

Király Flóra

## A tanári kérdezési stratégiák egyéni sajátosságai

A tanulmány bemutatja a tanári kérdezési stratégiák egyéni sajátosságait egy pedagógus 3 videóra rögzített tanóráján keresztül. A tanulmány az ELAN 4.8.1. diskurzuslejegyző szoftver segítségével kapott adatok alapján elemzi a tanórai kérdezési stratégiák legfőbb elemeit, jellemzőit, valamint a vizsgált pedagógus tantermi kommunikációjának a sajátosságait, majd az egyes jelenségeket konkrét példákkal is szemlélteti. Végül foglalkozik a kutatási eredményeknek az iskolai nevelésben, illetve a pedagógusképzésben történő lehetséges alkalmazásával, emellett módszertani javaslatokat fogalmaz meg, amelyeknek a segítségével a kezdő és a gyakorló tanárok hatékonyabbak lehetnek a tanórai kérdések megfogalmazásában, ezáltal pedig a tanulási folyamat is eredményesebbé válhat.

### Bevezetés

Ha visszaemlékszünk iskolás éveinkre, biztosan sokunknak él az emlékeiben olyan pedagógus, akihez egy-egy jellegzetes megnyilatkozást tudunk kapcsolni. Lehet ez egy kedves megszólítás, egy gyakran használt szófordulat a feleltetés megkezdése előtt vagy éppen egy jellemző kérdezési mód az új tananyag bevezetésekor. A pedagógusok osztálytermi beszédét vizsgálva a tanórai diskurzus szinte valahány összetevőjével kapcsolatban megfigyelhetünk egyéni sajátosságokat, jellegzetességeket (Antalné 2006; Scheuring 2010, 2011; Király 2015a, 2015b). Ilyenek lehetnek többek között a tanórai instrukciók, a fatikus elemek vagy a kérdések használatának a jellemzői. 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 megfigyelhető-e egyéni sajátosságok a pedagógusok kérdezési stratégiáiban? Vajon megállapítható-e, hogy mely stratégiák járulnak hozzá a hatékony tudásépítés és készségfejlesztés elősegítéséhez, és melyek a kerülendő technikák?

A kutatás négy korábbi, a tanórai kommunikáció különböző aspektusait bemutató vizsgálat (Scheuring 2010, 2011; Király 2015a, 2015b) folytatásaként, illetve kiegészítéseként a pedagógusok beszédkultúrájának egyéni sajátosságaira összpontosítva igyekszik megválaszolni a feltett kérdéseket.

### A kutatás témája és célja

Jelen kutatás egy pedagógus kérdezési stratégiáit mutatja be osztálytermi kontextusban, vagyis arra a kérdésre keresi a választ, hogy milyen jellegzetességek, szabályszerűségek figyelhetők meg a kérdések tanórai használatakor. A kutatás célja egyrészt a pedagógus 3 óráján keresztül megvizsgálni, hogy miként nyilvánulhat meg nyelvileg a személyisége a tanórai kérdezési stratégiákon keresztül, másrészt a kapott eredmények ismertetésével, illetve az ezekre alapozott módszertani ajánlásokkal segíteni a tanári kérdezéstechnika és ezáltal a tanulási folyamat hatékonyabbá tételét.

### Kísérleti személyek, anyag, módszer

A kutatás korpuszát 3 (átlagosan 45 perces) középiskolai magyar nyelvi óra digitális felvétele képezi. A pedagógus kezdő, 23 éves nő. A tanóráról egy hatosztályos budapesti gyakorlógimnáziumban készült felvétel a pedagógus tanítási gyakorlata során. A kutatás 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 kutatásban kérdésként definiáltam minden kérdő formájú, intonációjú vagy funkciójú megnyilatkozást. A kérdő megnyilatkozások azonosításánál ezért egyrészt figyelembe vettem a megnyilatkozás kontextusbeli helyét, valamint a grammatikai jellemzőkön kívül a paralingvisztikai és az akusztikai eszközöket. Ezen kívül megfigyeltem a megnyilatkozásnak a szekvenciában elfoglalt helyét. A kutatás során a függő és a nem függő grammatikai helyzetben lévő kérdő megnyilatkozásokat egyaránt vizsgáltam, a stratégiák modellezéséhez saját kódrendszert alkalmaztam. A szubjektivitás azonban így sem zárható ki teljes mértékben az interpretációból, hiszen maga a lejegyzés is egyfajta értelmezés, amelynek 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. diskurzuslejegyző szoftverrel történt. A Kolmogorov–Smirnov normality teszt igazolta, hogy az adatok minden esetben normál eloszlásúak. A kutatás során kapott értékek közötti korrelációk és szignifikanciaszintek megállapítása a kis elemszám miatt a Kendall's Tau-b-tesztel az SPSS 20.0 program segítségével történt 95%-os konfidenciaszinten.

### **Az osztálytermi kommunikáció jellemzői**

A kutatás a kérdő megnyilatkozást tartalmazó fordulókat, illetve magukat a kérdéseket vizsgálja több szempontból, majd ezek alapján a nyelvi személyiség megnyilvánulásait mutatja be a kérdezős stratégiákon keresztül, ezért a következőkben ezen három legfontosabb fogalomhoz kapcsolódó meghatározások, diskurzusjellemzők szerepelnek.

#### *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 (adjacency pairs) 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 a meglétét (Pléh 2012: 124). A lokális szerkezet legfontosabb eleme, a társalgás elemi egysége a forduló (turn) (Sacks–Schegloff, idézi Hámori 2006: 162), amely az egyes beszélők megszólalását jelenti. Ezeknek a hosszát, a 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 (Schegloff–Sacks, idézi Boronkai 2008).

