Boronkai 2008).

A tanórai kommunikációban és a privát beszélgetésekben a legnagyobb szerepe a kérdés-válasz szomszédsági párnak van (Antalné 2006: 62–66), mert ezekben a társalgástípusokban a kapcsolat szempontjából nagyon lényeges, hogy a kérdésre elvárt vagy nem elvárt válasz következik. A válaszadás kapcsán fontos betartaniuk a feleknek a relevancia maximáját (Grice 1997: 217), amelynek értelmében a válasz nem ismételhet meg közös tudást, mindig valami új, de a szituációhoz illő információt kell tartalmaznia, így biztosítva a beszélgetésben az előrehaladást (Boronkai 2008). A kutatás a 15 tanóra esetében több szempontból elemzi a kérdő megnyilatkozást tartalmazó fordulókat, felépítésüket, az egy fordulón belüli kérdések halmozását, a kérdésvariánsok és ismétlések típusait, valamint a kérdő megnyilatkozásokat követő legalább 3 másodpercnyi csend gyakoriságát.

1.3.2. A tanári kérdés

A kérdés univerzálisan használt aktivizáló technika, és legtöbbször a kérdés-válasz-visszacsatolás hármas szekvencián belül helyezkedik el (Ur 1991: 228). A tanári kommunikációban a tanári kérdés a leggyakoribb megnyilatkozási forma. Funkciója lehet többek között a figyelem, a szimpátia, az érdeklődés, a jó hangulat, az aktivitás felébresztése (Antalné 2006: 60), valamint egy esetleges tanár-diák játszma kezdése/fenntartása/zárása is. Egy másik csoportosítás szerint a tanárok az alábbi célokkal fogalmazhatják meg kérdő megnyilatkozásaikat (Ur 1991: 228–232):

- hogy aktivizálják a diákot a tanulásban;
- hogy a gyengébb tanulóknak is megnyilvánulási lehetőséget adjanak;
- hogy az osztályt a diák válaszára keresztül tájékoztassák valamiről;
- hogy segítségükkel nyelv-gondolkodási modellt szolgáltatassanak;
- hogy megtudjanak valamit a diákról;
- hogy ellenőrizzék a megértést, a diákok tudását;
- hogy a diákok figyelmét a szóban forgó témára irányítsák;
- hogy gondolkodásra ösztönözzenek;

- hogy rávegyék a diákokat a korábban tanult ismeretek gyakorlására;
- hogy önkifejezésre bátorítsák a tanulókat;
- hogy tudtára adják a diákoknak, igazán érdeklődnek a véleményük iránt.

A spontán beszédben a kérdések minimum két szekvenciából állnak, de állhatnak ennél többől is. A tanári kérdés típusú megnyilatkozás háromtagú szekvenciából épül fel. Ennek első tagja a tanári kérdés, ezt követi a tanulói felelet, majd a tanár értékeli a tanuló válaszát. Vagyis a tudakolódás-válasz-értékelés szekvenciája szövi át a tanórai kommunikációt (Griffin–Mehan 1997: 546). Az önállóan álló tudakolódások nem lehetnek órazárók, az értékelések pedig nem lehetnek órakezdők.

A hatékony kérdezési technikára jellemző az egyértelműség, a motiváltság, valamint igaz ezekre a kérdő megnyilatkozásokra, hogy teljes, releváns választ lehet rájuk adni. A hatékony kérdezés feltételei az érthetőség, a tanulási érték, az érdekesség, a nehézségi fok, a kiterjeszthetőség (Lehet-e mélyebb kérdéseket feltenni ez alapján?) és a tanár reakciója (Hogyan reagál a tanár az esetleges helytelen válaszra?) (Ur 1991: 229–230). Ezek mellett lényeges még, hogy kérdéshalmozások nélkül, minél tömörebben, egyértelműbben kérdezzenek a pedagógusok, illetve csak abban az esetben tegyenek fel egyszerre több kérdést, ha az valamilyen lényeges szempontból indokolt. A tanórai kommunikáció során a pedagógusok gyakran halmozzák a kérdéseket. Ennek oka lehet a türelmetlenség, a tanórai párhuzamos beszéd jelensége, illetve az is állhat a kérdéshalmozások hátterében, hogy a pedagógus nem biztos abban, hogy kérdése érthető volt, így megfogalmazza más formában is (Antalné 2006: 69). A kutatás során felmerült további lehetséges okok a 3. fejezetben olvashatók. A kérdéshalmozásokkal jellemezhető tanári fordulók tartalmát sok esetben nem könnyű feldolgozni a diákoknak, hiszen gyakran számukra nem egyértelmű, hogy melyik kérdésre kell választ adniuk, emellett figyelmük is csökken a kérdéssorozat értelmezése közben (Antalné 2006: 69).

A tanórai kérdezés egy másik lényeges eleme a megnyilatkozást követő szünet hossza. A pedagógusok általában kevesebb, mint 1 másodpercet várnak kérdéseik után, illetve a tanulói válaszok értékelése vagy az újabb kérdés feltétele előtt, amely jelenség miatt gyakran a kérdésekre nem adekvát, új ötleteket kevésbé tartalmazó válaszok születnek (Rowe 1986). Korábbi kutatások azt igazolták, hogy a tanári kérdéseket követő minimum 3 másodpercnyi szünet, illetve a tanári értékelést megelőző ugyanilyen hosszúságú csend szignifikáns különbséget eredményez a tanári kérdések minőségét, a tanulói válaszok hosszát, nyelvi megformáltságát tekintve, illetve hogy ezáltal a módszer által sokkal több tanuló tud bekapcsolódni a tanóra menetébe (Rowe 1986; Szító 1987). Ezt a látszólag az óra folyamatát lassító technikát mégis „felpörgető” (speedingup) módszerként alkalmazták a pedagógusok a vizsgált tanórákon (Rowe 1986). A technika egyszerűnek tűnik, ám megvalósításához a módszer kidolgozói szerint tudatosság, valamint felkészítő tréningek szükségesek (Rowe 1986). A módszer alkalmazásának diákokra gyakorolt hatásai az alábbiak:

- A diákok válaszai a tantárgytól függően 3-szor, illetve 7-szer hosszabbak lettek.
- A tanulók következtetései megfogalmazásakor gyakrabban támaszkodtak bizonyítékokra és logikus érvekre.
- A tanulók gyakrabban elmélkedtek, gondolkodtak komplexen egy-egy kérdésen.
- A diákok által feltett kérdések száma, valamint a saját maguk által tervezett kísérletek száma nőtt.
- A tanuló-tanuló dialógusok száma nőtt, a tanárközpontúság csökkent.
- A „Nem tudom.”-típusú válaszok aránya csökkent.
- A fegyelmezési megnyilvánulások csökkentek.
- A diákok önkéntes órai részvételének aránya nőtt, valamint a helyénvaló, ám a tanár által nem kezdeményezett hozzászólások száma is növekedést mutatott.
- A tanulók magabiztossága nőtt.
- A diákok a komplexebb kognitív műveletek írásbeli megoldásában is fejlődtek.
- A tanulók nem csupán a válaszadás tanórai aktusában vettek részt, hanem egyre nagyobb arányban a kérdésfeltevésben, az értékelésben és az óra utasítások, megállapítások általi strukturálásában is aktív szereplőkké váltak.
- A technika alkalmazásának hatásai a tanárok szempontjából a következők (Rowe 1986):
- A tanárok válaszai rugalmasabbak lettek, amely hatására kevesebb volt a párbeszédekben a sikertelenség, ezen kívül a gondolkodás folyamatossága is nagyobb arányban valósult meg a tanórákon.
- A tanárok által feltett kérdések száma és típusa változott. A pedagógusok kevesebb kérdést tettek fel egy tanórán, ám azok sokkal gyakrabban voltak foglaltisztázó jellegűek, illetve nagyobb arányban vonták be a tanulókat a tanórai gondolkodás menetébe.

A fent bemutatott kutatások eredményei alapján a következő hipotézisek fogalmazhatók meg: 1. A pedagógusok kérdezői stratégiái modellezhetők. 2. A tanárok a kérdő megnyilatkozást tartalmazó fordulók több mint 25%-ában halmozzák a kérdéseket. 3. A leggyakrabban használt kérdésvariáns a szándékában azonos, formájában különböző kérdő megnyilatkozások csoportja. 4. A kérdő megnyilatkozásokat követő minimum 3 másodpercnyi csend az esetek kevesebb, mint 5%-ában jellemző.

2. A kutatás bemutatása

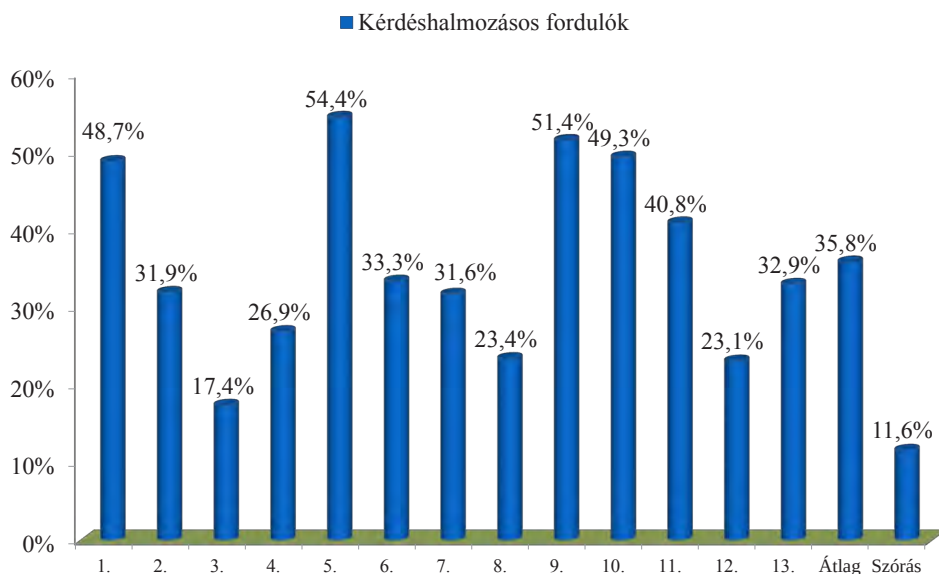
A kutatás vizsgálja a pedagógusok kérdezői stratégiáit, amelynek elemei a következők: a kérdéshalmazok gyakorisága; a kérdésvariánsok és ismétlések előfordulási aránya, típusai; valamint a tanári kérdő megnyilatkozásokat követő legalább 3 másodpercnyi szünetek gyakorisága. Ezt követően a tanulmány két-két ugyanahhoz a

pedagógushoz tartozó tanóra összehasonlító elemzésével mutatja be a megfigyelt pedagógusok kérdezői kultúrájának egyéni sajátosságait.

2.1. A kérdezői stratégiák egy lehetséges modellezése

2.1.1. A kérdéshalmazok gyakorisága a vizsgált 13 tanórán

A tanórákon jellemző kérdezői stratégiák egyrészt a kérdéshalmazok használatának, másrészt a különböző kérdésvariáns-típusok megjelenésének gyakoriságával írhatók le, hiszen ezek az adatok mutatják meg, hogy a pedagógus milyen gyakran tesz fel egymás után több kérdést egy fordulón belül, illetve hogy ezek a kérdő megnyilatkozások egymáshoz képest milyen viszonyban vannak: megismétlik, kiegészítik vagy esetleg átfogalmazzák a megelőző kérdést. A 2. hipotézis szerint a kérdést tartalmazó fordulókat legalább 25%-ára a kérdések halmazása jellemző. A 13 tanórán megfigyelhető kérdéshalmazok gyakoriságát az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra
A kérdéshalmazos fordulók aránya
a kérdő megnyilatkozást tartalmazó fordulókban (%)

A 2. hipotézis az átlagos értéket tekintve, illetve a 13 tanórából 10 órára beigazolódott, hiszen ezeken az órákon a pedagógus kérdő megnyilatkozást tartalmazó fordulóiban a halmazások az esetek több mint 25%-ában voltak jellemzőek. Az átlag : szórás értéke 3,08, ami viszonylag magas értéknek számít. A legkisebb arányban, az esetek 17,4%-ában a 3. órán volt jellemző a kérdések egy fordulón belüli halmazása, míg a leggyakrabban az 5. óra esetén, 54,4%-ban volt jelen kérdéshalmaz

a kérdő megnyilatkozást tartalmazó fordulókban. A kérdéshalmozások használata, illetve kerülése egyfajta kérdezési stratégia a tanórán, emellett a különböző kérdésvariáns-típusok és ismétlések használatának gyakoriságával jellemezhető leginkább a pedagógus beszédkultúrájának ezen eleme. Utóbbit a következő fejezet mutatja be részletesen.

2.1.2. A kérdésvariánsok és ismétlések típusai, gyakorisága a tanórákon

A kérdezési variánstípusok és ismétlések rendszerének bemutatása olyan kódrendszerrel történt, amely segítségével táblázatos formában jeleníthetők meg a kérdő megnyilatkozást tartalmazó tanári fordulók szerkezeti sajátosságai. A táblázatban minden új sor új fordulót jelent. A lejegyzésben alkalmazott kódrendszert az alábbi táblázat szemlélteti (1. táblázat):

1. táblázat
A tanári kérdezési stratégiák elemeinek kódjai és azok jelentései

A megnyilatkozás, illetve kérdésvariáns kódja	A kód jelentése
K (K1, K2, K3, K...)	Kérdő megnyilatkozás.
M	Nem kérdő megnyilatkozás. Több ilyen típusú megnyilatkozást is csupán egy M-jel kódol.
V (V1, V2, V3, V...)	Egy korábbi kérdés variánsa, amely formájában különbözik, szándékában azonban azonos az őt megelőző „alap” kérdő megnyilatkozással.
I%	Egy korábbi kérdés egy részének szó szerinti ismétlése.
k (k, kk, kkk)	Egy korábbi kérdés kiegészítése.
(...)	Legalább 3 másodpercnyi csend.

A kérdéshalmozások felépítésére jellemző, hogy megjelenik egy indító kérdés (a továbbiakban alapkérdés), ezt követően pedig előfordulhat vagy egy újabb kérdés, vagy a kérdés szó szerinti ismétlése, vagy az alapkérdés variánsai (a továbbiakban kérdésvariáns), vagy egy nem kérdő megnyilatkozás, majd azt követően egy újabb kérdő megnyilatkozás. A vizsgálat során minden egyes új kérdés új számot kapott, ám a szándékában azonos, viszont formájában eltérő, valamint ismétlésekkel és/vagy kiegészítésekkel ellátott kérdések az alapkérdés számát megtartották, így láthatóvá vált, hogy a pedagógus milyen gyakran él a jelentésében, szándékában azonos kérdések halmozásának technikájával. Minden olyan esetben, ha az alapkérdés száma ismétlődik, azt kérdésvariánsoknak nevezhetjük függetlenül attól, hogy a variáns kódot csak abban az esetben használtam, amikor a korábbi kérdéssel azonos szándékban, de eltérő formában jelent meg a kérdésvariáns, hiszen az alapkérdés egy részének megismétlése vagy kiegészítése egyaránt egy-egy kérdésvariáns-típust alkot.

A tanulmány első része a 13 tanórán előforduló tipikus kérdezői stratégiákat mutatja be példákkal együtt, majd táblázatos formában kódokkal szemléltetve olvasható a 4., 5. és 6. tanóra kérdezői stratégiája. A nyelvi példák közlésekor az új sorba kerülő megnyilatkozások azt mutatják, hogy az adott kérdés egy újabb forduló részét képezi. Néhány esetben előfordult olyan, hogy egy-egy kérdésvariáns egyszerre több típusnak is a részét képezte, például ha a pedagógus megismételte az alapkérdés egy részét, de azt ki is egészítette, akkor a részismétlés és a kiegészítés kategóriába egyszerre tartozott az adott megnyilatkozás, ezért a típusok százalékos értékeit összeadva nem minden esetben 100% az eredmény. A táblázatot követően összefoglaló ábra szemlélteti az egyes kérdésvariánsok megjelenési formáinak gyakoriságát. A további 12 tanóra táblázatban megjelenített stratégiája kérésre bárki számára hozzáférhető.

A 13 tanórán, valamint a 2 azonos pedagógushoz tartozó órán négyféle kérdésvariáns-/kérdésismétlés-típus volt jellemző. Az első ilyen kategória az alapkérdéssel szándékában megegyező, ám formájában eltérő kérdő megnyilatkozások típusa volt, amelyek a $KxVy$ kódképpel jellemezhetők, ahol $x > 1$, egész szám, az alapkérdés számát mutatja, $y > 1$, egész szám, és a variáns sorszámát jelöli. Erre példa lehet a 4. órának egy részlete, amelyben a K10, K11, (...), K12, K12V1, K12V2 kódhoz tartozó kérdő megnyilatkozások figyelhetők meg:

*Többiek esetleg? (K10) Valamilyen? (K11) (...) Mit értesz konklúzió?
(K12) Tehát mi, milyen szempontból van konklúzió? (K12V1) Miből lehet
konklúziót levonni? (K12V2)*

A K12V1 és K12V2 kódú megnyilatkozások szándékukban azonosak, ám formájukban eltérőek a K12 alapkérdéstől, vagyis a pedagógus mindvégig arra kíváncsi, hogy a tanuló mire gondol, amikor a konklúzió kifejezést használja. A stratégiája pedig, hogy ezt a kérdést háromféle grammatikai formában is megfogalmazza egymás után.

A másik jellemző kérdéshalmazási mód az alapkérdés kiegészítése egy újabb kérdő megnyilatkozás formájában. Ezek a kérdések a Kxx , illetve $Kxxx$, $Kxxxx$ kóddal írhatók le, ahol $x > 1$, egész szám, az alapkérdés sorszámát jelöli. Abban az esetben, ha a Kx kérdést egy kiegészítő kérdés követi, majd utóbbit is kiegészíti egy kérdő megnyilatkozással a beszélő, akkor a $Kxxx$, majd $Kxxxx$ kód jelenik meg a táblázatban. A következő példa a 3. óra egy részlete, kódja K7, K7k.

*Akkor, ugye azt gondolom, mindenki számára kiderült, hogy szerkezetileg
ez milyen szó. (K7) Ez a harmadfél? (K7k)*

Ebben az esetben az első megnyilatkozás grammatikai formáját tekintve kijelentés, ám a pedagógus a mondat végén kérdő hangsúlyt használ, a diákok válaszolnak a megnyilatkozásra, ezért a kérdő megnyilatkozások kategóriába került ez a példa, amelyet egy kiegészítő kérdés követ a forduló második felében.

A harmadik jellemző kérdezői stratégiatípus az alapkérdés részleges megismétlése, amely kódja az I%. Erre a típusra példa az alábbi órarészlet, amely a 7. órán hangzott el, és a K1, K2, M, K3, M, K3I% kód tartozik hozzá.

Első kérdésem, ki a legmagasabb fiú az osztályban. (K1) Te vagy? (K2) Dávid, légszíves fáradj ki a táblához, és segíts nekem az első feladatban! Ugyanis, mielőtt belevágnánk az elméleti részbe vagy a gyakorlati részbe, egy kicsit az elméletet átismételjük az írásjelekről, jó? Tehát az írásjelek. Ezt kinyitjuk szerintem. (é) Légy oly kedves, segíts majd nekem ragasztgatni a többi, jó? No. (M) Milyen környezetben, milyen alkalmakkor használunk írásjeleket? (K3) Tessék ötletbörzét tartani, és nyugodtan mondja, akinek eszébe jut, jó, bárkinek. Béla, például, mondj egyet! (M) Mikor használ sz írásjelet? (K3I%)

A forduló harmadik kérdő megnyilatkozásának egy részét megismétli a negyedik kérdés, igaz, más számban és személyben szerepel benne az ige, de még így is részleges ismétlésként értelmezhető a megnyilatkozás.

A negyedik kérdezői stratégiatípus az alapkérdés teljes ismétlésének típusa, amely példának azonos a kódja az alapkérdés kódjával. Ennek egy megjelenése látható a 2. órán, amelynek kódja a K2, K2:

Miért nem hiszitek el? (K2) Miért nem hiszitek el? (K2)

A 13 tanórán előforduló kérdezői stratégiák mind leírhatók ezen négy típus segítségével. A 2. táblázat mutatja a 4., 5., és 6. tanóra esetében a tanári kérdéshalmazok és -variánsok rendszerét a fent bemutatott kódok segítségével.

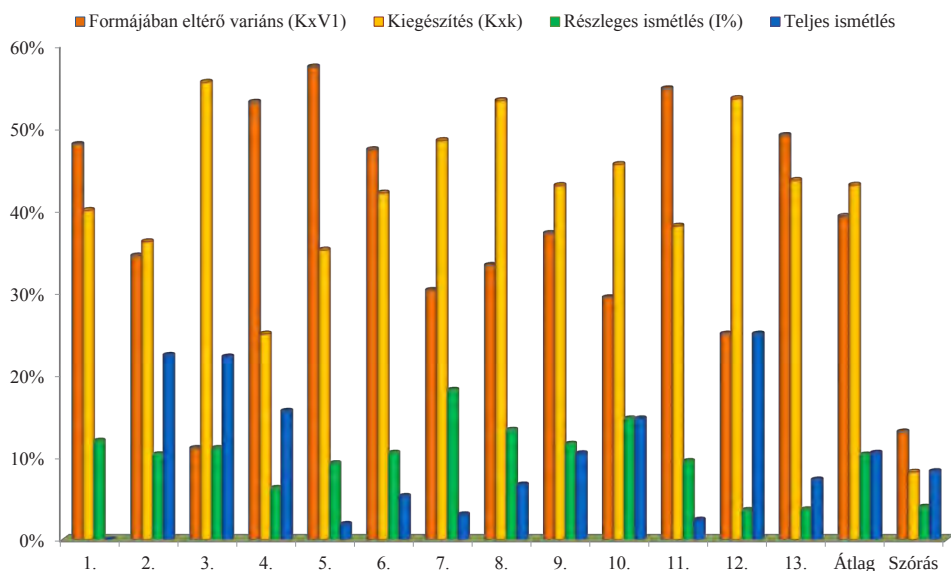
2. táblázat
Kérdezői stratégiák a 4., 5., 6. órán

4.	5.	6.
K1	K1, K2, K2kI%, M, K3	K1
K2	K4, K4k, K4kk	K2
K3	K5	K3, K2V1, K2V2
K4	K5k	K2V3, K2V3k
K5	K6	K4
K6	K7	K5
M, K6	K8, K8k	K6
K6k	K9	K7, M, K8, M, (...), K9, M, (...), K10, M, (...), K11
K7, M, K8	K10, K10V1	K12, K12k
K9	K11	K13
K10	K12, M, K13	K14
K10k, K11, (...), K12, K12V1, K12V2	K14, M, K14V1	K15, K15V1, M, K16

4.	5.	6.
K13, (...), K14	K15, K15k	K17
K15, K16	K16	K18
K17	K17, K18, M, K17V1, M, K17V2, K17V2k	K17
K18	K19, K19k, K20	K19
K19, K19V1	K19V1, K19V2	K20
K19V2, K19V3, K19V4	K21	K21
K20	K22	K22
K21	K23	K23
K22	K24	K24, K25
K23	K25	K25V1
K24, K25	K25k	K26
K26	K26, (...), K27, K27k, M, K26V1, K26V2, K26V3	K27
K27	K27, M, K27V1	K28
K28	K28, K28V1	K29, M, K29k, (...) M, K30
K29	K29	K31, M, K31V1
K30	K30, K31	K32
K31, K32	K32, M, (...), K33,	K33, M, K34, (...), M, K35
K32k	K34	K36
K33	K35, K35V1	K37
K34	K36	K38
K35, K35k, K35V1	K37, (...), K37V1	K38I%
K36	K38, K38V1	K39, M, (...), K40
K37	K39, K39k, M, K40	K41
K38, K38k, K39, M, K40	K40k, K40V1	K42
K41, K41k	K40kk	K43
K42	K41	K44, K45
K42V1	K41V1	K45k
K43	K42, K42k, K42V1, M, K42V2	K46
K44	K43, M, K43V1, K44	K47
K45, K46	K44V1	K47V1, K48
K47	K45, M, K46, K47, K48	K49, K50
K48	K49, M, (...), K50, M, K51	K51, K51I%, M, K51I%k
K49	K52, K52V1, K52V3	K52, K52V1
K49I%, K49V1, M, K50, M, K49V2	K53	K53
K51, K51k	K54	K54
K52	K54V1, K54V1k	K55
K53	K55	K56, K57, M, (...), K58
K54, M, K55, K56, M, K57, K58	K56, K57, M, K58, (...), M, K58k, (K57K58)V1	K59
K59	K58I%	K60, M, K60V1k, K60V1kk, K60V1kkk, K61

4.	5.	6.
K59V1	K59	
K59V2	K60, M, K61, M, K62, K62k	
K60	K63	
K61, K61V1	K64, K62kI%	
K61V2	K65, M, K65V1, (...), M, K65I%	
K62, (...), K63, K63k, M, K64, K63kV1, K65	K66	
K66	K67, K67V1	
K67	K67V2	
K67V1	K68, M, K68k	
K68	K68kV1, K69	
K69	K70, (...), K70I%, K70V1	
K63kV2	K71	
K64	K72, K72V1	
K65	K73, K73V1	
K66, K66kI%	K74	
K67	K75, M, K76	
	K77	

A fent bemutatott és a táblázatban is szemléltetett négyféle kérdésvariáns- és ismétléstípus gyakorisági értékeit a 2. ábra mutatja be.



2. ábra

A kérdésvariánsok és ismétlések gyakorisága, átlaga és szórása a 13 tanórán

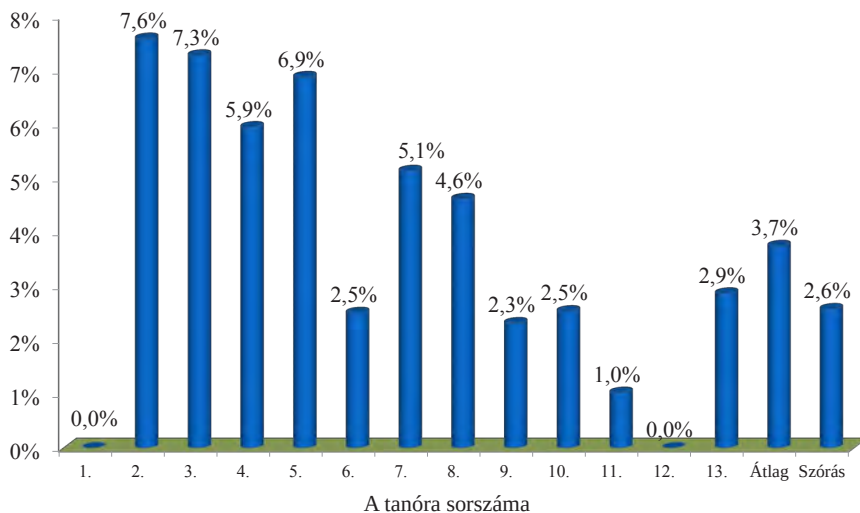
A 13 tanórán átlagosan a kiegészítés stratégiájával élnek leggyakrabban a pedagógusok, ha halmozzák kérdéseiket, a variánsok 43,1%-a ebbe a típusba tartozik. Ezt követi a KxVy típusú kérdésvariánsok halmaza, amely a 13 tanóra esetén 39,3%-os gyakorisággal fordul elő. A 3. hipotézis tehát nem igazolódott, mert nem a szándékában azonos, formájában eltérő kérdésvariánsok fordultak elő a legnagyobb számban a 13 tanórán. A részleges és teljes ismétlés típusai megközelítőleg azonos arányban, 10,3%, illetve 10,5%-os arányban jellemzőek. Minden tanórára igaz, hogy a Kxk és a KxVy típusú variánsok fordulnak elő legnagyobb arányban, és ezekhez képest az ismétléses típusok kisebb gyakorisággal jelennek meg. A variánsos és ismétléses kategóriákba tartozó értékek nem függetlenek, valamint nem normál eloszlásúak (Shapiro-Wilk test of normality, R Commander), ezért a Páros Wilcoxon-tesztet használtam a szignifikanciaszintek megállapításához ($p = 1,476e-05$), amely alapján a kiegészítéses és a KxVy kóddal leírható kérdésvariánsok, valamint az ismétléses típusok gyakorisága között szignifikáns különbség van a vizsgált 13 tanóra esetében. Az átlag:szórás értéke éppen a leggyakoribb, kiegészítéses típusnál a legmagasabb (5,2), azaz a legnagyobb egyéni eltérések ebben a típusban tapasztalhatók. Leggyakrabban a 3. tanórán jelent meg ez a típus, ahol a kérdésvariánsok 55,6%-ában ez a kategória jelen. A legkisebb arányban, az esetek 25%-ában a 4. órán jellemző ez a kérdésvariáns. Az KxVy-kategóriában is kiemelkedőnek mondható az átlag:szórás értéke (3,02). A leggyakrabban, 57,4%-os gyakorisággal az 5. órán jelenik meg, legkisebb arányban, 11,1%-os értékkel a 3. órán jellemző ez a variánstípus. A részleges ismétlés esetén a KxVy-típushoz hasonló a két jellemző adat aránya, értéke 2,6, és a legkisebb átlag : szórás arányérték (1,3) a teljes ismétlés típusán belül tapasztalható a vizsgált 13 óra esetén.

2.1.3. A kérdéseket követő 3 másodpercnnyi csend gyakorisága a vizsgált 13 tanórán

A kutatás részét képezi a 13 tanórán a kérdő megnyilatkozásokat követő legalább 3 másodpercnnyi csend gyakoriságának vizsgálata. A tanulmány 1.3.2. fejezete bemutatta a kivárás stratégiájának pozitív hatásait, kérdés, hogy vajon ezen stratégiával milyen arányban élnek a vizsgált 13 órán a tanárok. A hipotézis szerint a tanórán a kérdéseket követő minimum 3 másodperces csend az esetek kevesebb, mint 5%-ában jellemző. A 13 tanórához kapcsolódó gyakorisági értékeket, az átlagot és a szórást a 3. ábra szemlélteti.

A vizsgált órák 61,5%-ára beigazolódott a hipotézis, vagyis a kérdéseket követő minimum 3 másodpercnnyi szünet ezeken az órákon kevesebb, mint 5%-os gyakorisággal van jelen. Az átlagos érték is a vártaknak megfelelő, 3,7%, ehhez képest a szórás viszonylag nagy, hiszen előfordul két tanórán olyan stratégia is, hogy egy ilyen időtartamú kivárás sem követ kérdő megnyilatkozást, és van olyan óra is, ahol a kérdések 7,6%-át legalább 3 másodpercnnyi csend követi.

A korábbi vizsgálatokban megfogalmazott tendenciák, jelenségek (Rowe 1986) megfigyelhetők a vizsgált 13 tanórán is, vagyis a pedagógusok ritkán élnek a kérdéseket követő kivárás stratégiájával, amennyiben nem érkezik 0,5-2 másodpercen belül válasz kérdéseikre, egyéb stratégiákat alkalmaznak; a kérdés különböző variánsait teszik fel, megismétlik a kérdés egy részét vagy egészét, esetleg nem kérdő megnyilatkozással egészítik ki a korábbi megnyilatkozásukat. Ezen stratégiák típusait, gyakoriságukat az előző fejezet tárgyalta.



3. ábra

A kérdő megnyilatkozásokot követő legalább 3 másodpercnyi csend gyakorisága a 13 tanórán (%)

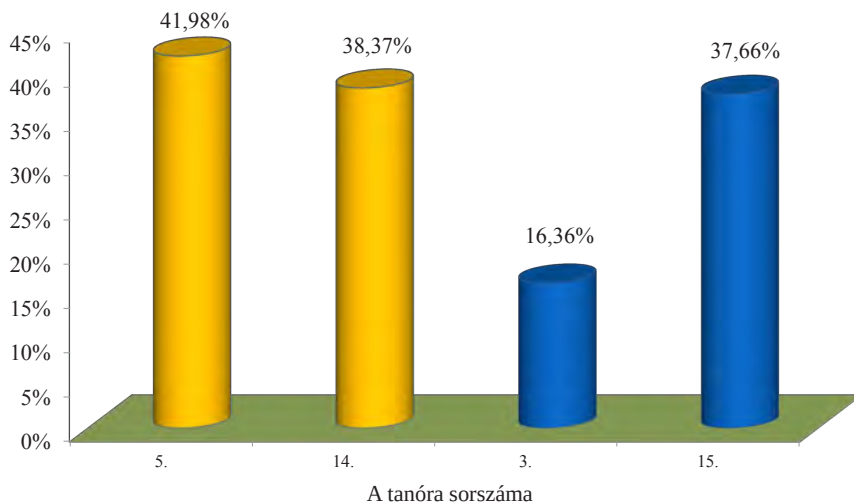
Mindezeket összevetve, a kérdéshalmazok egymásutánját, a kérdésvariánsok és ismétlések típusait, valamint a kérdő megnyilatkozások utáni legalább 3 másodperces csendek gyakoriságát elemezve megállapítható, hogy a tanórai kérdezési stratégiák modellezhetők, több szempontból jellemezhetők, így a kutatás 1. hipotézise beigazolódott.

2.2. A kérdezési stratégiák egyéni sajátosságai. – Hasonlóságok és különbségek az azonos pedagógushoz tartozó tanórák kérdezési stratégiái között

A következő két-két, azonos pedagógushoz tartozó tanóra kérdezési stratégiáinak rendszere szintén kérésre hozzáférhető. A kérdésvariánsok használatának (4. ábra), valamint a kérdéseket követő legalább 3 másodpercnyi szünet alkalmazásának gyakoriságát (5. ábra) ezen órák esetében külön diagramok szemléltetik, így az

összehasonlító módszer segítségével a kérdezési stratégiák egyéni sajátosságai erőteljesebben kirajzolódnak.

A kérdésvariánsok, illetve ismétlések használatának gyakoriságát a két-két azonos tanárhoz tartozó óra esetében a 4. ábra mutatja be.



4. ábra

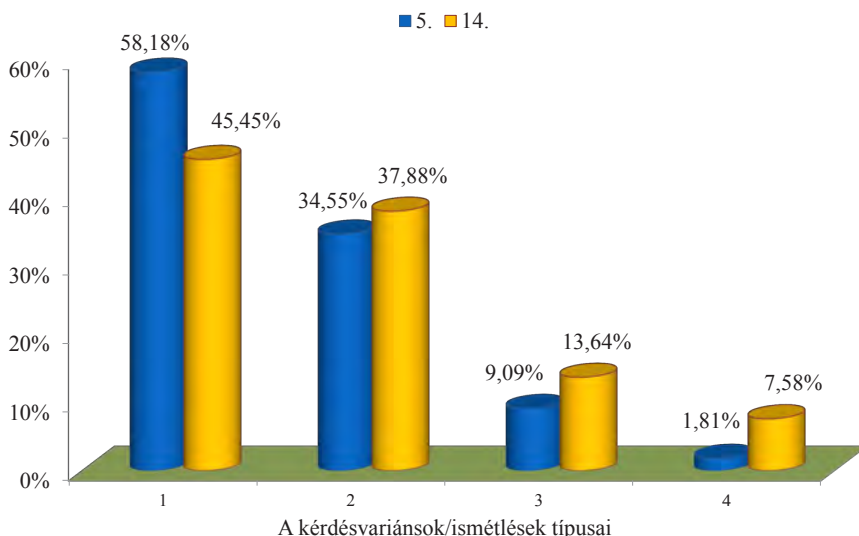
A kérdő megnyilatkozások közül a variánsok/ismétlések használatának gyakorisága az azonos tanárhoz tartozó tanórákon (%)

Az 5. és 14. órán csaknem megegyező arányban, az estek 41,98%, illetve 38,37%-ában jelenik meg a kérdésvariánsok/ismétlések használata, az eltérés 3,61%. A 13 tanórán ezen értékek átlaga 35,99%, azaz az 5. és 14. órákon egyaránt átlag felett alkalmazza a pedagógus a kérdésvariánsok és ismétlések használatának stratégiáit. Ezzel szemben a 3. és 15. órát tartó tanár két órája között lényeges különbségek láthatók a kérdésvariánsok/ismétlések alkalmazásának tekintetében. A 3. órán a kérdő megnyilatkozásos fordulók 16,36%-ában, míg a 15. órán 37,66%-ában jellemzőek variánsok vagy ismétlések. A két érték közötti különbség több, mint 20%, ami jelentősnek mondható.