A kutatás a 3 tanóra esetében több szempontból elemzi a leghosszabb tanári beszédforduló szerkezeti felépítését, a benne előforduló kérdések és variánsok típusát, illetve vizsgálja a kérdéseket aszerint, hogy alacsonyabb vagy magasabb kognitív szintűek-e.

#### *A tanári kérdés*

A kérdés univerzálisan használt aktivizáló technika, és legtöbbször a kérdés-válasz-visszacsatolás hármasszekvencián belül helyezkedik el (Ur 1991: 228). A tanári kommunikációban a tanári kérdés a leggyakoribb megnyilatkozásforma. 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:

- aktivizálják a diákat a tanulásban;
- a gyengébb tanulóknak is megnyilvánulási lehetőséget adnak;
- az osztályt a diák válaszára keresztül tájékoztassák valamiről;
- segítségükkel nyelvi-gondolkodási modellt szolgáltatassanak;
- megtudjanak valamit a diákról;
- ellenőrizzék a megértést, a diákok tudását;
- a diákok figyelmét a szóban forgó témára irányítsák;
- gondolkodásra ösztönözzenek;
- rávegyék a diákokat a korábban tanult ismeretek gyakorlására;
- önkifejezésre bátorítsák a tanulókat;
- tudtára adják a diákoknak, igazán érdeklődnek a véleményük iránt (Ur 1991: 228–232);
- fejlesszék a kritikai gondolkodás képességét;
- visszautaljanak és összefoglaljanak korábban tanult ismeretanyagokat;
- új kapcsolatok megvilágításával fejlesszék az éleslátás képességét;
- megállapítsák, hogy a tanulási folyamat során kitűzött célokat mennyiben sikerült elérni, megvalósítani;
- önálló tanulásra ösztönözzék a diákokat (Cotton 1988).

A spontán beszédben a kérdések minimum két szekvenciából állnak, de állhatnak ennél többől is. A tanárikérdés-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).

A hatékony kérdezői technikára jellemző az egyértelműség, a motiváltság, valamint igaz ezekre a kérdő megnyilatkozásokra, hogy teljes, releváns választ lehet rájuk adni. A hatékony kérdezős feltételei az érthetőség, a tanulási érték, az érdekesség, a kiterjeszhetőség (lehet-e mélyebb kérdéseket feltenni ez alapján) és a tanár reakciója (hogyan reagál a tanár az esetleges helytelen válaszra), valamint a nehézségi fok (Ur 1991: 229–230). Fontos tehát, hogy a tanulók életkorának és képességeinek megfelelő kognitív nehézségi fokú kérdést fogalmazzon meg a pedagógus (Cotton 1988). Ezek mellett lényeges még, hogy kérdéshalmazok nélkül, minél tömörebben, egyértelműbben kérdezzenek a pedagógusok, illetve csak abban az esetben tegyenek fel egyszerre több kérdést, ha azt valamilyen lényeges szempont indokolja. A tanórai kommunikáció során a pedagógusok gyakran halmozzák a kérdéseket. Ennek lehetséges okairól, illetve hatásairól a tanulmány második felében lesz szó.

Az üzleti vezetőknek írt kérdezői alapszabályok betartása, figyelembevételé hasznos lehet a pedagógusoknak is:

1. Beszéljünk nyíltan!
2. Teremtsünk szemkontaktust, ha személyesen kérdezzük!
3. Fogalmazzunk egyszerűen!
4. Használjunk egyszerű mondat szerkezetet!
5. Legyünk tömörek!
6. Koncentráljunk a tárgyra!
7. Ügyeljünk arra, hogy világos legyen a kérdés célja!
8. A kérdés legyen a helyzethez és a személyhez illő!
9. A kérdezős módja tükrözze a szándékunkat!
10. Tudnunk kell, mit kezdünk a válasszal! (Fadem 2009)

A tanórai kérdezős 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, emiatt gyakran a kérdésekre nem adekvát, új ötleteket kevésbé tartalmazó válaszok születnek (Rowe 1986). A 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 ez által a módszer által sokkal több tanuló tud bekapcsolódni a tanóra menetébe (Rowe 1986; Sztó 1987; Cotton 1988). 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 a diákokra gyakorolt hatásai az alábbiak:

- A diákok válaszai a tantárgytól függően háromszor, illetve hétszer 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 órának az utasítások, a megállapítások általi strukturálásában is aktív szereplőkké váltak.

A technika alkalmazásának hatásai a tanárok szempontjából a következők:

- A tanárok válaszai rugalmasabbak lettek, ennek hatására kevesebb volt a párbeszédokban 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 ezek sokkal gyakrabban voltak fogalomtisztázó jellegűek, illetve nagyobb arányban vonták be a tanulókat a tanórai gondolkodás menetébe (Rowe 1986).

#### *A pedagógus nyelvi személyiségének megnyilvánulása osztálytermi környezetben*

Korábbi kutatások igazolták, hogy a pedagógusok tanórai beszédének jellemzőit összehasonlítva csaknem valamennyi kommunikációs aspektusban eltérések tapasztalhatók (Antalné 2006; Scheuring 2011; Király 2015a, 2015b), ez is azt támasztja alá, hogy a tanár nyelvi személyisége tükröződik a tanórai beszédében (Караулов 1987; Олешков 2011), a nyelv a tanári személyiség identitásának mutatója (Дерябина 2011). A pedagógus tanórai kommunikációja nagyban befolyásolhatja a tanulási folyamat hatékonyságát, a tanár-diák kapcsolat és a tanulási környezet milyenségét, ezért is fontos, hogy mind a kezdő, mind a gyakorló tanárok tudatosan vizsgálják a tanórákon jellemző beszédösszetevők jellemzőit, kommunikációs stratégiáik hatékonyságát, ehhez pedig elengedhetetlen a tudatos tanórai megfigyelések és rendszeres reflexiók, önreflexiók alkalmazása (Antalné 2016).