Mindkét tanórán leggyakrabban a pedagógus az alapkérdés kiegészítése stratégiát alkalmazza, az 5. órán az esetek 58,18%-ában, a 14. órán az összes eset 45,45%-ában ez a típus jellemző. Ezt követi előfordulásának arányában a KxVy-típus, amely az esetek 34,55, illetve 37,88%-ban jellemző. A harmadik leggyakoribb stratégiatípus a részleges ismétlés kategóriája 9,09, illetve 13,64%-os értékekkel, és a legkevésbé jellemző a teljes ismétlés típusa 1,81, illetve 7,58%-os arányban fordul elő. Látható, hogy az egyes típusok gyakoriságának sorrendje nem változott a két tanórán,

megjelenésük arányai is csaknem hasonlóak. A stratégiák használatának gyakoriságát az 5. ábrán látható diagram mutatja be.

A tanári kérdéseket követő legalább 3 másodpercnnyi csend a fenti két órán eltérő gyakorisággal jelenik meg. Ebben az egy stratégiaelemenben észrevehető nagyobb



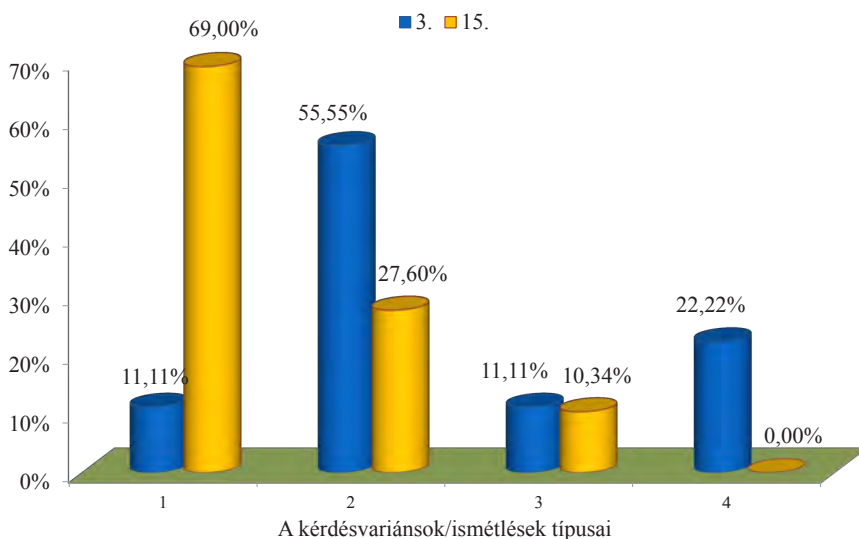
5. ábra

Az 5. és 14. tanórán előforduló kérdésvariánsok használatának gyakorisága
(1: Kxk-típus, 2: KxVy-típus, 3: részleges ismétel, 4: teljes ismétel)

különbség a két óra között. Az 5. órán a kérdések 6,87%-át követi ilyen időtartamú vagy hosszabb csend, míg a 14. órán mindössze ezek 0,58%-át. Mindkét óra alapvetően frontális munkaformájú, kérdve kifejtő módszerrel tartott magyaróra, így az eltérések háttérben feltehetően nem a tantárgy, a munkaforma vagy az alkalmazott módszer áll.

A 3. és 15. órán a kérdésvariánsok és ismétlések gyakoriságát tekintve is több eltérést látható. A 3. órán leggyakrabban, az esetek 55,55%-ában az alapkérdés kiegészítése variánsok jelennek meg, míg a 15. órán jellemzően, az összes eset 69%-ában a szándékában azonos, formájában különböző kategória jelenik meg. A 3. óra második leggyakoribb kategóriája a teljes ismétel (22,22%), a legkevésbé jellemző pedig a részleges ismétel, valamint a KxVy típusa (11,11%-11,11%). A 15. óra második leggyakoribb, az esetek 27,6%-ában jellemző variánstípusa a kiegészítés kategóriája volt, ezt követte a részleges ismétel típusa 10,34%-os értékkel. Teljes ismétel nem fordult elő a tanórán. A 3. tanórán éppen ez a típus volt a 2. leggyakoribb kategória, a 15. órán pedig ez a variáns egyszer sem fordul elő. A kérdésvariánsok és ismétlések gyakoriságát a két tanóra esetén a 6. ábra mutatja be.

A harmadik stratégiaelem, a 3 másodpercnyi kivárás gyakoriságának tekintetében megközelítőleg azonos értékeket láthatunk. A 3. órán a kérdő megnyilatkozások 7,27%-át követi ilyen időtartamú vagy hosszabb csend, a 15. órán pedig ugyanez az érték 6,58%. A 3. és 15. órát tartó pedagógus kérdezési stratégiái általában különböznek, csupán a kivárás stratégiája jelenik meg közel azonos arányban. Ennek oka lehet, hogy a két tanóra témájában különböző, a 15. órán 12.-es fakultációs csoport irodalmi kritikákat elemez a pedagógus irányításával frontálisan, majd párban, míg a 3. órán 9.-es diákok döntően frontális, kérdve kifejtő módszerrel gyakorolnak leíró nyelvtant. Elképzelhető, hogy ebben az esetben az eltérő módszerek, témák, és az életkori különbségek miatt alkalmaz eltérő kérdezési stratégiát a pedagógus. A stratégiák és ezen tanórai tényezők közötti összefüggések feltárása egy következő, módszertani haszonnal járó kutatás részét képezhetné.



6. ábra

A 3. és 15. tanórán előforduló kérdésvariánsok használatának gyakorisága
(1: Kxk-típus, 2: KxVy-típus, 3: részleges ismételtes, 4: teljes ismételtes)

3. Következtetések, módszertani ajánlások

A kutatás korpuszát alkotó tanórák több szempontú elemzése alapján elmondható, hogy a pedagógusok tanórai kérdezési stratégiái modellezhetők, amely modell elemei az alábbiak lehetnek: a tanórai kérdéshalmazok gyakorisága; a kérdő megnyilatkozást tartalmazó fordulók felépítése; az egy fordulón belüli, és a fordulók közötti kérdő megnyilatkozások egymáshoz való viszonya; az alapkérdések és a

kérdésvariánsok/ismétlések típusai, gyakoriságuk, mintázatuk; illetve a kérő megnyilatkozásokat követő minimum 3 másodpercnyi csend gyakorisága. A stratégiák ezen elemeinek ismeretében meghatározhatók egyéni sajátosságok a tanárok kérdezési módjait tekintve. A kutatás eredményei alapján megfogalmazhatók olyan stratégiák, amelyeket kevésbé javasolt alkalmazni, és olyanok, amelyek segítik az órai kommunikáció hatékonyságának növelését. A hatékony kérdezési stratégia és a jó kérdés korábban bemutatott kritériumai alapján elmondható, hogy a kerülendő technikák közé tartozik a kérő megnyilatkozások rendszeres halmozása, hiszen ezek hátterében leggyakrabban az áll, hogy az alapkérdés nem volt elég érthető vagy motiváló, nem lehetett rá egyértelmű vagy releváns választ adni, nem volt megfelelő a kérdés nehézségi foka vagy nem volt kellő mértékben kiterjeszthető, azaz mélyebb kérdéseket nem lehetett rá építeni. A kérdések egymásutánja sok esetben a diákok részéről értelmezési nehézségeket okozhat, hiszen előfordulhat, hogy nem egyértelmű számukra, hogy mely kérdésre kell válaszolniuk, valamint probléma lehet az is, hogy ezek a kérdésvariánsok/ismétlések tovább erősítik az osztálytermi kommunikáció tanárközpontú jellegét. A kérdéshalmozások gyakori megjelenésének másik oka a legalább 3 másodpercnyi kivárás jelenségével van összefüggésben. Számtalan esetben ugyanis nem az alapkérdés milyensége miatt tesznek fel újabb kérő megnyilatkozást a pedagógusok, hanem azért, mert kérdéseikre nem érkeznek azonnal – 0,5-1 másodpercen belül – válasz, ami gyakran arra készteti őket, hogy újabb kérdést fogalmazzanak meg. Ilyenkor a fent bemutatott stratégiák valamelyikét alkalmazzák, azaz vagy kiegészítik kérő vagy nem kérő megnyilatkozással az alapkérdést, vagy más formában fogalmazzák meg ugyanazt a kérdést, esetleg részben vagy egészében megismétlik azt. Ezen stratégiákat alkalmazhatják a tanárok egyrészt azért, hogy ez alatt az idő alatt további gondolkodási időt adjanak a diákoknak, vagy azért, mert bizonytalanok abban, hogy az alapkérdésük megfelelő volt, vagy azért, hogy az új kérdéssel érdekesebbé, egyértelműbbé, motiválóbbá stb. alkítsák át az alapkérdést.

A gyakran felesleges kérdéshalmozások legtöbbször elkerülhetők, ha a tanórai tervezés folyamatának fontos részét képezi az órai lényeges kérdések megfogalmazása, megtervezése. A tervezés egyszerű technikájával javul a tanórai kérdések minősége, így kisebb arányban fordul elő, hogy szükséges újabb megnyilatkozásokkal kiegészíteni az alapkérdést ahhoz, hogy az megfelelően a hatékony, jó kérdés kritériumainak. A tanórai tervezés folyamán második lépésként érdemes a főbb kérdések után jelölni, hogy melyik az, amelyiket követően mindenképpen hosszabb, legalább 3 másodpercnyi kivárás szükséges ahhoz, hogy azokra várhatóan jobb minőségű, hosszabb terjedelmű, nyelviileg megformált, mélyebb gondolatokra építkező tanulói válaszok érkezessenek. A tanórai kérdések minősége még számtalan technikával javítható. Ilyen módszerek például a kulcskérdések meghatározása, majd azok megosztása a diákokkal a tanulási folyamat elején, illetve ilyen módszer lehet a következő tanulási egységre való előreutalások technikája egy-egy jól átgondolt, érdeklődést felkeltő kérdés segítségével. Lényeges még a tervezéskor végiggondolni – Bloom taxonómiáját

használva – hogy megfelelő arányban vannak-e magasabb gondolkodási szintet igénylő, illetve nyitott kérdések az óratervben. Érdemes arra is törekedni, hogy legyenek „Miért?”, „Mi lenne ha...?”, „Mit tudsz erről eddig?”, „Mit szeretnél erről megtudni?”-jellegű kérdések a tanórán, amelyekre több jó válasz adható, és amelyek a diákok érdeklődésére, véleményére építenek, ezáltal bátorítják őket saját kérdéseik megfogalmazására. Fontos még ezek mellett olyan kérdések tervezése is, amelyek az együttműködésre bátorítják a tanulókat². A tanórai kérdések tudatos átgondolásán túl hasznos módszer, ha a pedagógusok videóra veszik tanóráikat, egy-egy lényeges szempontból elemezik kérdéseiket, majd ezek alapján a megfigyelések alapján reflektálnak saját kérdezői stratégiájukra. Megfigyelhetik ekkor, hogy az órán hány zárt és hány nyitott, hány alacsonyabb és hány magasabb gondolkodási szinthez köthető kérdést tettek fel, hogy a kérdések után elegendő időt hagytak-e a tanulónak a gondolkodásra, vagy hogy biztatták-e a diákokat különböző verbális és nonverbális jelekkel a válasz bővebb kifejtésére stb. A kérdések tervezése, a rendszeres önmonitorozás és önreflexió által a pedagógusok még tudatosabbak lehetnek a tudásépítés egyik legfontosabb tanórai elemének, a kérdéseknek a megfogalmazásában, strukturálásában, ezáltal pedig az iskolai tanulási folyamat is hatékonyabbá válhat.

Szakirodalom

- Antalné Szabó Ágnes (2006): A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Bartha Csilla (1998): A szociolingvisztika alapjai. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék.
- Boronkai Dóra (2008): Konverzációelemzés és anyanyelvtanítás 1–2. Anyanyelv-pedagógia 2–3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=60>, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=115> (2015. 06. 05.)
- Grice, H. Paul (1997): A társalgás logikája. In: Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyéni Tamás (szerk.): Nyelv – kommunikáció – cselekvés. Budapest: Osiris Kiadó. 213–227.
- Griffin, Peg – Mehan, Hugh (1997): Értelem és rítus a tantermi beszélgetésekben. In: Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyéni Tamás (szerk.): Nyelv – kommunikáció – cselekvés. Budapest: Osiris Kiadó. 541–564.
- Hámori Ágnes (2006): A társalgási műfajokról. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): Szöveg és típus. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 157–181.
- Király Flóra (2015): A beszédfordulók és a szóátadások vizsgálata osztálytermi kontextusban. Anyanyelv-pedagógia 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=552> (2015. 06. 05.)

² Trainingmaterialsforthe foundations subjects. Module 4. Questioning. 2002. http://teachertools.londongt.org/en-GB/resources/Ks3_module_questioning.pdf (2015. 06. 05.)

- Ladányi Péter (1962): A kérdő mondatok logikai analíziséhez. Nyelvtudományi Közlemények 64. 187–207.
- Pléh Csaba (2012): A társalgás pszichológiája. Budapest: Libri Kiadó.
- Rowe, Mary Budd (1986): Waittime: Slowing down may be a way of speeding up! Journal of Teacher Education 37.
- Scheuring Flóra (2010): Az -e kérdő partikula funkciója a tanári kérdésben. Alapszakos szakdolgozat. Kézirat.
- Scheuring Flóra (2011): Egy tanárkérdés-típus diskurzusgrammatikai vizsgálata. Anyanyelv-pedagógia 4. <http://anyp.hu/cikkek.php?id=345> (2015. 06. 05.)
- Sziksainé Nagy Irma (2001): A retorikai kérdés rövid tudománytörténete. In: Szathmári István (szerk.): Az alakzatok világa 3. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szító Imre (1987): Kommunikáció az iskolában. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Ur, Penny (1991): Classroominteraction. In: Williams, Marion – Wright, Tony (szerk.): A Course in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Az olasztanári kommunikáció verbális és nonverbális sajátosságai

1. Bevezető

A kommunikáció – mint az emberi kapcsolatok nélkülözhetetlen mozzanata (Vörös 2004: 395) – fontos szerepet tölt be az osztályteremben. A tanítás-tanulás folyamatának alapját a tanár és a diákok közötti interakció adja, amely különböző kommunikációs folyamatokban nyilvánul meg. Kommunikáció alatt, szó szerint, tájékoztatást, illetve közlést értünk, viszont általános értelemben véve kommunikációnak nevezzük azt a folyamatot, amelynek során egy adott üzenet eljut a közlőtől a hallgatóig. Az üzenet kódolása során a közlő különböző verbális és nonverbális eszközök segítségével fejezi ki a mondanivalóját, amelyet aztán a hallgató dekódol. Tekintettel arra, hogy a tanári kommunikációban kiemelt szerepet kap a – Jakobson kifejezését használva – *referenciális funkció*, azaz tények és gondolatok megosztása (Vörös 2004: 399), nagyon fontos, hogy a tanár a közléseit a hallgatóság számára mindig érthetően kódolja.

A nyelvtanárok számára gyakran külön kihívást jelent, amikor a hallgatóság anyanyelvétől eltérő nyelven kell kódolniuk az üzenetet. Egynyelvű csoportban a tanár eldöntheti, hogy a célnyelvet vagy a tanulók anyanyelvét használja-e például az instrukciók adásakor. Amennyiben csak a célnyelvet használja az órán, elősegítheti az autentikushoz hasonló környezet megteremtését. A célnyelv kizárólagos használata azonban problematikus lehet, ha túl komplex és túl nagy mennyiségű a nyelvi input a tanulók számára (Scrivener 2011: 64). Viszont a gesztusok használata és a mimika nagyban hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a tanár a verbális input mennyiségét csökkentse, amely alacsonyabb nyelvi szinteken különösen fontos (Gower et al. 1995: 11).

A jelen tanulmány – két budapesti középiskolában, összesen négy olaszórán készített videós felvételek alapján – a tanári megnyilvánulásokat elemzi grammatikai, lexikai és nonverbális szempontok alapján. Külön hangsúlyt kap, hogy megnyilvánulásai mennyiben segítik a tanárt kitűzött céljainak elérésében a nyelvóra folyamán. A tanulmány célja, hogy az eredményes tanári megnyilvánulások összetevőinek szakirodalom alapján történő összegzése után a jó gyakorlatok és egyedi megoldások bemutatásával segítse a nyelvtanárokat, illetve leendő nyelvtanárokat abban, hogy kommunikációjukkal támogatni tudják diákjaik sikeres nyelv-elsajátítását.

2. A tanári kommunikáció szerepe az idegennyelv-elsajátítás folyamatában

Anyanyelvünket természetes úton sajátítjuk el, illetve az elsajátítás eredményeképpen azonosulunk vele: ezen a nyelven álmodunk éjjel és gondolkodunk nappal, ezen a nyelven szólalunk meg, ha álmunkból felébredünk. Később, az első idegen nyelv elsajátításakor az anyanyelv modellként szolgál: amikor a nyelvtanuló az idegen nyelvről gondolkodik, rendszerezi ismereteit, ezt anyanyelvén teszi: nyelvi gondolkodásának kiinduló- és viszonyítási pontja az anyanyelve. Felismerték azonban, hogy további idegen nyelvek tanulásakor sok olyan folyamat megy végbe a nyelvtanuló elméjében, amely jelentősen eltér az anyanyelv elsajátításakor megfigyelhető folyamatoktól. Ennek következtében egy második idegen nyelv tanulása során a tanuló az első idegen nyelv tanulásakor (nem pedig az anyanyelv elsajátítása során) kialakult mechanizmusokat reaktiválja, és ezzel együtt az első idegen nyelvet is (Cenoz et al. 2001; Cenoz 2003; Flynn et al. 2004; Safont Jorda 2005; Jessner 2008).

A gyermek anyanyelv-elsajátítását nagyban segíti a felnőttek ösztönösen empatikus nyelvi magatartása. Ehhez hasonlóan a nyelvtanárnak érdemes, ha nem is ösztönösen, de tudatosan figyelnie arra, hogy nyelvi magatartása alkalmazkodjék a diákok aktuális nyelvi szintjéhez, a tanulók szükségleteihez. Természetesen csak akkor releváns ez a kérdés, ha egyrészt a nyelvtanár következetesen a célnyelven kommunikál csoportjával, másrészt célja, hogy egy támogató, stresszmentes közeget biztosítson a nyelvtanuláshoz. Itt nem „a tanár, aki mindent tud vs. a diák, aki a tanárnál jóval kevesebbet tud” aszimmetrikus helyzet a meghatározó, hanem az a fontos, hogy a diákoknak a nyelvről ne csökkenjen, hanem ellenkezőleg, erősödjön az önbizalmuk. A következőkben tárgyalt nyelvi egyszerűsítési fogások természetesen nem azt jelentik, hogy a nyelvtanár szándékosan rosszabbul beszél tanítványaihoz: egyértelmű, hogy a nem anyanyelvi tanár célja, hogy minél jobban tudja a célnyelvet és így modell lehessen a nyelvtanulóknak. A nem anyanyelvi tanár rögtön két mintaként is szolgálhat diákjai számára: nyelvi mintaként és tanulói mintaként (Medgyes 1994: 54). Minél közelebb áll a nyelvtanár az anyanyelvi szintű nyelvtudáshoz, annál jobban működik nyelvi modellként. Egy nem anyanyelvi beszélő azonban sosem lehet „tökéletes” nyelvi modell. Lehet viszont „tökéletes” tanulói modell, hiszen a nyelvtudását a saját erejéből szerezte meg (Medgyes 1994: 54).

3. Az eredményes tanári megnyilvánulások összetevői

Egyszerű nyelvezet

Kezdő szinteken érdemes egyszerű, rövid mondatokat, illetve, amikor csak lehet, a jelen időt és a kijelentő módot használni (például az instrukciókban a jövő idő és a kötőmód helyett). A kanonikus szórend követése szintén egyszerű nyelvhasználatot

eredményez (például a kezdő szinteken elkerülni a passzív szerkezetet, a mondat elemeinek kiemelését, vagyis elmozdítását a mondatban). Kezdő szinteken továbbá segíti az értést, ha a tanár azokat az elemeket is kimondja, amelyeket a standard nyelvben nem tenne ki (például az alanyesetű személyes névmásokat, minél kevesebb mondatrész legyen hangsúlytalan személyes névmással helyettesítve) (Diadori et al. 2009: 249). Alapvetően célszerű az éppen „tanított” nyelvezethez képest alacsonyabb szintű nyelvezetet használni instrukciók adásához (Gower et al. 1995: 40).

Tömörség

A rövid kifejezések használata könnyen érthetővé teszi a tanár mondanivalóját. Fontos, hogy ne hangozzék el a szükségesnél több információ, a hosszú instrukciókat pedig célszerű kisebb egységekre bontani, és minden egység elhangzása után ellenőrizni, hogy eljutott-e a diákokhoz a szükséges információ (Gower et al. 1995: 41; Ur 1996: 17; Scrivener 2011: 75).

Ismétlés, átfogalmazás

Ha a tanár úgy észleli, hogy a tanulók nem értették meg elsőre a mondandóját, érdemes újrafogalmazni az üzenetet más szavakkal, esetleg egyszerűbb nyelvezettel, mint amilyet az eredeti megnyilvánulásában használt. A szükséges információ többszöri megismétlése és átfogalmazása azért is fontos, mert a tanulók figyelme gyakran elkalandozik, így meg kell adni nekik a lehetőséget, hogy megértsék, mi a feladatuk (Ur 1996: 17).

Szemkontaktus

Amellett, hogy a szemkontaktusnak nélkülözhetetlen szerepe van a tanár és a diákok közötti kapcsolatfelvételben, hatékony eszköze annak, hogy a tanár egy csoportot vagy egy osztályt irányítson (Gower et al. 1995: 8). A tanulókra pillantva fel tudja mérni egyrészt az osztály hangulatát, másrészt a reakcióikból meg tudja állapítani, hogy követik, illetve értik-e a megnyilvánulásait (Gower et al. 1995: 9). Ha a tanár soha nem néz a tanulók szemébe, az az önbizalomhiány és bizonytalanság jele, viszont az sem segít, ha meredten bámul valakire (Gower et al. 1995: 9). Fontos, hogy a tanár kerülje a szemkontaktust, ha a tanulók olyan feladatot végeznek, amelyhez nincsen szükség tanárközpontú irányításra; amint szemkontaktus jön létre a diákok és a tanár között, ez utóbbi bevonódik a tevékenységbe, és így ő kerül a középpontba (Gower et al. 1995: 10).

Gesztusok és mimika

A gesztusok szerves részét képezik a kommunikációnak abban az esetben, ha a vevő látja is a beszélőt. Lehetővé teszik, hogy minél kevesebb szóval kelljen kommunikálni, amelynek a tanár különösen kezdő szinteken látja előnyét (Gower et al. 1995: 11). A leggyakrabban használt felszólító módú alakokat például gesztusokkal támogatva hamar megtanulják a diákok. Kerülendő azonban az eltúlzott vagy nem egyértelmű kézmozdulatok használata, mert egyrészt ostobán hatnak, másrészt félrevezetik a

tanulókat (Gower et al. 1995: 10–11). Fontos megjegyezni, hogy a meghatározott jelentéssel bíró kézmozdulatok kulturális elemként is jelen lehetnek az olasz mint idegen nyelv tanításában, hiszen az olaszok mindennapi kommunikációjának szerves részét képezik (Poggi 2010). A gesztusok mellett a különböző arckifejezések is segítik a tanulókat a tanári megnyilatkozások megértésében: például egy-egy szó jelentését gyakran gyorsan és hatékonyan lehet kifejezni kézmozdulatok és mimika segítségével (Gower et al. 1995: 12). Emellett a beszélt nyelvi fordulatok bemutatása és tanítása során érdemes arckifejezéssel és gesztussal életszerűvé tenni azok használatát (Gower et al. 1995: 12).

Beszédtempó

A szintnek megfelelően érdemes csökkenteni a beszédtempót, szünetet tartani a tartalmi egységek, mondatok között (Diadori et al. 2009: 249).

Hangerő, hangsúly, hanglejtés, kiejtés

A tanár beszéljen hangosan és jól érthetően, de ne túl lassan, különben elveszti a diákok figyelmét (Gower et al. 1995: 17; Scrivener 2011: 67). Sokat segít az értésben, ha a tanár gazdag intonációval kíséri mondanivalóját, hiszen így el tudja kerülni, hogy a monoton beszéd miatt a tanulók figyelme elkalandozzék. A tanárképzés során érdemes lenne külön beszédgyakorlatot tartani a hallgatóknak, mivel – tapasztalataink szerint – a tanárjelöltek közül sokan nem rendelkeznek az eredményes tanári munkához nélkülözhetetlen beszédképességgel.

A tanári instrukciók szerepe rendkívül fontos az órai tevékenységek kivitelezése szempontjából, hiszen egy alapvetően könnyű feladat megoldása is lehetetlenné válhat. Nem azért, mert a diákok nem képesek végrehajtani azt, hanem mert nem világos, mi a feladat. Gyakran a tanulókat bírálják amiatt, ha nem sikerül jól elvégezniük az adott tevékenységet, pedig igazából a tanárnak nem sikerült jól követhető utasításokat adnia (Scrivener 2011: 65). Nem könnyű azonban hatékonyan instruálni egy osztályt (vagy egy csoportot), mivel az instrukcióknak több összetevője is van, amelyre egy nyelvtanárnak oda kell figyelnie: a nyelvi összetettségtől kezdve a hanglejtésen át a gesztusokig. Ennek tükrében a tanulmány kiemelten foglalkozik a négy olaszórán készült videós felvételeken hallható és látható tanári utasítások elemzésével. A fenti szempontok mellett az alábbiak is fontos szerepet játszanak abban, hogy a nyelvtanulók könnyen megértsék és követni tudják a tanári utasításokat; ezek adták az alapot az olaszórákon elhangzott instrukciók elemzéséhez.

A mondanivaló megtervezése

Bonyolultabb feladatok „levezényléséhez” érdemes előre megírni az instrukciókat (Gower et al. 1995: 41; Ur 1996: 16; Scrivener 2011: 65). Ha a tanár nem gondolja át előre, hogyan tudja minél egyszerűbben és minél pontosabban instruálni a diákokat, az összezavarhatja őket, annak pedig az lehet a következménye, hogy kudarcba fullad az adott tevékenység elvégzése (Scrivener 2011: 75).

Az instrukciók következetes használata

Célszerű mindig ugyanazt a szófordulatot használni ugyanahhoz az utasításhoz. Kezdő tanulók esetében megéri időt szánni az ismétlődő instrukciók megtanítására (Gower et al. 1995: 40).

Képek, illetve más vizuális eszközök használata

Nagyban megkönnyíti az instrukciók dekódolását, ha valós tárgyakkal, képekkel, gesztusokkal vagy példákkal illusztrálja őket a tanár (Gower et al. 1995: 41; Ur 1996: 17). Célszerű a bonyolultabb tevékenységeket modellezni, mivel gyakran hatékonyabb megmutatni, mi a feladat, mint elmagyarázni azt (Scrivener 2011: 65).

4. Tanári kommunikáció az óra bevezető szakaszában

A motiváció az idegennyelv-tanulás egyik legfontosabb mozgatórugója, nagyrészt ezen múlik annak hatékonysága. A célnyelvi országon kívüli középiskolákban, nyelviskolákban tanító nyelvtanároknak nagyon fontos szerepük van a diákok motivációjának hosszú távú fenntartásában, növelésében. A középiskolákban a diákok sokszor nem érzik, hogy szükségük van a tanult idegen nyelvre, nem látják tisztán, hogy miért kell idegen nyelvet, sőt az angol után második idegen nyelvet tanulniuk. A motiváció hosszú távú fenntartásának alapvető követelménye, hogy a motiváció felkeltése minden tanóra elején megtörténjék: nagyon fontos, hogy a nyelvóra, esetünkben az olaszóra olyan hangulatban, olyan tevékenységekkel kezdődjék, amelyek képesek a diákokat ráhangolni az idegennyelv-elsajátítás kognitív folyamatára. A tanári kommunikáció ezt támogatja, tehát már az óra legelején is több fontos funkciója van. Eddig végzett kutatások azt mutatták, hogy a tantermi kommunikáció leggyakoribb megnyilatkozásformája a tanári kérdés (Antalné 2006: 60), és ezt a vizsgált videós felvételeken szereplő kezdeti, ráhangoló óraszakaszok megerősítik. Idegennyelv-órákról lévén szó felmerül azonban egy érdekes probléma a tanári kérdéseket illetően: míg az iskolai oktatásban általánosságban megfogalmazható, hogy a tanárok az óra elején valódi kommunikációs céllal tesznek fel kérdéseket, a nyelvórán nem egyértelmű a szándék. Amint látni is fogjuk, a nyelvtanárok gyakran tesznek fel olyan kérdéseket, amelyekkel azt akarják elérni, hogy a diákok nyelvtanilag, illetve tartalmilag helyes válaszokat produkáljanak. Bár a nyelvóra keretei tökéletes lehetőséget teremtenek arra, hogy a tanár spontán tegyen fel valódi kérdéseket a diákoknak – hiszen a célnyelven való kommunikációt fejleszti az is, ha a tanulók a hétfégi programjukkal kapcsolatos kérdésekre válaszolnak –, előfordulnak „hamis” kérdésfeltevések is, amelyeknek egyetlen célja egy adott nyelvi forma előhívása vagy gyakoroltatása. A spontán kérdésfeltevés esetén a kommunikáció sikeressége azon múlik, hogy a tanár érthetően fogalmazza-e meg a kérdést, illetve hogy relevánsnak hat-e az a diákok számára, továbbá elegendő-e a tanulók nyelvi szintje a válaszadásra.

A négy elemzett olaszórából kettő kezdődik olyan módon, hogy a tanári instrukciók mellett a tanári kérdések is fő szerepet kapnak. Ez azonban nem jelenti azt, hogy egyrészt csak ezen a két órán történik ráhangolás, másrészt, hogy a valódi választ váró kérdések önmagukban biztosítják a diákok számára a megnyilvánulási lehetőséget. Az egész osztályhoz intézett *State tutti bene?* ('Jól vagytok mind?') eldöntendő kérdésre a kilencedikes tanulók kórusban felelik, hogy *Sì!* ('Igen!'). A tanár ezt követően, szintén eldöntendő kérdéseket feltéve és két diákot a nevén szólítva szeretne tájékozódni arról, hogy egy előző napi iskolai verseny jól ment-e: *Ieri, Arany Dani è andato bene a Miki? Máté?* ('Tegnap jól sikerült az Arany Dani Mikinek? Máté?'). Az *ieri* ('tegnap') szó kimondása közben a tanár hüvelykujjával a háta mögé mutat, az *è andato bene* ('jól sikerült') kifejezés jelentését pedig a hüvelykujja felfelé mozdításával illusztrálja, így segítve a kérdés megértésében a diákokat, akik még nem tanulták a múlt időt ezen a szinten. A fent idézett kérdések típusa előre meghatározza a tanulói válasz terjedelmét, gyakorlatilag kizárva a véleményformálás lehetőségét. A kérdésekre mindkét tanuló egy-egy szavas választ ad, visszacsatolást a második tanuló kap, aki az „igen” és „nem” válaszokat megkerülve azt válaszolja, hogy *quasi* ('félleg-meddig'). A tanár ezt a megnyilatkozást megismétléssel nyugtatja (közben a kezei forgatásával illusztrálja a szó jelentését), majd értékeli: *Speriamo bene.* ('Reméljük!'). Érdekes, hogy, bár olaszórán vagyunk, a tanári értékelő megnyilatkozás nem a nyelvtanilag helyes idegen nyelvi megnyilatkozásra, hanem a tanulói válasz valóságtartalmára vonatkozik. Ez talán összefüggésben lehet a csoport nyelvi szintjével: az olasz nyelvet fél éve tanuló diákoktól a tanár valószínűleg nem várja el, hogy köztesnyelvük hibáktól mentes legyen, mint ahogyan azt sem – ezt a feltételezést a sorozatban háromszor használt eldöntendő kérdés, illetve a tanári csönd hiánya sugallja –, hogy a diákok többszavas válaszokkal próbálkozzanak. Fontos megemlíteni, hogy bár a csoport kezdő nyelvi szinten van, a tanár nem beszél lassan, hanem természetes a beszédtempója. Ez a tényező hozzájárul az autentikushoz hasonló környezet megteremtéséhez.

Egy másik tanóra első perceiben hasonló kommunikációs helyzettel, ugyanakkor eltérő nyelvi szinttel találkozhatunk. A tanár szintén egy előzőleg lezajlott iskolai verseny kapcsán szeretne beszélgetést kezdeményezni a diákokkal. Eleinte a magasabb nyelvi szintnek megfelelően jóval több, nyelvi szempontból nehezebb, illetve a válaszadást tekintve is bonyolultabb kérdést tesz fel a csoportnak. A *La settimana scorsa erano i giorni Apáczai* ('A múlt héten Apáczai-napok voltak') mondatot, azonban úgy mondja ki, hogy kezével közben a háta mögé mutat, jelezvén, hogy múltbeli eseményről van szó. Alighanem ez a gesztus rögzült a tanár kommunikációs eszköztárában, ezért a tanulók nyelvtudási szintjétől függetlenül alkalmazza azt. A beszédtempóval kapcsolatban is hasonló megállapítás tehető: a tanár a diákok szintjéhez képest lassan és nagyon tagoltan beszél a videofelvételen, ami a tanár azon szándékából adódhat, hogy diákjai könnyen megértsék a mondandóját. Feltételezhetően tanári kommunikációjának szerves részét képezi ez a beszédtempó, hiszen a tizenkettedikes és a tizedikes csoportjaival készült videofelvételeken azonos

sebességgel beszél. Az órai eleji bemelegítő beszélgetés a *Quali erano i programmi che vi piacevano di più?* ('Melyek voltak azok a programok, amelyek legjobban tetszettek nektek?') nyitott kérdéssel kezdődik, ezt azonban a tanári csönd és a tanuló válaszában hiányában újabb, részben eldöntendő kérdések sora követi: *C'era qualche programma sportivo?* ('Volt valami sportesemény?'), *Qualche gara?* ('Valamilyen verseny?'), *Peti, che cosa ti è piaciuto di più?* ('Peti, mi tetszett a legjobban?'). Érdekes, hogy míg az egész csoportot bevonni szándékozó beszédsszituáció folyamatosan egyszerűsödik, nyelvi szempontból is egyszerűsödnek a kérdések (az összetett mondatról az ígét nem tartalmazó hiányos kérdésig). A kérdés, illetve a következő kérdések akkor lesznek újra nyitottak és nyelvi szempontból is akkor áll vissza a szint, amikor a tanár név szerint kezdi felszólítani válaszadásra a tanulókat. Ezt láthatjuk a következőkben is: *In quale sport avete vinto, Attila?* ('Melyik sportágban nyertetek, Attila?'), *Quale sport avete fatto?* ('Milyen sportágakban vettetek részt?'), *Poi, altro programma che vi è piaciuto?* *Hm, Dóri? Réka?* ('Aztán, más program, ami tetszett nektek? Na? Dóri? Réka?'). Érdeemes megemlíteni, hogy ebben az esetben a kérdéshalmaz funkciója nem a tanári kérdés újrafogalmazása, pontosítása, vagyis az értés segítése.