A fent bemutatott kutatások eredményei alapján a következő hipotézisek fogalmazhatók meg:

1. A pedagógus kérdezős stratégiái az egyéni nyelvi sajátosságok alapján modellezhetők.
2. A tanári beszédfordulók idejének legalább 35%-át teszik ki a kérdő megnyilatkozások mind a 3 vizsgált tanóra esetén (Cotton 1988).
3. A kérdések száma és a kérdések átlagos hossza között szignifikáns

összefüggés van a vizsgált órákon. 4. A kérdő megnyilatkozásokat követő minimum 3 másodpercnyi csend az esetek kevesebb mint 5%-ában jellemző.

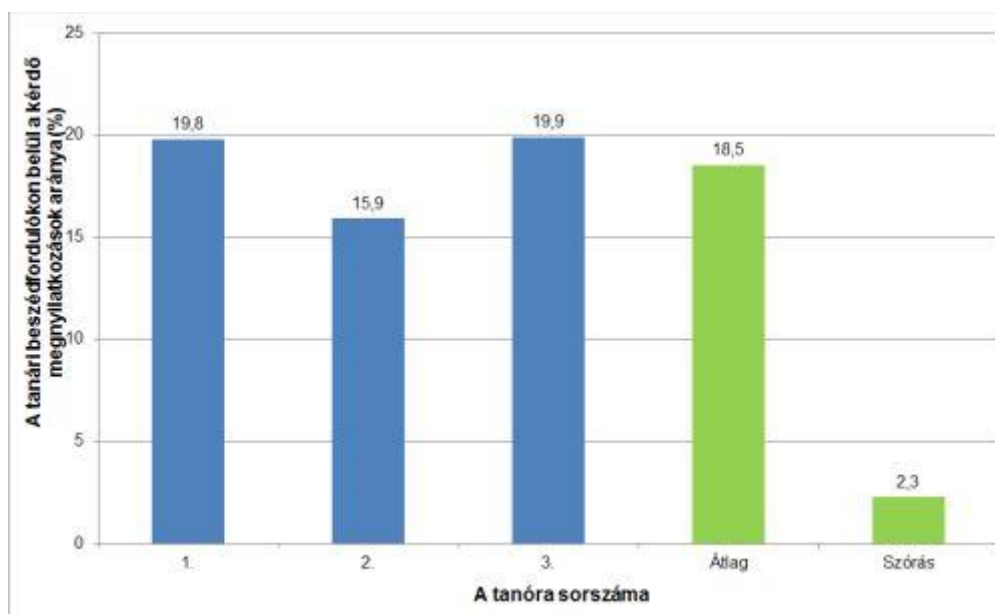
### **A kutatás bemutatása**

A kutatás vizsgálja a pedagógus kérdezői stratégiáit, amelynek elemei a következők: a tanári beszédfordulók idejének hány százaléka kérdő megnyilatkozás a tanórákon; a tanári kérdések száma; a kérdő megnyilatkozások átlagos hossza; a tanári kérdések számának és átlagos hosszának az összefüggése; a legrövidebb kérdések és a tanórák leghosszabb kérdéseinek az elemzése; a legterjedelmesebb tanári beszédforduló szerkezeti felépítése, kérdezői stratégiái; valamint a tanári kérdő megnyilatkozásokat követő legalább 3 másodpercnyi szünetek gyakorisága. A vizsgálat a kapott eredmények alapján bemutatja a pedagógus egyéni kérdezői stratégiáit, a nyelvi személyiség tanórai megnyilvánulási formáit.

### **2.1. Eredmények – Az egyéni kérdezői stratégiák egy lehetséges modellezése**

#### *A kérdő megnyilatkozások aránya a tanári fordulók idején belül*

Korábbi kutatások eredményei alapján várható volt, hogy a 2. hipotézisben megfogalmazott állítás beigazolódik, vagyis a tanári beszédfordulók idejének legalább 35%-át teszik ki a kérdő megnyilatkozások mind a 3 tanóra esetén. Az eredményeket az 1. ábra szemlélteti.



**1. ábra**

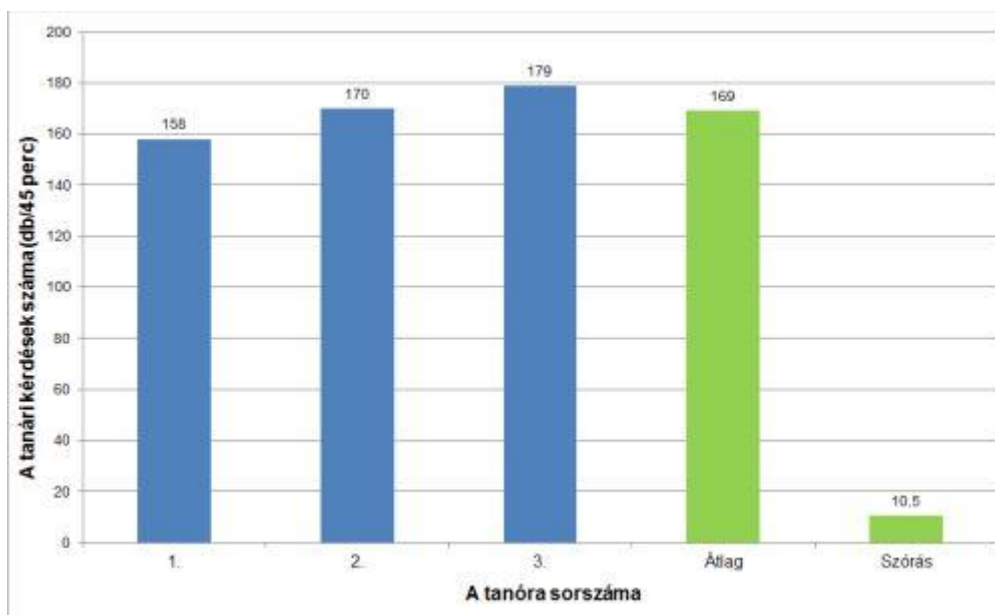
*A kérdő megnyilatkozások aránya, átlaga (%), szórása a tanári beszédfordulókban belül az 1., a 2. és a 3. órán*

Látható, hogy a kutatás 2. hipotézise egyik órára sem igazolódott, hiszen a kapott értékek mind 20% alattiak, vagyis a pedagógus a fordulói idejének kevesebb mint 20%-át teszik ki kérdő megnyilatkozások. Az átlag 18,5%, a szórás értéke (2,3) viszonylag alacsonynak mondható.

#### *A kérdések számának és átlagos idejének az összefüggése*

A kutatás 3. hipotézise szerint a kérdések száma és átlagos hossza között szignifikáns összefüggés van a vizsgált tanórákon. Valószínűsíthető, hogy minél több kérdés hangzik el egy tanórán, annál

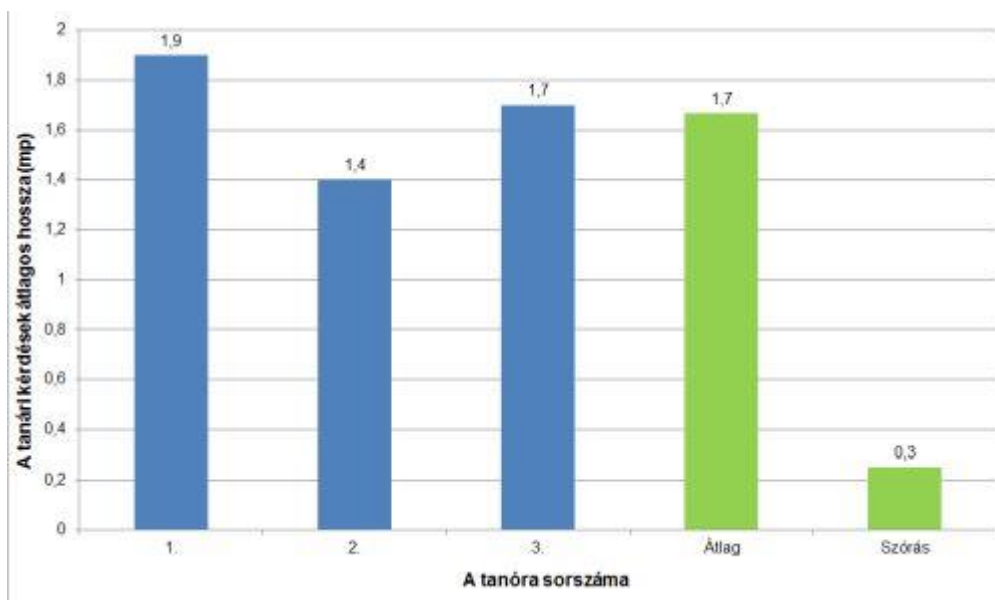
rövidebbek átlagosan a kérdések. A vizsgált 3 tanórán a kérdések száma 45 perces átlagra számítva a 2. ábrán látható.



2. ábra

*A tanári kérdések száma, átlaga, szórása az 1., a 2. és a 3. órán (db/45 perc)*

Átlagosan a tanórákon 169 kérdő megnyilatkozás hangzott el, a legkevesebb kérdés az 1. órán (158), a legtöbb a 3. órán (179), míg a 2. órán a kettő között, 170 kérdő megnyilatkozás hangzott el 45 perces átlagra számítva. A tanórákon elhangzó kérdések átlagos hosszát mutatja be a 3. ábra.



3. ábra

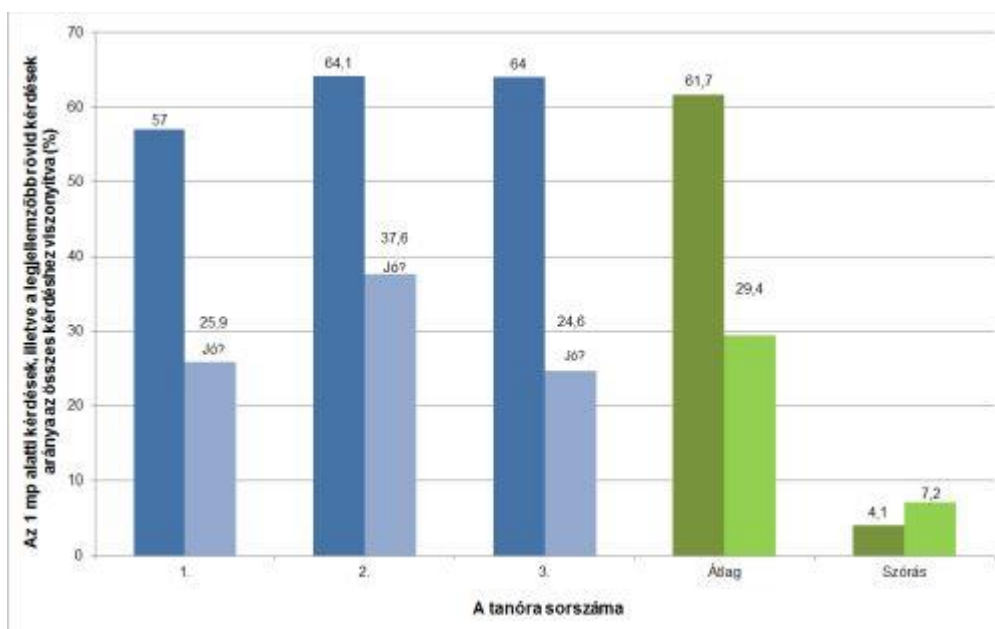
*A tanári kérdések átlagos hossza, átlaga, szórása az 1., a 2. és a 3. órán (mp)*

A vizsgált 3 órán a kérdések hossza átlagosan 1,7 másodperc, a szórás értéke viszonylag alacsony (0,3). A 2. és a 3. óra esetében látható a feltételezett tendencia, miszerint a kérdések száma és átlagos hossza között összefüggés található. Ezen belül feltételezhető, hogy azokon az órákon rövidebbek átlagosan a kérdések, ahol több kérdő megnyilatkozás hangzik el. Ez a feltételezés a 3.