Az órakezdést, de akár az egész idegennyelv-órát tekintve is felmerül a kérdés, hogy mely szempont a meghatározó: tudakoló kérdéseket érdemes-e feltenni, amelyekre a tanár valódi válaszokat, akár egy-egy szavas válaszinformációkat vár, avagy tanári kérdéseket, amelyek célja a tanulók tudásának feltárása (Antalné 2006: 61), és amelyek segítségével könnyebben adhat a tanár lehetőséget a hosszabb válaszadásra, a gondolkodtatásra, vagyis amikor a beszédképesség fejlesztése a cél.

Egy másik videós órán látott órakezdés is ezt a kérdéskört érinti: a tanár leginkább instrukciókat ad, a feltett kérdések – döntő többségben – indirekt formában jelennek meg.

- (1) *Raccontate al vostro compagno cosa pensate di fare questo finesettimana. Avete un minuto di tempo, raccontate che programma, che idea avete per questo finesettimana. Cosa farete?* ('Meséljétek el a társatoknak, mit fogtok csinálni ezen a hétvégén! Egy perccetek van, meséljétek el, milyen programokat, milyen ötleteket van erre a hétvégére! Mit fogtok csinálni?')
- (2) *Raccontate al vostro compagno com'è stata questa vostra settimana, hm? Adesso è venerdì. Questa settimana come l'avete passata? Com'è stata?* ('Meséljétek el a társatoknak, milyen volt ez a hétvégétek! Hm? Ma péntek van. Ezt a hetet hogyan töltöttétek? Milyen volt?')
- (3) *Raccontate al vostro compagno come avete iniziato questo giorno. La mattina, svegliarsi, alzarsi, mangiare questo, questo, questo, farsi la doccia, no, lavarsi, eccetera, eccetera, hm? Come avete iniziato questa giornata? Questo giorno.* ('Meséljétek el a társatoknak, hogyan kezdtétek a mai napot! Reggel felébredni, felkelni, ezt, azt, amazt enni, zuhanyozni vagy nem, mosdani stb. stb. Hm? Hogy kezdtétek a mai napot? Ezt a napot.')

A tizenegyedikes csoportnak adott instrukcióknál megfigyelhető, hogy:

- Sokszor ismétlődik ugyanaz az **instrukcióige** (Antalné 2006: 71), mindig azonos személyben, felszólító módban (*raccontate* 'meséljétek el').
- A tudakoló kérdések nem direkt formában, hanem az instrukcióigét tartalmazó főmondatnak alárendelve jelennek meg.
- A kérdő és kijelentő mondatok az instrukcióba rejtett tudakoló kérdések tartalmának értését segítik a szó szerinti ismétlés (2), a szinonimák (1), illetve a példák halmozása útján (3).

A csoport minden tagját megmozgató párcseréket a következő tömör, nyelvi udvariassági formákat nélkülöző, ugyanakkor ismétléseket tartalmazó (továbbá irányító és a megértést segítő kézmozdulatokkal kísért) instrukciók jelzik:

- (4) *Ok. Stop! Quelli che stanno dentro, fate un passo a destra! Fate un passo a destra! Un passo a destra.* ('Oké. Stop! Akik bent állnak, lépjetek egyet jobbra! Lépjetek egyet jobbra! Egyet jobbra!')
- (5) *Ok. Stop! Quelli che stanno dentro, un passo a destra. Fate un passo a destra! Quelli di dentro. Un passo a destra. Sì. Così avete un nuovo compagno.* ('Oké. Stop! Akik bent állnak, egyet jobbra! Lépjetek egyet jobbra! Akik bent állnak! Egy lépést jobbra! Igen. Így van egy új társatok.')

A felszólító módú instrukcióigét tartalmazó mondatok tehát mindig többször ismétlődnek: esetenként ugyanolyan formában (4), több alkalommal pedig csak az instrukció elemei külön-külön, egyéb tevékenységjelző szavak formájában (4, 5). A kijelentő mondat formájú instrukció magának az instrukció sikerességének ellenőrzésére szolgál (5).

Az utóbb vizsgált tevékenység keretében nem hangzanak el direkt tanári kérdések, ugyanakkor a diákoknak lehetőségük van a nyelvórára való ráhangolódásra, az aktivizálódásra (a padokból felállva a terem közepén állva végezték a feladatot), hosszabb gondolatok kifejtésére, cserélődő párokban való megosztására.

5. Tevékenységek indítása és lezárása

A tanári instrukciók kapcsán már említettük, mennyire fontosak a jól követhető utasítások az órai tevékenységek kivitelezése szempontjából. Tételezzük fel, hogy az órának van a diákok által is megragadható gondolati, logikai íve, érdekesek a tevékenységek, a tevékenységek jó sorrendben követik egymást, illetve a munkaformák is változatosak. Egy ilyen esetben az óra sikeressége jelentős mértékben múlik azon, hogy a tanári instrukciók elérjék a céljukat: a diákok az óra legelejétől kezdve tudják, mikor kezdődik és mikor végződik egy-egy tevékenység, valamint tudják, hogy mit kell pontosan csinálniuk a tevékenységek folyamán. (Fontosnak tartjuk megjegyezni

itt azt, hogy a tanári kommunikációt vizsgáló kutatások során készített interjúkból kiderül: a tanárok túlnyomó többsége szerint a tanóra sikere leginkább a diákok hangulatától, illetve a tanóra órarendben elfoglalt helyétől függ.)

Nem idegennyelv-órai kontextusban, videós órafelvételeken alapuló kutatások azt mutatták, hogy a – nem ritkán hiányos – tanári instrukciók megértését nagyban könnyítik a tanórai diskurzus résztvevőinek előismeretei és a tanórai rituálék (Antalné 2006: 70). Idegen nyelv, főleg második idegen nyelv esetében azonban fontos figyelembe venni, hogy az utasítások megértése a tanulók részéről nemcsak a pragmatikai, hanem a nyelvi kompetencia függvénye is. Amennyiben a nyelvtanár az első pillanattól kezdve célnyelven kommunikál diákjaival, kezdő szinteken mondanivalójának, ezen belül instrukcióinak megtervezésekor, majd kivitelezésekor a korábban említett számos nyelvi, illetve nyelven kívüli összetevőt is figyelembe kell vennie.

Egy kilencedikes osztályban a következő tevékenységbevezető-instrukciók hangzottak el:

- (6) (1) *Venite tutti qua in centro, per favore! OK. Allora, prima salutate il vostro compagno come la mamma del vostro amico, hm? Allora, pensate, ooh, Blanka è la mamma della mia amica. Allora saluto Blanka: ah, buongiorno, signora! Hm? Va bene? Salutatevi come se l'altra fosse la mamma della vostra amica. Prego!* ('Gyertek mindannyian ide középre, legyetek szívesek! Oké. Akkor, először üdvözljétek úgy a társatokat, mint a barátotok anyukája! Na? Akkor, képzeljétek el, óó, Blanka a barátnőm anyukája! Akkor köszöntöm Blankát: Á, jó napot asszonyom! Na? Jó? Köszöntsétek egymást, mintha a másik a barátotok anyukája lenne! Nosza!')
- (7) (2) *OK. Aprite il libro a pagina 38. Ascoltiamo un dialogo. Prima solo lo ascoltiamo. Va bene? Prima non facciamo niente. Allora mettete la penna giù. Rilassatevi! E che numero è? Speriamo che funzioni. Per favore. E dopo ascoltiamo di nuovo il dialogo e dovete completare i programmi, l'agenda. Ma solo dopo. Adesso fate solo attenzione.* ('Oké. Nyissátok ki a könyvet a 38. oldalon! Meghallgatunk egy párbeszédet. Először csak meghallgatjuk. Rendben? Először nem csinálunk semmit. Akkor tegyétek le a tollat! Lazuljatok el! És melyik szám az? Reméljük, hogy működik. Kérlek! És aztán újra meghallgatjuk a párbeszédet, és ki kell töltenetek a programokat, a határidőnaplót. De csak utána. Most csak figyeljétek!')

Az utasításokban megtalálható igék kapcsán megfigyelhetjük, hogy az elvárt tevékenységet leggyakrabban többes szám második személyű, felszólító módú igével (6) (*venite* 'gyertek', *pensate* 'képzeljétek el', *salutate* 'üdvözljétek', *aprite* 'nyissátok ki', *mettete giù* 'tegyétek le', *fate* 'csináljátok'), illetve többes szám első személyű, kijelentő módú igével (7) (*ascoltiamo* 'meghallgatunk', *non facciamo niente* 'nem csinálunk semmit', *ascoltiamo di nuovo* 'újra meghallgatjuk') nevezi meg a nyelvtanár.

Érdekes, hogy bár a kilencedikes osztály még nyilvánvalóan nem tanulta az igék felszólító módú alakját, ezek a csoportnak címzett utasítások nyelvileg nem elemzett, de következetesen használt szófordulatokként rögzülhettek már a tanulóknál. A felszólító módú igealakok megtanulása az olasz nyelvet tanulók körében a nyelvtani homónia miatt nem könnyű, a felszólító mód kommunikációban betöltött funkciója miatt a korai elsajátítás viszont alapvető fontosságú.

Említettük már, hogy kezdő szinten sokat segít a diákoknak az instrukciók megértésében, ha a tanár kézmozdulatokkal kíséri azokat. A *Venite tutti qua in centro, per favore!* ('Gyertek mindannyian ide középre, legyetek szívesek!') felszólítás kimondása közben a tanár szélesre tárja mindkét karját, ezzel mutatva egyszerre, hogy minden diákra vonatkozik az instrukció, illetve, hogy azt várja tőlük, hogy mozduljanak el a helyükről. A kézmozdulatot úgy fejezi be, hogy kezeivel egy gömböt formál, ezzel jelezve, hogy a tanulóknak a terem közepére kell jönniük. A csoport még akkor is gond nélkül tudta volna követni ezt az instrukciót, ha életük legelső olaszóráján hangzott volna el.

A tanári instrukciókról szóló bevezető részben szó volt arról, hogy célszerű a bonyolultabb tevékenységeket modellezni, és ez kiemelten igaz kezdő szintű csoportok esetén. Az (6)-es pontban idézett utasításokat a tanár el is játssza: az *Allora, pensate...* ('Akkor, képzeljétek el...') mondatnál gondolkodást mímél, majd az egyik diák közreműködésével megmutatja, pontosan mit ért az alatt, hogy a diákok üdvözljék az egyik barátjuk anyukáját. Ami az instrukciók nyelvi összetettségét illeti, kezdő szinteken célszerű sok helyre és időre vonatkozó elemet használni (*qua* 'ide', *giù* 'le', *prima* 'először', *e dopo* 'és utána', *solo dopo* 'csak utána', *adesso* 'most'), továbbá az egyszerű mondat szerkezeteket előnyben részesíteni az összetettel szemben. Különösen vonatkozik ez az újlatin nyelvekre, közöttük az olasz nyelvre, amelyben bizonyos főmondatok a mellékmondatban a kötőmód használatát teszik szükségessé. A vizsgált instrukciókban a nyelvtanár kétszer nem kerül el a kötőmód használatát, annak ellenére, hogy a kutatások szerint az olasz nyelv igeidőinek, és igemódjainak elsajátítási folyamatában a kötőmód, a feltételes mód után a legeslegutolsó elem (Banfi–Bernini 2003: 90).

- (8) *Salutatevi come se l'altra fosse la mamma della vostra amica.* ('Üdvözljétek egymást, mintha a másik a barátotok anyukája lenne.')

Az instrukció végén a tanár helyesen elismételi az elvárt tevékenységet, amit az instrukció elején egy ígét nem tartalmazó, így a grammatikalitás határát súroló, ugyanakkor könnyen értelmezhető mondattal fejezett ki (*salutate il vostro compagno come la mamma del vostro amico* 'üdvözljétek úgy a társatokat, mint a barátotok anyukája').

- (9) *E che numero é? Speriamo che funzioni.* ('És melyik szám az? Reméljük, hogy működik!')

A tanár önmagának és nem a diákoknak címzett kommunikációja során saját nyelvi szintjének megfelelő módon fejezi ki magát. A – többek között – nyelvi modellként is működő nyelvtanár esetében ez teljesen elfogadható.

Most néhány tizedikes, illetve tizenegyedikes osztályban elhangzott tevékenység-indító-instrukció következik:

- (10) *Allora, cominciamo questa volta con un'ABC delle parole. Vi voglio chiedere di dire delle parole con la famiglia oppure con l'appartamento, e cominciamo con A. Famiglia, appartamento, casa. [...] Dite delle parole con A. ('Akkor ez alkalommal egy ABC-s szójátékkal kezdünk. Szeretnék megkérni titeket, hogy mondjatok szavakat a családdal vagy a lakással, és az A-val kezdünk. Család, lakás, ház. [...] Mondjatok szavakat A-val!')*
- (11) *Prendiamo il nostro libro, apriamo il nostro libro perché questa volta andiamo a Siena. Andiamo a Siena. Prendiamo il libro. Tappa quattro. Cominciamo una nuova tappa. ('Vegyük a könyvünket, nyissuk ki a könyvünket, mert ez alkalommal Sienában megyünk! Sienába megyünk. Vegyük a könyvet! 4. fejezet. Új fejezetet kezdünk.')*
- (12) *E due persone dal gruppo devono fare attenzione alle foto. Ascoltiamo un testo. Dovete trovare i nomi e il ruolo in famiglia, il legame: figlio, padre. Dividete i compiti! Chi fa la famiglia, chi fa la casa. Decidete in gruppo! [...] Capite? Cioé siete in quattro: due fanno la famiglia, due fanno la casa. [...] Allora ascoltiamo. ('És két embernek a csoportból a fotókra kell figyelniük. Meghallgatunk egy szöveget. Meg kell találnotok a neveket és a családban betöltött szerepet, a kapcsolatot: gyermek, apa. Osszátok el a feladatokat! Ki a családot csinálja, ki a házat. Döntsétek el csoportban! [...] Értitek? Na, négyen vagytok: ketten csinálják a családot, ketten csinálják a házat! [...] Akkor hallgassuk meg!')*
- (13) *Allora, adesso andiamo nei supermercati. Prendiamo il libro di esercizi. Troviamo sosta due, pagina 62, qua. Ci sono due testi. Eh, dividete i compiti! Uno legge A, l'altro legge B... in silenzio, in lavoro individuale. Qua ci saranno le domande che dovete rispondere alle domande. Chiaro? Leggere, rispondere. Potete sottolineare, potete chiedere delle parole. ('Akkor most közértbe megyünk. Vegyük a munkafüzetet! Itt megtaláljuk a 2. fejezetet, 62. oldal, itt. Két szöveg van. Osszátok el a munkát! Egyik olvassa az A-t, a másik a B-t... csendben, egyéni munkaformában. Itt lesznek a kérdések, válaszolnotok kell a kérdésekre. Világos? Olvasni, válaszolni! Aláhúzhatjátok, kérdezhetek szavakat.')*

A magasabb nyelvi szinten megfigyelhetjük a felszólítás indirektebb formáit, mint

- az udvariassági formulákat (10),
- a felszólító módú igék többes szám első személyben való használatát (11, 13),
- a kijelentő módban levő igék több személyben való használatát (12, 13).

A csoport magasabb szintű nyelvi kompetenciája ellenére azonban az érthetőség rovására mehet az instrukcióigék kijelentő módú alakjának túl sokféle személyben való használata (12, 13). Ezenkívül a tevékenység részleteinek többszöri ismétlése, vagy akár túl sok részlet egy instrukcióban való említése is elterelheti a tanulók figyelmét az instrukció tevékenységet megjelölő részéről (11, 13). Jó, ha ilyen esetben az instrukció végén még egyszer kiemeljük, hogy a tanulóknak tulajdonképpen mit kell csinálniuk (10, 12).

Egy bonyolultabb, sok lépésből álló tevékenységet (lásd *Ricostruzione di conversazione*) is érdemesebb ezért az udvariassági formulák kerülésével, az instrukcióigék használatával, illetve a tevékenység lépéseinek sorrendben tartásával bevezetni. Az igék kijelentő mód többes szám első személyének használata azt a célt szolgálhatja, hogy a tanulók minél jobban bevonódjanak a kitalált szituációba, amely a tevékenység keretét adja (14).

- (14) *Andiamo a fare un po' di shopping! [...] Allora, andiamo in un negozio di abbigliamento, hm? Ci sono due persone, due signore. C'è questa bella signora simpatica che va in un negozio di abbigliamento. Va in città. Guarda le vetrine... e vede qualcosa... in una vetrina. Che cosa?* ('Kicsit shoppingolni megyünk! [...] Na, egy ruhaboltba megyünk. Hm? Két ember van ott, két hölgy. Itt van ez a szép, szimpatikus hölgy, aki bemegy egy ruhaboltba. A városba megy. Nézi a kirakatokat... és meglát valamit... egy kirakatban. Na, mit?')

A tevékenységek, amelyekbe a tanulók jó esetben teljesen bevonódnak, ugyanolyan határozott és világos lezárást igényelnek, mint amennyire a tevékenységre való felhívás volt.

Nézzünk néhány példát a tevékenységek lezárására:

- (15) *Ok. Stop! Sedetevi, ragazzi! Tornate al posto!* ('Oké. Stop! Üljetek le, gyerekek! Menjetek vissza a helyetekre!')
- (16) *Ok. Stop. Siete riusciti a trov... avete trovato appuntamento, avete trovato l'ora perfetta per un incontro? Sì? Voi quando? Quale giorno?* ('Oké. Stop! Sikerült talál... találatok időpontot, megtaláltatok a legjobb időpontot a találkozáshoz? Igen? Ti mikor? Melyik nap?')

A tevékenységet lezáró tanári kommunikáció gyakran tartalmaz tanári értékelő megnyilatkozást, vagyis amikor a tanár elfogadja (*Ok.* 'Oké.', *Va bene.* 'Rendben.'), részben elfogadja, illetve elutasítja a tanulói tevékenységet, megnyilatkozást (Antalné 2006: 79). A (16)-es példában a tömör értékelő megnyilatkozáson túl – még a tevékenység lezárása részeként – a tanár a kihangosítás módszerét alkalmazza, amelylyel az egyes tanulópárok munkáját szeretné ellenőrizni. A kilencedikes csoportban először kérdő formájú instrukció hangzik el (*siete riusciti a...? 'sikerült ...?', avete trovato ...? 'találatok ...?'*), amelyen belül megfigyelhető egyrészt az igei szerkezet (*riuscire a* ['sikerül'] + *trovare* ['találni']) átfogalmazása, egyszerűsítése a *trovare* ['találni'] ige múlt idejű alakjával, másrészt az egyszerű igealak ismétlése is.

A következő példában (17) is megtalálhatjuk a tanári értékelő megnyilatkozást, illetve a felszólítást a kihangosításra (*Allora facciamo una prova!* 'Akkor csináljunk egy próbát!'). A tevékenységet lezáró utasítás (tanári értékelő megnyilatkozás + felszólítás a kihangosításra) azonban eleinte nem világos a tanulók számára, ezért a tanárnak expliciten is fel kell szólítania a tanulókat a tevékenység befejezésére (*Stop! Cercate di finire! Rimaniamo qua!* 'Stop! Próbáljátok meg befejezni! Álljunk meg itt!'), mielőtt belekezdene a párbeszéd hangos elismétlésébe.

(17) *Va bene. Allora facciamo una prova! Stop! Cercate di finire! Rimaniamo qua! Chi è che ha comprato una cosa? Quale gruppo?* ('Rendben. Akkor csináljunk egy próbát! Stop! Próbáljátok meg befejezni! Álljunk meg itt! Ki az, aki vett valamit? Melyik csoport?')

6. Ricostruzione di conversazione (Párbeszédépítés)

A *ricostruzione di conversazione* egy olyan vezetett szóbeli megnyilvánulásra lehetőséget adó tevékenység (Catizone et al. 1998: 25), amely során a tanulók szó szerint raknak össze egy adott párbeszédet, amelyet a tanár már előre kiválasztott és különféle vizuális eszközök (rajzok, képek, tárgyak, arcjáték, kézmozdulatok stb.), illetve minél kevesebb szó segítségével bemutat a csoportnak. Rendkívül fontos, hogy a tanár a lehető legpontosabban ábrázolja a párbeszéd kontextusát, amelyhez szüksége van a diákok figyelmére és fantáziájára is (D'Angelo 2006). A rekonstruálandó beszélgetés nem lehet hosszabb tíz megnyilvánulásnál, amelyeket a tanár egyesével mutat be: amint a tanulóknak sikerült nyelvtan, szórend és szókincs szempontjából is pontosan megalkotniuk az eredeti mondatot – amelyet aztán a tanár az adott szereplő bőrébe bújva hangosan kimond, megmutatandó a helyes intonációt és kiejtést – kórusban többször elismétlik azt, majd bemutatják a következő megnyilvánulást. A diákok nem írhatnak le semmit, az emlékezetükre hagyatkozva kell felépíteniük a teljes párbeszédet. Amikor a tanulóknak sikerült az eredeti beszélgetésből összerakniuk egy mini párbeszédnek megfelelő hosszúságú részt, azt párban ismételtetik, hogy rögzítsék a memóriájukban a helyes mondatokat. Ezt minden egyes alkalommal megteszik, amint a párbeszéd egy újabb fordulóját felépítették. A tevékenység azon fázisában, amikor a diákok igyekeznek kitalálni, mi volt a párbeszédben elhangzott eredeti mondat, a tanári visszajelzés nagyon fontos, hiszen a diákok annak segítségével jutnak egyre közelebb a tökéletes megoldáshoz (D'Angelo 2006). A tanár vezeti a csoportot, vagyis egy-egy helyesnek feltételezett mondat elhangzását követően egy-egy új információval látja el a tanulókat, akik az új ötleteket a kezdeti elképzeléseikbe beleépítve eljutnak a célmondathoz. A tevékenység alapvető célja, hogy bizonyos nyelvtani elemeket, esetenként pedig szófordulatokat rögzítsen a tanulók tudatában, ezért szükséges a megnyilvánulások ismételtetése. A rövid leírásból kiderül, hogy a tevékenység folyamán a tanár kommunikációjában kiemelt

szerepet kapnak a különböző arckifejezések és a kézmozdulatok, illetve az azonnali és egyértelmű visszajelzések.

Az egyik videofelvételen az óra második felét teljes egészében ez a tevékenység teszi ki: a tanár egy ruhaboltban játszódoó párbeszédet mutat be a csoportnak, amelynek során egy hölgy érdeklődik az eladónál, hogy a kirakatban látható kabát milyen más színekben kapható. A tanár által bemutatott és a diákok által nagyjából húsz perc alatt összerakott és begyakorolt beszélgetés összesen hat mondatból, illetve két fordulóból áll. A tevékenység ráhangoló szakaszában a tanár kérdésekkel próbálja rávezetni a diákokat arra, hogy ruhaboltban játszódik a jelenet. Csak azért nem jár sikerrel, mert a csoport egyik tagja sem ismeri a *ruhabolt* szó olasz megfelelőjét. Ez után felrajzolja a táblára (és meg is nevezi) a párbeszéd két szereplőjét, az eladót és a vásárlót, majd pedig egy kirakatot és benne egy kabátot rajzol, amelyből világossá válik a diákok számára, hogy ez utóbbi lesz a párbeszéd kulcseleme. A kontextus tisztázását követően a tanár rámutat a bolti eladót ábrázoló rajzra – így derül ki, hogy ki az első megszólaló –, aztán elmutogatja az első mondatot, és a diákok felé fordulva megkérdezi: *Che dice?* ('Mit mond?'). Ez jelzi, hogy a diákokon a sor, hogy kitalálják a mondatot. Az első megnyilvánulás egyszerű köszönés, így a diákok a szituáció alapján könnyen kitalálják, mi hangzott el az eredeti párbeszéd legelején. Ugyanez igaz a második mondatra is (*Posso aiutarLa?* 'Segíthetek?'), vagyis a ruhaboltban történő vásárlásról kialakult sémájukat aktiválva, kis tanári segítséggel hamar eljutnak a helyes mondatig, amelyet a tanár párszor elismétel a szereplő bőrébe bújva, majd a diákok is kórusban kimondják a mondatot. Ezt követően a tanár a táblán rábök a másik szereplőre – jelezvén, hogy itt van egy forduló – és elmutogatja a következő mondatot, ami után ismét felteszi a *Che dice?* ('Mit mond?') kérdést. Ez az előzőekhez képest hosszabb és bonyolultabb megnyilvánulás (*Senta, ho visto quel cappotto in vetrina.* 'Kérem, láttam azt a kabátot a kirakatban.'). ezért a diákoknak szükségük van arra, hogy a tanár minél több információval lássa el őket. A tanár elmondja pár diákkal az első, az eredeti megnyilvánuláshoz legközelebb álló ötletet, amit aztán az egyik tanuló lassan, szavanként megismétel. Ezt a mondatot a tanár – az ujjait rácsvonalakként használva – „rögzíti”. Ennek köszönhetően a továbbiakban – szó szerint – rá tud mutatni, hol hibás a mondat, és könnyen rá tudja vezetni a diákokat a helyes megoldásra. A tökéletlen mondatban egyszerre csak egy hibát javít, és minden egyes hiba kijavítása után a tanár elismélteti néhány diákkal az új változatot. A fent leírt műveletet addig ismétli a tanár és a csoport, amíg meg nem születik a célmondat.

A tevékenység, amint láttuk, sok egymást követő lépésből áll, a levezetést segítő tanári kommunikációnak több különböző célnak is eleget kell tennie: a tanárnak ismertetni kell a lépéseket, értékelni kell a tanulói megnyilvánulásokat, tovább kell lendíteni a tanulókat egyik lépésből a másikba. A videós órafelvételen azt látjuk, hogy a tanulmány bevezető részében említett tanári kommunikációt egyszerűsítő fogások közül itt mind megjelenik. Az előre megtervezett, illetve nagyon következetesen

használt instrukciók, tulajdonképpen vezényszavak (a tanár nyilvánvalóan nem először csinál ilyen feladatot a tanulócsoporthal), és az értékelő megnyilatkozások túlnyomó többségéről elmondható, hogy:

- rendkívül tömörek (*ripeti* 'ismételd meg', *ripetete* 'ismételjétek meg', *esatto* 'helyes', *ascoltate* 'hallgassátok meg', *Qui c'è un problema*. 'Itt van egy probléma.', *perfetto* 'tökéletes', *Stop!*),
- gyakran hiányosak (*insieme* 'együtt', *parola per parola* 'szóról szóra', *ancora* 'még, tovább', *tutti* 'mindnyájan'),
- morfoszintaktikai szempontból nagyon egyszerűek (*Qui c'è un problema perché non sono mica amiche*. 'Itt van egy probléma, mert ők ugyan nem barátnők.', *Usa un altro verbo. Non essere ma...?* 'Egy másik igét használ. Nem az *essere*-t, hanem...?', *Ok. Metti questo pronome in un'altra posizione!* 'Oké. Tedd ezt a névmást máshova!', *Ok. La commessa risponde: Che risponde? Che dice?* 'Oké. Az eladó válaszol: Mit válaszol? Mit mond?')

A *ricostruzione di conversazione* tevékenysége jó példája annak a nyelvórai helyzetnek, amikor a tanári megnyilvánulások száma minimálisra csökkenhet, a megmaradó mennyiségnek pedig konkrét funkciója van. Ebből adódóan a tanulói kommunikáció mennyisége növekszik, még ha teljesen vezetett szóbeli megnyilvánulásokról van is szó. A vizsgált videós órafelvétel azt mutatja, hogy összetettebb (ugyanakkor morfoszintaktikai szempontból nem bonyolultabb) tanári megnyilatkozások két esetben hangzanak el a tevékenység során: amikor a tanulók a célmondat rekonstrukciója során téves hipotéziseket állítanak fel, és a tanárnak a helyes útra kell őket terelni (18), valamint amikor a munkaforma változik, tehát a csoportmunkát a párban ismétlés (19), vagy a párban ismétlést párcsere követi (20).

- (18) *Con un'altra parola. Non chiede scusa perché... è il suo lavoro.* (csettint az ujjával) *Quando faccio così. Hm? Dico io allora: senta, hm? Senta. Ripetete!* ('Másik szóval. Nem kér bocsánatot, mert... ez a munkája. [...] Amikor ezt csinálom. Hm? Megmondom akkor én: kérem, kh? Kérem. Ismételjétek!')
- (19) *OK. Abbiamo due battute. Lavorate con il compagno! Ripetete 1249 volte queste... questa parte del dialogo. Voi due, voi due, voi due, voi due, voi due, voi tre, voi due. Hm?* ('Oké. Akkor van két mondat. Dolgozzatok a párotokkal! Ismételjétek el 1249-szer ezeket... a párbeszédnek ezt a részét! Ti ketten, ti ketten, ti ketten, ti ketten, ti ketten, ti ketten, ti ketten. Hm?')
- (20) *Perfetto. Allora, facciamo un cambio. Non avete bisogno di niente adesso. Passate avanti! OK. Ripetete il dialogo! Tutto dall'inizio con il nuovo compagno.* ('Tökéletes. Akkor párcsere. Nincs szükségetek most semmire. Menjetek tovább! Oké. Ismételjétek el a párbeszédet! Teljesen az elejétől az új párotokkal.')

7. Összegzés

A tanulmány az olasztanár kommunikációját vizsgálta két szempontból megközelítve azt. A bevezető részben sorra vettük azokat az összetevőket, amelyek érthetővé tehetik a diákok számára a tanári megnyilvánulásokat, a második részben pedig négy videofelvétel alapján mutattuk be, illetve elemeztük, hogy a gyakorlatban hogyan valósul meg a kommunikáció a tanár és a tanulók között. Olyan részeket válogattunk össze az órákból, amelyek – véleményünk szerint – a tanári kommunikáció szempontjából érdekes elemeket tartalmaznak. A nyelvóra sikerességének tekintetében kiemelten fontos a tanári kommunikáció mennyisége és minősége az óra bevezető, vagyis ráhangoló szakaszában, illetve az óra teljes időtartama alatt a diákok által megvalósítandó tevékenységek indításának és lezárásának pillanataiban. Fontosnak tartottuk végül jó gyakorlatként bemutatni a *ricostruzione di conversazione* elnevezésű tevékenységet, mivel itt a tanári kommunikáció – a feladat összetettsége ellenére – mennyiségét tekintve minimális, célját tekintve rendkívül funkcionális. Megfigyeléseink a korpusz mennyisége miatt nem általánosíthatók. A tanulmány célja az volt, hogy a tanári kommunikáció egyes elemeire felhívja a figyelmet, annak érdekében, hogy a nyelvtanárok, illetve leendő nyelvtanárok kommunikációjukkal támogatni tudják diákjaik sikeres nyelvelsajátítását.

Szakirodalom

- Antalné Szabó Ágnes (2006): A tanári beszéd empirikus kutatások körében. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Banfi, Emanuele – Bernini, Giuliano (2003): Il verbo. In: Giacalone Ramat, Anna (szerk.) *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci Editore.
- Catizone, Piero – Humphris, Christopher – Micarelli, Luigi (1998): *Volare. Guida per l'insegnante*. Roma: Edizioni Dilit.
- Cenoz, Jasone – Hufeisen, Britta – Jessner, Ulrike szerk. (2001): *Looking beyond Second Language Acquisition. Studies in Tri-and Multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Cenoz, Jasone (2003): The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. *International Journal of Bilingualism* 7/1. 71–87.
- D'Angelo, Katia (2006): La costruzione della coscenza. Descrizione della Ricostruzione di conversazione. <http://www.dilit.it/formazione/articoli/1178209436.LaCostruzioneDellaConoscenza.htm?>
- Diadori, Pierangela – Palermo, Massimo – Troncarelli, Donatella (2009): *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni

- Flynn, Suzanne – Foley, Claire – Vinnitskaya, Inna (2004): The cumulative-enhancement model for language acquisition: comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism*, 1/1. 3–16.
- Gower, Roger – Phillips, Diane – Walters, Steve (1995): *Teaching Practice Handbook*. Oxford: Heinemann.
- Jessner, Ulrike (2008): Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41/1. 15–56.
- Medgyes Péter (1994): *The non-native teacher*. Houndmills: Macmillan.
- Poggi, Isabella (2010): *Gesti*. Treccani: Enciclopedia dell'italiano. http://www.treccani.it/enciclopedia/gesti_%28Enciclopedia_dell%27Italiano%29/ (2015. 05. 02.)
- Safont Jorda, Maria Pilar (2005): *Third language learners. Pragmatic production and awareness*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Scrivener, Jim (2011): *Learning teaching. The essential guide to English language teaching*. Houndmills: Macmillan.
- Ur, Penny (1996): *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vörös Anna (2004): Osztálytermi kommunikáció, tanár-diák interakciók. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Budapest: Osiris Kiadó.

A tanulói kifejezőkészség fejlesztésének eredményei egy empirikus kutatás tükrében

1. Bevezetés

A tanórai beszédfejlesztés következményeként az oktatás és a képzés hatékonysága javítható, hiszen a tanulók mindennapi életéhez szükséges alapvető kompetenciáit fejleszthetjük. Mind az iskolában, az érettségig, mind a munkában fontos az, hogy megfelelő legyen a diákok kommunikatív kompetenciája. Ahhoz, hogy a tanulók adekvát módon tudjanak helytállni a különböző kommunikációs helyzetekben, a beszédet folyamatosan gyakorolniuk kell. Ez akkor lehetséges, ha a tanórákon többet és hosszabban szólalhatnak meg. Ennek érdekében a tanároknak a különféle módszertani fogásokkal tudatosan törekedniük kellene az órák tervezése és megtartása során arra, hogy a tanulók aktívan vegyenek részt az új tananyag konstruálásában és elsajátításában, mégpedig úgy, hogy ezt saját beszédükkel is támogassák (Asztalos 2015).

Az osztályteremben történő beszédfejlesztési folyamatban a kommunikáció olyan speciális többszereplős helyzete alakul ki, amelyben a tanár és a diákok a résztvevők, és a kommunikációnak a különféle formáit gyakorolhatják. Így az osztályteremben megvalósulhat egyéni, páros és csoportos kommunikáció egyaránt. A szakirodalom igen gazdag a tanári beszédéről szóló kutatásokban (V. Raisz 1995; Balatoni 1999; Rozgonyiné 1999; Antalné Szabó 2006; Boronkai 2009), azonban a diákok osztálytermi beszédéről kevesebb munka született.

A tanulmány első részében a beszéd- és kifejezőkészség fejlesztésének közelmúltbeli körképét tekintem át, majd erre alapozva a jelenlegi helyzetet, amely a Nemzeti alaptanterv kulcskompetenciáira épül. A szakirodalmak alapján a spontán, a *részen tervezett* és a *tervezett beszéd* fogalmát is érintem, és elemzem fontosságát az iskolai tanórákon. A tanulmány következő részében egy kutatás eredményét mutatom be; elsőként 16 frontális szervezésű videós óra lejegyzésének, elemzésének fő jellemzőit a tanórai kommunikációt illetően. Majd az általam tervezett és megtartott 3 kooperatív videós óra jellegzetességeit írom le, és ezt követően összehasonlítom a 16 frontális szervezésű óra és a 3 kooperatív óra eredményeit, megfogalmazom a tanulságokat. Végül a beszéd iskolai fejlesztésének lehetséges stratégiai lépéseit, alapelveit foglalom össze.