órára nem igazolódott, hiszen a legtöbb kérdés ezen az órán hangzott el, ám nem ekkor voltak a legrövidebbek a kérdő megnyilatkozások. A statisztikai próba alapján elmondható, hogy a kérdések száma és az átlagos kérdés-hossz között közepesen erős negatív korreláció van ( $\tau = -0,33$ ), az eredmény azonban nem szignifikáns ( $p = 0,6$ ). A feltételezésnek megfelelően tehát minél több kérdés hangzik el a tanórán, annál rövidebb időtartamúak átlagosan a kérdések. Természetesen a kis elemszám miatt az eredmény csak korlátozottan értelmezhető, de a vizsgált 3 óra adataira részben tehát igazolható a 3. hipotézisben megfogalmazott állítás, mert van összefüggés a két adathalmaz között.

#### *A legrövidebb és a leghosszabb kérdések típusai, jellemzői a megfigyelt tanórákon*

Az egyéni kérdezői stratégiák részét képezheti, hogy a pedagógus milyen arányban alkalmaz 1 másodpercnél rövidebb időtartamú kérdéseket. A vizsgált 3 tanórán ezek leggyakrabban a *Jó?*, *Igen?*, *Hm?* formájú kérdések, amelyek funkciója többek között lehet fatikus, lehet a tanár számára önn nyugtató funkciójú például egy feladat elmagyarázása után, valamint célja lehet még ezeknek a kérdéseknek a válasz sürgetése vagy a szó átadása is. A vizsgált 3 órán az 1 másodperc alatti kérdések, illetve a legjellemzőbb rövid kérdések arányát az összes kérdéshez viszonyítva a 4. ábra mutatja be.



4. ábra

*Az 1 mp alatti tanári kérdések, illetve a legjellemzőbb rövid kérdések aránya, átlaga (%), szórása az összes kérdéshez viszonyítva az 1., a 2. és a 3. órán*

Látható, hogy viszonylag nagy arányban, átlagosan a tanórai kérdések 61,7%-ában a pedagógus 1 másodpercnél rövidebb időtartamú kérdéseket tesz fel. Ezek közül minden esetben a *Jó?* formájú kérdés fordult elő a leggyakrabban, átlagosan az esetek 29,4%-ában, azaz a tanár majdnem minden harmadik kérdése ilyen formájú megnyilatkozás volt. Legtöbbször a feladatok elmagyarázása vagy egy hosszabb kérdés feltevése után tette fel a tanár, választ nem várt rájuk, így kontextustól függően jellemzően önn nyugtató, önmegszólító, fatikus, diskurzusjelölő vagy szóátadó funkcióban használta a pedagógus a *Jó?* megnyilatkozást. Az egyik tanórán hallható, ahogy a háttérben a diákok beszélgetnek, miközben a tanár magyarázza a feladatot, majd éppen ezen a jelenségen viccelődnek, utánozzák a tanárnőt, elmondják többször, hogy *Jó?*, *Jó?*. Ez azt mutatja, hogy a tanulóknak is feltűnt,

hogyan a tanár rendszeresen használja ezt a formájú megnyilatkozást, a nyelvi személyiségének részét képezi ennek a rövid kérdésnek a gyakori használata.

A legrövidebb kérdések vizsgálata mellett érdekes lehet még a tanóra leghosszabb kérdő megnyilatkozásának az elemzése is. Ez alapján láthatóvá válhat, hogy van-e valamilyen jellegzetes kérdezői stratégiája a pedagógusnak akkor, ha hosszabb kérdéseket tesz fel a tanórán. A tanórákon megjelenő leghosszabb kérdéseket, illetve ezek időtartamát az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat  
A leghosszabb tanári kérdések az 1., a 2. és a 3. órán

A tanóra sorszám	A tanóra leghosszabb kérdése	A kérdés időtartama
1.	<i>A többiek pedig találják ki azt, hogy milyen utasítás szerepelhetett a kártyán egyrészt, másrészt pedig figyeljék meg azt, hogy a hangzó nyelvnek a jellemzői hogyan jelennek meg ebben a szituációban!</i>	16 mp
2.	<i>És ő az lenne a kérdésem, ha akkor így mindenkihez, hogy ő miben volt más ő egyébként mondjuk, ez a kiselőadás, mint mondjuk az előző órán az a hírfelolvasás, amit hallhattunk.</i>	12,4 mp
3.	<i>Ő az lenne akkor a következő feladat, hogy ő páronként ő kaptok egy percet arra, hogy megbeszéljétek, hogy az a nálatok lévő szempont a táblán lévő ő rubrikák közül melyikbe sorolható be.</i>	15,8 mp

A vizsgált 3 óra leghosszabb kérdései mind grammatikailag függő helyzetben vannak, vagyis a kérdés a mellékmondatban van kifejtve. A pedagógus bevezeti a gondolatát: „*találják ki azt, (...)*”; „*az lenne a kérdésem, (...)*”; „*az lenne a következő feladat (...)*”. Megfigyelhető, hogy két esetben is feltételes módú igealak szerepel a főmondatban, ez a pedagógus bizonytalanságát fejezheti ki. A főmondatos bevezetések a közléseket feleslegesen hosszúvá, körülményessé teszik, mire a tanár a kérdésig eljut, elképzelhető, hogy több diák már nem figyel, így problémát okozhat a kérdés megértése, illetve az óra menetébe történő bekapcsolódás is.