2. A beszéd- és kifejezőképesség tantárgy-pedagógiai körképe a közelmúltból és a Nemzeti alaptanterv alapján

A beszéd- és kifejezőképesség fejlesztésére vonatkozó legfőbb pedagógiai feladatokat, területeket és célokat már a közelmúltbeli tantárgy-pedagógiai szakkönyvek is tartalmazzák, részben a felső tagozatos és a középiskolai anyanyelvi nevelésre vonatkozóan.

2.1. A beszéd- és kifejezőképesség közelmúltbeli tantárgy-pedagógiai körképe

A közelmúltbeli tantárgy-pedagógiai munkákban a következő területek jelennek meg kiemelten: a befogadás képességének, a kifejezőképességnek (szókincs, szerkesztő- és formálóképesség), a beszédkulturának (kiejtés, beszédhibák), a tágabb értelemben vett beszédművelésnek (mondat- és szövegfonetikai eszközök, kulturált előszóbeli megnyilatkozás) és a helyesírásnak a fejlesztése (Szemere 1971; Hoffmann 1976; Nagy 1979, 1987; Bicskeiné 1992; Fülöp 1993; Bozsik–Dobóné–Zimányi 2003). Ezek a területek sokszor átfedik egymást, és szakirodalomtól függően más-ként jelennek meg.

A beszédfejlesztés sikerességének egyik feltétele, hogy a beszédet tanítók szépen és helyesen beszéljenek és képesek legyenek összefüggő beszédproduktumok létrehozására (Szemere 1971). Fontos, hogy a tanulók számára a pedagógus beszéde pozitív mintául szolgáljon.

A beszédtevékenység igényességének alapvető ismertetőjegyei a kiejtés és a hangzó nyelv zenei eszközeinek a megfelelő alkalmazása, ezért lényeges, hogy a tanulók a helyes kiejtés különböző területeit gyakorolhassák, így például: a hangképzést, a hangsúlyozást, a hanglejtést stb. (Hoffmann 1976). Az anyanyelvi tanórák feladatai közé sorolható továbbá a beszédhibák javítása is (Szemere 1971; Nagy 1979), azonban ezek a beszédállapot súlyosságától függően szakember bevonását is igényelhetik.

A szókincs, szó- és mondathasználat fejlesztése érdekében a beszédnevelés fontos területei közé tartozik a szókincs gyarapítása és a nyelvi struktúrák alkotása is (Nagy 1979; Szemere 1971). A szókincs fejlesztése feltétele lehet a mondanivaló választékossá, hangulatossá tételének. Ennek gyakorlatai lehetnek: a szógyűjtés, a szómagyarázat és a szókészlet hasznosítása is (Bozsik–Dobóné–Zimányi 2003). A beszédfejlesztésben fontos továbbá a mondatoknak az adott kommunikációs szerephez és beszédhelyzethez igazodó alkotása, hangsúlyozása (Bicskeiné 1992).

Az anyanyelvi órák kiemelt területe mindezek mellett a stílus is, melynek középontjában a képi gondolkodás és az írói szándék megértése áll (Hoffmann 1976). Ennek eszközeként olyan gyakorlatok is alkalmazhatók, mint a szavak és a szókép gyűjtése, a szólások, szóláshasonlatok lerajzolása stb.

A nyelvi formáló- és kifejezőképesség fejlesztésére vonatkozó fő pedagógiai feladatok egyes szakirodalmakban egységben, más szakirodalmakban külön-külön tűnnek fel. A nyelvi képzés készség- és képességfejlesztő eljárásai közé sorolható a gondolkodás, a szóbeli és az írásbeli kifejezés, valamint a helyesírás készség- és képességfejlesztő eljárásai. Ez a három terület a nyelvhasználat tökéletesítésének módja lehet (Hoffmann 1976: 160).

A szóbeli és az írásos gyakorlatok fejlesztésének kiemelt feladata a mondanivaló elrendezése és megformálása (Szemere 1976; Hoffmann 1976). A mondandó célszerű, logikus megtervezése és helyes nyelvi kidolgozása alapvető követelménye a beszéd- és írásművek elkészítésének. Ennek első lépcsője a szerkesztőképesség fejlesztése, amely az előadandó mondanivaló elrendezését jelenti. A második lépés a formálóképesség kialakítása, amellyel a nyelv kialakításának képessége, a stílus is fejleszthető. A rövidebb közlésformák gyakoroltatása, a beszéd és az írás különbségeire való rávilágítás, a tömörítés és a részletezés mellett a mondat- és a szövegalkotási gyakorlatok alkalmazása is az anyanyelvi tanórák fontos feladata.

A kifejezőképesség fejlesztése kapcsolatot teremt a magyartanítás és minden más tantárgy oktatása között. Az írásbeli kifejezőképesség mellett a szóbeliség fejlesztése harmonikusan zajlik. A mondanivaló szóbelisége megelőzi az írásos fogalmazást és az írásbeli fogalmazás alapja lesz. A szóbeli kifejezőképesség fejlesztésének végső célja, hogy a tanulók az utolsó iskolai éveikben képesek legyenek az ismereteikről kiselőadásszerűen beszámolni (Szemere 1971). A szóbeli kommunikációt ösztönző gyakorlatok alkalmazása a beszédművelés alapvető eleme, így például: az életszerű helyzetek reprodukálása; a beszélt nyelv és nyelvhasználat funkcionális megfigyelése; a köznapie érintkezés műfajait gyakoroltató feladatok: a bemutatkozás, a tudakozódás, a meghívás stb. (Bozsik–Dobóné–Zimányi 2003).

A folyamatos közlés és interpretálás gyakorlatai lehetnek például: a felelet, a kiselőadás, a beszámoló, a felszólalás, a hozzászólás stb. Ezek által a diák beszédstílusa és személyisége fokozatosan formálódhat. Az anyanyelvi órákon lehetőséget kell biztosítani arra, hogy a tanulók egyénileg véleményt nyilvánítsanak. Ennek egyik fontos célja, hogy a tanuló a szorongását, lámpalázát leküzdje azzal, hogy a pedagógus többször biztosít neki „fellépési”, megszólalási lehetőséget (Hoffmann 1976). A középiskolai tananyag szövegalkotási fejlesztésének fontos része a szóbeli és az írásbeli közlésformák gyakoroltatása, mint például a véleménynyilvánítás, a hozzászólás megszerkesztése vázlat alapján stb. (Bicskeiné 1992). Az iskola a beszéd és a beszédművelés olyan színtere, ahol az élőszóbeli megnyilatkozás fejlesztését a különféle interakciók során meg lehet valósítani (Fülöp 1993). Ezáltal a diákok olyan szituációkban szólalhatnak meg, amelyekkel későbbi életükben is találkozhatnak majd.

A beszédfejlesztésben az élőbeszéd jelentősége rendkívül nagy, mivel erre épül az iskolában az olvasás és minden egyéb tantárgyi munka (Nagy 1979, 1987). Ez egy

olyan előzetes tudás, amellyel a tanulók már az iskolába lépés előtt is rendelkeznek. A gyerekek anyanyelvi tudása egyrészt a beszélt nyelv szabályrendszerének tudásában, másrészt a nyelvhasználat társadalmi érvényű gyakorlatában nyilvánul meg. Ezért nagyon lényeges, hogy a nyelvhasználat tudatosítását hajtsa végre a tanár úgy, hogy az élőbeszéd az anyanyelvi nevelés hatására képes legyen kibontakozni. A fejlesztés a kommunikáció funkcióihoz mérten valósul meg: a megismertetés, a kifejezés, a felhívás, a kapcsolatteremtés, a poétikai, a metanyelvi funkcióknak megfelelően (Nagy 1979). A kommunikációs nevelés olyan megbonthatatlan folyamat, amely során egységes, szövegszintű beszédfejlesztést végzünk. A funkcionális nyelvszemléleten alapuló anyanyelvtanulás eredményeként a diákok képesek lesznek elemezni saját beszédüket, és felfedezik a használt nyelvi jelek, jelkapcsolatok és jelzések szerepét a beszédben (Nagy 1979). Az összefüggő beszéd, vagyis a tartósabb közlés, kifejezés képessége magában foglalja a beszéd kisebb elemeinek és egységeinek alkotását is. A szóbeli szövegalkotásban többféle szempont is szerepet játszik: a tárgyhöz való tartozás, a gondolatmenet egyenessége, megszakítatlansága és előremozgása.

A szóbeli szövegalkotásnak két formája van: az egyik a reprodukív (utánmondásos), a másik a produktív (alkotó) beszéd. A reprodukciós beszéd a tanulásra való előkészítésben meghatározó, a mások beszédének vagy az olvasott szövegnek az utánmondását jelenti. A fejlesztés útja a szó szerinti reprodukálástól a lényeg szerinti megismétlés felé vezet, így a reprodukív elemek száma folyamatosan csökken (Nagy 1987). A produktív beszédformák gyakorlása során a spontán beszéd továbbfejlesztésére és a nyelvhasználat tudatosítására is figyelni kell. A gyakorlatok folyamán fontos, hogy a használt beszédtartalmak motiválják a diákokat. A tanulótársaknak és a pedagógusnak a beszédfejlesztés során a közlés tartalmát, érdekességét és eredetiségét kell értékelniük. Ezáltal válik lehetővé, hogy a gyerekek spontán beszédét nyelvi-kommunikációs szempontból tudatosítsuk.

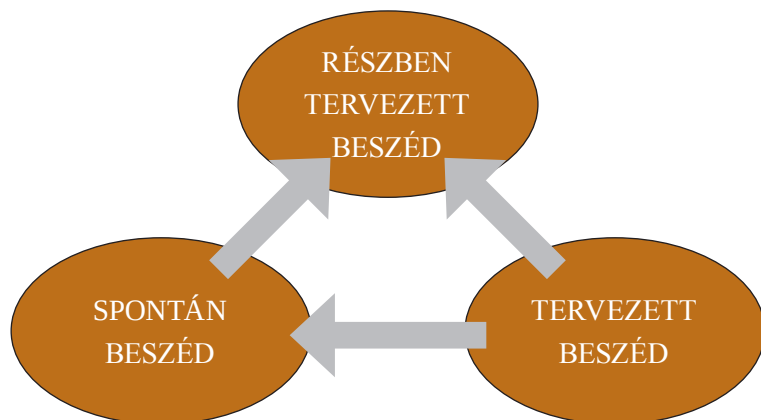
2.2. A beszéd- és kifejezőkészség a Nemzeti alaptanterv alapján

A Nemzeti alaptanterv az anyanyelvi nevelés fő feladataként tárgyalja a nyelv mint változó rendszer megismerését és a nyelvi kompetencia fejlesztését annak céljából, hogy a tanulók életkoruknak adekvát szinten birtokolják a szóbeli és írásbeli kommunikáció eszköztárát, valamint váljanak képessé azok funkcionális elemzésére, gyakorlati alkalmazására (NAT 2012). Így az átvitt és implicit jelentéseket fel tudják ismerni és reflektálni tudnak rájuk. Az anyanyelvi nevelésnek központi célja tehát, hogy a tanulók szóbeli kommunikációja és önálló szövegalkotási képessége kialakuljon.

A diákoknak az iskolai években olyan produktív anyanyelvi tudást kell birtokolniuk, amelyet a mindennapi, társadalmi életükben alkalmazhatnak (Antalné 2003).

3. A beszéd típusok szerepe a fejlesztésben

A beszéd tervezettség szempontjából három fő típus különíthető el: a spontán, a részben tervezett és a tervezett beszéd (1. ábra) (Asztalos 2015).



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

A megnyilatkozás elhangzása előtt a produkciós rendszer sokféle feladatot teljesít. A kommunikálni kívánt üzenet megszületése után a megfelelő szavak kiválasztása történik meg; majd a nyelvtani és fonológiai kódolás, és ezt követően valósul meg az artikuláció (Pléh–Lukács 2014).

Spontán beszéd esetében az aktuális közlést semmilyen tervezési egység nem előzi meg: és ennek értelmében a gondolatok kialakulása és a kivitelezés az adott helyzetben, azonos időben történik (Gósy 2005; Fábricz 1988). Ez a tanórákon tanár-diák, diák-tanár és diák-diák tekintetében is megvalósulhat. A spontán beszéd során olyan jellegzetességek is megfigyelhetők, mint a közbeékelések, az alanyváltás, a váratlan bővítmények megjelenése, az egyeztetési tévedések stb.

A spontán beszéd a tipikus közéleti beszédek egyik válfaja, rögtönzött beszédnek is nevezhetjük. Tipikus beszédhelyzete, amikor váratlanul, rögtönözve kell beszédet tartani. Ilyenkor tekintettel kell lenni a hallgatóság összetételére, érdeklődési körére, előzetes tudására, hangulatára. Ezt követően kell megtervezni a beszéd szerkezetét, amelyet tanácsos a bevezetés, tárgyalás, befejezés hármasa szerint megalkotni (Raátz 2005). Az előre nem megfogalmazható beszéd típusok a következők lehetnek: beszélgetés, társalgás, célzott beszélgetés, ügyintézés, tárgyalás, hozzászólás, részvétel egy vitában (Wacha 1994).

Részben tervezett beszéd esetén a gondolatok kialakulása és a kivitelezés között eltelik annyi idő, hogy a beszélőnek lehetősége nyílik arra, hogy egy előzetes vázlat vagy kulcsszavak, panelmondatok stb. segítségével fogalmazza meg a mondanivalóját.

Pszicholingvisztikai megközelítésben ez a beszéd típus félspontán vagy félinterpretatív beszédnek nevezhető (Gósy 2005). Ezeknek a beszédnek elsősorban a típusukra, a szerkezetükre vagy a sémájukra készülhetünk fel. Végleges szerkezetük és formájuk a beszéd közben alakul ki. A részben előkészíthető megnyilatkozások fajtái: az üdvözlőbeszéd, a búcsúzóbeszéd, a pohárköszöntő, az elnöki zárszó stb.

A tervezett beszéd létrehozása előtt az egyén egy előre meghatározott cél, téma, stb. alapján megtervezheti mondanivalóját. Ekkor a beszélőnek még több ideje nyílik arra, hogy a mondanivalóját kialakítsa. Az előkészíthető megszólalásfajták nem a leggyakoribb megnyilatkozási formák, de a nyilvános életbe való belépés alapformái ezzel kezdődnek (Wacha 1994). Ide sorolható: a felszólalás, a korreferátum, a kiselőadás, az előadás, a beszámoló, az alkalmi beszéd stb. (Wacha 1994; Raátz 2005). A beszéd előkészítésének fontos lépései: a pontos témameghatározás, a hallgatóság megismerése, a beszéd hosszának megtervezése, az anyaggyűjtés, az anyagok elrendezése, a beszéd megformálása, a próbaelőadás, a javítás, a memorizálás, a végső előadásvázlat megírása, a szemléltetés előkészítése és a külsőségekre, például az öltözékre való odafigyelés.

Ha a tervezettség szerinti három beszéd típus folyamatosan beépül a tanórákba, akkor hatékonyan fejleszthetjük a tanulók kommunikatív kompetenciáját. A tanulmányban bemutatott három magyar nyelvi tanórát ezekre alapozva terveztem meg úgy, hogy ez a három beszéd típus egymásra épülve, egymást erősítve, folyamatszerűen jelenjen meg. A folyamatszerűség abban is megnyilvánult, hogy az első órák célja a tanulók spontán beszédének a fejlesztése volt, ekkor a tanulónak lehetőségük nyílt véleményt nyilvánítani, egymást tanítani, szituációkat eljátszani stb. Törekedtem arra, hogy ők beszéljenek többit. A beszéd tanításának második szintjeként a részben tervezett beszédek alkotása állt, ennek során a tanulók panelmondatok, instrukciók segítségével hoztak létre beszédeket. Végül a tervezett beszéd tanítása valósult meg oly módon, hogy házi feladatként egy előre meghatározott téma alapján kellett beszédet megfogalmazniuk és előadniuk a tanórán. Ezt a folyamatot zárta az órán a beszédrészekkel kapcsolatos anyag kommunikatív-kooperatív tanítása, segítve ezzel a további nyilvános beszédek megtervezését (Asztalos 2015).

4. A beszédfejlesztés módszertana

4.1. A beszéd- és kifejezőkészség fejlesztésének céljai és feladatai

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

- a logikus gondolkodás fejlesztése;
- a beszédértés fejlesztése;
- a tudatosság erősítése a szóbeli szövegalkotásban;

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

4.2. A fluency (beszédfolytonosság) szerepe a fejlesztésben

A kifejezőkészség fejlesztésének végső célja, hogy a tanulók képesek legyenek az összefüggő, folyamatos beszéd produkciójára. A beszéd folyamatosságát, folytonosságát az angol nyelvpedagógia *fluency*-nek nevezi (Thornbury 2006). A fluency olyan fontos beszédbeli sajátosság, amely képes valós időben fenntartani a beszédet. Jelentése összefügg a kommunikatív hatékonyság, a gyorsaság és a formális pontosság fogalmával, magyarul leginkább a beszédfolytonosság kifejezéssel írható le. A beszédfolytonossághoz szükséges képességek közé tartozik, hogy a beszédszünetek általában kitöltöttek, nem gyakoriak, és kizárólag a beszéd érdemi pontjain jelennek meg, amikor funkciójuk van, vagyis a beszéd folyamatossága nem törik meg. A beszédfolytonosság szintje és minősége függ az egyén nyelvtani tudásától is, szókincsétől és a már tárolt formális panelektől egyaránt. A beszélőnek olyan automatizmussal kell rendelkeznie, amelynek birtokában a jelentések folyamatos konstruálására képes. Az anyanyelvi tudásból származó automatizmus lehetővé teszi, hogy az egyén az interakció más aspektusaira is figyelhessen, és előre tudjon tervezni a mondanivaló megformálása során. A folyékonyan, folytonosan beszélő ember számos, a beszédben használatos trükköt ismer, és a beszédprodukció stratégiáit arra használja, hogy beszéde összefüggőségének látszatát fenn tudja tartani. Ilyen stratégia lehet például bizonyos szó vagy kifejezések megismétlése azért, hogy a szüneteket leplezhesse.

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

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

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

4.3. Az anyanyelvi beszéd- és kifejezőkészség fejlesztését támogató pedagógiai elvek

A tanórák tervezésekor kiemelten szükséges építeni a tanulói beszédet fejlesztő tananyag-pedagógiai alapelvekre és a tanulási-tanítási módszerek, munkaformák alkalmazására, amelyek a következők lehetnek:

- olyan anyanyelvi tanórák tervezése, amelyek nagyobb teret engednek a tanulói megnyilatkozásoknak;
- a tanulók saját beszéde segíti a tanulási folyamatot;
- az anyanyelvi órákon az ismeretbővítés eszköze és közvetítője is a tanulói beszéd;
- a tanórákon a folyamat alapú beszédtanítás előnyben részesítése;
- a beszéd gyakoroltatásával a beszéd folytonosság (fluency) megteremtése, fenntartása és gyakoroltatása;
- a tanulói beszédek hatékony fejlesztésével olyan tudás megteremtése, amely átranzferálható a mindennapok helyzetébe;
- a tanulók életközeli szituációkba helyezése megfelelő gyakorlatok által, hogy képessé váljanak a rejtett kommunikációs célok felismerésére is;
- a pedagógus saját szerepének ártértekelése: a feladatok, csoportmunkák szervezője s nem a tudás egyedüli birtokosa;
- diákközpontú órák megvalósítása;
- a tanulói beszédekkel demokratikusabb osztálykör kialakítása;
- a tanulói reflektálás fejlesztése;

- a tanulói spontán beszéd ösztönzése;
- a pedagógus elkötelezettsége, hogy a beszédfejlesztéshez szükséges módszertani kultúráját folyamatosan gazdagítsa stb.

4.4. A beszéd- és kifejezőkészség fejlesztésének gyakorlatai

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

- **Önismereti gyakorlatok:**
 - a beszédben és a beszédértésben az erősségek és a gyengeségek felismerése;
 - a szóbeli szövegalkotással kapcsolatos előzetes tudás feltárása.
- **Tanulás-módszertani gyakorlatok:**
 - hagyományos és fűrtábrászerű vázlat készítése;
 - vázlat alapján történő összefüggő beszéd megfogalmazása;
 - a szövegfeldolgozási stratégiák alkalmazásának gyakorlatai;
 - előzetes panelek alapján történő beszéd fogalmazása.
- **Memóriagyakorlatok:**
 - kulcsszavas memorizáló módszer részben tervezett és tervezett beszédekhez;
 - a felidézést segítő szavak, szókapcsolatok, mondatok alkotása adatok megjegyzéséhez stb.
- **Beszédértési gyakorlatok**
- **Szóbeli szövegalkotási gyakorlatok:**
 - drámagyakorlatok;
 - a beszéd felépítésével és formálásával kapcsolatos retorikai gyakorlatok;
 - ♦ az anyaggyűjtés és a vázlatírás gyakorlatai;
 - ♦ a kapcsolatteremtés, -tartás és zárás gyakorlatai;
 - ♦ a jóindulat elnyerésének gyakorlatai;
 - ♦ az érdeklődés felkeltésének és fenntartásának gyakorlatai;
 - ♦ a beszédtagolás gyakorlatai;
 - ♦ a megfogalmazás, a kifejtés gyakorlatai;
 - ♦ a stílusformálás gyakorlatai.
 - disputagyakorlatok;
 - az előadásmód fejlesztésének gyakorlatai: beszédtechnikai gyakorlatok, szerepjátékok, beszédrészletek felolvasása, beszéd vázlat alapján, szabad előadás;
 - beszéd- és beszélőértékelő gyakorlatok;

- beszédjavító gyakorlatok;
 - a technikai eszközök beszédbeli alkalmazásának, a szemléltetésnek a gyakorlatai;
 - a szövegtípusok megismerését célzó gyakorlatok: a szóbeli szövegtípusok megértésének és alkotásának gyakorlatai.
- A beszéddel kapcsolatos ismeretbővítő gyakorlatok:
- páros/csoportos kooperatív tanulás (mozaiktechnikával; a háromlépcsős interjúval, indián beszélgetéssel stb.);
 - egyéni/páros/csoportos tanulás grafikus szervezőkkel (fürtábrával, T táblázattal, kettéosztott naplóval, fogalomtérképével, halmazábrával);
 - páros/csoportos feladatküldés a tananyag alapján;
 - fogalomkártyák;
 - vita a tananyag alapján;
 - tanulói kiselőadás stb.

5. Egy empirikus kutatás eredményei a tanulói beszéd-és kifejező-készség fejlesztéséről

5.1. A kutatás témája és célja

Jelen kutatás témája az óraszervezési módszerek (munkaformák, gyakorlatok) és a tanulói megszólalások közötti összefüggések és különbségek. A vizsgálat célja, feltárni azt, hogy milyen módszerekkel érhető el, hogy a tanulók többször és hosszabban nyilatkozzanak meg a tanórákon, fejlesztve ezzel a diákok beszéd- és kifejező-készségét.

5.2. A kutatás korpusza és módszerei

A kutatás módszere tanórák digitális felvételeinek, valamint az ezek alapján készült óralejegyzések elemzése és összehasonlítása. Az empirikus vizsgálat objektíven megmutatja, hogy mennyiben valósul meg a beszédfejlesztés azáltal, hogy beszél-tetjük a tanulókat (Herbszt 2010).

A vizsgálat első korpuszát 16 frontális szervezésű tanóra lejegyzett anyaga alkotta. Ezek alapján megfogalmazhatók a frontális órákra jellemző kommunikáció legfőbb mennyiségi és minőségi jellemzői. Bár a lejegyzés is értelmezésnek is minősül, így nagyban függ a lejegyző személyes benyomásaitól, észrevételeitől is, mégis hasznos a tanórai kommunikáció vizsgálatában (Antalné 2013).

A vizsgált tanórák mennyiségi jellemzőit a szószámok és a beszédfordulók arányai mutatják. A beszédforduló az az egy beszélőtől származó megnyilatkozás, amely során nem történik szóátadás (Boronkai 2009). A szószámok arányai utalhatnak arra, hogy a tanórán a tanár vagy a diákok beszéltek-e többet, és milyen terjedelemben szólaltak meg átlagosan egy forduló alkalmával. A beszédfordulók aránya és az arra eső szószámok is tanúskodnak arról, hogy hányszor és milyen hosszban beszéltek meg a diákok a tanórákon (Asztalos 2015).

A 16 frontális tanóra elemzésének tanulságai alapján olyan órákat terveztem és tartottam meg, amelyeknek fő pedagógiai célja volt, hogy a tanulók minél hosszabban és összefüggőbben beszéljenek. Ennek érdekében az órák részben páros és csoportos kooperatív, illetve egyéni munkaformára épültek. A tanórák tananyaga és fejlesztési célja is a spontán beszéd, a részben tervezett és a tervezett beszéd alkotásának tanítása volt. Az órák megtervezése során a tanulmányban ismertetett, beszédfejlesztést támogató pedagógia elveket részesítettem előnyben.

A 3 kooperatív jellegű és a 16 frontális tanóra összehasonlításának eredményeként megfogalmazhatók a köztük lévő hasonlóságok és különbségek. A tanári és a tanulói beszédfordulók összevetése végett az adatokon statisztikai elemzést végeztem a Mann–Whitney U-tesztrel, az SPSS 13.0 szoftver segítségével. Ezzel a tesztrel két csoport elemei párba állíthatók, illetve két független minta összehasonlítható. A három tanítási óra óraterveit *A tanórai beszédfejlesztést támogató óratervezési stratégiák* című tanulmány tartalmazza (Asztalos 2015).

5.3. A kutatás hipotézisei

A kutatás hipotézisei a következők:

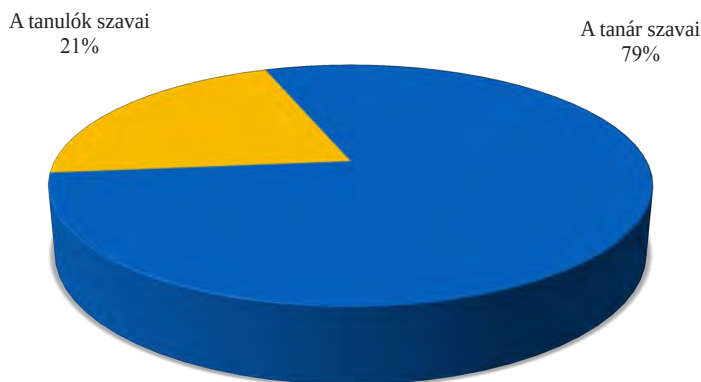
- A tanulók a kooperatív és az egyéni munkára épülő órákon nagyobb arányban és hosszabban beszélnek.
- A tanár egy fordulóra eső szószáma kevesebb a kooperatív órákon, mint a frontális órákon.
- Az egy tanulóra jutó beszédforduló szavainak száma magasabb a kooperatív órákon, mint a frontálisan szervezett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

5.4. A kutatás eredményei

5.4.1. A 16 frontális munkára épülő tanítási óra tanár-diák kommunikációjának mennyiségi és minőségi jellemzői

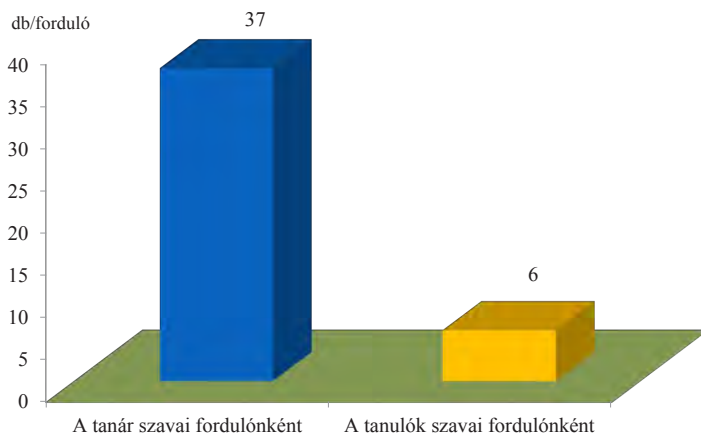
A kutatás első részének anyagát 16 videós, frontális munkaszervezésű magyaróra lejegyzett anyaga alkotta. A lejegyzéseket a kutatási célnak megfelelően szegmentáltam, a Budapesti Szociolingvisztikai Interjúnak megfelelő kódokkal elláttam. A beszédfordulókra eső szószámok, valamint a tanári és a tanulói beszédfordulók

aránya jelzik, hogy milyen terjedelemben beszéltek a diákok és a tanár. A 16 frontálisan szervezett óra 79%-ában beszélt a tanár, és 21%-ában a diákok (2. ábra). A 16 óra közül kettőben a tanulók szavainak egész órára eső aránya csak 10% volt és csak egyetlen olyan óra volt, ahol a diákok szavainak száma elérte a 30%-ot.



2. ábra

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



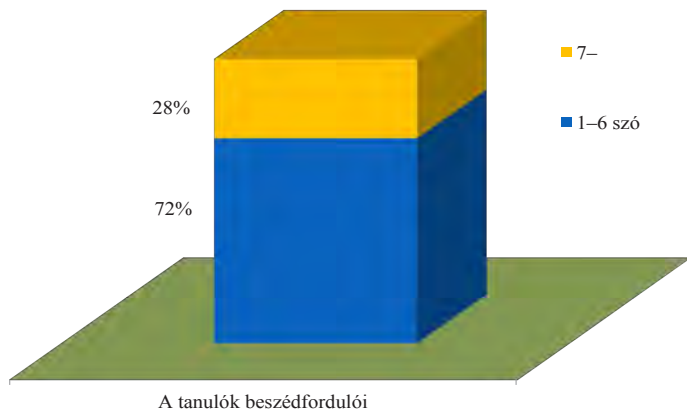
3. ábra

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

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

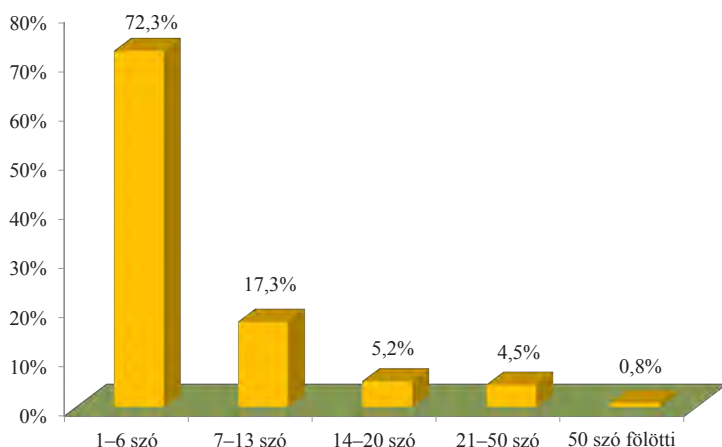
A további elemzés középpontjában a beszédfordulók minőségi jellemzői állnak. Antalné (2013) 20 tanórát elemezve megállapította, hogy a tanulók átlagosan 7 szót mondanak egy-egy beszédfordulóban, a saját kutatásom eredményei is részben ezt igazolták, sőt ennél is alacsonyabb szószámot mutattak (6 szó/forduló). A két

vizsgálat átlagértékéhez viszonyítva a kutatásban minőségi megszólalásnak tekintem a 7 vagy annál több szót tartalmazó beszédfordulókat, mert ezek lehetővé teszik, hogy a diákok összefüggően szólaljanak meg. Ezek fejlesztik leginkább a diákok beszéd- és kifejezőkészségét. A 16 videós órán elhangzó tanulói beszédforduló 72%-a az átlag alatt marad, míg a 28%-a az átlag fölötti tartományba tartozik (4. ábra). Tehát a legtöbb tanulói megszólalás csak néhány szavas, és nem alkalmas a tanulók beszéd- és kifejezőkészségének fejlesztésére.



4. ábra

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



5. ábra

A tanulók beszédfordulóinak százalékos megoszlása (N = 16 tanóra)

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

Az átlag fölötti megszólalások közül a legmagasabb százalékot (17,3%) éri el a 7–13 szavas tartomány, míg a legkevesebbet (0,8 %) az 50 szó fölötti intervallum.

A 16 frontális munkaformában szervezett tanítási óra elemzése bebizonyította azt, hogy a tanár a tanórák sokkal nagyobb hányadában beszél, mint a diákok. A tanulóknak kevés alkalmuk és lehetőségük van arra, hogy hosszabban és összefüggően szólaljanak meg. Ennek következményeként nem fejlődik megfelelő módon a beszéd- és kifejezőképességük. Az órákon a tanulók leggyakrabban 1–6 szavas megnyilatkozásokat fogalmaztak, szemben a tanári megszólalásokkal, amelyek a különböző kérdések halmozása, ismétlése és a tanulói válaszok gyakori megismétlése miatt hosszúra nyúltak.

- (1) *T: Toldalékok. Jó. Leírta mindenki, gyerekek? Figyeljetek! Különböző szavakat láthattok a főlán. Nézzük ezt meg! Milyen szavak ezek? Nézzétek meg a táblázatot! Milyen szavak ezek? Mondjad!*
- (2) *D: Tőszavak.*
- (3) *T: Tőszavak, és ezen túl milyen szavak? Ezt mindig mondjátok hozzá!*
- (4) *D: Egyszerű.*
- (5) *T: Egyszerű szó, helyes, és azon belül tőszó. Hogyha jól megnézed ezeket a szavakat, az első és a második oszlop szavait, akkor megfigyelheted azt, hogy két szóból össze tudsz állítani egy-egy szót. Gyorsan írd le a füzetbe egy-egy példát, jó? Csak egy... egyet írjatok le! Kapcsoljátok össze valahogy, a két szóból egy szót alkossatok! Na, írt mindenki egyet? Halljam, miket írtatok!*

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

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

A következő tanári instrukcióban a beszédértést a tartalmi elemek halmozása és számos ismétlés is nehezíti:

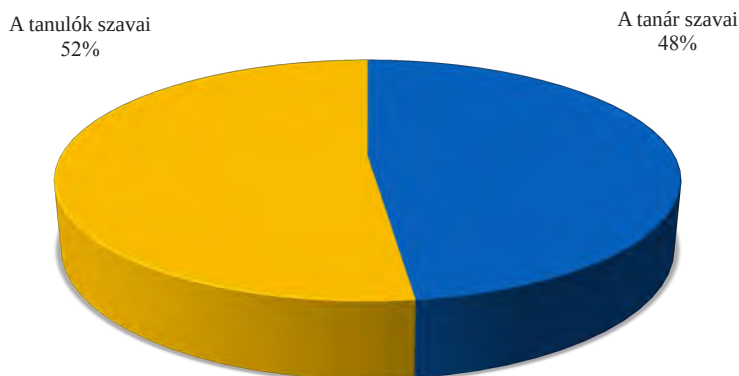
- (8) *T: Pontosan. Állást keres. És akkor már rögtön ott vagyunk, hogy milyen mér' írjuk, hogy mi a célja egy ilyen rövidített önéletrajznak általában? Álláskeresés, vagy ezekből a példákból nem derül ki, de az előbb már mondtuk: iskolába való felvétel, hogyha valaki azt kéri. Ezt, kérem, írják oda a lapra. Hogyha kell akkor szét is. Nem oda! Erre. Hogyha, hogyha úgy gondolják, akkor szét is szedhetik. Csak a praktikusság kedvéért volt összekapcsolva. Tehát álláskeresés, mondjuk, iskolába való felvétel, amit már az előbb mondtam, mondtunk. És azt nem tudom, hogy említettük-e az előbb, de hogyha valaki valamilyen pályázatot el szeretne nyerni, akkor oda is lehet egy ilyen rövidített életrajzot írni. Hogyha nem nagyon fontos a hosszabb szakmai kifejtés. Melyek, milyen adatokat találunk ebben az önéletrajzban erről az Átlag Béláról? Lehet sorrendben is, ahogy olvassák, de lehet úgy is, ahogy eszükbe jut. Kisasszony?*
- (9) *D: Mikor és hol született.*
- (10) *T: Igen. Írjuk föl, kérem! Oda. Mondom, szerintem szedjék szét, akár szét is lehet tépni, mer' a sarka úgyse érdekes, csak hogy ne kelljen állandóan lapozgatni. Tehát, hogy mikor és hol született. Azután?*

A 16 óra elemzési eredményeinek tanulságaira is építve terveztem meg a 3 kooperatív jellegű tanórát, melyeknek középpontjában a tanulói beszéd fejlesztése állt. Az órák célja az volt, hogy a tanulók minél többször és hosszabban szólaljanak meg. Ezért olyan munkaformákat és szervezési módokat választottam, amelyek lehetővé tették a diákok beszéd- és kifejezőkészségének hatékony fejlesztését.