*A leghosszabb tanári beszédfordulókban a kérdésvariánsok és az ismétlések típusai, gyakorisága, illetve a kérdések fajtái kognitív szintjük alapján*

A kutatás vizsgálja a 3 tanóra leghosszabb tanári fordulóit, bemutatja a szerkezetüket. A kiválasztott fordulókban megjelenő kérdezői stratégiák egyrészt különböző kérdésvariáns-típusok megjelenésének a gyakoriságával írhatók le, hiszen ezek az adatok mutatják meg, hogy a kérdő megnyilatkozások egymáshoz képest milyen viszonyban vannak: megismétlik, kiegészítik vagy esetleg átfogalmazzák a megelőző kérdést. Másrészt a kérdéseket aszerint is csoportosíthatjuk, hogy magasabb vagy alacsonyabb kognitív szintű, nyílt vagy zárt végű, nagyobb vagy kisebb tanulási értékű kérdések közé tartoznak-e. A nagyobb tanulási értékű kérdések többféle választ tesznek lehetővé, és hosszabb válaszra ösztönöznek. A kérdezői variánstípusok és ismétlések, valamint a kérdések kognitív szintjének bemutatása olyan kódrendszerrel történt, amelynek segítségével



szemléltethetők a leghosszabb tanári forduló szerkezeti sajátosságai. A kódok rendszerét a 2. táblázat mutatja be.

2. táblázat  
A tanári kérdezői stratégiák elemeinek kódjai és jelentései

A megnyilatkozás, illetve a 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 az őt megelőző „alap” kérdő megnyilatkozással.
I%	Egy korábbi kérdés egy részének szó szerinti ismétlése.
k (k, kk, kkk)	Egy korábbi kérdés kiegészítése.
M	Nem kérdő megnyilatkozás. Több ilyen típusú megnyilatkozást is csupán egy M-jel kódol.
(...)	Legalább 3 másodpercnyi csend.
AKg	Alacsonyabb kognitív szintű kérdés.
MKg	Magasabb kognitív szintű kérdés.

A kérdéshalmazok 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 halmazának a technikájával. Minden olyan esetben, ha az alapkérdés száma ismétlődik, azt kérdésvariánsnak nevezhetjük, függetlenül attól, hogy a variáns kódját 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 (Király 2015b).

A 3 tanóra leghosszabb tanári beszédfordulóiban négyféle kérdésvariáns/ismétlés 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. A másik jellemző

kérdéshalmazási mód az alapkérdés kiegészítése egy újabb kérdő megnyilatkozás formájában. Ezek a kérdések a Kxk, illetve Kxkk, Kxkkk kóddal írhatók le, ahol  $x > 1$ , egész szám, az alapkérdés sorszámát jelöli. Abban az esetben, ha a Kx kérdést egy kiegészítő kérdés követi, majd az utóbbit is kiegészíti egy kérdő megnyilatkozással a beszélő, akkor a Kxkk, majd Kxkkk kód jelenik meg a táblázatban. A harmadik jellemző kérdezéstratégia-típus az alapkérdés részleges megismétlése, amelynek kódja az I%. A negyedik az alapkérdés teljes ismétlésének a típusa, amely példának azonos a kódja az alapkérdés kódjával (Király 2015b). A 3 táblázat a leghosszabb tanári beszédfordulókban megjelenő kérdések szerkezeti sajátosságait mutatja be.

3. táblázat

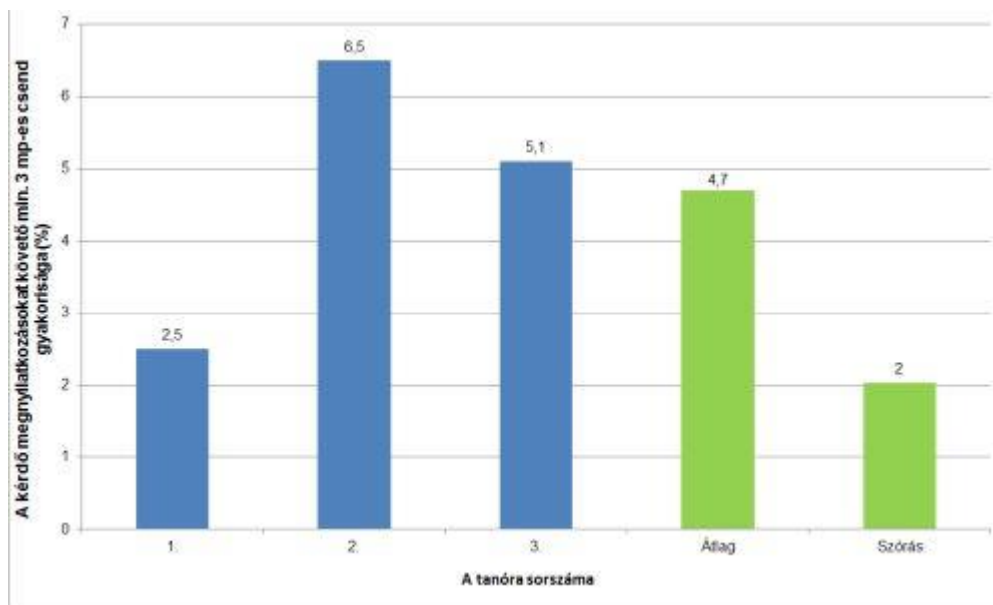
A leghosszabb tanári beszédforduló szerkezete az 1., a 2. és a 3. órán