5.4.2. A 3 részben kooperatív és egyéni munkára épülő tanítási óra mennyiségi és minőségi jellemzői

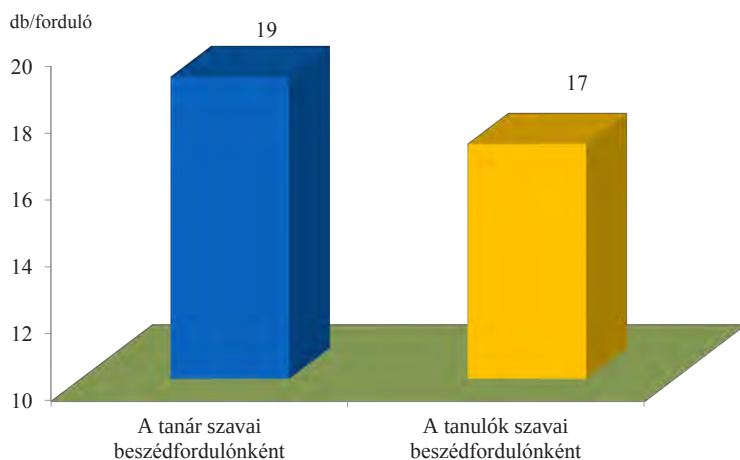
Az iskolai kísérlet során a 3 kooperatív jellegű tanítási órát felvették videóra, a csoportmunkában zajló kommunikációt külön diktafon rögzítette. Az órákat lejegyeztem a BUSZI kódjai alapján, és ugyanazon szempontok alapján elemeztem őket, mint a 16 frontális szervezésű videós tanórát. A 3 tanítási órán a tanár az összes elhangzott szó 48%-át, míg a tanulók 52%-át mondták, ezáltal a tanár-diák kommunikáció aránya sokkal kiegyenlítettebb volt (6. ábra).

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



6. ábra

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

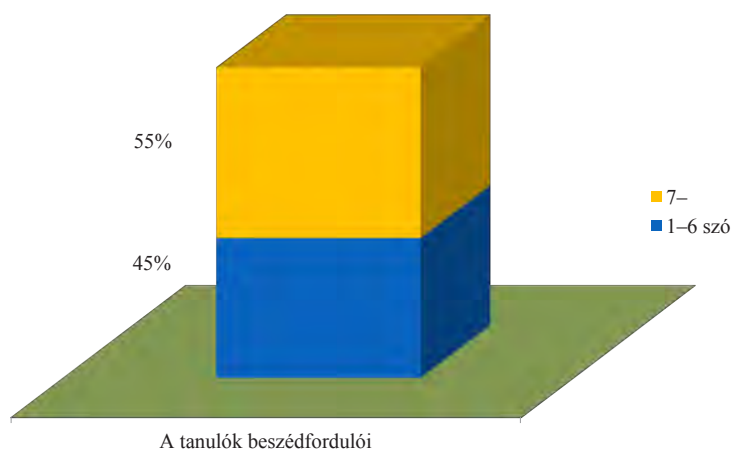


7. ábra

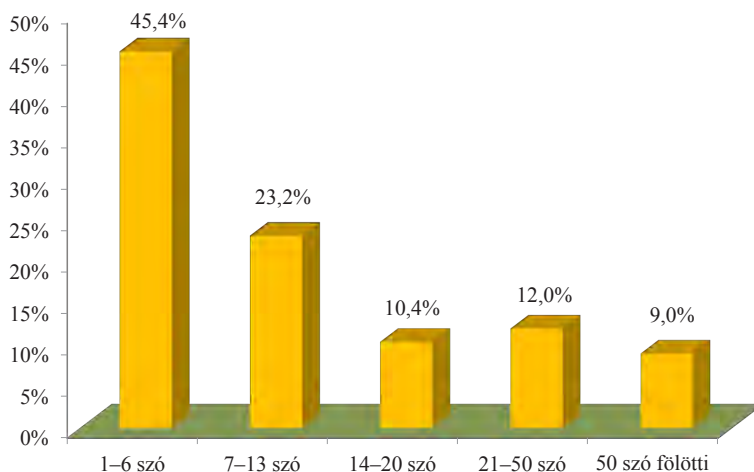
A tanár és a tanulók szavainak száma egy beszédfordulóban (N = 3 tanóra)

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

Az átlag fölötti megszólalások közül a legmagasabb százalékot éri el a 7–13 szavas tartomány (23,2%), míg a legkevesebbet az 50 szó fölötti intervallum (9,0%) (9. ábra).



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



9. ábra
A tanulók beszédfordulóinak százalékos megoszlása (N = 3 tanóra)

A csoportmunka lehetővé tette, hogy több olyan párbeszéd is kialakuljon, amely a tanár közbelépése nélkül a diákok között zajlott az óra tananyagáról:

- (11) D3: Szóval a nyelvi és a társadalmi környezet határozza meg, hogy miről beszélek, illetve hogyan beszélek.

(12) D4: *Te jössz.*

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

A tanári megszólalások arányát több egyszerű technika és gyakorlat segítségével is csökkenthetjük. Így például a tanulói véleménynyilvánítás ösztönzésével elérhető, hogy a tanulók összefüggő beszédproduktumokat hozzanak létre az óra témájára vonatkozóan. Emellett a vélemény megfogalmazásának képessége is kiemelt területe a beszéd- és kifejezőkészség fejlesztésének. A tanári megszólalások arányát csökkentette az is, hogy a diákok láncszerűen szólították fel egymást. De mivel ez idegen helyzet volt számukra, többször figyelmeztetnem kellett őket arra, hogy szólítsák a következő társukat:

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

(15) D49: *Csenge!*

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

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

(18) D50: *Krisi!*

(19) T: *Krisi lesz a következő.*

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

Ennek egy magasabb szintje lehet az utolsó szó jogán játék, amelynek során a játékmesterként szereplő tanuló irányítja a feladatot a táblán lévő instrukciók alapján. A játék menetében a játékot koordináló diáknak kiemelten fontos figyelnie a társai felszólítására, mondandójára és arra, hogy a gyakorlat végén pontosan összefoglalja az elhangzottakat, kiegészítve a saját véleményével, álláspontjával:

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

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

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

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

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

(25) *Nagyon figyelemfelkeltő és érdekes órák voltak, sok volt a csoportmunka.*

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

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

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

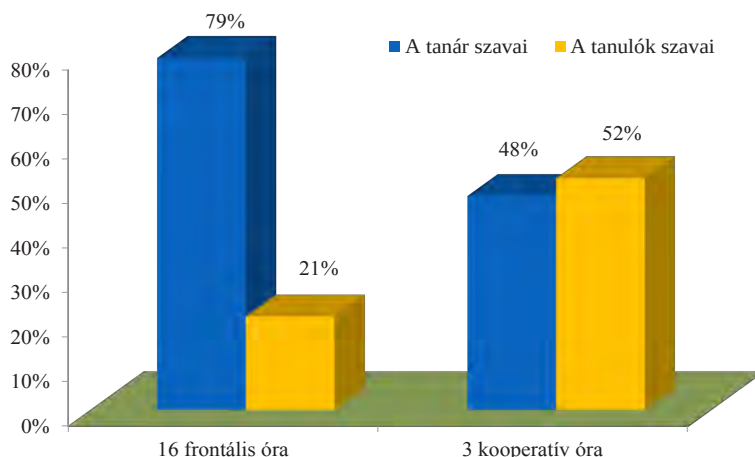
(27) *Szinte mindenki felszólalt minden órán, és ez a tanulási módszer jobb volt, mint a magolás.*

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

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

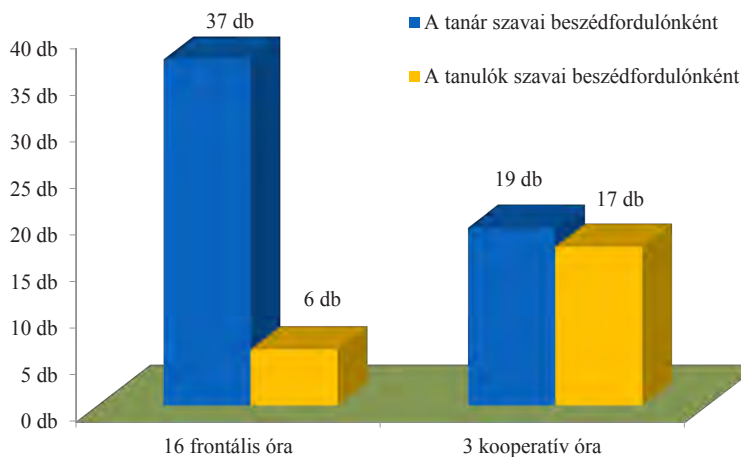
5.4.3. A frontális és a kooperatív szervezésű tanórák összehasonlító elemzése

A 16 frontális szervezésű és a 3 kooperatív tanóra alapján végzett osztálytermi kommunikációs vizsgálatok eredményei különbözőek (Asztalos 2015). A 16 frontális óra 79%-ában beszélt a tanár, míg a 3 kooperatív jellegű tanítási órán ez az érték több mint 30%-kal alacsonyabb. Ez utóbbi órákon több tér és idő jutott a tanulói beszédre (10. ábra).



10. ábra

A tanár és a tanulók összes szavainak arányai a két órátípusban



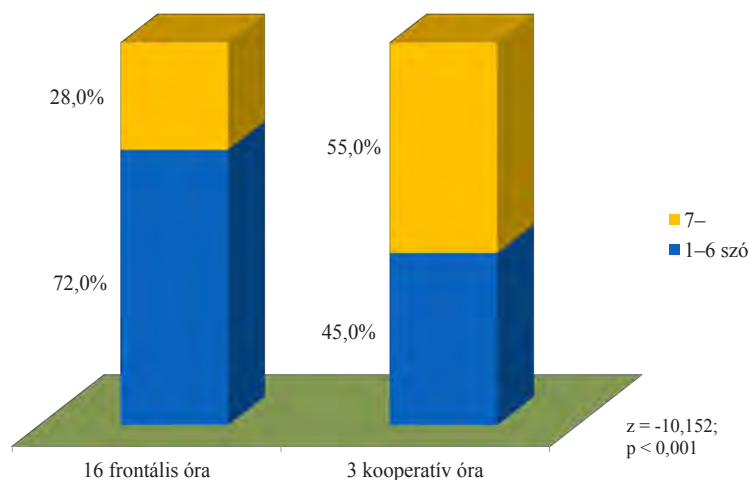
11. ábra

A tanár és a tanulók szavainak száma egy beszédforduló alkalmával a két órátípusban

A 16 frontális és a 3 kooperatív óra tanári és tanulói beszédfordulóira vonatkozó adatain, statisztikai elemzést végeztem a Mann–Whitney U-teszttel, az SPSS 13.0 szoftver segítségével. A beszédfordulókra vonatkozó adatok nem normál eloszlásúak voltak. A tanári beszédfordulókra vonatkozó adatok összevetésekor nem volt szignifikáns különbség a két órátípus között, melynek oka lehet az adatok nagy szórása, illetve a nagymértékben eltérő elemszám is. A diákok beszédfordulói

közötti különbség azonban szignifikáns volt a kétféle órátípusban számolt adatok között: $Z = -10,152$; $p < 0,001$.

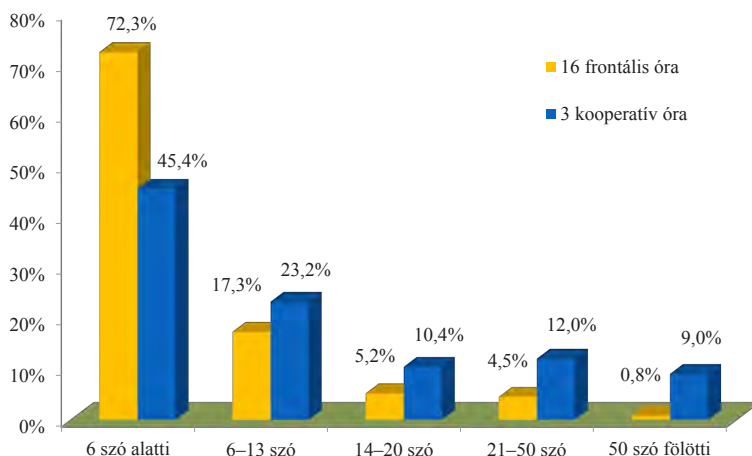
A 16 frontális órán a tanárra eső szószám egy beszédfordulóban átlagosan 37, amely majdnem kétszerese a 3 kooperatív jellegű tanítási órán lévő tanári átlagszószámnak, amely 19 szó volt. A tanulók szavainak átlaga a beszédfordulókban 16 frontális órán 6 szó/forduló, míg a 3 kooperatív órán ennek majdnem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



12. ábra

Az átlag alatti és fölötti szószámot tartalmazó tanulói beszédfordulók százalékos aránya a két órátípusban

Az átlag alatti (1–6 szó) és az átlag feletti (7 szó feletti) szószámot tartalmazó beszédfordulók között is nagy eltérés figyelhető meg (12. ábra). A 16 frontális órán az átlag feletti megnyilatkozások aránya 28%, a 3 kooperatív órán ez jóval nagyobb, az összes beszédfordulónak több mint a fele, azaz 55%. A minőséginek nevezett, hosszabb megszólalások tartományaira vonatkozó százalékos eredmények összehasonlítása alapján megállapítható, hogy a legnagyobb eltérés az 50 szónál több szót tartalmazó beszédfordulók között van: ez a 16 frontális szervezésű videós órán 0,8%, a 3 kooperatív órán 9%. Nagy különbség figyelhető meg továbbá a 21–50 szó közötti tartományban is, hiszen míg a 16 frontális órán ennek az aránya mindössze 4,5%, addig az 3 kooperatív tanórán 12%. Tehát a kooperatív szervezésű órákon a tanulói beszédfordulókban megjelenő szavak száma sokkal magasabb volt (13. ábra)



13. ábra

A tanulók beszédfordulóinak százalékos megoszlása a két órátípusban

Az anyanyelvi nevelésben kiemelten szükséges fejleszteni a kommunikatív kompetencia elemeit: a nyelvi kompetenciát, a szociolingvisztikai kompetenciát, a beszéd- és szövegalkotói kompetenciát és a stratégiai kompetenciát (Bárdos 2000; Asztalos 2015). Ez elérhető akkor, hogyha a tanulók természetes módon szólítják meg egymást, kérdeznek társaiktól, illetve, ha nem csupán a tanár a kommunikáció kezdeményezője a kérdés-feleletre épülő megbeszéléseken. Emellett a tanulók kommunikatív kompetenciáját fejleszti az is, hogyha olyan nyílt végű tanári kérdéseket fogalmazunk, amelyek hosszabb válaszadásra ösztönöznek.

6. Összegzés és következtetések

A tanulmány feltárta, hogy a beszéd- és kifejezőkészség fejlesztésének területei a vizsgált utóbbi évtizedekben is jelen voltak az iskolai oktatásban. Ennek részben életkoronként, részben korszakonként más-más volt a kiemelt célja. Új fejezetet nyitott a 2012-es Nemzeti alaptanterv azzal, hogy még nagyobb súllyal emelte ki az anyanyelvi kommunikáció mint kulcskompetencia fejlesztésének szükségességét. A dolgozat bemutatta a spontán, a részben tervezett és a tervezett beszéd fogalmát, jelentőségét az iskolai tanórákon, majd ismertette az idegennyelv-pedagógiákból átvett fluency (beszéd folytonosság) fontosságát az anyanyelvi fejlesztést illetően. A tanulmány bemutatta 16 frontális óra videós felvételének elemzését, amely a diákok kommunikációját állította középpontba. Ennek tanulságai alapján feltárta 3, részben kooperatív és egyéni munkára épülő videós óra jellemzőit. A kutatás a két eltérő órátípus összehasonlításával ráirányította a figyelmet a beszéd iskolai fejlesztésének pedagógiai alapelveire, esetleges megújításának stratégiai lépéseire.

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

Az eredmények alapján elmondható, hogy összefüggés van az óraszervezési mód (frontális vagy csoportmunka) és a tanulók megszólalásai esélyei, valamint az ehhez kapcsolódó beszéd- és kifejezőképesség fejlesztésének lehetőségek között. Ha a diákoknak kevés alkalmuk van a megszólalásra, és jellemzően csak rövid megnyilatkozásaik lehetnek, akkor ez nem megfelelő oktatási-nevelési környezet az eredményes beszédfejlesztéshez.

A tanulók „beszéltetése” olykor hosszú, a pedagógustól nagyobb erőfeszítéseket kívánó tanítási-tanulási és szocializációs folyamat. A tanár többször találhatja magát abban a helyzetben, hogy a diákok nem akarnak, nem mernek megszólalni, vagy csak kevesebb alkalommal és röviden teszik ezt. Ekkor kitartóan és kreatívan érdemes arra törekedni, olyan motiváló feladatokat tervezni a tanulók számára, amelyek segítségével a tanulói megnyilatkozások kvalitatív és kvantitatív jellemzői is nőnek (Asztalos 2015).

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

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

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

Szakirodalom

- Antalné Szabó Ágnes (2003): Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. Magyar Nyelvőr 127. 407–427.
- Antalné Szabó Ágnes (2006): A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Antalné Szabó Ágnes (2010): Retorika és pedagógia. In: Raácz Judit – Tóthfalussy Zsófia (szerk.): A retorika és határtudományai. Budapest: Trezor Kiadó. 37–52.
- Antalné Szabó Ágnes (2013): A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. Anyanyelv-pedagógia 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=481> (2014.09.15.)
- Asztalos Anikó (2015): A tanórai beszédfejlesztést támogató óratervezési stratégiák. Anyanyelv-pedagógia folyóirat 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=571> (2015. 08. 31.)
- Balatoni Teréz (1999): A megszólalás esélyei az iskolában. In: V. Raisz Rózsa – H. Varga Gyula (szerk.): Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 395–401.
- Bárdos Jenő (2000): Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bicskeiné Zsulán Julianna (1992): A középiskolai anyanyelvi tantárgypedagógia vázlata. Szeged: JATE Press.
- Boronkai Dóra (2009): Bevezetés a társalgáselemzésbe. Budapest: Ad Librum.
- Boszik Gabriella – Dobóné Berencsi Margit – Zimányi Árpád (2003): Anyanyelvi tantárgy-pedagógiánk vázlata. Eger: EKF Líceum Kiadó.
- Fábricz Károly (1988): A beszélt nyelvi szövegalkotás kérdéséhez. In: Kontra Miklós (szerk.): Beszélt nyelvi tanulmányok. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 76–90.
- Fülöp Lajos (1993): Bevezetés a középiskolai anyanyelvi tantárgypedagógiába. Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat.
- Gósy Mária (2005): Pszicholingvisztika. Budapest: Osiris Kiadó.
- Herbst Mária (2010): Tanári beszédmagatartás. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.
- Hoffmann Ottó (1976): Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatában. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Medgyes Péter (1995): A kommunikatív nyelvoktatás. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Nagy József (1979): Az élőbeszéd és a szóbeli kifejezőképesség fejlesztése In: Nagy József (szerk.): Anyanyelvi tantárgy-pedagógia. Budapest: Tankönyvkiadó. 98–110.
- Nagy József (1987): Anyanyelvi tantárgy-pedagógia. Budapest: Tankönyvkiadó. 62–117.
- Nemzeti alaptanterv 2012. 110/2012 Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv bevezetéséről https://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2015. 03. 15.)
- Pléh Csaba – Lukács Ágnes (2014): Pszicholingvisztika. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Raácz Judit (2005): A beszédfajták. In: Róka Jolán (szerk.): Szónoklatok nagykönyve iskolaigazgatóknak. Budapest: Raabe Kiadó. 1–24.
- Rozgonyiné Molnár Emma (1999): Tanári beszéd. In: Galgóczi László (szerk.): Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció. Pedagógus-továbbképzés kiskönyvtára 2. Szeged: JGYTF Kiadó. 47–80.
- Szemere Gyula (1971): A magyar nyelvtan tanítása. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Thornbury, Scott (2006): An A–Z of ELT. A Dictionary of Terms and Concepts. Oxford: Macmillan Education.
- V. Raisz Rózsa (1995): Mondat- és szövegformálás a tanár beszédében. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság. 115–122.
- Wacha Imre (1994): A korszerű retorika alapjai I–II. Budapest: Szemimpex Kiadó.

A tanárság és a tanóra kutatása tanári interjúk alapján

Tükörben a Tanórával

Tanári interjúk kvalitatív elemzése

1. Bevezetés

A tanulmány a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” című pályázat részeként az ELTE Szakmódszertani Központ által vezetett Tanóra-kutatás műhely keretében készült. A projekt során videós tanóraelemzések és montázsok készültek a Magyar nyelv és irodalom, az Idegen nyelvek és a Művészetek műveltségi területekhez kapcsolódva. A kutatócsoport tagjai a videós órafelvételekre vállalkozó tanárok közül 40 fővel készítettek rövid, tematikus kvalitatív interjút.

Az interjúkérdések a videóra vett tanóra rövid elemzésén túl kitérnek az általános pedagógiai, didaktikai, szakmódszertani és kommunikációs-nyelvi tartalmakon át a saját szakmaiság megítélésére is. Jelen tanulmány arra vállalkozik, hogy az általános pedagógiai (nevelési-oktatási) folyamathoz kapcsolódó kérdésekre adott tanári válaszokat, reflexiókat elemezze.

A tanári reflexió a hatékony pedagógiai munka egyik kulcselemévé nőtte ki magát az elmúlt évek, évtizedek során, és ez talán nem véletlen. „A pedagógusszemélyiség, a gyakorlati képességek és az elméleti tudás fejlődése egy olyan, az egyénben végbemenő folyamatos konstrukció eredménye, melynek az egyik leghatékonyabb eszköze a reflektív gondolkodás” (Szivák 2010: 15). A pedagógusok reflektív tevékenységének alapvetően két fő irányát hangsúlyozzák a kutatók. Az egyik az osztálytermi történésekre, a diákok egyéni és csoportos tanórához kapcsolódó jelenségeire fókuszál. A másik esetben a pedagógus saját személyét, értékrendszerét, nevelési-oktatási tevékenységének meghatározó elemeit elemzi (Szivák 2010).

A jelen tanulmány tagolása is e két fő irányt követi. Az elemzett válaszok egyik nagy csoportja tanítási órákhoz kapcsolódik, amikor is egy-egy fókuszkérdés erejéig bepillantunk az interjúalanyok gondolkodásába a tervezéstől a diákok motiválásán keresztül az értékelésig. Az ide kapcsolódó interjúkérdések:

- *Most beszéljessünk arról, hogy általában hogyan készül az órára! Mire figyel az óra tervezésekor?*
- *Hogyan szokta motiválni a tanulókat az órán, hogy aktívan vegyenek részt a munkában?*

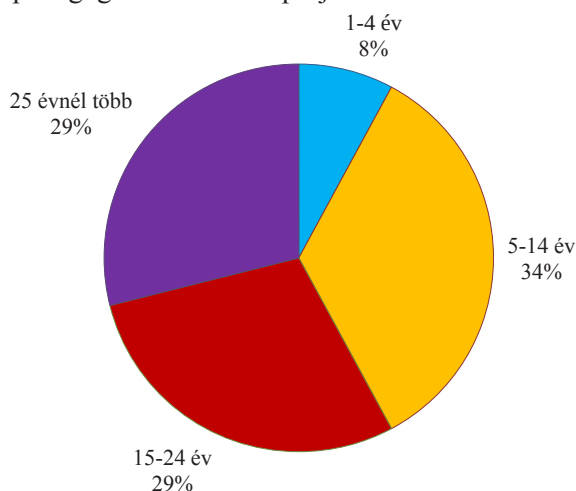
- *Hogyan győződik meg arról, hogy a tanulók számára eredményes volt az óra?*
- *Ön szerint mitől függ a tanóra sikere?*
- *Nevezzen meg olyan módszertani megoldásokat a saját tanítási gyakorlatából, amelyeket másoknak is ajánl!*

A válaszok másik nagy csoportját a saját szakmai fejlődésre való reflexiók alkotják, beleértve az erős és fejlesztendő tanári kompetenciák azonosítását. Az ide kapcsolódó interjúkérdések:

- *Mik az Ön tanári erősségei?*
- *Melyek a fejlesztendő kompetenciái?*
- *Milyen módon biztosítja saját szakmai fejlődését?*

2. Mintavétel

Az elemzés alapjául szolgáló kutatási mintát az a 40 tanár képzí, akik a projekt keretén belül vállalkoztak egy videós órafelvételre és az ahhoz kapcsolódó reflexiók megosztására. A projektben öt budapesti iskola vett részt: ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium és Kollégium (hat és négy évfolyamos rendszer), Eötvös József Gimnázium (öt és hat évfolyamos rendszer), Szent István Gimnázium (hat és négy évfolyamos rendszer), ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola (hatosztályos rendszer), ELTE Radnóti Miklós Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium (nyolc és hat évfolyamos rendszer). Az interjúalanyok nagy része a három gyakorlóiskolából került ki (Trefort 17 fő, Radnóti 11 fő, Apáczai 9 fő). A másik két gimnáziumból összesen három pedagógus vett részt a projektben.



1. ábra

Az interjúalanyok tanítási tapasztalata százalékos megoszlásban (N = 40)

Az interjúalanyok ezért több szempontból is meglehetősen homogén csoportot alkotnak, így a vizsgálat érvényességi köre is behatárolt. A többségében gyakorlóiskolában tanító tanárok jelentős része vezetőtanár, de több közöttük a tankönyvíró, illetve a doktori fokozattal rendelkező pedagógus is.

A tanított tárgyat tekintve elmondható, hogy a mintában nyelvtanárok (összesen 28 fő) képviselik magukat legnagyobb számban: angoltanár (12 fő), némettanár (5 fő), franciatanár (5 fő), spanyoltanár (3 fő), olasz- és orosz tanár (2-2 fő). Nem nyelvszakkos tanárok 18-an vettek részt: magyar nyelv és irodalom (8 fő), történelem (5 fő), ének-zene (2 fő), földrajz, erkölcsan, média (1-1 fő). (Az összlétszám a szakpárok miatt haladja meg a 40-et.)

Az interjúalanyok tanítási tapasztalata 1 évtől 39 évig terjedő skálán jellemezhető. A letanított évek számát széles spektrum jellemzi a mintában (1. ábra). A négy évnél kevesebb tanári tapasztalattal rendelkező pedagógusok bevonása kis mértékben volt jellemző.

3. Vizsgálati módszer

A tanulmány alapjául szolgáló kvalitatív vizsgálat a tanításhoz kapcsolódó, pedagógusok által érzékelt jelenségek kontextusba ágyazott leírását és megértését tűzte ki célul (Szokolszky 2004). A vizsgálat során formai-tartalmi szempontból előre kidolgozott, strukturált, de nyitott, feltáró jellegű kérdéseket tartalmazó, ún. tematikus kvalitatív interjúk készültek. Tematikus kvalitatív interjú alatt azt értjük, ahol „a kérdező nem tényeket, nem általános véleményt, nem is elsősorban narratívát kíván előhívni, hanem megélt helyzetek és érzések részletekben menő konkrét leírását és személyes értékelését” (Kvale 1996, idézi: Szokolszky 2004:463). Az interjúkat tartalomelemzés módszerével elemeztük. Minden kérdéshez a tartalomhoz kapcsolódó kategóriákat állítottunk fel. Ezután a válaszokat elemi szemantikai egységekre bontva kódoltuk, azaz hozzárendeltük az előzetesen felállított kategóriákhoz. A kategóriákkal számszerűsítettük az azonos tartalmak előfordulását, azaz a válaszok közötti hasonlóságokat vagy eltéréseket. A tanulmányban alkalmazott elemzési eljárás a gyakoriságon alapuló összehasonlítás.

4. Reflektálás a tanulási-tanítási folyamat egyes komponenseire

A reflexió kiemelt szerepet tölt be az elméleti és gyakorlati jellegű tudás („knowledge”), a cselekvés (gyakorlati tevékenység – „practice”) és a kompetencia-fejlődés (ismeretek, képességek, attitűdök rendszerében bekövetkezett konstruktív változás) egymásra hatásában (Falus 2006; Kimmel 2006; Szivák 2010).

A nemzetközi szakirodalom a reflexió fogalmával kapcsolatban Schön (1983) nevét emeli ki elsősorban, aki a tanár gyakorlati tevékenysége és az arra való reflexió közötti kapcsolat alapján két kategóriát állított fel. A *reflection in action* kifejezés a szakemberek események közben végbemenő kognitív tevékenységére utal. A *reflection on action* az eseményeket követő elemzésre értékelésre vonatkozik. A pedagógusok gondolkodásához kötődő hazai kutatások és fejlesztések jelentős része az elmúlt évtizedekben ez utóbbi folyamatokra fókuszált (Falus et al. 1989; Nahalka–Golnhofner 2001; Falus 2006). A reflexió jelentőségét tovább emelték azok a nemzetközi és hazai tendenciák, kutatások és fejlesztések, melyek a tanárrá válást mint élethosszig tartó tanulási folyamatot írták le (Berliner 1988; OECD 2005).

Az interjúban részt vevő pedagógusok a tanulási-tanítási folyamatra való felkészülés, annak irányításának és elemzésének meglehetősen összetett rendszeréből három csomópontra reflektálnak:

- a) a tanórát megelőző tervezési folyamatra,
- b) a tanulói motivációra,
- c) és a tanóra értékelésére.

Ebben a részben esik szó továbbá:

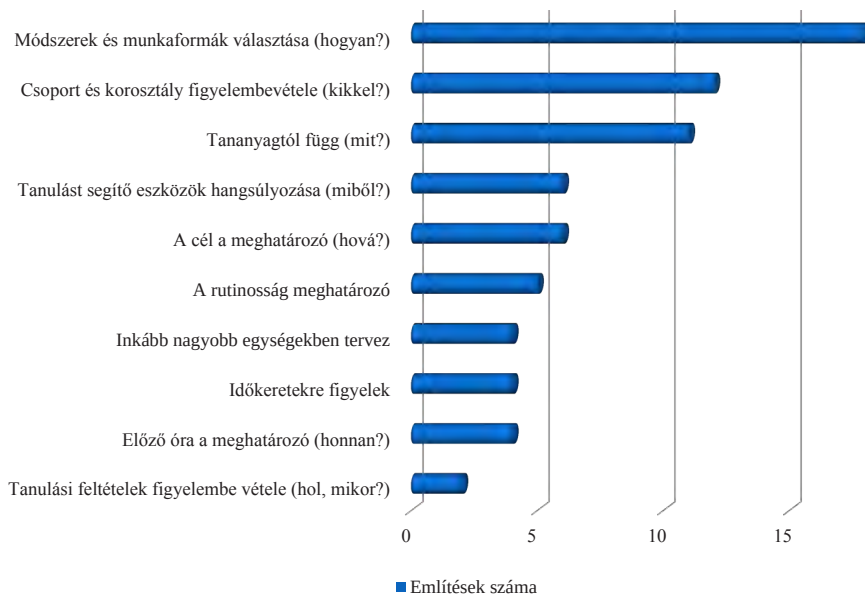
- d) a tanóra sikerességéhez kapcsolódó tanári vélemények, illetve
- e) az általuk javasolt módszertani megoldások bemutatására is.

4.1. Az óra tervezése

A tanítási óra előkészítése olyan komplex, a céloktól az értékelésig terjedő folyamat, amely során a pedagógiai tervezés egyes szintjeinek, feltételeinek és tényezőinek összehangolása a cél (Bárdossy 2011). A tervezés tanári döntések sorozata, nem véletlen, hogy Shavelson (1983) a döntéshozást jelölte meg mint a pedagógusok legfontosabb képessége. „Annál jobb lesz a döntés, minél több információt tud a tanár szerezni a környezeti feltételek meghatározásához, minél több lehetséges aktusból minél adekvátabbat tud választani, minél pontosabban ismeri az elérendő célokat, amelyekkel döntésének várható eredményét össze kell vetnie” (Falus 2006: 15).

Az interjúalanyoknak ehhez a témaegységhez kapcsolódóan a következő instrukciókat kapták: „Most beszéljünk arról, hogy általában hogyan készül az órára! Mire figyel az óra tervezésekor?” A tanárok által adott visszajelzések ehhez a kérdéshez kapcsolódva arról informálnak, hogy a tanóra tartalmát és felépítését befolyásoló számos tényező közül, melyek azok, amelyekre kiemelten figyelnek a tervezés folyamán. Az eredmények alapján elmondható, hogy a kutatásban részt vevő tanárok elsősorban a módszerek és munkaformák megválasztását hangsúlyozták (18 említés – 45%), de ehhez szorosan kapcsolódva megjelölték a célcsoport (12 említés – 30%) és a tananyag (11 említés – 28%) jelentőségét is a tervezési

gyakorlatukban (2. ábra). Néhányan utaltak arra, hogy a tanítási évek során kialakult rutin természetesen megkönnyíti a tanóra előzetes átgondolását, arra való felkészülést. A rutinon kívül a készülésre rendelkezésre álló időkeret is fontos tényezőnek bizonyult: „Van, hogy 1 perctet, van, hogy másfél órát készülök”. Többen jelezték, hogy tervezéskor nem tanórákban, hanem nagyobb tematikus egységekben gondolkodnak, és azt bontják le kisebb részekre.



2. ábra

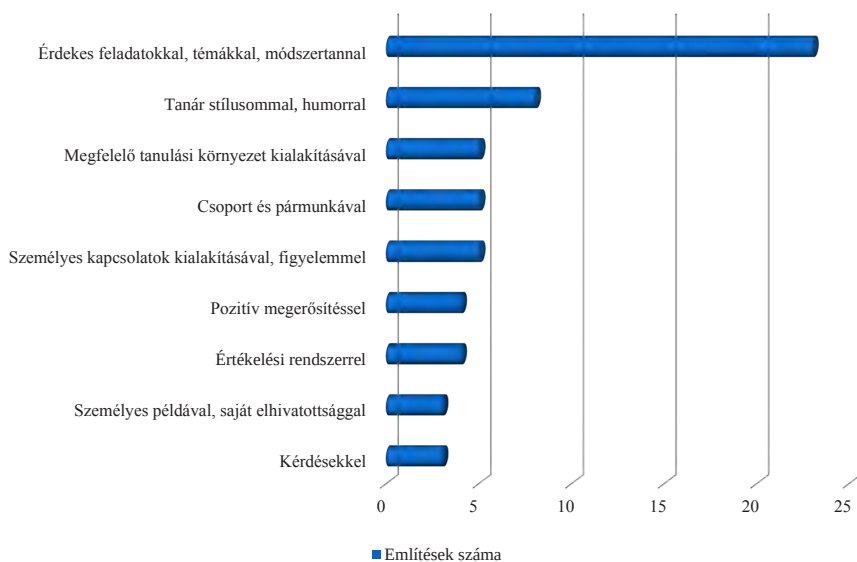
Az óra tervezését leginkább befolyásoló tényezők (N = 40)

A kirajzolódott tendencia párhuzamot mutat egy korábbi pedagóguskutatás eredményével (l. Nahalka–Golnhöfer 2001; metaelemzés: Falus 2006). A kutatás egyik kérdésében a pedagógusok a tanórán alkalmazott módszerek kiválasztásának szempontjairól nyilatkoztak. A sorrend (1. tanulói tulajdonságok, 2. tananyag, 3. csoporttípus, 4. az óra célja) jelen vizsgálatunkhoz hasonlóan alakult.

4.2. A tanulók motiválása

Tóth (1995) a szakirodalom alapján három nagyobb motívumcsoportot különböztet meg: „szorongás és a teljesítménymotiváció”, mely az önbecsüléssel és önbizalommal kapcsolódik össze. A másik a kíváncsiság, mely „a tudás és a megértés iránti igényből táplálkozik, és a kutató-felfedező viselkedésekhez szolgáltat alapot”. A harmadik pedig a szociális motívum, mely „a dicséret, az elismerés, az odafigyelés iránti igényből fakad, és az érzelmileg kielégítő interperszonális kapcsolatok megteremtését célozza”.

A kutatáshoz kapcsolódó interjúkérdés a következő volt: „Hogyan szokta motiválni a tanulókat az órán, hogy aktívan vegyenek részt a munkában?”



3. ábra

A diákok motiválásának módja (N = 40)

A pedagógusok válaszai alapján a tanulók motiválása nagyon egységes képet mutat. A válaszolók több mint fele (23 említés – 58%) érdekes témákkal (tehát alapvetően a tananyag érdekes megközelítésével), illetve kreatív feladatokkal motiválja a diákokat. Az említett kategóriákból a tanulói kíváncsiság motívuma az, amire alapvetően a kutatásban szereplő tanárok fókuszálnak, és ez gazdag tanításmódszertani kultúrára utal. Mások (8 említés) a saját tanári személyiségükben rejlő lehetőségeket (stílus, humor) aknázzák ki. Érkeztek említések (5-5 említés) a megfelelő tanulási környezet kialakítására, a kooperatív munkaformák fontosságára is: „A kooperatív struktúrák magukban hordozzák a tanulás iránti motivációt.” A legszebb példák a személyes elhivatottsághoz kapcsolódóan hangzottak el: „Hiszek abban, amit csinálok”. „Én motivált vagyok és olyat tanítok, amit szeretek”. A motivációhoz kapcsolódva az értékelési rendszer szerepe is előkerült a válaszok között. Itt egyfelől a pozitív megerősítést emelték ki a tanárok, másfelől sajátos értékelő-motiváló rendszer működését (teljesítménymotiváció). Az egyik nyelvtanár kolléga például óra elején kihúzza a csoporttagok közül két nevet, és egész órán őket figyeli, de a diákoknak nem árulja el, hogy kik azok. Óra végén magához hívja a két illetőt, akiknek az önértékelését követően értékeli az órai teljesítményét. Az értékelési szempontok között van például, hogy megszólalt-e magyarul, rendesen elkészült-e a házi feladata, jelentkezett-e, követte-e az órát. A másik kolléga pontrendszert vezetett be. Ez azt jelenti, hogy a diák nem mínuszt kap, ha nincs házi feladata, hanem nem kap pluszt. Plusz

pontot különböző egyéb tevékenységekre (kiselőadás, órai munka, szorgalmi stb.) is lehet kapni. A pontokat bizonyos időközönként összeszámlálja, és aki nem gyűjtött eleget, annak az érdemjegyén ez meglátszik. A módszer előnye, ahogy a kolléga mondja, hogy egyfajta „pozitívabb szemléletet” tükröz, illetve a diák a saját ütemében haladhat a feladatokkal, és ha az egyiket kihagyta, a másikkal kompenzálhatja.

4.3. A tanóra sikeressége és eredményessége

Az eredményes tanóra fogalma sokféleképpen megközelíthető és értelmezhető. Lenkovics (2010) Bloom alapján a tanítás eredményességét az előzetes motivációhoz, az előzetes tudáshoz és a tanítás minőségéhez köti. A kérdéskör vizsgálata során arra fókuszáltunk, hogy a tanárok milyen szempontból, hogyan értelmezik az eredményességet és a sikerességet a tanóra vonatkozásában, mit emelnek ki a témához kapcsolódóan.

Az ide vonatkozó első interjúkérdés így hangzott: „Hogyan győződik meg arról, hogy a tanulók számára eredményes volt az óra?” A kérdéshez kapcsolódva többen az eredményesség fogalmán kezdtek el gondolkodni. „Mit nevezünk sikernek? Ha jól érezte magát, vagy ha elsajátított valamit?”. És alapvetően e dilemma mentén fogalmazták meg válaszaikat is. A válaszok egyik nagy csoportja az érzelmi (affektív), nonverbális jelekre vonatkozott: „csillogó szemek”, „jókedvük van”, „az arcukon látszik”, „ha a gyerekek nem hallják meg a csengőt”. Jóllehet többen megjegyezték: nem biztos, hogy ez a tudásukban bekövetkezett változásokkal is összefügg. A válaszok másik nagy csoportja ezért a kognitív tényezőket takarta, azok közül is az emlékezet szerepére, illetve a megismert elem új környezetben való alkalmazására utaltak sokan, amit különböző számonkérési formákkal (dolgozat, feleltetés, kérdések, feladatokkal, tesztekkel) ellenőriznek.

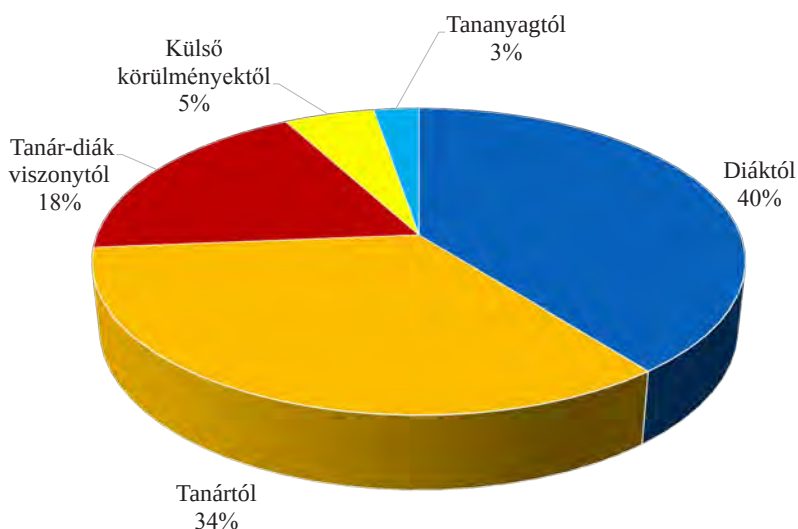
A témához kapcsolódó másik interjúkérdés a sikeres tanórát befolyásoló faktorokra irányult: „Ön szerint mitől függ a tanóra sikere?” Ezt a kérdést azonban kétféleképpen értelmezték az interjúalanyok. Az első értelmezés összekapcsolódott az előző témával (mikor tekinthető sikernek egy tanóra), ezért erre már nem térünk ki elemzésünkben. A többi esetben a tanóra eredményességét befolyásoló tényezőkre reflektáltak a tanárok. Volt, aki belső (tanár és diák lelkiállapot), külső (időjárás, körülmények) tényezőket egyaránt említett. Több pedagógus inkább a diákhoz kapcsolódó faktorokat hangsúlyozta (motiváltság, tananyag, időjárás, szülő-gyerek kapcsolat, gyerekek kora). Mások a tanár szakmaisághoz kötötték a fogalmat (hitelesség, hangulat, fáradtság, tervezés, felkészültség, humor).

A válaszokat számszerűsítve megállapíthatjuk, hogy a diákokra ható faktorokra (napszak, dolgozat, szerelmi bánat) több említés érkezett, mint a sikeres órát befolyásoló tényezők tanári aspektusára (4. ábra). Jelen mintánál ez a különbség magyarázható azzal, hogy a vizsgálatban részt vevő pedagógusok a belső és külső elvárások miatt alapvetőnek tekintik a magas szintű szakmai felkészülést és felkészültséget

(5 ábra). Ezért a tanulói viselkedésre, figyelemre ható tényezőket említették inkább, melyek az optimális tanulási-tanítási feltételek megteremtése ellenére jelentősen befolyásolhatják az óra kimenetét.

Érdekesség, hogy a már említett 2001-es kutatásban a fenti kérdéskör eredményei a pedagógusi felelősségvállalás irányába tolódtak el jelentős mértékben. A kutatásban részt vevő 100 pedagógus a tanóra eredményességét (sikerét vagy kudarcát) befolyásoló aspektusok közül 85 említés tett a diákokkal kapcsolatban és 264 említéssel utalt a tanári szakmaiság meghatározó elemeire (Falus 2006: 73–74).

Kismintás vizsgálatunkban az említések 18%-át a tanár-diák viszonyra való utalás tette ki, mint fontos befolyásoló tényezője a tanórának. Érkezett még említés külső körülményekre (pl. szerencse, technikai tényezők), illetve a tananyag jellegére is.



4. ábra

A tanárok által említett, a sikeres tanórát befolyásoló tényezők százalékos megoszlása (N=40)

4.4. Ajánlott módszertani megoldások

A tanulmány 4.2. pontjában már történt utalás arra vonatkozóan, hogy a mintában részt vevő tanárok színes, innovatív tanítás- és tanulásmódszertani kultúrával rendelkeznek, és ez az egyik legerősebb motivációs technikájuk. Arra kértük tehát a tanárokat, nevezzenek meg néhány olyan, módszertani megoldást a saját tanítási gyakorlatukból, amelyeket másoknak is ajánlanak.

A módszertani ajánlások nagy részét a páros és csoportmunkák illetve kooperatív technikák és a szerepjátékok (dramatizálás, játék a tárgyakkal) tették ki. Ez annak is köszönhető, hogy minták közel háromnegyedét nyelvtanárok alkotják.

Azonban számos olyan, főként nyelvtanításhoz kapcsolódó módszert is említettek, mely részletesebb bemutatása haszonnal szolgálhat a szakmabeliek számára. A *simulation global*¹ a szerepjáték egy speciális fajtája. Itt a csoport egy mikrovilágot épít fel (például egy párizsi bérház lakói), melyben minden csoporttag egy önálló karaktert alkot, és azzal vesz részt a mikrovilág eseményeiben. A *dogme*-módszer² során a tanórai interakciókból kiindulva épül fel az óra témája és tartalma, ez szabadabb és természetesebb közeget teremt a nyelvtanulás számára. Egyik kolléga képes szókártyákkal látja el tanítványait, melyeket a diákok órai feladathoz vagy otthoni memorizáláshoz is fel tudnak használni. Az idegen nyelven való olvasási kedv felkeltésére jó ötletnek bizonyul az osztálykönyvtár megszervezése, ahol is angol nyelvű egyszerűsített olvasmányok vannak elhelyezve a teremben. Az érettségi beszélgetésre való felkészülés egyik hatékony módja lehet, ha hangfelvételeket kérünk a tanulóktól, amikor is megadott témáról önállóan kell beszélniük. Ezt e-mailben tudják elküldeni a pedagógusnak, aki ugyanilyen formába visszajelzést ad. A nyelvtanulás feltételeit az U alakban elhelyezett padok kiválóan biztosíthatják az egyik kolléga szerint. Fokozhatja a tanóra izgalmát, ha a tanár egy témakör elején egy dokumentumból különböző részeket emel ki, melyek a gyerekeket közös gondolkodásra készíteti, és valamiféle közös produktumot, tudást alakítanak ki. Csak az óra második felében szembesülnek a diákok eredeti dokumentum minden részletével. A *show and tell* módszer során egy személyes tárgyat mutatja be a diák. Egy másik, önfejlesztésre épülő módszer során a házi feladat füzetben tett hibákat a tanár jelöli, de nem javítja. Így a diáknak magának kell rájönnie a helyes megoldásra.

Főleg humán tárgyakat tanító pedagógusok emeltek ki néhány kitűnő, kritikai gondolkodást fejlesztő módszert. Ilyen például a *disputa*³, melynek során két csapat formális keretek között vitatkozik egy előre tételmondat formájában megadott témáról. A vitamódszerhez kapcsolódva egy pedagógus a tanóra eleji véleménynyilvánító szavazásokat említette meg, melyek megfelelő ráhangolódást, nyitottságot teremtenek a nézőpontok ütköztetéséhez. Népszerű továbbá a kritikairatás is: egymásról, színházi előadásokról, vagy akár kritika a kritikáról. Ellenőrzéshez kapcsolódó technikák közül valaki a gyerekek által csoportokban összeállított majd megírt dolgozatokat említette.

¹ A módszerről részletesebben: http://web.pdx.edu/~fischerw/courses/advanced/methods_docs/pdf_doc/wbf_collection/0151_0200/0172_FLA_2004_Levine.pdf (2015. 05. 02.)

² A módszerről részletesebben: <http://tanarblog.hu/nyelvoktatas/1603-dogme-nyelvtanitas-koenyv-nelkuel-de-internettel> (2015. 05. 02.)

³ A módszerről részletesebben: http://www.kka.hu/_soros/kiadvany.nsf/44cfa372d3c5a279c1256e9600682640/dfd9dd049983bfb3c1256e1900651f43?OpenDocument (2015. 05. 02.)

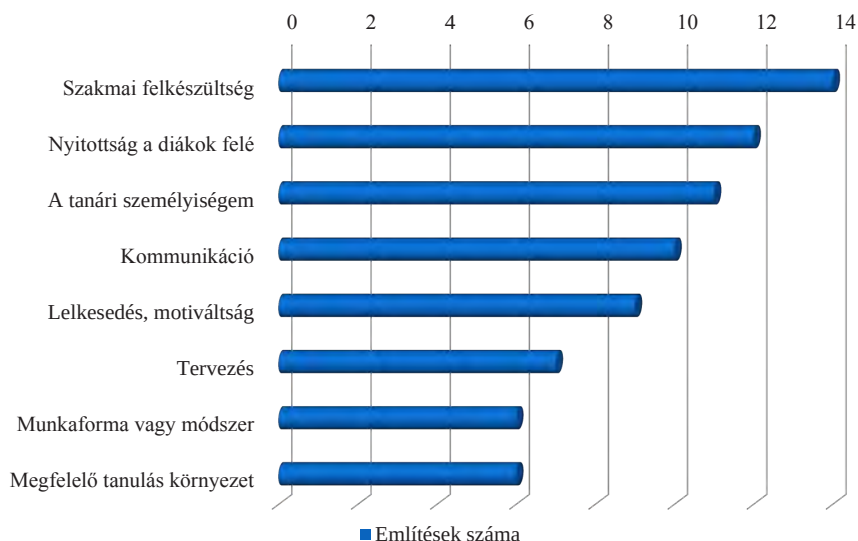
5. Saját szakmaiság megítélése, fejlesztése

Az utóbbi években mind nemzetközi mind hazai szinten egyre nagyobb hangsúly helyeződik a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésére/fejlesztésére (Continuing Professional Development), ennek támogatási lehetőségeire. A szakmai fejlődés, (ön)fejlesztés olyan, különböző tevékenységeken keresztül megnyilvánuló egyéni képességek, ismeretek és más személyiségjellemzők változása, melyek hozzájárulnak a magas szintű tanári szakértelem kialakításához, annak megőrzéséhez, fejlesztéséhez (vö. TALIS 2009). A definícióhoz legtöbb szakmában alapvetően hozzátartozik ennek a fejlődési folyamatnak a nyomon követése, dokumentálása. Európa szerte bővül azoknak az országoknak a száma, ahol a tanároktól saját szakmai fejlesztési tervet kérnek intézményi, regionális vagy országos szinten (Key Data 2013: 57–69). Az ilyen típusú fejlesztési terv átgondolása serkenti és fejleszti azokat a metakognitív folyamatokat, melyek jelentősen hozzájárulnak a fejlődéshez, önfejlesztéshez. A metakogníció tehát a saját tudásról való tudásnál sokkal komplexebb, lépésekre bontható szabályozó folyamat, mely folyamatos kontrollt, önellenőrzést, új kognitív haladási irányokat biztosít az egyén számára (Livingston 1997).

Az interjúk másik kérdéscsokra ezért dióhéjban arra fókuszált, hogy a kollégák hogyan viszonyulnak saját szakmaiságukhoz, mely területeken érzik magukat erősnek, milyen fejlesztési/fejlődési irányokban gondolkodnak, és hogyan biztosítják ezt a fejlődést önmaguk számára.

5.1. Erősségek

A saját tanári erősségek körülhatárolásakor a válaszadók egyharmada (14 említés – 35%) a szakmai/szaktárgyi felkészültséget emelte ki (5. ábra). Ami nem is meglepő egy ilyen homogén mintánál, ahol az interjúalanyok nagy része gyakorlóiskolai vezető tanári pozíciót is ellát. A tanulók iránti nyitottság, pozitív érzelmi beállítottság alakította ki a második legtöbbet említett kategóriát (12 említés – 30%). Ehhez kapcsolódóan a legtöbbször elhangzott mondat („szeretem a gyerekeket”) mellett, olyan kijelentések tartoznak ide, mint: „nem csoportokat, hanem személyeket tanítok”, „a diák a fontos, a diák mint ember megismerése és formálása”. Sokan a tanári személyiséget jelölték meg domináns tényezőként olyan kifejezéseken keresztül is, mint tanítási stílus, humor, határozottság, empátia, hitelesség. Ezek az említésszámok erős párhuzamot mutatnak a tanulók motivációjánál említett rangsorral, így a két eredmény kölcsönösen erősíti egymást (3. ábra és 5. ábra). A diákokkal, csoporttal való kommunikáció („Bízna bennem a diákok”, „Megtalálom a diákokkal a hangot”) és a pedagógus elhivatottsága („bízok abban, amit csinálok”, „motivált vagyok, szeretek tanítani, gyerekek is látják”, „lelkeselem a tanításért és a tárgyamért”) is jelentős említési számot kapott.



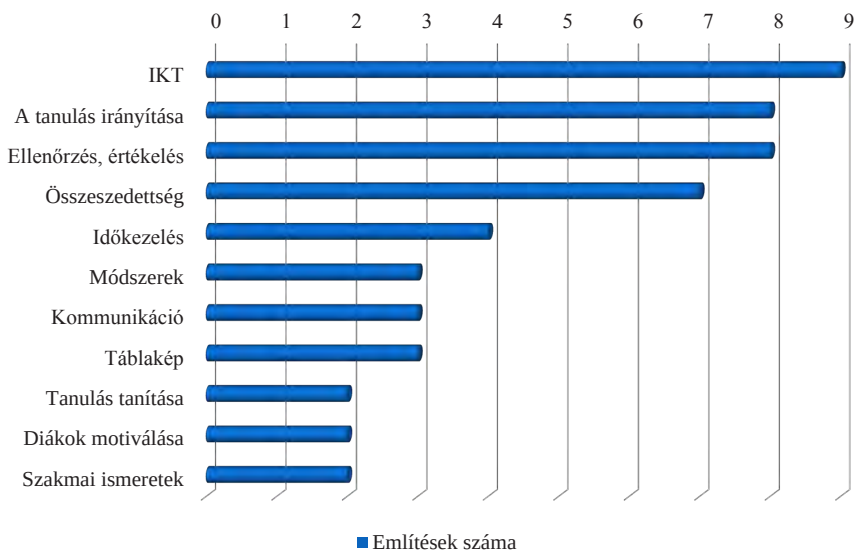
5. ábra

A válaszadók tanári-tanítási erősségei (N = 40)

5.2. Fejlesztendő területek

Olyan magas szintű, kidolgozott tudással és jelentős tanítási tapasztalattal rendelkező tanároknál, mint akik kutatásunk mintáját alkotják, nem vitatható az a professzionalizmus, amellyel a tanulási-tanítási folyamatot irányítják, kiváló eredményeket elérő diákokat nevelnek, és amellyel leendő tanárok munkáját, személyiségét segítik, fejlesztik. Mindemellett vagy talán éppen ezért a „Melyek a fejlesztendő kompetenciái?” interjúkérdésére teljes mértékű egyetértés mutatkozott a válaszok során abban, hogy a tanári kompetenciák fejlesztése egyfajta kötelezettség is az előbb említett eredmények, feladatok minőségbiztosításához. A kutatásban részt vevő alanyok jelentős része ahhoz a tapasztalt tanárgenerációhoz tartozik (1. ábra), akik számára az infokommunikációs eszközök tanórai alkalmazása új kihívást jelent a pedagógusi munkában. Talán ezért említették ezt legtöbbször a fejlesztendő területek között (6. ábra). Ugyanakkor többen azt is hozzátették, hogy nem a gépek alapvető működtetésével van gondjuk, hanem jobban ki szeretnék használni az általuk nyújtott technikai lehetőségeket a tanóra tervezésekor, és ezért szeretnék képződni ezen a területen. A tanulás irányítását (fegyelmezés, csoportdinamika, csoportmunka irányítása) is sokan hangsúlyozták. Több említést kapott a tanulási folyamat ellenőrzése, értékelése, ahol főleg a szóbeli, a diákok számára azonnali visszacsatolások fontosságát, fejlesztését jelölték meg. A válaszok alapján kirajzolódott egy másik számottevő kategória is, amit összeszedettség címkével jelöltünk. Olyan, a tanárok önmaguk felé megjelenő igényeit takarja, amelyek a tanórai jelenségek, a tanulási folyamatok ki-

sebb és nagyobb egységeinek és a pedagógusi feladatok összehangolását célozza meg. Véleményük szerint ez leginkább időhiánnyal összefüggő probléma jelenleg.



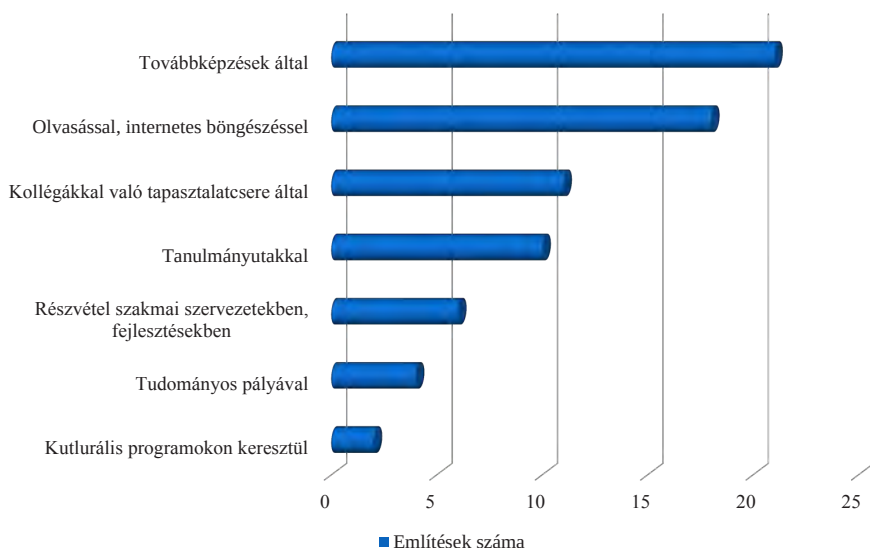
6. ábra

A válaszadók által említett fejlesztendő tanári-tanítási területek (N = 40)

5.3. Saját szakmai fejlődés biztosítása

A szakmai fejlődés egyik legkézenfekvőbb, jóllehet kötelező módja a továbbképzésen való részvétel, amelyet a mintánkban részt vevő tanárok 55%-a (22 említés) jelölt meg (7. ábra). A képzésekbe a tréningek épp annyira beletartoznak, mint a sokak által említett szakvizsga megszerzése. Az elmúlt évtizedben sok pedagógus vett részt konkrét témára, fejlesztésre fókuszáló TÁMOP pályázatokban, melyek képzései kiemelkedően színvonalasnak bizonyultak a visszajelzések alapján. Az önfejlesztés, önfejlődés másik jelentő forrását az internetes vagy nyomtatott szakmai anyagokban jelölték meg a kollégák (18 említés, 48%). A kölcsönös tapasztalatcsere is igen népszerű (11 említés, 28%), ami jó indikátora az együttműködő szakmai közegnek, ahogyan többen meg is fogalmazták: „példaértékű munkaközösség, reflektálunk egymás munkájára, megosztjuk a tapasztalatokat, közösen dolgozunk ki anyagokat”. Gyakorlóiskolákról lévén szó, rengeteg pedagógusjelölt megfordul ezekben az intézményekben. Ehhez kapcsolódóan számos interjúalany háláját fejezte ki („a tanárjelöltek nagy ajándék, inspiráció”), illetve utalt a jelöltek visszajelzésének fejlesztő hatására. Olyan hangok is megszólaltak azonban, amelyek a tanári túlterhelés szakmai fejlődést hátráltató veszélyeire hívták fel a figyelmet.

Ezt a kérdéskört nemzetközi nagymintán is vizsgálták OECD kutatásokban résztvevő országok körében (utoljára 2007-ben: TALIS 2009:57-84), ezért érdemes egy pár szó erejéig kitérni ezekre az adatokra is. A kutatás szerint a pedagógusok saját szakmai fejlődésüket Magyarországon elsősorban szakirodalmak olvasásával biztosítják (88%-os említési aránnyal). Az ezt követő legfontosabb információforrás a kollégákkal való informális tapasztalatcsere (79%-os említési aránnyal). A továbbképzések jelentősége ebben a folyamatban a harmadik helyen szerepel (69%-os említési aránnyal), noha kismintás vizsgálatunkban erre helyezték a pedagógusok a legnagyobb hangsúlyt. Az eredmények nemzetközi arányokat tekintve is hasonló képet mutatnak. A vizsgálatban részt vevő pedagógusok 91% jelölte meg a kollégákkal való, informális tapasztalatcsere-t, mint elsőrendű fejlődési közeg. Második helyre, közel holtversenyben, a továbbképzések (80%) illetve szakmai anyagok olvasása (79%) került.



7. ábra
A saját szakmai fejlődés biztosításának módjai (N = 40)

Látható tehát, hogy az OECD eredmények némiképpen eltérnek jelen tanulmány vizsgálati eredményétől. Ez azzal magyarázható, hogy azt a magas színvonalú felkészültséget, melyet vezető gimnáziumok tanáráként a mintánkban szereplő pedagógusok képviselnek, alapvetően a különböző formális képzési keretek képesek biztosítani. Az innen szerzett tapasztalatok egészülnek ki az aktuális szakirodalom folyamatos követésével, és mindezek kollégákkal való kölcsönös megosztásával.

6. Összefoglalás

A tanulmány a projektben részt vevő 40 budapesti tanárral készült interjú didaktikai témákat érintő kérdésekre adott válaszokat elemezte tartomelemzés módszerével.

Összességében elmondható, hogy a vizsgálat mintáját kitevő pedagógusok jelentős része olyan gyakorlóiskolai vezetőtanár, aki szakmai felkészültségével, pedagógus-személyiségével nemcsak diákjai, de leendő kollégái számára is példát mutat. A tanári pálya minden területén felkészült, nagyon gazdag módszertani repertoárral rendelkezik, amiből elsősorban a korosztály, a csoport típusa és a tananyagnak megfelelő igény szerint válogat. Ez a repertoár képzi a tanulók motiválásának egyik legfőbb forrását is. A tanóra sikerességének megítélését a számonkérések eredményei mellett jelentősen befolyásolják a diákok affektív visszajelzései. A mintában szereplő pedagógusok tisztában vannak azokkal az erősségeikkel, melyekre bátran támaszkodhatnak, illetve belső igényéből fakadva pontosan tudják, hogy melyek azok az aktuális pontok ahol, önfejlesztésre, képzésre van szükségük. Éppen ezért igyekeznek megragadni azokat a lehetőségeket, amely során akár kollégákkal közösen, akár szakvizsgához kapcsolódva, akár autodidakta módon, akár tanárjelöltektől, akár egy külföldi tanulmányút keretén belül új információkra, szemléletre, szakmai kapcsolatokra tehetnek szert.

Szakirodalom

- Bárdossy Ildikó (2011): Lehetséges kérdések és válaszok a curriculumfejlesztéshez. Pécsi Tudományegyetem. <http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/curriculum/index.html> (2015. 05. 02.)
- Berliner, D. C. (1988): The Development of Expertise in Pedagogy. New Orleans: American Association of Colleges for Teacher Education.
- European Commission/EACEA/Eurydice 2013. Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 57–69. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EN.pdf (2015. 05. 02.)
- Falus Iván (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Falus Iván et al. (1989): A pedagógia és a pedagógusok. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai. Pedagógusképzés 3–4. 35–51.
- Lenkovics Ildikó (2010): A tanulás tanítása. Segédanyag a gyakorlati tanításhoz. http://www.nyf.hu/bgytk/sites/www.nyf.hu.bgytk/files/docs/02_a_tanitas_tanulasa.pdf (2015. 05. 02.)
- Livingston, J. A. (1997): Metacognition: An Overview. <http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm> (2015. 05. 02.)

- Nahalka István – Golnhofer Erzsébet (2001): A pedagógusok pedagógiája. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- OECD 2005. Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Overview. OECD.
- OECD 2009. Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> (2015. 05. 02.)
- Schon, D. A. (1983): The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Shavelson, R. J. (1983): Review of research on teachers' pedagogical judgments, plans, and decisions. The Elementary School Journal. 392–413.
- Szivák Judit (2010): A reflektív gondolkodás fejlesztése. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége <http://tehetseg.hu/konyv/reflektiv-gondolkodas-fejlesztese> (2015. 05. 02.)
- Szokolszky Ágnes (2004): Kutatómunka a pszichológiában. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tóth László (1995): A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény. In: Balogh László – Bugán Antal – Kovács János – Tóth László (szerk.): Fejezetek az alkalmazott lélektan köréből. Debrecen: KLTE Pszichológiai Intézet. 153–165.

A nyelvjárások megjelenése a tanórán

Egy tanári körinterjú tapasztalatai

1. Bevezetés

Az Európa Tanács 1992-ben előterjesztett *A Regionális és Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája*⁴ (a továbbiakban: Karta) kimondja, hogy „egy regionális vagy kisebbségi nyelv magánéleti és közéleti gyakorlásának joga az Egyesült Nemzeteknek a Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezség okmányában foglalt elveinek és az Európa Tanácsnak az Emberi Jogok és Alapvető Szabadságjogok Védelméről kötött Egyezménye szellemének megfelelően elidegeníthetetlen jog”. Megállapítja, hogy „Európa történelmi regionális vagy kisebbségi nyelveinek – amelyek közül az idő múlásával többen is az eltűnés veszélye fenyeget – védelme hozzájárul Európa kulturális hagyományainak és gazdagságának megóvásához és fejlesztéséhez”. Hangsúlyozza azonban, „hogy a regionális vagy kisebbségi nyelvek védelme és támogatása nem történhet a hivatalos nyelvek és azok megtanulása szükségességének a hátrányára”.

Kimondja ellenben azt is, hogy a „regionális vagy kisebbségi nyelvek” kifejezés nem vonatkozik „az állam hivatalos nyelve(i)nek dialektusára és a bevándorlók nyelveire”.

A Karta 1998. március 1-jén lépett hatályba (Szoták 2011: 321), és eddig 25 ország ratifikálta (és ezen felül 8 aláírta), köztük Ausztria, Ciprus, Dánia, az Egyesült Királyság, Hollandia, Magyarország, Németország, Norvégia és Svájc.⁵ Az aláíró országok többségében azonban számos dialektus is található, amelyek védelméről nem szól a Karta. Többségükben viszont az állam igyekszik megőrizni a regionális nyelvi sajátosságokat. Ennek a legfőbb eszköze az oktatás.

A különböző országokban eltérően viszonyul az állam és ezáltal a lakosság is a különböző regionális nyelvváltozatokhoz. Egyes országokban az irodalmi nyelv, az egységes nemzeti nyelv közvetítője az iskola, máshol az oktatásban is igyekeznek tiszteletben tartani és megőrizni a helyi nyelvváltozatokat. Ezek alapján a nyelvjárásokhoz fűződő attitűd, a dialektusok helye az oktatásban és a mindennapi életben is nagyon eltérő lehet. Rendszerint minden közösségnek vannak ismeretei arról a nyelvről, amelyet beszél (Tolcsvai Nagy 2009: 75), „a nyelvhasználatnak természetes

⁴ <http://epa.oszk.hu/00000/00036/00012/pdf/09.pdf>

⁵ <http://conventions.coe.int/treaty/Commun/ChercheSig.asp?NT=148&CM=1&DF=&CL=ENG>

velejárója a folyamatos beszélői reflektálás, értéktulajdonítás” (Heltainé Nagy 2009: 87). Ezt azonban nagyban befolyásolja az iskola, hiszen az ott kialakított nyelvi attitűdök szerepe nagyon fontos a különböző nyelvváltozatokhoz való viszonyulások kialakításában (Domonkosi 2007: 149). Ez pedig meghatározza azt a nyelvváltozatot, amelyet az egyes szituációkban használni fog a beszélő (Menyhárt–Presinszky–Sándor 2008; Kiss 2003; Boda 2013). Az 1. mellékletben néhány európai államnak a hivatalos nyelvhez és a regionális változatokhoz fűződő viszonya, gyakorlata olvasható röviden.

2. Nemzetközi kitekintés

2.1. Az oktatás nyelve

2.1.1. Ciprus (Papapavlou–Pavlou 2007)

- Az oktatás nyelve a Koini Neoelliniki (KN), amelyet csak az iskolában kezdenek el használni a gyerekek.
- Nincs törvényi szabályozás a tantervekben, rendeletekben:
 - a nyelvórának kell lenniük a legfontosabbnak, hogy a diákok elsajátítsák a nemzeti nyelvet (a görögöt);
 - észleljék és tiszteljék a nyelvüket gazdagító forrásokat;
 - a városlakók negatív attitűdjét a nyelvjárások felé irtani kell;
 - az osztályban a KN-t kell használni, legfeljebb különleges eseményekkor használható a regionális nyelvváltozat (színdarab, iskolai események), vagy ha a diákok problémával szembesülnek a szóbeli kommunikáció során (főleg alsóbb évfolyamokon), de ez sosem lehet a KN ellenében, mert az a nemzeti, hivatalos nyelv Cipruson.

2.1.2. Németország (Szabó 2003; Papapavlou–Pavlou 2007)

- Számos nyelvjárás létezik, ezek nagyban különböznek egymástól.
- Az iskolákba kerülő gyermekek nagy részének anyanyelvváltozata valamelyik nyelvjárás. Az iskolában azonban a sztenderd elsajátítása a cél.

2.1.3. Svájc (Szabó 2000, 2004, 2005)⁶

- Az államnak három hivatalos nyelve van: a francia, a német és az olasz. A beszélt nyelv esetében ez a Schwitterdütsch (Schwyzerdütsch), amely az irodalmi német helyi változata. Ez a nyelvváltozat régióként kisebb eltéréseket mutat, ám beszélői nagyrészt megértik egymást.

⁶ Lásd: <http://education.stateuniversity.com/pages/1472/Switzerland-EDUCATIONAL-SYSTEM-OVERVIEW.html> is.

- A kötelező oktatás idején (amely az általános iskolát és a középfokú oktatás első szintjét foglalja magában) az anyanyelvváltozatokon tanulnak a gyerekek, francia, olasz vagy német nyelven. A kétnyelvű kantonokban a település túlsúlyban levő nyelvén.
- A német nyelvterületen a gyermekek anyanyelvváltozata a Schwyzertütsch, az iskolának azonban felelőssége, hogy megtanítsa a sztenderd német nyelvváltozatot. Az iskola első éveiben kizárólag a helyi nyelvváltozaton folyik a tanítás, majd fokozatosan, már az általános iskola alsóbb osztályaitól bevezetik az irodalmi németet (*High German*). Így a tanulók lassanként kettősnyelvűvé válnak. Ám összességében az iskolában használják a legtöbbet a sztenderd német nyelvváltozatot.
- A francia és olasz nyelvterületen élők nem nyelvjárást használnak, így az iskolában is a sztenderd francia, illetve olasz nyelvváltozatot használják.
- A svájci iskolákban az anyanyelvi nevelés egyik fő célja a helyi nyelvjárások ismeretének megőrzése, illetve bővítése, és ezzel egyidejűleg a sztenderd német magas fokú elsajátítása.