A tanóra sorszáma	A tanóra leghosszabb tanári beszédfordulójának szerkezete a kérdések felépítése, illetve a kérdés kognitív szintje alapján	A forduló időtartama
1.	M, K1 (Jó?), M, K1, M, K1, M, K1, M, K1, M, K1, M, K1, M, K2 (A feladat a következő: az öt hangzó nyelvi elemet figyeljétek, hogy Kende hogyan használja, hogyan változtatja ezeket.), K1, M, K1; M, AKg, M, Akg, M, AKg, M, AKg, M, AKg, M, AKg, M, AKg, M, MKg, AKg, M, AKg.	2:05 perc
2.	M, K1 (Jó?), M, K1, M, K2 (Az pedig az, hogy ő egy-egy perces beszédet kellene megfogalmazni arról, hogy hogyan szoktatok beszélni? (...), M, K2V1 (És mi jellemzi, mi jellemzi a beszédeteket a tanult szempontok alapján?), K2V2 (Illetve hogy mennyiszor szoktatok mondjuk hozzászólni egy-egy órához, vagy felszólalni egy órában?), M, K1, M; M, AKg, M, AKg, M, MKg (...), M, MKg, MKg, M, AKg, M.	12,4 mp
3.	M, K1 (Jó?), M, K1, M, K1, M, K1 (...), M, K2 (Méda, légy szíves, olvasd fel, hogy milyen kulcsszavak szerepelnek a táblán!), K2V1 (Mivel foglalkoztunk eddig?); M, AKg, M, AKg, M, AKg, M, AKg (...), M, AKg, Akg.	15,8 mp

A vizsgált 3 óra leghosszabb tanári fordulókban a kérdő megnyilatkozás szó szerinti ismétlésén kívül a kérdés variánsával történő kérdezés a jellemző. A fordulók szerkezete a kérdések szempontjából viszonylag egyszerű, a kérdéshalmazások, valamint a variánstípusok gyakori, sokféle használata nem jellemzi a pedagógus leghosszabb beszédfordulóit. A kérdő megnyilatkozások nagyrészt alacsony kognitív szintűek, kevés közöttük a gondolkodtató, a hosszabb tanulói megnyilatkozásra ösztönző kérdés, és a tanárra jellemző Jó? formájú kérdés ezekben a fordulókban is gyakran megjelenik.

A kérdéseket követő 3 másodperces csend gyakorisága

A tanulmány korábbi része bemutatta a kivárási stratégiájának pozitív hatásait, kérdés, hogy vajon ezen stratégiával milyen arányban él a vizsgált 3 tanórán a pedagógus, illetve hogy megfigyelhető-e ennek a kérdezési stratégiának a kiemelkedő vagy az elhanyagolható arányú megjelenése. A hipotézis szerint a tanórákon a kérdéseket követő minimum 3 másodperces csend az esetek kevesebb mint 5%-ában jellemző. A kapott értékeket, átlagot és szórást az 5. ábra szemlélteti.



5. ábra

*A kérdő megnyilatkozásokat követő legalább 3 másodpercnyi csend gyakorisága, átlaga (%), szórása az 1., a 2. és a 3. tanórán*

A vizsgált 3 órából a 2. és a 3. órára nem igazolódott a 4. hipotézis, mivel a pedagógus a kérdő megnyilatkozásokat követően az esetek több mint 5%-ában legalább 3 másodpercnyi szünetet hagyott. Ez az érték a 2. óra esetén 6,5%, a 3. órán 5,1% volt. Az 1. órán ez az arány azonban csupán 2,5% volt, az átlag 4,7%, így összességében igazolódott a kutatás 4. hipotézise, a pedagógus kérdezési stratégiájának nem része a kérdéseket követő hosszabb kivárás módszere, vagyis megfigyelhetők a korábbi vizsgálatokban megfogalmazott tendenciák, jelenségek (Rowe 1986; Cotton 1988).

### Következtetések, módszertani ajánlások

A vizsgált pedagógus tanórái alapján igazolódott a kutatás 1. hipotézise, azaz a tanár kérdezési stratégiája modellezhető, amely modell elemei az alábbiak lehetnek: a tanórai kérdések száma; a kérdések átlagos hossza; a tanári beszédfordulókon belül a kérdések aránya; a leghosszabb tanári forduló szerkezeti felépítése; illetve a kérdő megnyilatkozásokat követő legalább 3 másodpercnyi csend gyakorisága. A stratégiák ezen elemeinek ismeretében meghatározhatók egyéni sajátosságok a tanárok kérdezési módjait illetően. A kutatás 2. hipotézise nem igazolódott, hiszen a tanári beszédfordulók idején belül a kérdések ideje egyik órán sem haladta meg a 35%-os várt értéket. A 3. hipotézis, amely szerint a kérdések száma és átlagos időtartama között szignifikáns összefüggés tapasztalható, részben igazolódott, hiszen volt összefüggés az adatok között, ám ez nem volt szignifikáns. A várt tendencia érvényesült, hiszen minél több kérdés hangzott el a tanórákon, annál rövidebb volt a kérdések átlagos ideje. A kutatás 4. hipotézise, amely szerint a tanórai kérdéseket az esetek kevesebb, mint 5%-ában követi legalább 3 másodpercnyi csend, igazolódott.

A vizsgálat eredményei alapján a pedagógus kérdezési stratégiái több tekintetben egyéni sajátosságokat mutatnak. A tanórai legrövidebb és leghosszabb kérdések, valamint a legterjedelmesebb tanári beszédforduló szerkezetének elemzése alapján megfogalmazhatók olyan stratégiák, amelyek alkalmazását kevésbé lehet javasolni, és olyanok, amelyek segítik az órai kommunikáció hatékonyságának a növelését. Kerülendő a rövid, nem kérdő funkciójú kérdő intonációjú megnyilatkozások gyakori túlságosan használata (*Hm?*; *Jó?*), amelyek feleslegesen

növelik a tanári beszéd arányát, illetve számtalan esetben megakasztják a tanár gondolatmenetét ezzel is nehezítve a diákok megértését. Ezen megnyilatkozások gyakori használata legtöbbször elkerülhető, ha a tanórai tervezés folyamatának fontos részét képezi az órai lényeges kérdések megfogalmazása, megtervezése, illetve a rögzült, rövid kérdések tudatos kerülése, illetve alkalmazásuk csökkentése.