2.1.4. Olaszország (Éry 2014)

- Olaszországban az iskolákban használt sztenderd mellett sok nyelvjárási, illetve kisebbségi nyelvváltozat is jelen van. Az ISTAT felmérése szerint a beszélők nagy része ma már nem csak dialektust használ (90%), közel 30%-uk nyelvhasználatában azonban a sztenderd mellett valamelyik nyelvjárási változat is megjelenik. Az iskoláknak ezt figyelembe kell venniük az anyanyelvi nevelés során.
- Olaszország egyesítése után az iskolák feladat lett az egységes olasz nyelv terjesztése, a dialektusok kigyomlálása, valamint az egységes nyelv elfogadtatása.

2.1.5. Franciaország (Tabouret-Keller 1999)

- A Tabouret-Keller vizsgálatában részt vevő diákok mindannyian olvastak vagy hallottak már regionális nyelvváltozaton íródott szöveget vagy nyelvjárási beszélőt, bár a fogalom meghatározása nehezen ment a tanulóknak (Tabouret-Keller 1999: 96).

2.1.6. Belgium (Van Craen – Humblet 1989)

- A Belgiumban élő, hollandul beszélő nyelvi kisebbség a flamand, amely különbözik a sztenderd holland nyelvváltozattól.
- A tanár nyelvhasználatát meghatározza a kommunikációs helyzet: más nyelvváltozatot használ, ha tanít. Az iskolában az általa használt nyelvváltozat határozza meg a kommunikáció nyelvét.
- Gyakori a kódváltás. Ez funkcionális eltéréseket is mutat a tanár-diák viszonytól függően.

- A sztenderdnek hatalmas presztízse van, a diákok a tudást, az intelligenciát, a barátságosságot és a civilizált viselkedést kapcsolják vele össze.

2.1.7. Dánia (Jørgensen–Pedersen 1989) – 1980-as években végzett kutatások alapján

- A klasszikus nyelvjárás eltűnőben van.
- A szülők szerint az iskola feladata a sztenderd megtanítása, a tanároknak (különösen az anyanyelvet oktatóknak) a sztenderdet kell használniuk az órán. Ám csak egy kis részük véli úgy, hogy a nyelvjárást javítani kell az órán.
- A tanárok ismerik és értékelik a nyelvjárásokat, engedik azok használatát. Írásban azonban természetesen nem használhatóak.
- A tanárok nagy része úgy érzi, pozitívan viszonyul a nyelvjárásokhoz, de a gyakorlatban nem kezelik, nem oldják meg a nyelvjárási anyanyelvsváltozattal iskolába érkező gyermekekre váró problémákat.

2.2. Intézkedések a nyelvjárások tiszteletben tartására, megőrzésére

2.2.1. Ciprus (Papapavlou–Pavlou 2007)

- *The Teaching of Greek as a Foreign Language* (Threshold, Volume A, Appendix C of the Council of Europe, 1996)
 - A görögöt idegen nyelvként tanuló ciprusiak – főleg a szóbeli kommunikáció tekintetében – a helyi nyelvjárásokkal állnak kapcsolatban, így szükség van a két változat közötti különbségek leírására.
 - Készítettek egy mellékletet, amelyben a következők szerepelnek: a) háttérinformációk a nyelvjárásról; c) a nyelvi helyzet tisztázása Cipruson; c) a nyelvváltozat legfőbb jellemzőinek leírása (lexikai, fonológiai, morfológiai, szintaktikai és pragmatikai szempontból) számos példával illusztrálva.
 - Hangsúlyozzák, hogy milyen fontos, hogy a ciprusiak ki tudják fejezni magukat sztenderd görög, helyi Koine ciprusi görög és nyelvjárási változatban egyaránt.
- Az Oktatási és Kulturális Minisztérium (Ciprus) egy hétfős bizottságot hozott létre (ciprusi és görög akademikusokból):
 - a cél a jelenlegi oktatási rendszer felülvizsgálata, modernizálása;
 - 1 év munka után 2004 augusztusában kiadtak egy 360 oldalas dokumentumot, amely sok kérdéssel foglalkozik, nagyon átfogó, de nem tesz említést a nyelvpolitikáról és a nyelvi tervezésről, és nem tesz javaslatot a jelenlegi nyelvpolitika változtatására sem;
 - az oktatási rendszer fejlesztésére tesz javaslatokat követve sok európai ország mintáját, az irodalom és a nyelvpolitika kérdéseiről nem esik szó

(ellentétben az európai mintákkal vagy az EU irányelveivel, amely a kisebbségi nyelvek és a nyelvjárások tiszteletét javasolja, valamint azok beemelését az iskolai tantervekbe).

2.2.2. Németország (Bereznai 2015)

- *Gesetz zu der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen* (Németországban 1999 óta van érvényben)
 - Kimondja, hogy például az alnémet és a fríz regionális nyelveknek számítanak, a bajor, az alemann és egyéb változatok viszont nyelvjárásnak, tehát ezek a Karta alapján nem támogathatók.
- A *Végrehajtási rendelet a bajor gyermeknevelési és -gondozási törvényhez* (Verordnung zur Ausführung des Bayerischen Kinderbildungs- und Betreuungsgesetzes 2005) 5. paragrafusa előírja, hogy „a nyelvjárások [...] támogatandók és gondozandók” (i. m.). Ezt az akkori családügyi miniszter, Christa Stewens 2006-ban egy sajtónyilatkozatban a következőképpen konkretizálta: „Döntő jelentőségük van az óvodapedagógusoknak, mert ők a nyelvjárásokat illetően is fontos nyelvi példaképek. Ezért felszólítom az óvodapedagógusokat, hogy támogassák a nyelvi kíváncsiságot, a nyelvi tudatosságot és nem utolsósorban a kulturális nyitottságot – a saját nyelvjárás különös megbecsülése által is” (i. m.).

2.2.3. Svájc⁷

- Mérvadóak a kantonok törvényei, például Zürich (2005–2011): „az oktatás nyelve az óvodai fokozatban részben, az elemi és a középiskolai szinten alapvetően a standard nyelv”. 2012 augusztusa óta: „Az oktatás nyelve a beiskolázás (óvodai fokozat) utáni első két évben alapvetően a nyelvjárás (Mundart)” (i. m.).

2.2.4. Egyesült Királyság (Cheshire 2007)

- Tanárokból álló nemzeti hálózatot hoztak létre az iskolai nyelvhasználat vizsgálatához.

2.2.5. Franciaország (Tabouret-Keller 1999; Bárdosi–Karakai 2008)

- A 20. századtól az írott nyelv és az elektronikus sajtó hatására a nyelv egyre inkább az egységesülés irányába halad. „Mára a Franciaország lakossága az írott nyelvet illetően teljesen, a szóbeliséget tekintve pedig nagyrészt homogén” (Bárdosi–Karakai 2008: 124). 1945 után mozgalmak indultak a regionális nyelvek, dialektusok felélesztésére, ápolására.

⁷ <http://education.stateuniversity.com/pages/1472/Switzerland-EDUCATIONAL-SYSTEM-OVERVIEW.html>

- Egyes földrajzi régiókban a köznyelv mellett a tájnyelvet is használják (kettős-nyelvűség). Ezt főként az életkor és a nem befolyásolja.
- A mai napig két rendelet a meghatározó a regionális nyelvváltozatok iskolai használatára vonatkozóan (bővebben ld. Tabouret-Keller 1999: 101–104):
 - 1951. *Enseignement des langues et dialectes locaux* (Loi Deixonne, azaz Deixonne-féle törvény). Lehetőség teremt bármilyen tájnyelv vagy regionális nyelv heti 1 óras fakultatív oktatására.
 - 1975. *Loi relative à l'éducation*.

2.2.6. Dánia (Van Craen – Humblet 1989)

- Nyelvi tudatosság programot hoztak létre a nyelvjárási területek tanárképző intézményeiben. Ez a program más felsőoktatási intézményekben nem jelenik meg, ott nem foglalkoznak a nyelvjárásokkal, illetve az azokból eredő problémák megoldásával. A tanárok azonban nagyrészt a helyi tanárképző intézményekből kerülnek ki, így ismerik a helyi nyelvváltozatokat, és tanulnak azok kezeléséről.

2.3. Javaslatok a nyelvjárások osztályterembe történő bevonására

2.3.1. Ciprus (Papapavlou–Pavlou 2007)

- A nyelvjárások osztályterembe történő bevonását a tanárok is segíthetik, különösen akkor, ha nem nyilvánítják hibának a diák nyelvjárási szóhasználatát, beszédét. Ha elmagyarázzák, hogy az adott szóhasználatnak milyen kifejezési funkciói vannak a szóban forgó nyelvváltozatban. Ha ezeket segítőként, ösztönzőként használják: megfelelő nyelvi elemeket keresnek a Koini Neoelliniki-ben. Ha a társadalom nyelvi variálódása által felismerik, hogy a szóbeli és az írott nyelvre hatnak az olyan faktorok, mint a társadalmi osztály, az iskolázottság, a kor, a nem, a foglalkozás, az ideológia stb. Megértik, hogy a KN-ben is több stílusregiszter van, akár minden nyelvben.
- Az irodalomórákon használhatják a *The Literature of Cyprus* című könyvet. Ennek célja, hogy a diákok felismerjék a ciprusi költészet egyediségét, a ciprusi nyelvi fordulatokat, a kreativitást. Az *Anthology of Cypriot Literature* (2002) a gimnáziumban használatos, kiemeli, hogy a ciprusi irodalom a görög egy része, célja, hogy a diákok tanuljanak a ciprusi hellenizmusról.

2.3.2. Németország (Szabó 2003; Cheshire 2007)

- A dialektológiában csak az 1960-as évektől (Gunter Bergmann már 1964-ben felhívta a tanítók figyelmét, hogy mindkét nyelvváltozat ismeretére és használatára törekedjenek az anyanyelvi órákon), a napi pedagógiai gyakorlatban azonban már jóval korábban felmerült a dialektológia és az oktatás találkozása

igénye. A híres filozófus, Ludwig Wittgenstein például népiskolai tanító korában összeállított egy szótárt a nyelvjárást beszélő tanulók számára (1925).

- A nyelvészek 1908 óta készítenek kiadványokat a tanárok számára, de az 1980-as években Ammon kezdeményezésére újfajta könyveket jelentettek meg *Dialekt/Hochsprache – kontrastiv. Sprachhefte für den Deutschunterricht* címmel: 8 füzet, mindegyik egy-egy nyelvjárási területet fed le. Bennük összehasonlító elemzések, kutatások eredményei jelennek meg, néhányban pedig módszerek olvashatóak a sztenderd elsajátítására. Nincs adat, hogy milyen mértékben használták a füzeteket, illetve hogy mennyire voltak hasznosak.

2.3.3. Svájc (Szabó 2000, 2004, 2005)

- Otto von Greyerz *A nyelvjárás mint a némettanítás alapja* című művében a nyelvoktatás, az anyanyelvi nevelés kiindulópontjának tekintette a nyelvjárást, elindítva ezzel egy, a nyelvjárásokon alapuló reformpedagógiai irányzatot.

2.3.4. Ausztria (Szabó 2003)

- *A Nyelv és nyelvjárás Felső-Ausztriában* című kiadvány egy nyelvjárási konferencia előadásait tartalmazza. Franz Pree osztrák dialektológus *Nyelvjárás az osztrák tantervekben és az osztrák iskolákban* című referátumában sorra vizsgálja hazája tanterveit – az Osztrák–Magyar Monarchia korától kezdve – abból a szempontból, hogy azok mennyire vették figyelembe a diákok nyelvjárási hátterét.

2.3.5. Egyesült Államok (Cheshire 2007)

- Az 1970-es években elkészítették az első nyelvjárásban (afroamerikai vernakuláris nyelven) íródott olvasókönyvet, majd használatának eredményességéről követéses vizsgálatot végeztek. Maguk a könyvek nem voltak népszerűek, de a vizsgálat alapján hasznosnak bizonyultak.
- Egy másik kutatás bizonyította, hogy ott, ahol az afroamerikai vernakuláris angol és a sztenderd angol rendszerszerű különbségeit tanították az iskolában, a diákok jobb eredményeket értek el.
- Goodman és Goodman kutatása szerint „az a legfontosabb, hogy megmutassuk a gyerekeknek, hogy a nyelvjárása értékes az osztályteremben. A megértés a lényeg az olvasás során, tehát nem a szóról szóra való felolvasásra van szükség, hanem hogy megértsék, amit olvasnak. Ezért elfogadható az is, ha nyelvjárásban olvassák fel a könyvben leírtakat, még akkor is, ha az a sztenderd nyelvváltozatban íródott. Vagy ha a saját nyelvváltozatukon összefoglalják, amit olvastak sztenderd változatban.” (Cheshire 2007: 22).

3. A kutatás

3.1. Anyag, módszer, kísérleti személyek

3.1.1. A kutatás célja

A nemzetközi példák számbavétele során megállapítható, hogy a nyelvjárásoknak, a nyelvjárási háttérnek a figyelembevételre igen fontos az oktatás folyamán. Jelen kutatás arra keresi a választ, hogy a hazai iskolákban tanító pedagógusok találkoznak-e regionális nyelvváltozatot használó diákokkal, megjelenik-e óráikon a nyelvjárás témaköre, illetve milyen attitűdökkel találkozhatnak a tanulók az osztályteremben (mind a tanárok, mind az osztálytársaik részéről).

3.1.2. A kutatás korpusza

A kutatás 38 pedagógus nyelvjárásokkal kapcsolatos kérdésekre adott válaszait vizsgálja meg tartalmi szempontból. A megkérdezettek részt vettek a TÁMOP4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 azonosító számú projekt *Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért* című kutatásának keretében végzett vizsgálatban (a projektben részt vevő 40 tanár közül kettő nem mondott véleményt a vizsgált témakörben). Az elemzés két szociolingvisztikai változót, a tanított tantárgyat, valamint a gyakorlati évek számát vette figyelembe.

A pedagógusok mind egy-egy budapesti gimnáziumban tanítanak (az ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium és Kollégiumban, az Eötvös József Gimnáziumban, a Szent István Gimnáziumban, az ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskolában, illetve az ELTE Radnóti Miklós Általános Iskola és Gyakorló Gimnáziumban), így a kutatás földrajzi szempontból nem reprezentatív.

A tantárgyak szerint 4 csoportba sorolhatóak a pedagógusok (1. táblázat; 1. ábra):

1. Magyar nyelv és irodalom szakosok

- Azok tartoznak ide, akik csak magyart vagy magyart és egy nem idegen nyelv szakot tanítanak.

2. Nyelvszakosok

- Azokat soroltam ide, akik idegen nyelv szakot vagy idegen nyelv és egy egyéb szakot (amely nem magyar) tanítanak.

3. Magyar és idegen nyelv szakosok

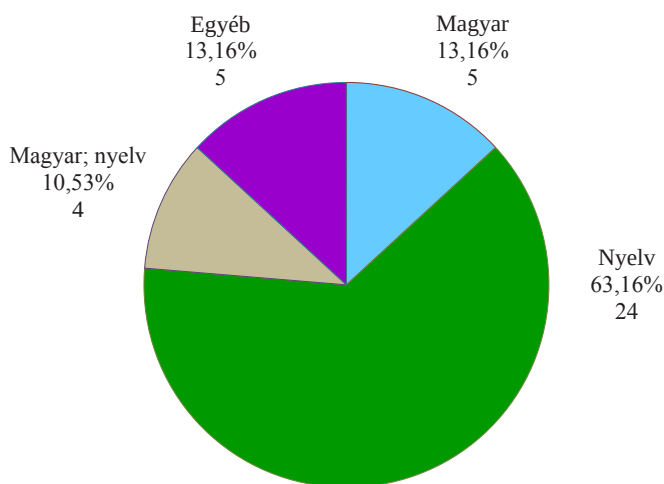
- Azok kerültek ebbe a csoportba, akik magyart és idegen nyelv szakot is tanítanak (abban az esetben is, ha egyéb szakjuk is van).

4. Egyéb

- Azok a pedagógusok, akik se magyart, se idegen nyelv szakot nem tanítanak.

1. táblázat
A vizsgált pedagógusok szakjai és gyakorlati éveik száma

Tantárgy	A gyakorlati évek száma	Csoport
magyar	15	1
magyar	21	1
magyar (régábban: történelem)	10	1
magyar, média	10	1
magyar, média	25	1
angol	6	2
angol	8	2
angol	12	2
angol	20	2
angol	22	2
angol	24	2
angol	28	2
angol	38	2
angol, francia	11	2
francia	13	2
francia	22	2
francia	24	2
francia, orosz	39	2
német	12	2
német	14	2
német	15	2
német	19	2
német	22	2
olasz	20	2
orosz, olasz, földrajz	33	2
orosz, történelem	33	2
spanyol	9	2
spanyol (régábban: magyar)	36	2
spanyol, angol	8	2
angol (főleg), magyar	9	3
angol, magyar	4	3
francia, magyar	15	3
magyar, román, dráma, erkölcsstan	4	3
ének	30	4
ének (fél évig német)	11	4
történelem	16	4
történelem, földrajz, társadalomismeret	1	4
történelem, társadalomismeret (régábban: német)	20	4

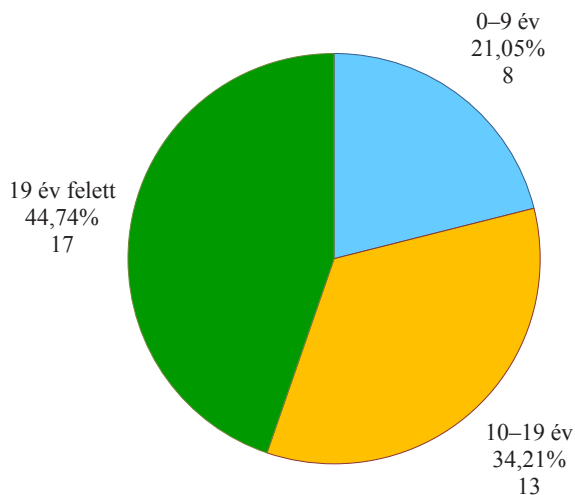


1. ábra

A pedagógusok tanított tantárgy szerinti megoszlása

A pedagógusok a gyakorlati éveik száma alapján a következő 3 csoportba sorolhatóak (2. ábra):

- 0–9 év;
- 10–19 év;
- 19 év feletti szakmai tapasztalattal rendelkezők.



2. ábra

A pedagógusok megoszlása a gyakorlati évek száma szerint

3.1.3. A kutatás módszere

A kutatás során a kutatók interjúkat készítettek a vizsgálatban részt vevő pedagógusokkal. Az interjú egy kvalitatív kutatási módszer, amelynek használatával sokkal alaposabb, mélyebb, differenciáltabb válaszokat kaphatunk, mint például a kérdőív esetében. Nagy előnye még ennek a vizsgálati módszernek a magasabb válaszadási arány, a személyes jelenlét motiváló hatása, valamint a félreértések azonnali pontosítása az interjú készítése közben (Falus–Ollé 2008: 59–61).

Az interjúkról minden esetben hangfelvétel készült, amelyek lejegyzése után kezdődhetett el a válaszok elemzése.

A kérdőív 14 nyílt végű kérdésből áll. A vizsgálathoz kizárólag a tizedik kérdésre (Mi a véleménye a nyelvváltozatok, például a nyelvjárások és a csoportnyelvek tanórai használatáról?) adott válaszok elemzésére volt szükség, mivel ez kérdezett rá a nyelvjárásokhoz fűződő attitűdre. Mivel a kérdés nyílt végű, így először elengedhetetlen volt a tematizálás. Ez alapján 5 kérdéskört lehetett megállapítani, ezekbe sorolhatók a pedagógusok által adott válaszok (2–3. számú melléklet):

- Használjon-e a diák a nyelvjárást? A pedagógus véleménye a nyelvjárásokról.
- A pedagógus használ-e nyelvjárást?
- A diákok használnak-e nyelvjárást?
- Mi a diákok véleménye?
- Mit tehet a pedagógus? Tesz-e valamit?

Az így kapott eredményeket *Excel*lel, valamint az *SPSS* nevű programmal dolgoztam fel, amelynek segítségével az adatok közti összefüggések is vizsgálhatóak voltak.

3.1.4. A hipotézisek

A korábbi vizsgálatok (l. Kiss 2003; Menyhárt–Presinszky–Sándor 2008) alapján feltételezem, hogy (a) mivel a megkérdezett pedagógusok egy-egy budapesti iskolában tanítanak, így ők maguk kevésbé találkoztak regionális nyelvváltozatot beszélő tanulóval az osztályteremben. Feltételezem azonban, hogy (b) többségük pozitívan viszonyul a nyelvjárásokhoz és azok beszélőihez a tanórán, (c) a magyar nyelv és irodalmat tanító tanárok pedig dialektológiai képzésük eredményeképpen különösen támogatón nyilatkoznak róluk. A kutatás negyedik hipotézise (d) alapján a válaszadók nem használnak nyelvjárást a tanórán.

3.2. Az eredmények

Az eredmények alapján a tantárgy és a gyakorlati évek száma a leginkább meghatározó a válaszok megoszlásában (3. ábra). Így elsősorban ezeket a változókat vizsgáltam az 5 kérdéskörök kapcsán.

Correlations

Tantárgy	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	Tantárgy	A tanított évek száma	A pedagógus vélemé- nye a nyelv- járásokról	A pedagógus hasz- nál-e nyelv- járást?	A diákok használ- nak-e nyelv- járást?	Mi a diákok véleménye?	Mit tehet a pedagógus? Tesz-e vala- mit?
		1	-,207 -,212 38	,442 ,099 15	-,154 ,742 7	,a , 7	-1,000** ,000 3	-,055 ,777 29
A tanított évek szá- ma	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,207 -,212 38	1 38	,356 ,193 15	-,205 -,659 7	,a , 7	,866 ,333 3	,046 ,811 29
A pedagógus vélemé- nye a nyelvjárások- ról	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,442 ,099 15	,356 ,193 15	1 15	,a ,000 4	,a , 7	,a ,000 3	-,189 ,626 9
A pedagógus hasz- nál-e nyelvjárást?	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,154 ,742 7	,205 ,659 7	,a ,000 4	1 7	,a , 1	,a , 1	-,250 ,633 6
A diákok használ- nak-e nyelvjárást?	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,a , 7	,a , 7	,a , 7	,a , 1	,a , 7	,a , 2	,a , 2
Mi a diákok vélemé- nye?	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-1,000 ,000 3	,866 ,333 3	,a ,000 3	,a , 1	,a , 2	1 3	,a , 2
Mit tehet a pedagógus? Tesz-e valami?	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,055 ,777 29	,046 ,811 29	-,189 ,626 9	-,250 ,633 6	,a , 2	,a , 2	1 29

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

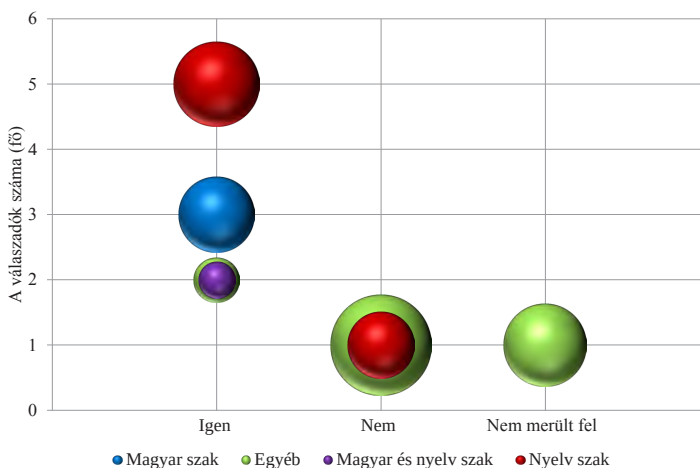
a. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

3. ábra

A kérdések közti korreláció (N = 38)

3.2.1. Használjon-e a diák a nyelvjárást? A pedagógus véleménye a nyelvjárásokról

A megkérdezett pedagógusok közül tizenöten beszéltek a saját véleményükről a nyelvjárásokkal kapcsolatban, valamint arról, hogy meglátásuk szerint használjon-e, használhat-e nyelvjárást a tanuló az órákon (4. ábra. Az ábrákon a buborék nagysága a válaszadók szakmai tapasztalatának átlagát jelzi.).



4. ábra

A pedagógusok attitűdje a tanórai nyelvjáráshasználattal kapcsolatban

Tizenkét tanár elfogadó a diákok nyelvjárási nyelvhasználatával szemben a tanórán. A megkérdezettek közül ketten a sztenderd nyelvváltozat tanórai használatát támogatják, míg egy pedagógus szerint az órán ez a kérdés még nem merült fel.

Ez a kérdés összesen három magyar és két magyar – idegen nyelv szakos pedagógusnál jelent meg, ők elmondásuk szerint mindannyian elfogadják a nyelvjárási változatot a tanórán. A hat idegen nyelv szakos közül öten fogadják el, míg egy válaszadó szerint „egy idegennyelv-órán ez [az irodalmi nyelv], ami, ami, ami bevihető” (2. számú válaszadó).

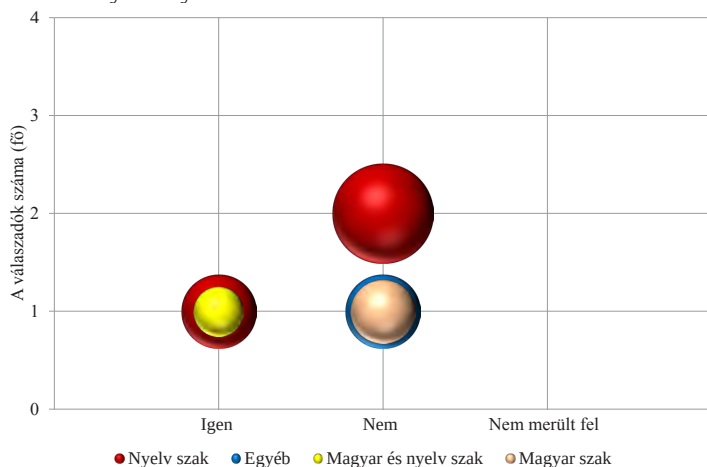
Azok a legfeljebb 9 éve tanító pedagógusok, akik válaszukban foglalkoztak ezzel a kérdéssel, mindannyian támogatják a tanórai nyelvjáráshasználatot. A 10-nél több, de 20-nál kevesebb gyakorlattal rendelkezők négyötöde szintén elfogadó, míg a legalább 20 év gyakorlattal rendelkezők közül 4 fő elfogadó, 1 fő elutasító a kérdésben, 1 válaszadó szerint pedig eddig nem merült fel órán ez a kérdés.

3.2.2. A pedagógus használ-e nyelvjárást?

A megkérdezett pedagógusok közül heten említették meg, hogy ők maguk használnak-e nyelvjárást az órán (5. ábra). Mindössze két idegen nyelv szakos válaszadó mondta azt, hogy az általa tanított nyelv egy regionális változatát (az olasz Veneto

környéki változatát, illetve az amerikai angolt) hallják tőle a gyerekek. A magyar nyelvjárásokat azonban elmondásuk szerint egyikük sem használja a tanórán.

A hét válaszadóból öten idegen nyelv szakosok (egyikük magyar szakos is), így ők az általuk tanított nyelv nyelvváltozataira vonatkoztatták a kérdést.

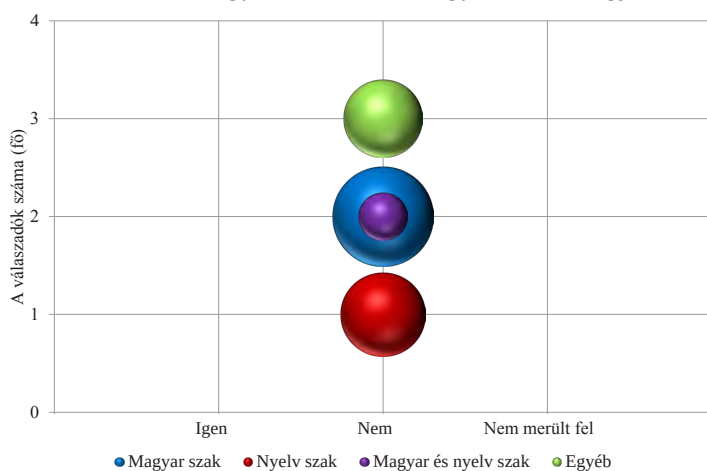


5. ábra

A pedagógus tanórai nyelvjáráshasználata

3.2.3. A diákok használnak-e nyelvjárást?

A diákok nyelvjárási nyelvhasználatát megemlítő pedagógusok szerint az általuk tanított gyerekek nem használnak nyelvjárási változatokat az órán (6. ábra). Ez a vélemény minden szaknál és gyakorlati időnél egyformán megjelent.



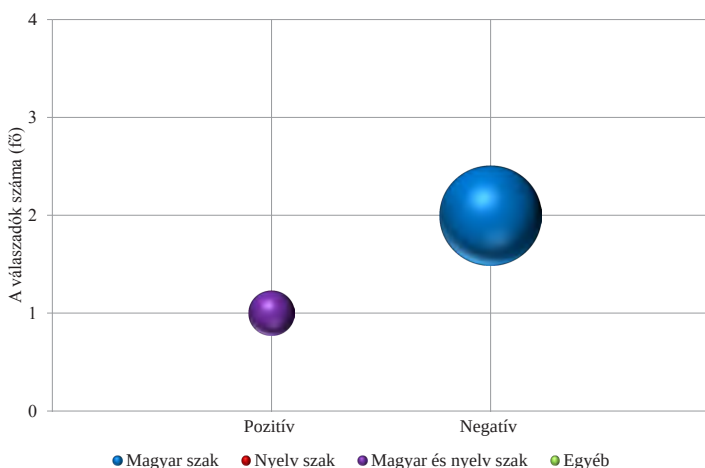
6. ábra

A diákok tanórai nyelvjáráshasználata

3.2.4. Mi a diákok véleménye?

A válaszadók közül mindössze három pedagógus beszélt a diákok nyelvjáráshoz fűződő attitűdjéről (7. ábra). Mindhárman magyartanárok, egyikük két szakos, a magyar mellett angolt is tanít. A csak magyart tanítók saját tapasztalatukból idézve negatívnak ítélték a tanulók nyelvjáráshoz fűződő attitűdjét. Mindketten több mint 10 éve tanítanak (15 és 25 éve), és konkrét példát felhozva erősítették meg a véleményüket:

„[...] nagyon érdekes, hogy egy, mondok egy konkrét példát, egy híradóban egy juhász beszél egy balesetről, és nem voltak hajlandók a gyerekek, tehát meg kellett állítani az órát. Magyarórát és médiaórát is, nem voltak hajlandók elfogadni az ő szavait. Miközben egyébként ez a juhászember nagyon jól leírta, amit, csak nem a mi köz, köznyelvi formánkkal. Tehát a gyerekekben nincs tolerancia, miközben, ugye, ők állandóan valami csoportnyelvre törekszenek, és ennek a, en, az erre való reflexiót is erősíteni kell, hogy ők is elfogadják akár a nyelvjárások használatát, akár pedig a más csoportnyelveket.” (14. számú válaszadó)



7. ábra

A tanulók véleménye a nyelvjáráshasználatról

„[...] egyébként volt ebből nagyon durva diákmegszólalás, hogy a, így beszélni bunkóság, és akkor egyébként nagyon nehéz ezt, hát ezt, ezt elmagyarázni, hogy, hogy, hogy akkor ez hogy is van, ez a nyelvjárásügy.” (1. számú válaszadó)

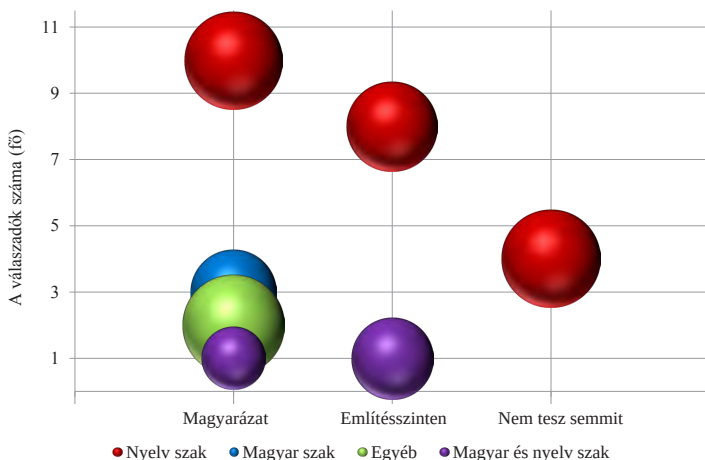
A magyar-angol szakos tanár négy éves szakmai gyakorlattal rendelkezik, személyes tapasztalata nincs a diákok attitűdjéről, ám elmondta, hogy feltételezése szerint „biztosan élvezték volna a gyerekek”, „nem hinném, hogy negatívan álltak volna hozzá” (27. számú válaszadó).

3.2.5. Mit tehet a pedagógus? Tesz-e valamit?

A megkérdezettek közül 29 pedagógus mesélt arról, hogy ő maga beszél-e az óráján a nyelvjárásokról, szükség van-e arra, hogy szó essen róluk (8. ábra).

25-en arról számoltak be, hogy szó esik a nyelvjárásokról az óráin. 16 pedagógus, elmondásuk szerint, beszél a nyelvjárásokról a tanórán, elmagyarázza azok szerepét. 1 válaszadó azt is kiemelte, hogy mindig az elfogadásra igyekszik nevelni ezeken az alkalmakon. 3-an a sztenderd megismertetését és használatát emelték ki, 9-en a nyelvjárások megismertetésének fontosságát, míg 1 fő a nyelvváltozatok használatának szituációfüggőségét hangsúlyozta.

9 fő csupán az említés szintjén tartja szükségesnek a nyelvjárások megjelenését a tanórán, 4-en pedig egyáltalán nem foglalkoznak a témával a tanórán (okként az időhiányt, a felkészültség hiányát kiemelve, illetve túl nagy elvárásnak érezve azt a tanulók felé). Mind a 13 fő idegen nyelv szakos (egyikük magyar szakos is).



8. ábra

Mit tesz, mit tehet a pedagógus a tanórán a nyelvjárások megismertetéséért?

A 3 magyar szakos válaszadó tanóráján természetesen mindig előkerül a nyelvjárások témaköre, a huszonkét idegen nyelv szakos közül tízen szintén megbeszélnek az órákon a témát, nyolcan csak az említés szintjén tartják fontosnak a megjelenését, míg négy fő óráján egyáltalán nem jelennek meg a regionális nyelvváltozatok. Egyikük azonban kiemelte, hogy ha a gyerekek az általa tanított nyelv regionális változatát használják, azt minden esetben elfogadja.