„A tervezés egyszerű technikájával javul a tanórai kérdések minősége, így kisebb arányban fordul elő, hogy szükséges újabb megnyilatkozásokkal kiegészíteni az alapkérdést ahhoz, hogy az megfeleljen 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 ezekre várhatóan hosszabb terjedelmű, nyelvileg megformáltabb, átgondolatabb válaszok érkezhessenek. A tanórai kérdések minősége még számtalan technikával javítható. Ilyen módszerek például a kulcskérdések meghatározása, majd ezek 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. A tanórai kérdések tudatos átgondolásán túl hasznos módszer, ha a pedagógusok videóra veszik tanóráikat, elemzik egy-egy lényeges szempontból kérdéseiket, majd ezek alapján a megfigyelések alapján reflektálnak saját kérdezési stratégiájukra” (Király 2015b: 83). Megfigyelhetik ekkor, hogy az órán hány alacsonyabb és hány magasabb kognitív szintű kérdést tettek fel, hogy ezek hogyan épülnek egymásra, hogy a kérdések után elegendő időt hagytak-e a tanulóknak a gondolkodásra, hogy vannak-e berögzült, kérdő funkcióval nem rendelkező kérdő intonációjú megnyilatkozásaik, vagy hogy biztatták-e a diákokat különböző verbális és nonverbális jelekkel a válasz bővebb kifejtésére stb. A kérdések tervezése, a rendszeres, tudatos önmonitorozás és önreflexió által a pedagógusok még hatékonyabbak lehetnek a tudásépítés egyik legfontosabb tanórai elemének, a kérdéseknek a megfogalmazásában, strukturálásában, ezáltal pedig az iskolai tanulási folyamat is eredményesebbé válhat.

### Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai. 226. szám. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2016. A tanulói munkaformák és a tanári beszéd összefüggéseinek elemzése osztálytermi kommunikációs keretben. In: Karlovitz János (szerk.) *Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok*. International Research Institute. Komarno. 47–56.
- Bartha Csilla 1998. *A szociolingvisztika alapjai*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék. Budapest.
- 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> (2017. május 8.)
- Cotton, Kathleen 1988. Classroom questioning. School Improvement Research Series SIRS. Northwest Regional Educational Laboratory. <https://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session6/6.ClassroomQuestioning.pdf> (2017. május 8.)
- Fadem, Terry J. 2009. *A kérdezés művészete*. HVG Könyvek. Budapest.
- Griffin, Peg – Mehan, Hugh 1997. Értelem és rítus a tantermi beszélgetésekben. In: Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyéni Tamás (szerk.) *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris Kiadó. Budapest. 541–564.
- Дерябина, Н. А. 2011. Языковая личность как педагогическая проблема. Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. 2011. № 3 (92). С. 108–114.
- Hámori Ágnes 2006. A társalgási műfajokról. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *Szöveg és típus*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 157–181.
- Караулов, Ю. Н. 1987. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука.

- Király Flóra 2015a. A beszédfordulók és a szóátadások vizsgálata osztálytermi kontextusban. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=552> (2017. május 8.)
- Király Flóra 2015b. Tanári kérdezős stratégiák osztálytermi kontextusban. In: Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (szerk.) *Tanórátervezés és tanórakutatás. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. Bölcsész- és művészetpedagógiai Kiadványok 10. 67–85. [http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP\\_BTK\\_BMK\\_10.pdf](http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_10.pdf) (2017. május 8.)
- Ladányi Péter 1962. A kérdő mondatok logikai analíziséhez. *Nyelvtudományi Közlemények* 64. 187–207.
- Олешков, М. Ю. 2011. Эмотивные речевые акты в педагогическом дискурсе. Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 33 (248). Филология. Искусствоведение. Вып. 60. С. 107–109.
- Pléh Csaba 2012. *A társalgás pszichológiája*. Libri Kiadó. Budapest.
- Rowe, Mary Budd 1986. Waittime: Slowing down may be a way of speeding up! *Journal of Teacher Education* 37: 43–50. <https://doi.org/10.1177/002248718603700110>
- 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://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=345> (2017. május 8.)
- Szikszainé Nagy Irma 2001. A retorikai kérdés rövid tudománytörténete. In Szathmári István (szerk.) *Az alakzatok világa* 3. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szító Imre 1987. Kommunikáció az iskolában. Eötvös Kiadó. Budapest.
- Ur, Penny 1991. Classroom interaction. In: Williams, Marion – Wright, Tony: *A Course in Language Teaching*. Cambridge University Press.

**Király, Flóra**

**The individual characteristics of the questioning strategies of teachers**

**This study introduces the individual characteristics of teachers' questioning strategies by analysing three recorded lessons of the same teacher. It analyses the main elements and features of questioning strategies as well as the characteristics of classroom communication of the observed teacher with the discourse annotating software ELAN 4.8.1. and it demonstrates the observed phenomena with specific examples. Finally, it also discusses the possible applications of the research results in education and in teacher training. In addition, it also formulates methodological recommendations for beginner and practised teachers about ways of being efficient in formulating classroom questions which might also enhance the learning process.**

---

**Kulcsszók:** diskurzuselemzés, tanári kommunikáció, kérdés, kérdezős stratégia, tanári kérdés

**Keywords:** discourse analysis, teacher communication, question, questioning strategy, teacher question

---

**Az írás szerzője**

*Király Flóra*

doktorjelölt

Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest

florakiraly[kukac]gmail.com