3.2.6. A válaszok összesítése

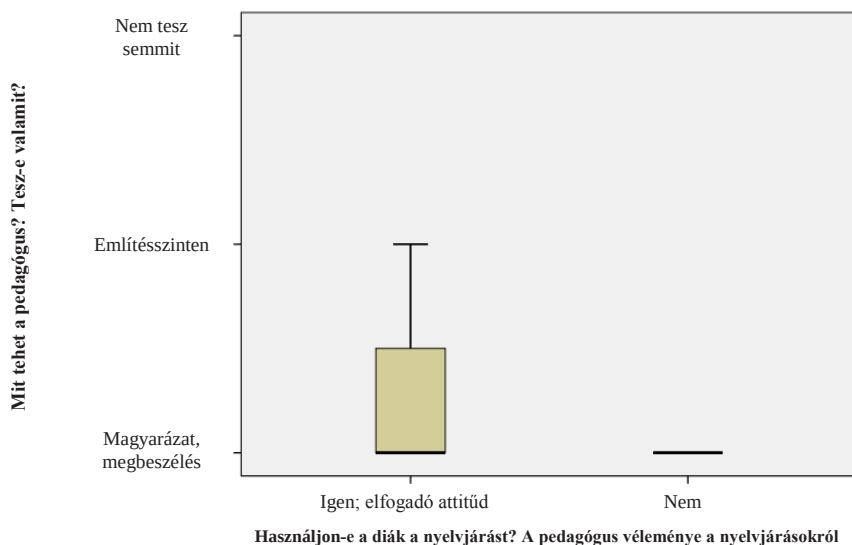
A megkérdezett, Budapesten tanító pedagógusok nagy része – elmondásuk szerint – eddigi munkája során nem találkozott nyelvjárási beszélővel, és maga sem beszél

nyelvjárásban. Sokak óráján azonban előkerülnek a regionális nyelvváltozatok. Mivel a válaszadók nagyrészt magyar vagy idegen nyelv szakosok (az összes válaszadó 86,85%-a), mindenképpen releváns lehet óráikon a nyelvjárásokkal való foglalkozás. A tanított nyelvek (angol, francia, német, olasz, orosz, román, spanyol) mindegyike több regionális nyelvváltozattal rendelkezik, az anyanyelvi órának pedig a NAT alapján része a nyelvváltozatok, a nyelvjárások megismerése.

A magyar, valamint az idegen nyelv szakosok döntő többsége elfogadó a tanórai nyelvjárás-használattal szemben, bár sem ők, sem a diákjaik nem nyelvjárási beszélők. Két magyar szakos pedagógus szembesült már a diákok dialektusokkal kapcsolatos véleményével, mindketten negatív attitűdről számoltak be (lásd 3.2.4. fejezet).

Mind a magyar, mind az idegen nyelv szakosok többségénél előkerül a nyelvjárás témaköre a tanórán, ám az idegen nyelv szakosok egy részének óráin nem vagy csak említésszerűen jelenik meg ez a téma.

Azok a válaszadók, akik szerint a tanórán a diákoknak leginkább a sztenderd nyelvváltozatot kell használniuk, az esetek nagy részében az órán szánnak időt a nyelvjárások témakörének megbeszélésére, a különböző nyelvváltozatok megismertetésére. A támogató, elfogadó attitűddel rendelkezők nagy része is megbeszéli az órán a témakört, ám közülük kerülnek ki azok is, akik nem tartják különösebben fontosnak a nyelvváltozatok megismertetését, azok csupán érintőlegesen, a felismerés szintjén jelennek meg a tanóráikon (9. ábra).



9. ábra

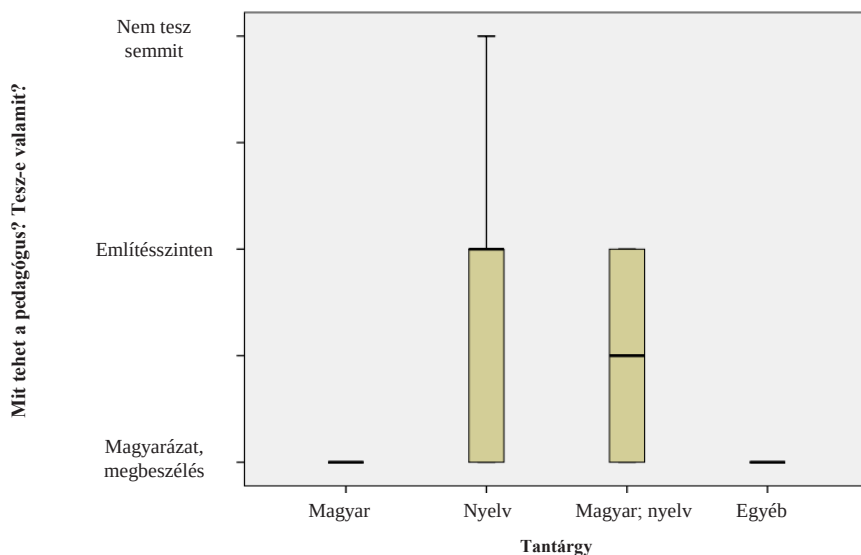
Használjon-e a diák nyelvjárást? Mit tesz a pedagógus a tanórán a nyelvjárások megismertetéséért

A 3. ábra szerint a következő kérdések között figyelhető meg szignifikáns összefüggés:

- A gyakorlati évek száma és az, hogy mit tesz a pedagógus a tanórán a nyelvjárások megismertetéséért.
- A tanított tantárgy és az, hogy mit tesz a pedagógus a tanórán a nyelvjárások megismertetéséért.
- A tanított tantárgy és a pedagógus nyelvjáráshasználata.

A) Mit tehet a pedagógus? Tesz-e valamit a nyelvjárások megismertetéséért a tanórán?

Az idegen nyelv szakosok azok, akik a legkevésbé tartják fontosnak a nyelvjárások megjelenését, megbeszélését a tanórán (10. ábra). Ugyanez leginkább a 10–19 éves gyakorlattal rendelkezőkre jellemző, és legkevésbé a 0–9 év tapasztalattal bírókra (11. ábra).

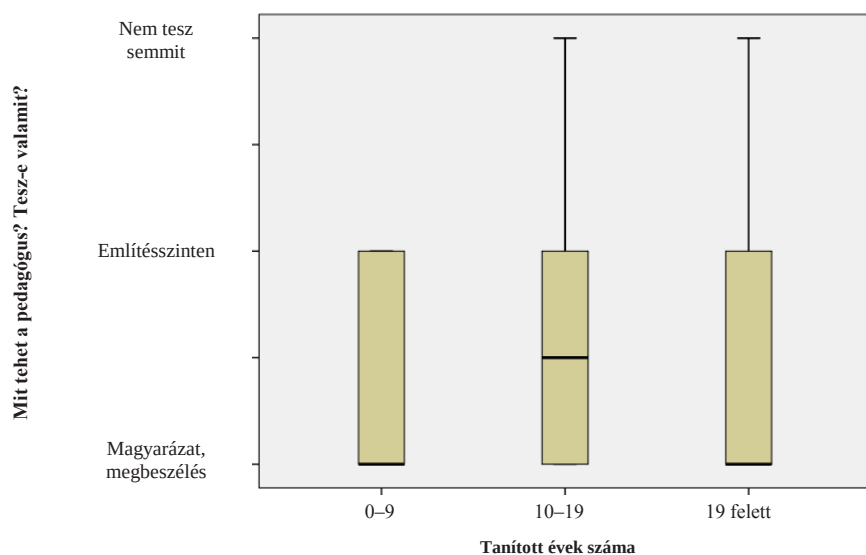


10. ábra

A tanított tantárgy és a nyelvjárások témakörének megjelenése a tanórán

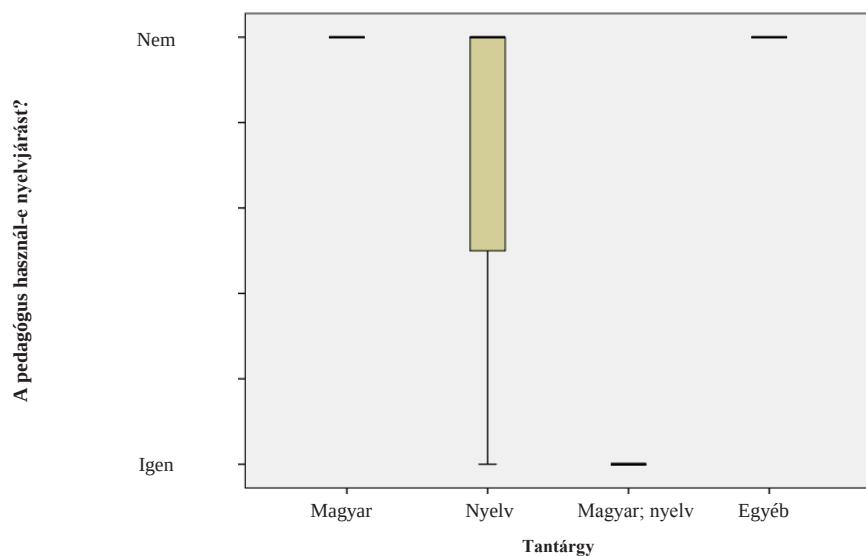
B) A pedagógus használ-e nyelvjárást?

Erre a kérdésre kizárólag az idegen nyelv szakot (is) tanítók válaszoltak igennel. Ők természetesen minden esetben a tanított nyelv regionális változataira vonatkoztatták a kérdést (12. ábra).



11. ábra

A gyakorlati évek száma és a nyelvjárások témakörének megjelenése a tanórán

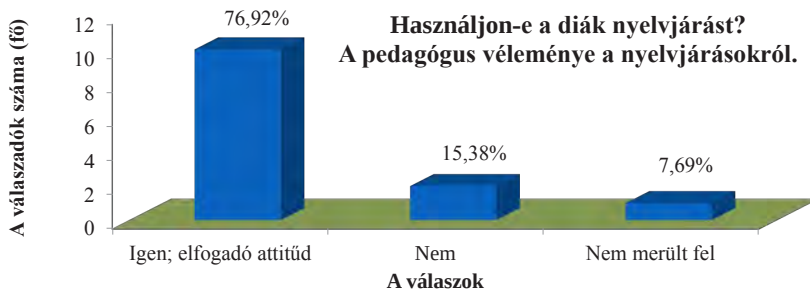


12. ábra

A tanított tantárgy és a pedagógus nyelvjáráshasználata

4. Összegzés

Feltételeztem, hogy mivel a megkérdezett pedagógusok egy-egy budapesti iskolában tanítanak, így az általuk tanított diákok nem használnak nyelvjárást, így ők sem találkoznak regionális nyelvváltozatot használó tanulókkal (a). Az eredmények alapján megállapítható, hogy az első hipotézis igazolódott: a válaszadók valóban nem találkoztak nyelvjárási beszélőkkel a tanórán.



13. ábra

A megkérdezett pedagógusok véleménye a nyelvjárásokról

Feltételeztem továbbá, hogy ennek ellenére (vagy éppen ezért) a válaszadók többsége pozitívan viszonyul a nyelvjárásokhoz (b). Ez a hipotézis is igazolódott, mivel közel 77%-uk, az interjúban elmondottak alapján, elfogadó a regionális nyelvváltozatok tanórai használatával szemben (13. ábra).

A (c) jelű hipotézis (a magyar nyelv és irodalmat tanító tanárok különösen támogatón nyilatkoznak a tanórai nyelvjáráshasználatról) csak részben igazolódott, mivel a magyar szakosok a válaszaik alapján valóban mind elfogadóak a nyelvjárási nyelvhasználattal szemben a tanórán, ám ugyanez igaz az idegen nyelv szakot tanítókra is.

A (d) jelű hipotézis is csak részben teljesült, mivel a válaszadó pedagógusok, elmondásuk szerint, valóban nem használnak egy magyar nyelvjárást sem, idegen nyelvi órákon azonban néhányuknál előfordul a célnyelv egy-egy regionális változatának használata (akár minden alkalommal, akár csak néhány tanórán).

5. Befejezés

Az a nyelvi változat, amelyet egy gyermek első nyelvként elsajátít, sok esetben egy nyelvjárás. Minden gyermeknek joga van ahhoz, hogy a saját anyanyelvén tanuljon, de mivel ma a világ nagy része többnyelvű, ezért ritka, hogy ugyanaz az anyanyelve/-nyelvváltozata minden gyereknek, aki az iskolába lép. Mindenképpen fontos azt is tekintetbe venni, hogy a nyelvjárási háttérrel rendelkező diákok sztenderdhez való hozzájutását ne akadályozzuk (Watts 2007).

„Azokban az országokban, amelyekben nem az a sztenderd nyelvváltozat, amely a diákok többségének az anyanyelvváltozata, a tanároknak és a pedagógusoknak (az oktatás minden fokában) el kell dönteniük, hogy hogyan tudják biztosítani minden gyermek számára azt, hogy bármilyen nyelvi háttérrel érkezzenek is, a sztenderd nyelvváltozat elsajátításában egyenlő esélyeik legyenek” (Cheshire 2007: 14–15). Ez akkor is igaz, ha a sztenderd nyelvváltozatot a beszélők többsége ismeri és használja, ám egy-egy regionális nyelvváltozatnak is birtokában van.

Az oktatási segédanyagok hagyományosan a sztenderd nyelvváltozaton íródnak. A cél minden esetben a sztenderd nyelvváltozat elsajátítása, hiszen az a társadalmi mobilitás forrása (Kiss 1999; Edwards 2007). Számos országban megjelennek a regionális nyelvváltozatok a tankönyvekben is, ám fontos, hogy a fő cél a sztenderd változat (Edwards 2007).

Fontos, hogy olyan tanárok tanítsák a gyermekeket, akiknek célja a tanulás segítése, akik nem fenyegetésként vagy a nyelvi egyszerűség ellenségeként értékelik a nyelvjárást (Edwards 2007), hanem felhasználják azokat a tanulás segítésére. Ennek eléréséhez nélkülözhetetlen annak meghatározása, hogy hogyan lehet a leghatékonyabban elsajátítani a sztenderd nyelvváltozatot a nyelvjárási beszélőkkel. Ehhez természetesen számos kulturális és társadalmi tényező (például a nyelvjáráshoz és a sztenderd változatokhoz való attitűd, a sztenderd nyelvváltozat meghatározásának problémája vagy a sztenderd használatának kívülről történő elrendelése az iskolákban) figyelembevétele is szükséges (Cheshire 2007).

Az oktatástervezéshez segítséget nyújthatnak a nyelvészeti kutatások is (Beregszászi 2012: 9), a szociolingvisztika és a dialektológia eredményei, az azonban nem teljesen egyértelmű, hogy pontosan mely nyelvváltozatokkal kapcsolatos kutatás mely adatai lehetnek a leginkább hasznosak a gyakorló pedagógusok számára, ahogy az információk továbbítása, terjesztése is éppúgy kérdéses (Cheshire 2007). Néhány szociolingvisztikai kutatás azonban mindenképpen segíthetné a nyelvjárás és a sztenderd közti rendszerszerű különbségek tanítását. A nyelvjárási formák sztenderddel való összehasonlítása helyett hasznosabb volna azok funkciójáról, szerepéről gondolkodni (Cheshire–Kershwill–Williams 2005). A beszélt és írott nyelv különbségeivel kapcsolatos kutatások is segíthetik a pedagógusok munkáját (Cheshire 2007). Emellett a tanárok képzése során is rendkívül fontos a megfelelő dialektológiaoktatás (Menyhárt–Presinszky–Sándor 2008).

Abban azonban „teljes az egyetértés mind a pedagógusok, mind a szociolingvisták között, hogy a nyelvjárás értéként való megjelenítése valóban teljesítményjavulást eredményez a nyelvjárási beszélőknél” (Trudgill 2000: 153–154; Cheshire 2007).

Szakirodalom

- Bárdosi Vilmos – Karakai Imre (2008): A francia nyelv lexikona. Budapest: Corvina Kiadó Kft.
- Beregszászi Anikó (2012): A lehetetlent lehetni. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 141. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Bereznai Anja (2015): Német nyelvjárások az óvodában. Anyanyelv-pedagógia 1. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=562> (2015. 08. 01.)
- Boda Annamária (2013): A nyelvjárási területen élő tanulók kódváltás- és attitűdvizsgálatának további eredményei. In: Nagy Gábor – Szabó Réka – Tóth Katalin (szerk.): Nyelv és művészet. Az 1. Nemzetközi Doktorandusz Konferencia tanulmánykötete. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem. 9–21.
- Cheshire, Jenny – Kerswill, Paul – Williams, Ann (2005): On the non-convergence of phonology, grammar and discourse. In: P. Auer – F. Hinskens – P. Kerswill (szerk.): Dialect change: Convergence and divergence in European languages. Cambridge: Cambridge University Press. 135–167.
- Cheshire, Jenny (2007): Dialect and Education. Responses from Sociolinguists. In: Papapavlou, Andreas – Pavlou, Pavlos (szerk.): Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. 14–34.
- Domonkosi Ágnes (2007): Nyelvi babonák és sztereotípiák: a helyes és helytelen népi nyelvészeti szemléletben. In: Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): Műhelytanulmányok a nyelvművelésről. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 141–153.
- Edwards, Viv (2007): Language, Diversity and Education in Europe: Implications for Resources. In: Papapavlou, Andreas – Pavlou, Pavlos (szerk.): Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. 34–50.
- Éry Anna (2014): Anyanyelvoktatás Olaszországban. Anyanyelv-pedagógia 4. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=545> (2015. 08. 01.)
- Heltainé Nagy Erzsébet (2009): Értéktulajdonítások a nyelvi viselkedésben. In: Borbély Anna – Vančóné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.): Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. Budapest–Dunaszerdahely–Nyitra: MTA Nyelvtudományi Intézet – Gramma Nyelvi Iroda – Konstantin Filozófus Egyetem. 87–94.
- Jørgensen, J. Normann – Pedersen, Karen Margrethe (1989): Dialect and Education in Denmark. In: Cheshire, Jenny – Edwards, Viv – Münstermann, Henk – Weltens, Bert (szerk.): Dialect and Education: Some European perspectives. Clevedon–Philadelphia: Multilingual Matters Ltd. 30–48.
- Kiss Jenő (1999): Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási háttérű iskolások. Magyar Nyelvőr 123. 373–381.

- Kiss Jenő szerk. (2003): Magyar dialektológia. Budapest: Osiris Kiadó.
- Menyhárt József – Presinszky Károly – Sándor Anna (2008): Bevezetés a szlovákiai magyar nyelvjárások tanulmányozásába. Egyetemi jegyzet. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Papapavlou, Andreas – Pavlou, Pavlos (2007): Introduction. In: Papapavlou, Andreas – Pavlou, Pavlos (szerk.): Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. 1–14.
- Szabó József (2000): Nyelvek és nyelvjárások Svájcban. Magyar Nyelv 96. 109–120.
- Szabó József (2003): A dialektológia és az iskolai oktatás kapcsolatának vizsgálata Németországban és Ausztriában. Magyar Nyelvőr 127. 64–75. <http://www.c3.hu/~nyelv/or/period/1271/127108.pdf> (2015. 08. 01.)
- Szabó József (2004): Svájc nyelvi helyzete, különös tekintettel a nyelvi kisebbségekre. Magyar Nyelv 100. 159–70.
- Szabó József (2005): A nyelvjárás és az irodalmi nyelv helye és szerepe német Svájcban, különös tekintettel az iskolai oktatásra. Magyar Nyelvőr 129. 59–70.
- Szoták Szilvia (2011): Az osztrák oktatási rendszer és a kisebbségi magyar oktatás. In: Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János (szerk.): Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 135. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 317–351.
- Tabouret-Keller, Andrée (1999): L'existence incertaine des langues régionales en France. In: Blanchet, Philippe – Breton, Roland – Schiffman, Harold (szerk.): Les langues régionales de France: un état des lieux à la veille du XXI^e siècle. The Regional Languages of France: an Inventory on the Eve of the XXIst Century. Peeters. Louvan-la-Neuve. 95–111.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2009): Ideologikus nyelvészeti sztereotípiák a magyar nyelvről. In: Borbély Anna – Vančoné Kremmer Ildikó – Hattyár Helga (szerk.): Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. Budapest–Dunaszerdahely–Nyitra: MTA Nyelvtudományi Intézet – Gramma Nyelvi Iroda – Konstantin Filozófus Egyetem. 75–85.
- Trudgill, Peter (2001): A tankönyvek és a nyelvészeti ideológia – szociolingvisztikai nézőpontból. In: Sándor Klára (szerk.): Nyelv, nyelvi jogok, oktatás. Szeged: JGYF Kiadó. 139–154.
- Van Craen, Pete – Humblet, Ilse (1989): Dialect and Education in Belgium. In: Cheshire, Jenny – Edwards, Viv – Münstermann, Henk – Weltens, Bert (szerk.): Dialect and Education: Some European perspectives. Clevedon–Philadelphia: Multilingual Matters Ltd. 13–30.
- Watts, Richard J. (2007): „Mother Tongue” Education in Swiss-German Primary Schools. In: Papapavlou, Andreas – Pavlou, Pavlos (szerk.): Sociolinguistic and Pedagogical Dimensions of Dialects in Education. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. 124–145.

Mellékletek

1. számú melléklet

Nemzetközi kitekintés

(Jørgensen–Pedersen 1989; Van Craen – Humblet 1989; Tabouret-Keller 1999; Szabó 2000, 2003, 2004, 2005; Cheshire 2007; Papapavlou–Pavlou 2007; Bárdosi–Karakai 2008; Éry 2014; Breznai 2015⁸)

Ország	Hivatalos nyelv	Beszélt nyelvek, nyelvváltozatok	Oktatás	Jogi háttér
Ciprus	Görög, török	Görög ciprióta, török ciprióta (a görög és a török nyelvjárási változatai). A lakosság nagy része kettősnyelvű. Az angol a közvetítő nyelv.	Nyelve: Koini Neoelliniki (KN) vagy Pánhellén demotikus görög – csak az iskolában kezdik el használni.	Nincs törvény. Tantervek, rendelvek: a KN-t kell használni az iskolában. Oktatási Minisztérium által létrehozott 7 fős bizottság az oktatási rendszer felülvizsgálatára és modernizációjára (a kiadott dokumentumban nincs szó nyelvpolitikáról, nyelvjárásokról).
Egyesült Királyság	Angol		Kutatás: tanárokból álló nemzeti hálózat az iskolai nyelvhasználat vizsgálatához.	
Németország	Német	Sok nyelvjárás (két nagy csoport: alnémet, felnémet).	1908 óta kiadványok a tanároknak. 1980-as évek: 8 füzet 1-1 nyelvjárási terület bemutatására, esetleg módszerek a szótár eljáratására. Nincs adat az eredményességükről.	<i>Gesetz zu der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen; Verordnung zur Ausführung des Bayerischen Kinderbildungs- und Betreuungsgesetzes</i>

⁸ <http://education.stateuniversity.com/pages/1472/Switzerland-EDUCATIONAL-SYSTEM-OVERVIEW.html>. Az egyes államok hivatalos nyelvére vonatkozóan lásd: http://europa.eu/about-eu/countries/index_hu.htm; <http://www.e-nyelv.hu/2012-10-30/miert-nem-a-nemet-lett-az-usa-allamnyelve/>; 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV.

Ország	Hivatalos nyelv	Beszélt nyelvek, nyelvváltozatok	Oktatás	Jogi háttér
Svájc	Francia, német, olasz	Svájci német (Schwitzerdütsch); svájci francia (némileg különbözik a franciaországi hivatalos nyelvtől); svájci olasz.	Kötelező oktatás: az anyanyelvi változaton tanulnak. Német terület: iskola első évében nyelvjárás, majd fokozatosan irodalmi német. Kantononként eltérések.	
Olaszország	Olasz	Sok nyelvjárás (északról dél felé változik, több nyelvjárás beszélői meg sem értik egymást). Az ISTAT felmérése, 2012 (10% – csak nyelvjárás; 30% – olasz nyelv + valamely nyelvjárás használata). Számos nyelvi kisebbség is létezik.	Olaszország egyesítése után: az iskola feladata az egységes olasz nyelv terjesztése – nehéz az egységes nyelvet jól ismerő tanárok nélkül.	
Franciaország	Francia	Kettősnyelvűség jellemző. Számtalan nyelvjárás. Regionális rádiók, televíziók; regionális nyelvű műsorok.		1945 után mozgalmak a regionális nyelvek, dialektusok felélesztésére, ápolására. A mai napig meghatározó rendeletek: 1951. Deixonne-féle törvény (<i>Enseignement des langues et dialectes locaux</i>). Lehetőség bármilyen tájnyelv vagy regionális nyelv heti 1 órás fakultatív oktatására. 1975. <i>Loi relative à l'éducation</i>

Ország	Hivatalos nyelv	Beszélt nyelvek, nyelvváltozatok	Oktatás	Jogi háttér
Belgium	Holland, francia, német	Flamand (holland nyelv-járás)	A tanár nyelvi kódját meghatározza a tevékenység (tanítás). Gyakori a kódváltás.	
Dánia	Dán	A klasszikus nyelvjárás visszaszorulóban van.	A szülők attitűdje: az iskola tanítsa meg a sztenderdet, a tanárok sztenderdetet használnának, de nagy részük szerint nem kell javítaniuk a nyelvjárást. <i>Nyelvi tudatosság program</i> – a nyelvjárási területek tanárképző intézményeiben.	
Ausztria	Német		Kevesebb figyelem a nyelvjárás és az iskola kapcsolatainak kutatására, mint Németországban. A legfontosabbak: <i>Nyelv és nyelvjárás Felső-Ausztriában</i> [Lachinger – Johann–Scheuringer – Hermann–Tatzreiter, Herbert (hrsg.) 1989. <i>Sprache und Dialekt in Oberösterreich</i> . Linz.] <i>Nyelvjárás az osztrák tantervekben és az osztrák iskolákban</i> [Pree, Franz 1989. <i>Dialekt in den österreichischen Lehrplänen und an den österreichischen Schulen</i> . In: Lachinger, Johann–Scheuringer, Hermann–Tatzreiter, Herbert (hrsg.) <i>Sprache und Dialekt in Oberösterreich</i> . Linz.]	
Egyesült Államok	Nincs hivatalos nyelve (szövetségi szinten)		Számos kutatás a nyelvjárások és az oktatás témakörében. 1970-es évek: az első nyelvjárásban (afroamerikai vernakuláris nyelven) íródott olvasókönyv.	

Ország	Hivatalos nyelv	Beszélt nyelvek, nyelvváltozatok	Oktatás	Jogi háttér
Magyarország	Magyar	Magyar (kis különbség az egyes területi nyelvváltozatok között)	Az oktatás nyelve a magyar (5). Kevés kutatás a nyelvjárás és az oktatás kapcsolatáról (A kutatásokra hivatkozik Boda 2013): Például Guttman Miklós (1995; 1999), Kiss Jenő (1996; 1998), P. Lakatos Ilona (P. Lakatos 1986), T. Károlyi Margit (1986) kutatásai az iskolai nyelvhasználatról. Például Kiss Jenő (1990); Lanstyák István (2000); Sándor Anna (2000, 2001); Péntek János (2003); Lukács Csilla (2007); Menyhárt József (2007); Presinszky Károly (2007); Kovács Rác Eleonóra (2011); Vukov Raffai Eva (2012) kutatásai a nyelvjárásokhoz fűződő attitűdökről.	Nincs szó a nyelvjárásokról.

2. számú melléklet

A kutatásban részt vevő pedagógusok adatai és választai csoportosítva. (Mi a véleménye a nyelvváltozatok, például a nyelvjárások és a csoportnyelvek tanórai használatáról?)

Sz.	Csop.	Tantárgy	Gyakorlati évek száma	A pedagógus szerint: használjon a diák nyelvjárást?	A pedagógus használ nyelvjárást?	A diákok használnak nyelvjárást?	Mi a diákok véleménye?	Mit tehet a pedagógus? Tesz-e valamit?
1.	1	magyar	15	Igen.	Nem.		Negatív.	Magyarázat, megbeszélés, a sztenderd és nyelvjárások bemutatása.
2.	2	francia	13	Nem.				
3.	2	spanyol, angol	8					Magyarázat, megbeszélés, a sztenderd és nyelvjárások bemutatása.
4.	2	orosz, olasz, földrajz	33					Magyarázat, megbeszélés, a sztenderd és nyelvjárások bemutatása.
5.	4	történelem, társadalmismeret (régábban: német)	20	Nem merült fel.	Nem.	Nem.		
6.	2	spanyol	9					Említésszinten.
7.	2	orosz, történelem	33					Nem tesz semmit.
8.	2	francia, orosz	39					Említésszinten.
9.	2	angol	24	Igen.				Magyarázat, megbeszélés, a sztenderd és nyelvjárások bemutatása.
10.	2	spanyol (régábban: magyar)	36		Nem.			Magyarázat, megbeszélés, a sztenderd és nyelvjárások bemutatása.
11.	1	magyar, média	10					
12.	2	francia	24					

Sz.	Csop.	Tantárgy	Gyakorlati évek száma	A pedagógus szerint: használjon a diák nyelvjárást?	A pedagógus használ nyelvjárást?	A diákok használnak nyelvjárást?	Mi a diákok véleménye?	Mit tehet a pedagógus? Tesz-e valamit?
13.	2	angol	20					Nem tesz semmit (de elfogadja).
14.	1	magyar, média	25	Igen.		Nem.	Negatív.	Magyarázat, megbeszélés, a szztenderd és nyelvjáráások bemutatása.
15.	2	német	19					Nem tesz semmit.
16.	3	angol (főleg), magyar	9		Igen.			Magyarázat, megbeszélés, a szztenderd és nyelvjáráások bemutatása.
17.	2	angol	22					Magyarázat, megbeszélés, a szztenderd és nyelvjáráások bemutatása.
18.	2	német	12					Említésszinten.
19.	1	magyar (régebben: történelem)	10	Igen.		Nem.		Magyarázat, megbeszélés, a szztenderd és nyelvjáráások bemutatása.
20.	4	történelem	16					Magyarázat, megbeszélés, a szztenderd és nyelvjáráások bemutatása.
21.	2	angol, francia	11					Említésszinten.
22.	2	angol	8					Magyarázat, megbeszélés, a szztenderd és nyelvjáráások bemutatása.
23.	2	angol	28	Igen.				Említésszinten.
24.	2	német	15					Nem tesz semmit.
25.	4	ének (fél évig német)	11	Igen.		Nem.		
26.	2	angol	38	Igen.	Nem.			Magyarázat, megbeszélés, a szztenderd és nyelvjáráások bemutatása.

Sz.	Csop.	Tantárgy	Gyakorlati évek szá- ma	A pedagógus sze- rint: használjon a diák nyelvjárást?	A pedagógus használ nyelvjárást?	A diákok használnak nyelvjárást?	Mi a diákok véleménye?	Mit tehet a pedagógus? Tesz-e valamit?
27.	3	angol, magyar	4	Igen.		Nem.	Pozitív (fel- tételizés).	
28.	2	angol	12	Igen.		Nem.		Magyarázat, megbeszé- lés, a sztemerd és nyelv- járások bemutatása.
29.	2	francia	22					Említésszinten.
30.	2	német	14					Magyarázat, megbeszé- lés, a sztemerd és nyelv- járások bemutatása.
31.	3	francia, magyar	15					Említésszinten
32.	2	olasz	20		Igen			Említésszinten
33.	1	magyar	21					
34.	2	német	22					Magyarázat, megbeszé- lés, a sztemerd és nyelv- járások bemutatása
35.	4	ének	30	Nem				Magyarázat, megbeszé- lés, a sztemerd és nyelv- járások bemutatása
36.	4	történelem, földrajz, társadalomismeret	1	Igen		Nem		
37.	2	angol	6	Igen	Nem			Említésszinten
38.	3	magyar, román, drá- ma, erkölcstan	4	Igen		Nem		

3. számú melléklet

A pedagógusok által adott válaszok megoszlása a tanított tantárgy, valamint a gyakorlati évek száma szerint.

Használjon-e a diák a nyelvjárást? A pedagógus véleménye a nyelvjárásokról.	Igen; elfogadó attitűd.	Nem.	Nem merült fel.
Magyar szak	3		
A gyakorlati évek számának átlaga	16,67		
Idegen nyelv szak	5	1	
A gyakorlati évek számának átlaga	21,6	13	
Magyar és idegen nyelv szak	2		
A gyakorlati évek számának átlaga	4		
Egyéb	2	1	1
A gyakorlati évek számának átlaga	6	30	20
0–9	4		
10–19	4	1	
19 felett	4	1	1
A pedagógus használ-e nyelvjárást?	Igen.	Nem.	
Magyar		1	
A gyakorlati évek számának átlaga		15	
Idegen nyelv szak	1	3	
A gyakorlati évek számának átlaga	20	26,67	
Magyar és idegen nyelv szak	1		
A gyakorlati évek számának átlaga	9		
Egyéb		1	
A gyakorlati évek számának átlaga		20	
0–9	1	1	
10–19		1	
19 felett	1	3	
A diákok használnak-e nyelvjárást?	Igen.	Nem.	
Magyar szak		2	
A gyakorlati évek számának átlaga		17,5	
Idegen nyelv szak		1	
A gyakorlati évek számának átlaga		12	
Magyar és idegen nyelv szak		2	
A gyakorlati évek számának átlaga		4	
Egyéb		3	
A gyakorlati évek számának átlaga		10,67	
0–9		3	
10–19		3	
19 felett		2	

Mi a diákok véleménye a nyelvjárásokról?	Pozitív (feltételezés).	Negatív.	
Magyar szak		2	
A gyakorlati évek számának átlaga		20	
Idegen nyelv szak			
A gyakorlati évek számának átlaga			
Magyar és idegen nyelv szak	1		
A gyakorlati évek számának átlaga	4		
Egyéb			
A gyakorlati évek számának átlaga			
0–9	1		
10–19		1	
19 felett		1	
Mit tehet a pedagógus? Tesz-e valamit?	Magyarázat, megbeszélés, a sztenderd és a nyelvjárások bemutatása.	Említés-szinten.	Nem tesz semmit.
Magyar szak	3		
A gyakorlati évek számának átlaga	16,67		
Idegen nyelv szak	10	8	4
A gyakorlati évek számának átlaga	24,8	18,38	21,75
Magyar és idegen nyelv szak	1	1	
A gyakorlati évek számának átlaga	9	15	
Egyéb	2		
A gyakorlati évek számának átlaga	23		
0–9 év	1	2	
10–19	6	3	2
19 felett	9	4	2

A kötet szerzői:

Asztalos Anikó (asztalos.aniko@btk.elte.hu)
Boda Annamária (annie.shame@gmail.com)
Éry Anna (eryanna8@yahoo.it)
dr. Huszthy Alma (huszthy.alma@btk.elte.hu)
Király Flóra (sch.flora@gmail.com)
Orgoványi-Gajdos Judit (o.gajdos.judit@gmail.com)
dr. Schirm Anita (schirmanita@gmail.com)
dr. Szabó Éva (szabo.eva@btk.elte.hu)
dr. Szőke-Milinte Enikő (szoke-milinte.eniko@btk.ppke.hu)

ISSN 2416-1942

ISBN 978-963-284-663-7

Felelős kiadó: Eötvös Loránd Tudományegyetem

A kiadásért felel: Antalné dr. Szabó Ágnes

A kiadó székhelye: 1053 Budapest, Egyetem tér 1–3.

www.elte.hu

Felelős szerkesztő: Antalné dr. Szabó Ágnes

A sorozatot gondozza: az ELTE BTK Szakmódszertani Központja

<http://methodika.btk.elte.hu/>

Online kiadás

Budapest, 2015



Az Eötvös Loránd Tudományegyetem *Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok* című könyvsorozatában különböző szerzők tollából a bölcsész és a művészet-közvetítő tanárok képzését, valamint továbbképzését támogató szakpedagógiai tanulmánykötetek, tankönyvek és feladatgyűjtemények jelennek meg. A lektorált sorozatot az ELTE BTK Szak módszertani Központja gondozza. A sorozat hosszú távon kívánja szolgálni a tanárképzést és a pedagógus-továbbképzést.

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE