**Eötvös Loránd Tudományegyetem**

**Bölcsészettudományi Kar**

# Doktori értekezés tézisei

**Király Flóra**

## A tanári beszédfordulók vizsgálata osztálytermi kontextusban

## A tanári kérdezési stratégiák

**Nyelvtudományi Doktori Iskola**

**Vezető: Prof. Dr. Tolcsvai Nagy Gábor DSc, egyetemi tanár**

**Alkalmazott nyelvészet doktori program**

**Vezető: Prof. Dr. Gósy Mária DSc, egyetemi tanár**

**A bíráló bizottság tagjai:**

A bizottság elnöke: Dr. Adamikné Jászó Anna DSc

Hivatalosan felkért bírálók: Dr. Raátz Judit PhD

Dr. Hámori Ágnes PhD

A bizottság titkára: Dr. Gonda Zsuzsa PhD

A bizottság további tagjai: Dr. Bóna Judit PhD

Dr. Gyarmathy Dorottya PhD (póttag)

Dr. Horváth Viktória PhD (póttag)

Témavezető: Antalné dr. Szabó Ágnes PhD, egyetemi docens

Budapest, 2018

## 1. Bevezetés

„Az igazi tanulás kérdésekkel és nem válaszokkal kezdődik” (G. Claxton[1]). 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 tanórai kommunikáció univerzálisan használt aktivizáló technikája, és legtöbbször a kérdezés-válasz-visszacsatolás (Initiation-Response-Feedback) hármas szekvencián belül helyezkedik el (Ur 1991: 228). A tanórai diskurzusban a tanári kérdés a leggyakoribb megnyilatkozásforma, ez „a tanítási óra legfőbb didaktikai eszköze” (H. Varga 1999: 215). 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. A kérdésekre adott tanulói válaszokból a pedagógus visszajelzést kaphat arról, hogy a tanulók megértették-e a tananyagot, így a kérdés-felelet alkalmazása képes kimutatni, hogy hol vannak hiányosságok az ismeretelsajátításban, emellett jelentős szerepet játszanak a tanulók gondolkodásának fejlesztésében is (Nagy F. 1976: 72), illetve fenntarthatják a motivációt a tanulás során[1].

A tanórai kérdések mennyisége, típusa, elrendezése hatással van a diákok gondolkodási képességeinek, illetve anyanyelvi kommunikációs kompetenciájuknak a fejlődésére. A pedagógus órai kommunikációja, ezen belül is kérdései mintául szolgálnak, ezért ha azok típusa, elrendezése megfelelő, illetve ha a kérdezési stratégiáikon keresztül hatékony tanórai kommunikáció valósul meg a tanórán, abban az esetben a tanárok indirekt és direkt módon is hozzájárulnak a diákok anyanyelvi kulcskompetenciáinak a fejlesztéséhez.

Az osztálytermi diskurzus kutatói elsőként a tanári kérdések számát vizsgálták, majd a kérdések típusa és a tanulói gondolkodás fejlesztése közötti összefüggésekre keresték a választ. Utóbbi vizsgálatok mind azt mutatták ki, hogy a pedagógusok a tényekre irányuló, zárt végű kérdéseket alkalmazzák a leggyakrabban a tanórákon (Brown & Edmondson 1985, idézi Almeida 2010). Az eddig készült nemzetközi kutatások alapján valószínűsíthető, hogy a zárt végű kérdések és a tanulói teljesítmény között nincs szignifikáns összefüggés (Marzano & Simms 2014: 10). Good és Brophy kutatásában arra hívta fel a figyelmet, hogy ahelyett, hogy a nyílt végű kérdéseket

minden esetben hatékonyabbnak gondolnánk, sokkal inkább szükséges a nyílt és zárt végű kérdések kombinációit összevetni a tanulók teljesítményével, fejlődésével. Érdemes inkább a kérdések egymásutánját, az általuk létrehozott szekvenciákat vizsgálni, mint önmagában az alacsonyabb vagy magasabb gondolkodási szintű kérdések gyakoriságát, ha a tanulási folyamat hatékonyságának összetevőit kívánjuk feltárni (Good & Brophy 2003: 378).

A nemzetközi és a hazai kutatások alapján elmondható, hogy a ma dominánsan jellemző oktatási rutinok során a tanórákon jellemzően a tanárok kérdeznek; általában 45 perc alatt több mint 100 kérdést fogalmaznak meg; nagy arányban alkalmaznak zárt végű ténykérdéseket, amelyek célja az ismeretek ellenőrzése; általában nem hagynak 1-2 mp-nél hosszabb gondolkodási időt a kérdéseiket követően; gyakran halmozzák; valamint különböző variánsok formájában újrafogalmazzák a kérdéseiket; a tanórák nagy részét az IRF/IRE-szekvenciák egymásutánja építi föl, amelynek indító tagja a tanári kérdés; ezen kívül általános jelenség, hogy a kérdezési stratégiák nem különböznek aszerint, hogy milyen korosztályt tanít a pedagógus.

A különböző beszélőhöz, jelen esetben a pedagógusokhoz köthető választási stratégiák a beszélők eltérő szociokulturális háttere, eltérő tanári mintái, attitűdjei, a világról való eltérő tudásuk különbözősége miatt nem azonosak. Korábbi kutatások igazolták, hogy a pedagógusok tanórai beszédének jellemzőit összehasonlítva csaknem valamennyi kommunikációs aspektusban jól körülhatárolható különbségek tapasztalhatók, a vizsgálatokban elemzett tanórai változók (a pedagógus neme, szakmai tapasztalata, illetve a tanított korosztály) közül egyik esetben sem voltak szignifikáns eltérések a két-két csoporthoz tartozó értékek között. A pedagógusok osztálytermi beszédét vizsgálva a tanórai diskurzus szinte valahány összetevőjével kapcsolatban megfigyelhetünk egyéni sajátosságokat, jellegzetességeket (Antalné 2006; Scheuring 2011; Király 2015a, 2015b, 2017). Ezek az eredmények is azt támasztják alá, hogy a tanár nyelvi személyisége tükröződik a tanórai beszédében (Карaулов 1987; Олешков 2011), a nyelv a tanári személyiség identitásának mutatója. Ilyenek lehetnek többek között a tanórai instrukciók, a fatikus elemek vagy a kérdések használatának jellemzői. Ezek hátterében az a megfigyelt jelenség állhat, hogy a pedagógusok nevelői munkájában és így beszédében is többnyire az ösztönösség uralkodik (Buda 1997: 19).

A diskurzuselemzésnek három fő irányát szokás megkülönböztetni, a kutatás ezek közül a nyelvészeti és szociológiai indíttatású diskurzuselemzés tárgykörébe tartozik (Boronkai 2009). A

dolgozat elméleti hátterét egy pedagógiai megközelítésű konverzációelemzés adja, a tanórai diskurzus kutatásának célja jelen esetben az, hogy a tanárok szociolingvisztikai értelemben vett beszédkultúrájáról, azon belül a kérdezési stratégiáiról, információt nyerve olyan módszertani ajánlásokat fogalmazzon meg, amelyeket a kezdő és gyakorló tanárok egyaránt tudnak alkalmazni munkájuk során. A diskurzuselemzés elméleti keretét olykor grammatikai, pragmatikai vagy retorikai elemzési szempontok egészítik ki.

## 2. A kutatás céljai, hipotézisei

A kutatás célja a tanárok kérdezési stratégiáinak megismerésével, a stratégiaelemek közötti összefüggések feltárásával, illetve a kérdezési módok egyéni sajátosságainak megfigyelésével olyan önértékelő eszközt létrehozni, amely a tanári kommunikáció elemzéséhez ad szempontokat. Ennek segítségével bármely iskolatípusban tanító kezdő vagy tapasztalt pedagógus videóra felvett órájának lejegyzése után az itt bemutatott módszerrel megismerheti kérdezési stratégiája fontosabb összetevőit. A kutatás célja, hogy a kapott eredmények ismertetésével, az önértékelő eszköz megalkotásával, illetve a kutatási eredményekre alapozott módszertani ajánlásokkal segítse a tanári kérdezéstechnika és ezáltal a tanulási folyamat hatékonyabbá tételét.

A korábbi nemzetközi és haza kutatási eredmények alapján hét hipotézis fogalmazható meg. 1. A pedagógusok kérdezési stratégiái modellezhetők, vagyis vannak olyan megfigyelési szempontok, amelyek alapján a tanárok kérdő megnyilatkozásainak jellegzetes mintázatai, típusai, kérdésfeltevési módjai leírhatók. 2. A tanórai kérdezési stratégiák elemeiben a pedagógus szakmai tapasztalata, neme, illetve a tanított korosztály alapján nincsenek szignifikáns különbségek. 3. A vizsgált két pedagógus 9 órájában vannak olyan kérdezésistratégia-elemek, amelyek gyakorisága szignifikánsan különböző, vagyis megfigyelhetőek statisztikailag igazolható egyéni sajátosságok a pedagógusok tanórai kérdéseinek használatában. 4. A frontális munkaforma aránya és a tanórai kérdések száma, illetve a tanári beszédben a kérdések aránya között erős pozitív korreláció figyelhető meg, vagyis minél nagyobb arányban jellemző a frontális munkaforma a tanórán, annál több kérdés hangzik el, illetve a tanári beszéd idejében is annál nagyobb a kérdések aránya. 5. A frontális munkaforma aránya és a tanulók kérdések általi bevonása között negatív korreláció figyelhető meg, vagyis feltételezésem szerint minél nagyobb arányban van frontális munkaforma a tanórán, a tanulók a tanár kérdései által annál kisebb arányban lesznek bevonva a tanulási folyamatba. 6. A tanórai kérdések száma és a

kérdéshalmozás gyakorisága, illetve a kérdésvariánsok gyakorisága között pozitív korreláció van, vagyis minél több kérdés hangzik el a tanórán, annál gyakoribbak a kérdéshalmozást tartalmazó tanári beszédfordulók, illetve minél több kérdés jellemzi a tanórát, annál gyakrabban fordulnak elő kérdésvariánsok. 7. Minél magasabb a tanári fordulók aránya, illetve minél több a frontális munkaforma a tanórán, annál hosszabbak a leghosszabb kérdések. A feltételezés szerint a leghosszabb kérdések ideje is fontos összetevője a tanórai kommunikációnak, jellemzi a pedagógus beszédmagatartását, kérdezési módjának egyfajta tömörített képe.

**3. Anyag és módszer, kísérleti személyek**

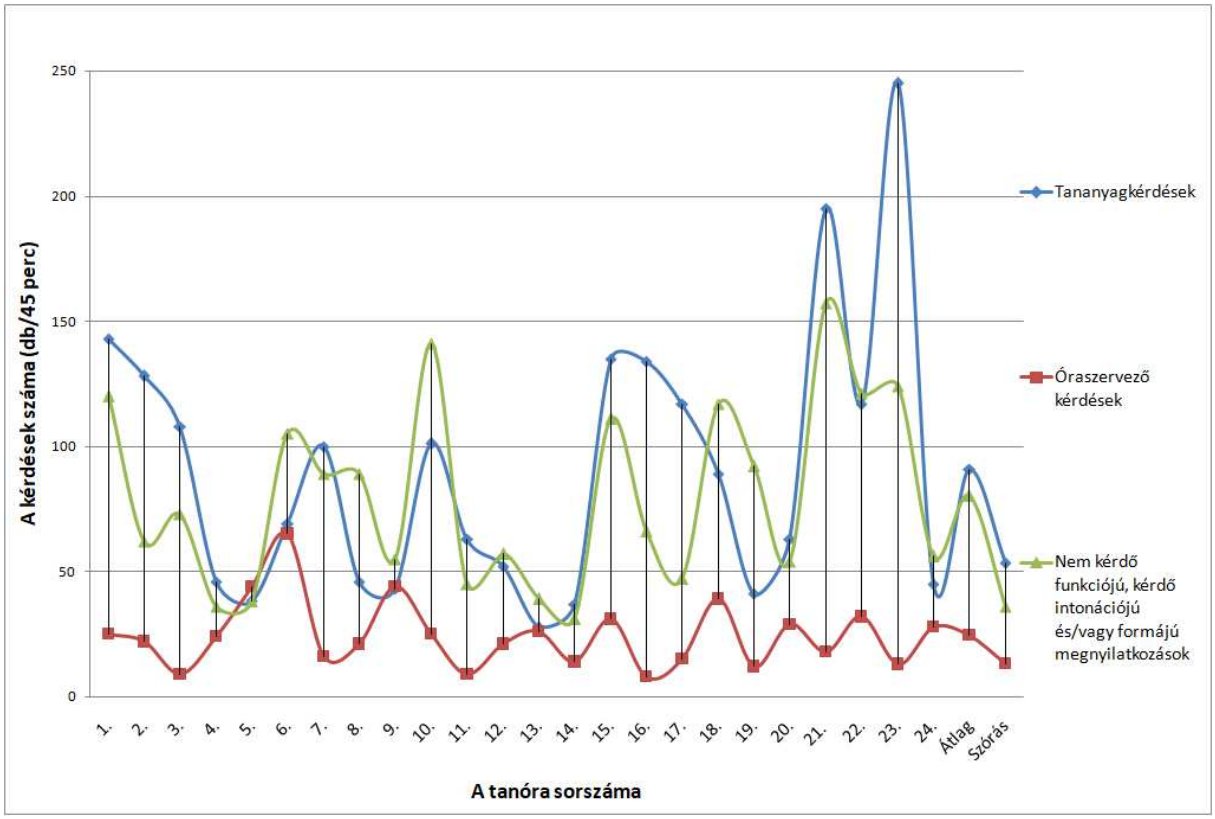
Az 1. kutatás 24 (átlagosan 45 perces) magyarnyelv-órájának kiválasztása rétegzett mintavétellel történt, a kiválasztás a pedagógus nemére, szakmai gyakorlatára, illetve a tanított korosztályra vonatkozott. A 2. kutatás korpuszát 14 (átlagosan 45 perces) tanóra digitális felvétele képezi. A vizsgálat két pedagógus összesen 9 tanórájának kérdezési stratégiáit mutatja be, az egyik tanártól 3 (a továbbiakban P1), a másiktól 6 tanóra (a továbbiakban P2), a harmadiktól (a továbbiakban P3) 5 tanóra állt rendelkezésre. P1 és P2 pedagógusok mindketten kezdő, magyar nyelvet tanító nő tanárok, P3 pedagógus tapasztalt, éneket tanító férfi tanár, ezért a kérdezési stratégiák összehasonlításakor P1 és P2 pedagógusok óráinak együttes elemzése volt csak megalapozott. P3 pedagógus 5 órájának kérdezési stratégiáit a dolgozat előbbiektől elkülönítve mutatja be.

A videós órák lejegyzése, a tanári és tanulói fordulók, a munkaformák és a kérdő megnyilatkozások szegmentálása, illetve az adatok feldolgozása az ELAN 5.0.0 diskurzuslejegyző szoftverrel történt. A statisztikai számítások (Kolmogorov-Smirnov-normalitásteszt, Pearson-korreláció, Wilcoxon-teszt, Kendall's tau-b-teszt) az SPSS 20.0 program segítségével 95%-os konfidenciaintervallumon történtek.

A kérdezési stratégiák, és azon belül a kérdéshalmozások, kérdésvariánsok mintázatainak feltárásához olyan saját kódrendszert alkalmaztam, amely segítségével jól látható, hogy az egymást követő kérdések hogyan viszonyulnak egymáshoz: megismétlik az előzőt, grammatikai szempontból típust váltanak, kiegészítik az előző kérdést, formailag variálják az indító kérdést, ám tartalmában megegyezőek az első kérdéssel, vagy éppen ezzel ellentétes jelentésben jelennek meg.

## 4. Eredmények

Az 1. kutatás bemutatja a kérdések használatának jellegzetességeit, szabályszerűségeit, stratégiáit, majd a kapott eredmények alapján összehasonlítja a pedagógusok kérdezési stratégiáit nemük, szakmai tapasztalatuk, illetve a tanított korosztály alapján. Az 1. kutatás legfontosabb eredményei a következőképpen foglalhatók össze. Átlagosan a tanárok 45 perc alatt 196 kérdést fogalmaznak meg a vizsgált 24 órán, ebből átlagosan 91 tananyagkérdés, 25 óraszervező és 80 nem kérdő funkciójú, de kérdő formájú és/vagy intonációjú megnyilatkozás hangzott el. A főbb kérdéstípusok gyakoriságát, illetve egymáshoz való viszonyát a 24 óra esetén az 1. ábra mutatja be.

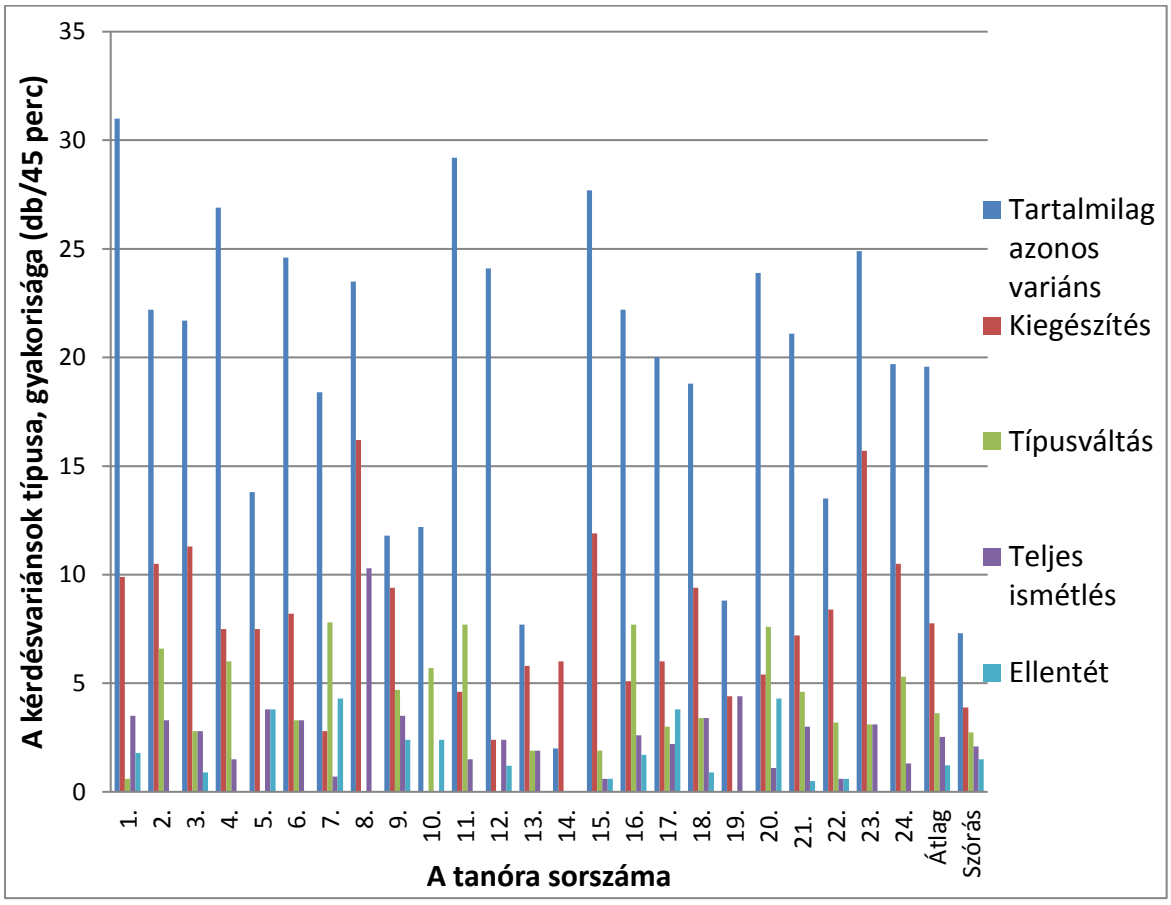



1. ábra

A tananyagkérdések, az óraszervező kérdések és a nem kérdő funkciójú, de kérdő formájú és/vagy intonációjú megnyilatkozások száma, átlaga, szórása (db/45 perc)

A 24 órából 16-ra igaz az az állítás, hogy a pedagógusok legnagyobb számban tananyagkérdéseket fogalmaztak meg, ezt követték gyakoriság alapján a nem kérdő funkciójú, de kérdő formájú és/vagy intonációjú megnyilatkozások, végül az óraszervező kérdések. A kérdések három csoportjában az egyéni különbségek a tananyagkérdések esetében a legnagyobbak, az óraszervező kérdések esetében pedig a legkisebbek.

Az 1. kutatás további főbb eredményei a következők: A tanárok beszédidejének átlagosan 18,2%-a kérdés a 24 tanórán. A kérdések átlagosan 1,9 mp hosszúságúak a vizsgált órákon. A kérdést tartalmazó fordulók 32,7%-ában legalább két kérdés fordul elő. A választ váró (tananyag- és óraszervező) kérdések 34,7%-át valamilyen kérdésvariáns formájában teszik fel a pedagógusok a vizsgált 24 órán. Ezeknek a variánstípusoknak a gyakoriságát a 24 tanóra esetén a 2. ábra mutatja be.

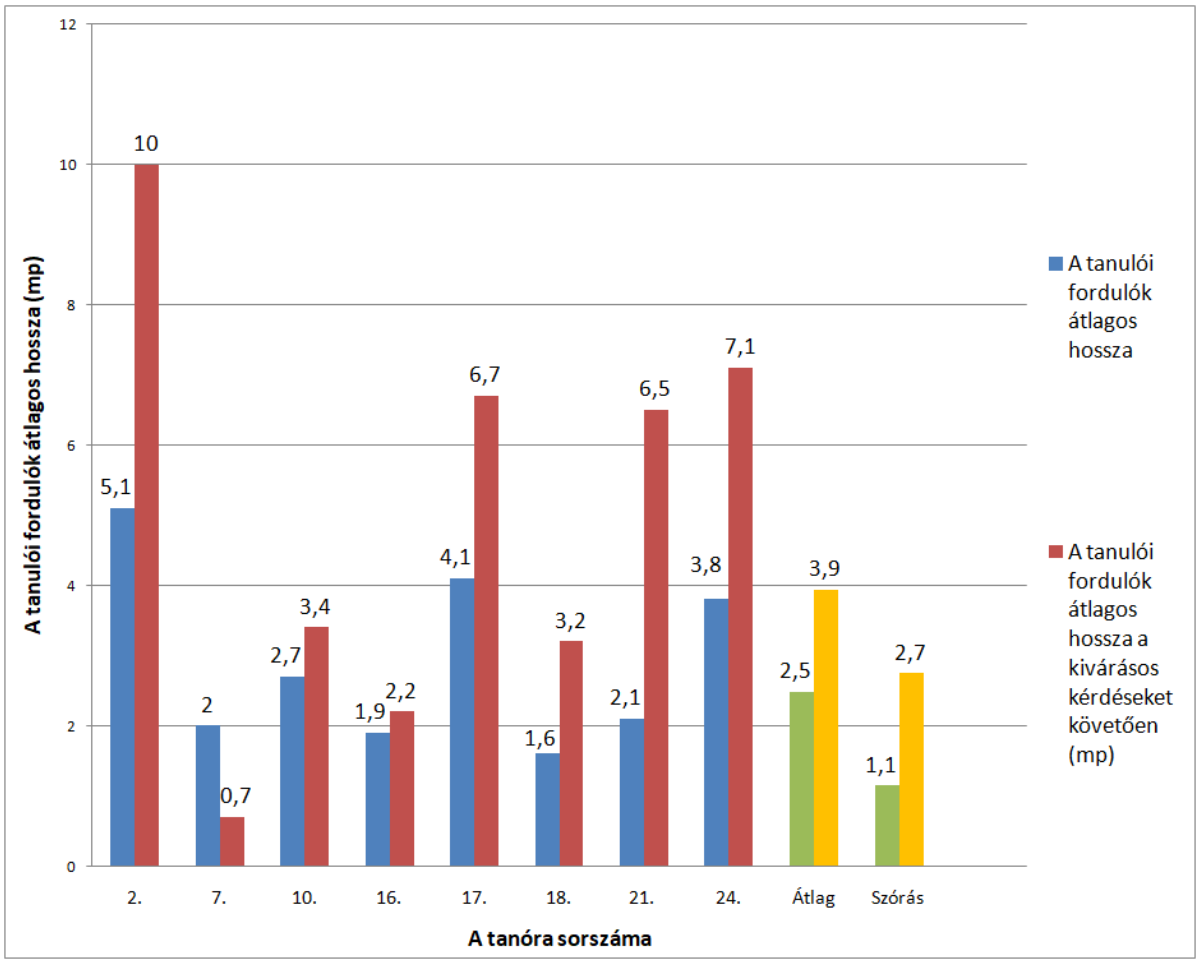



2. ábra

A kérdésvariánsok típusa és gyakorisága a választ váró (tananyag- és óraszervező) kérdésekhez képest (%)

A választ váró kérdések 19,6%-ában a formájában eltérő, tartalmában azonos variánssal, 7,8%-ban a kiegészítés variánssal, 3,6%-ban a típusváltással, 2,5%-ban a teljes ismétléssel, 1,2%-os arányban az ellentét variánssal tesznek fel kérdést a 24 óra pedagógusai.

Az 1. kutatásban vizsgált 24 órán átlagosan a kérdések 5,3%-át követi legalább 3 mp-nyi csend, vagyis a tanárok ha nem kapnak azonnali választ a kérdésükre, jellemzően1-2 mp-nyi várakozás után ismét magukhoz veszik a szót. Ilyenkor vagy új kérdést tesznek fel, vagy az indító kérdést variálják, esetleg nem kérdő megnyilatkozással folytatják fordulójukat. Jelen kutatás elsősorban a tanár kommunikációját vizsgálja több szempontból, a lejegyzett videós órák minősége, a felvételek technikai körülményei (akár egy mikrofon is elegendő a felvétel elkészítéséhez) mind lehetővé teszik ezt, ám a diákok fordulóit nem minden esetben lehetett hallani, illetve a csoportmunka alatt amennyiben nem helyeztek el diktafont a diákok közelében, ott a fordulók szegmentálása technikai akadályokba ütközött. Ezek miatt a korlátok miatt a tanulói fordulók átlagos hosszát a 24-ből csupán 10 tanórán lehet pontosan megadni, ebből két tanórán választ váró kérdést egyszer sem követett legalább 3 mp-nyi csend, ezért a kutatás összesen 8 tanórán vizsgálta a tanulói fordulók átlagos hosszát, illetve ehhez képest azoknak a fordulóknak az átlagos hosszát, amelyet legalább 3 mp-nyi kivárás előzött meg. A kapott eredményeket a 3. ábra szemlélteti.




3. ábra

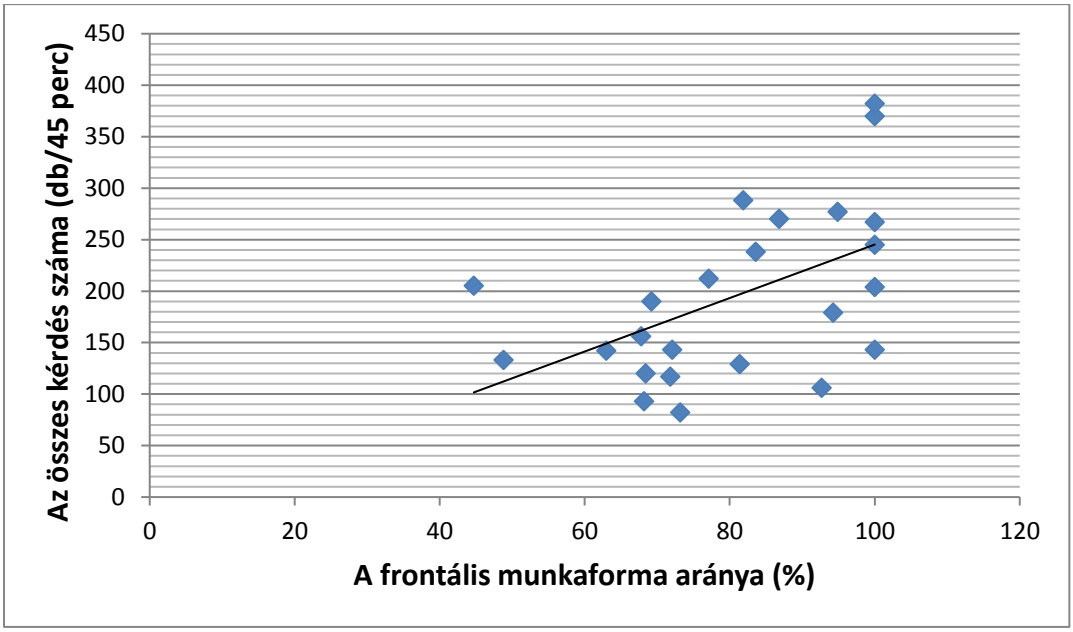
A tanulói fordulók átlagos hossza, átlaga, szórása a teljes tanórán, illetve a kivárásos kérdéseket követően (mp)

A 8 tanóra közül 7 órán a kivárást követően hosszabb tanulói válaszokat adtak a diákok, mint a teljes órán. A Wilcoxon-teszt alapján a két minta közötti különbség szignifikáns ($p$ = 0,036), vagyis egyértelműen, statisztikailag igazolhatóan hosszabb válaszokat adtak a diákok akkor, ha a pedagógus legalább 3 mp-et várt a kérdése után, mint átlagosan a tanórán.

Az 1. kutatás további fontosabb eredménye, hogy átlagosan a tananyagkérdések 14,7%-a nyílt végű a vizsgált 24 órán, vagyis jellemzően a tanárok zárt végű, egy konkrét helyes válaszra váró kérdést tesznek fel a tanórákon. A választ váró kérdések 57,2%-a kiegészítendő kérdés. A kiegészítendő kérdések két leggyakoribb kérdőszója a *milyen* és a *mi*. A választ váró kérdések 10,4%-ában fordulnak elő udvarias nyelvi formák. A 24 óra pedagógusai kérdéseik által átlagosan a tanulók 73,7%-át vonják be a tanulási folyamatba az órák frontális szakaszában.

Az 1. kutatás második része vizsgálja a kommunikáció néhány alapvető jellemzője és a kérdezésistratégia-elemek közötti összefüggéseket, például, hogy van-e a tanári beszéd aránya és a kérdések száma között korreláció, vagy hogy a tanórai frontális munkaforma aránya hogyan függ össze a kérdések számával, hosszával stb. A kérdezési-stratégiaelemek közötti korrelációk vizsgálata során több nyilvánvaló és számos nem várt összefüggés is kirajzolódott, amely korrelációk a kutatás tervezésekor még nem kerültek előtérbe, ezért hipotézis formájában nem jelentek meg. Ilyen eredmény például, hogy a tanári beszéd aránya és a kérdéshalmozásos fordulók aránya stratégiaelemek között közepesen erős korreláció figyelhető meg ($r^2 = 0{,}443$, $p = 0{,}030$). Emellett az az összefüggés is nyilvánvalónak tűnik, amely szerint a kérdések aránya a tanári beszédben és a kérdéshalmozások gyakorisága között is, illetve ugyanezen elem és a kérdésvariánsok aránya között is erős, illetve közepesen erős pozitív korreláció jellemző ($r^2 = 583$, $p = 0{,}003$; $r^2 = 0{,}496$, $p = 0{,}014$). Eszerint minél nagyobb részt foglal el a pedagógus beszédében a kérdések összideje, annál több kérdéshalmozás és kérdésvariáns jellemzi a tanár kérdezési stratégiáját. Szintén nyilvánvalónak tűnhet az az eredmény, amely szerint a kérdések átlagos hossza és a kérdéshalmozások gyakorisága között közepesen erős pozitív korreláció jellemző ($r^2 = 0{,}444$, $p = 0{,}030$), vagyis minél hosszabbak átlagosan a tanóra kérdései, annál többször fordul elő, hogy a pedagógus egynél több kérdést fogalmaz meg egy fordulón belül.

A feltételezéseknek megfelelően a frontális munkaforma aránya és a tanórai kérdések száma között erős pozitív korreláció figyelhető meg ($r^2 = 0{,}518$, $p = 0{,}010$), vagyis minél nagyobb arányú a frontális munkaforma a tanórán, annál több tanári kérdés hangzik el. A két stratégiaelem közötti összefüggést a 4. ábra mutatja be.




4. ábra

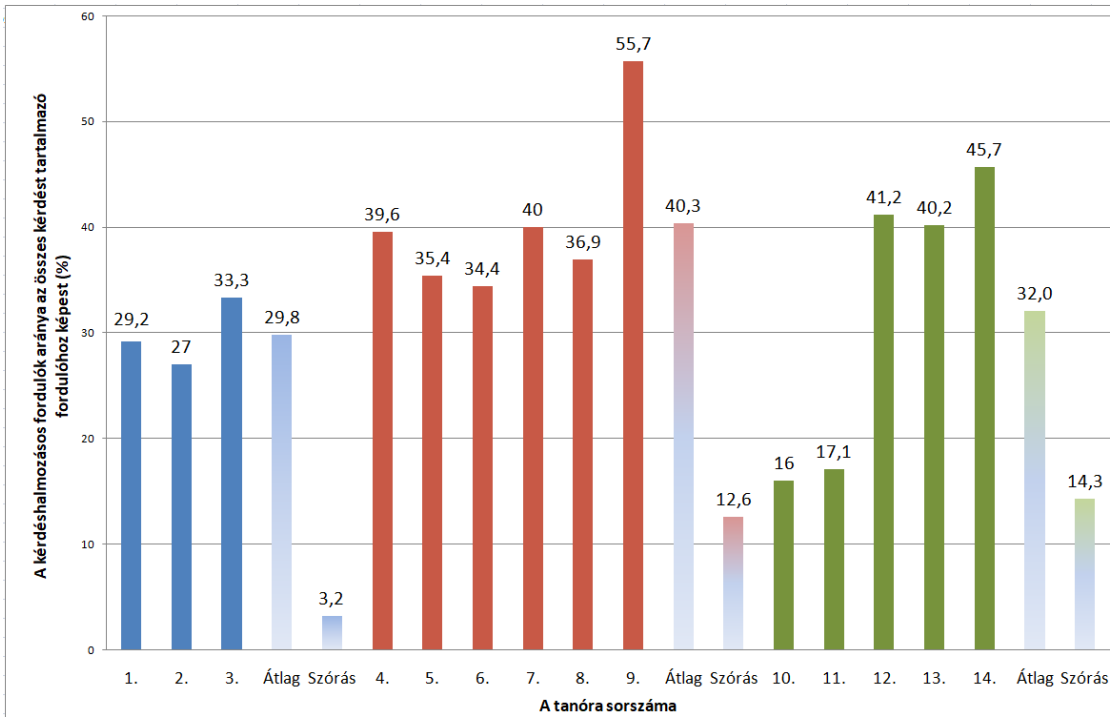
A frontális munkaforma aránya (%) és a tanórai összes kérdés száma (db/45 perc) közötti korreláció

Az egyenes balról jobbra történő emelkedése mutatja az összefüggés pozitív jellegét, vagyis ha az egyik adatcsoportban emelkednek az értékek, akkor a másik csoportban is ez a trend várható. A korrelációs vizsgálat további nem meglepő összefüggéseket is kimutatott. Ilyen például a tanári beszéd aránya és a kérdéshalmozásos fordulók aránya az összes kérdést tartalmazó fordulóhoz képest stratégiaelemek közötti közepesen erős korreláció ($r^2 = 0{,}443$, $p = 0{,}030$).

Nem nyilvánvaló az az eredmény, amely szerint a kérdések által megszólaltatott tanulók aránya és a tanári kérdések átlagos hossza között közepesen erős negatív korreláció figyelhető meg ($r^2 = -0{,}499$, $p = 0{,}013$). Eszerint minél hosszabbak átlagosan a tanár kérdései, a diákoknak annál kisebb százaléka szólal meg a kérdések hatására a tanóra frontális szakaszában. Egy másik eredmény rámutatott arra az összefüggésre, hogy a kérdéshalmozásos fordulók aránya és a tanulók kérdések általi bevonása között negatív korreláció jellemző ($r^2 = -0{,}436$, $p = 0{,}039$), vagyis minél nagyobb a kérdéshalmozásos fordulók aránya az összes kérdést tartalmazó fordulóhoz képest, a diákoknak annál kisebb százaléka szólal meg a tanári kérdések hatására az óra frontális szakaszában. Feltételezhető tehát, hogy az a tanár, aki átlagosan hosszabb kérdéseket fogalmaz meg, illetve az átlagosnál gyakrabban él a kérdéshalmozás stratégiájával, az jellemzően kevesebb teret enged a tanulóknak a megszólalásra, gondolataik megosztására. Szintén nem

nyilvánvaló az az összefüggés, amely szerint a választ váró kérdésekben az udvarias formák aránya és a kérdésvariánsok gyakorisága közötti közepesen erős pozitív korreláció figyelhető meg ($r^2 = 0{,}459$, $p = 0{,}024$). Feltételezhető, hogy a tanórai beszédmagatartás körülményessége köti össze ezt a két stratégiaelemet, vagyis minél több kérdésvariánst használ egy pedagógus, annál inkább jellemző rá, hogy bonyolultan teszi fel kérdéseit, körülményesen fogalmaz, beszédének ugyanez a tulajdonsága az udvarias formák, udvarias bevezető főmondatok gyakori megjelenésében is tükröződik. A kérdezési stratégiák itt felsorolt elemei természetesen kiegészíthetők további, a kérdések tanórai használatával kapcsolatos szempontokkal. Ilyen lehet pl. a tanári kérdések típusa és a tanulói válaszok minősége, összetettsége, terjedelme közötti kapcsolatrendszer feltárása vagy a tanári és tanulói kérdések típusai, mennyisége, terjedelme közötti korrelációk vizsgálata.

A 2. kutatás P1 és P2 pedagógus összesen 9 tanórájának kérdezési stratégiáit hasonlította össze. Emellett bemutatta P3 pedagógus 5 óráján is ugyanezeket az elemeket, ám a pedagógus szakmai tapasztalata, neme, illetve a tanított tantárgybéli eltérések miatt ezeket az órákat nem hasonlította össze P1 és P2 pedagógusok tanóráival. Összesen nyolc olyan stratégiaelem volt P1 és P2 pedagógusok óráit vizsgálva, amelyek gyakorisága szignifikánsan különböző, vagyis az eltérést nem a véletlen okozza, hanem az egyéni beszédsajátosságok közötti különbségek. Az egyik legmarkánsabb eltérés a kérdéshalmozás használatának gyakoriságában tapasztalható. Az eredményeket P1, P2 és P3 pedagógus óráin az 5. ábra mutatja be.




5. ábra

A kérdéshalmozásos fordulók gyakorisága az összes kérdést tartalmazó fordulóhoz képest P1, P2 és P3 pedagógus óráin (%)

Jól látható az ábrán, hogy mely értékek tartoznak ugyanazon pedagógushoz. P2 pedagógus csaknem minden második kérdést tartalmazó fordulójában van legalább két kérdés. Ugyanez az arány P1 pedagógusnál már csak 29,8%, P3 pedagógusnál pedig 32%. P2 pedagógusnak van olyan órája, ahol a kérdést tartalmazó fordulók 34,4%-ában van legalább két kérdés, mire érkezik valamilyen tanulói válasz, míg a 9. órán ugyanez az arány jelentősen magasabb, 55,7%. P2 pedagógus ezen kérdezési stratégiát nem mindig alkalmazza azonos arányban az óráin, az egyéni beszédsajátosságának fontos részét képezi a kérdések halmozása, ám a tanóra témájától, nehézségi fokától függően változik ennek aránya. P1 és P2 pedagógus jól láthatóan eltérő arányban alkalmazza a tanóráin a kérdéshalmozásokat, ez a különbség pedig a páros t-teszt alapján szignifikáns ($p$ = 0,025). A legnagyobb eltérések a kérdéshalmozások gyakoriságának tekintetében P3 pedagógus 5 óráján tapasztalhatók, a szórás értéke 14,3, ami az átlaghoz viszonyítva igen magas érték.

További hét olyan kérdezésistratégia-elem volt, amely használatában P1 és P2 pedagógus között szignifikáns eltérések mutathatók ki. Ezek a stratégiaelemek a következők: a nyílt végű kérdések aránya a tananyagkérdésekben, a nem kérdő funkciójú, de kérdő intonációjú/formájú

megnyilatkozások használatának gyakorisága ($p$ = 0,014), a kérdések átlagos hossza ($p$ = 0,049), az önálló kérdések aránya, amelyeket nem követi azonnal újabb kérdés ($p$ = 0,015), a kiegészítendő kérdések aránya ($p$ = 0,021), a típusváltás kérdésvariáns használatának gyakorisága ($p$ = 0,009), a teljes ismétlés variánstípus használatának gyakorisága ($p$ = 0,017).

## 5. Módszertani ajánlások

A tanítás-tanulás interaktív szakaszának egyik legfontosabb eleme a kérdezés készsége, amely készséget különböző szinten birtokolják a pedagógusok. Mérésükhöz egy korábbi kritériumrendszer két szempontját (1. és 2.) (Falus 2003) további stratégiaelemekkel egészítettem ki. A kritériumok mindegyikét 1–3-ig terjedő skálán osztályoztam aszerint, hogy az milyen mértékben jellemző a vizsgált óra tanári kérdéseire. A kérdezési stratégiák pedagógiai hatékonyságát befolyásoló tényezőket, illetve az adott készség meglétének szintjeit az 1. táblázat mutatja be.

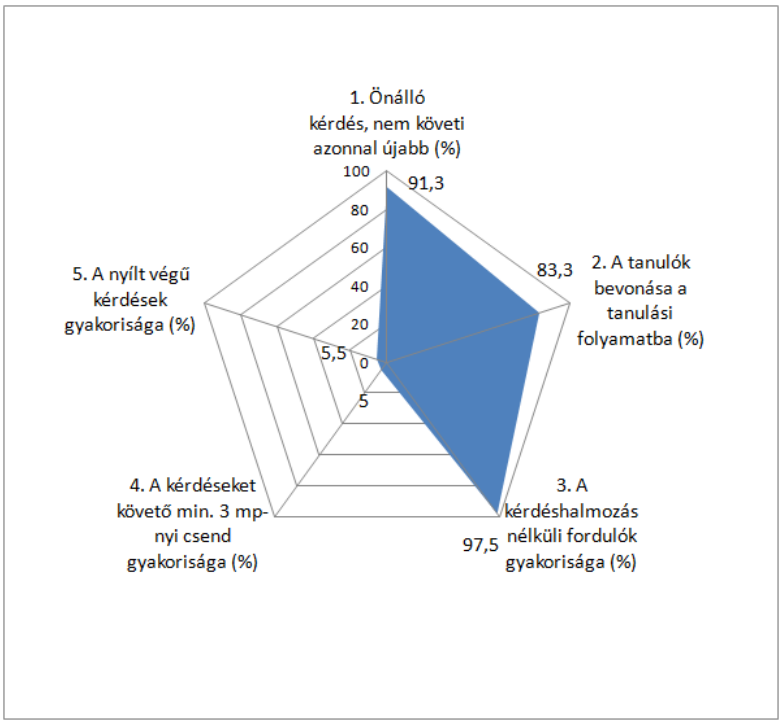
| **A kérdezési stratégiák elemei** | **1. szint** | **2. szint** | **3. szint** |
|---|---|---|---|
| **1. A kérdések megfogalmazása. Önálló kérdés, nem követi azonnal újabb.** | A kérdések <50%-a önálló kérdés, nem követi azonnal újabb. | A kérdések 50–70%-a önálló kérdés, nem követi azonnal újabb. | A kérdések >70%-a önálló kérdés, nem követi azonnal újabb. |
| **2. A tanulók kérdések általi megszólaltatása.** | A tanulók <40%-a szólal meg az órán. | A tanulók 40–80%-a szólal meg az órán. | A tanulók >80%-a szólal meg az órán. |
| **3. A kérdéshalmozás nélküli fordulók aránya.** | A kérdő megnyilatkozást tartalmazó fordulók <50%-ában nincs kérdéshalmozás. | A kérdő megnyilatkozást tartalmazó fordulók 50–70%-ában nincs kérdéshalmozás. | A kérdő megnyilatkozást tartalmazó fordulók >70%-ában nincs kérdéshalmozás. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **4. A kérdéseket követő legalább 3 mp-nyi csend gyakorisága.** | A kérdéseket az esetek <5%-ában követi min. 3 mp-nyi szünet. | A kérdéseket az esetek 5–15%-ában követi min. 3 mp-nyi szünet. | A kérdéseket az esetek >15%-ában követi min. 3 mp-nyi szünet. |
| **5. A tananyagkérdések megoszlása gondolkodási szintjük alapján.** | A tanórai kérdések <10%-a nyílt végű kérdés. | A tanórai kérdések 10–40%-a nyílt végű kérdés. | A tanórai kérdések >40%-a nyílt végű kérdés. |

1. táblázat

A kérdezési stratégiák pedagógiai hatékonyságát befolyásoló tényezők

Az itt bemutatott önértékelő eszköz tehát szempontokat nyújt a tanári kommunikáció egyik kiemelt területének, a kérdezés stratégiájának elemzéséhez. Amennyiben a pedagógus videóra rögzíti az óráját/óráit, akkor az itt bemutatott módszerekkel elemezheti kérdezési stratégiáit, számszerű, objektív eredményt kaphat arról, hogy az adott órán/órákon az itt bemutatott öt szempont szerint stratégiája mely szintekbe sorolható. Emellett lehetőség van az eredmények vizuális szemléltetésesre is, amelyhez segítséget nyújt az öt szemponthoz tartozó értékek együttes megjelenítésére képes pókhálódiagram. A 14. óra kérdezési stratégiáinak néhány elemét a 6. ábra mutatja be.




6. ábra

A 14. óra pedagógusának kérdezési stratégiája

A diagramban az ötszög öt csúcsa az fent bemutatott öt szempontot jeleníti meg, vagyis minél nagyobb terület színes az ábrán, a pedagógus kérdezési stratégiájának az adott eleme annál magasabb számú szintbe sorolható. A 14. óra pedagógusa például jellemzően önálló kérdéseket tesz fel az órán, választ váró kérdéseit csupán az esetek 8,7%-ában követi azonnal újabb kérdés, tehát az első szempont alapján a 3. szintbe tartozik. A tanár a diákok 83,3%-át szólaltatta meg az órán a kérdései segítségével, ez alapján a szempont alapján is a stratégiája a 3. szintbe sorolható. A kérdéshalmozás nélküli fordulók aránya mivel összefüggésben áll az első szemponttal, az önálló kérdések arányával, ezért a vártnak megfelelően magas értéket mutat, a tanári fordulók 97,5%-ában nincs kérdéshalmozás, így ebből a szempontból is a 3. csoportba sorolható a pedagógus kérdezési stratégiája. A negyedik elemzési szempont, a kérdéseket követő legalább 3 mp-nyi kivárás stratégiája alapján a 14. óra tanárának kérdezési stratégiája a 0,9%-os értékkel az 1. szinthez tartozik. Végül a nyílt végű tananyagkérdések aránya alapján, amely az esetek 15,7%-ára jellemző, a pedagógus kérdezési stratégiája szintén az 1. szintbe sorolható.

## 6. Következtetések

Az empirikus vizsgálatok eredményeiből arra következtethetünk, hogy vannak olyan kérdezésistratégia-elemek, amelyek segítségével a vizsgált pedagógusok kérdezési módjai modellezhetők. Ez azt jelenti, hogy a jelen kutatásban vizsgált 19 stratégiaelem alapján jól leírható a tanárok kérdezési metódusa, illetve az egyéni beszédsajátosságok is objektíven megjeleníthetők ilyen módon.

Az 1. kutatás eredményeiből megfogalmazható az a következtetés is, hogy a tanórai kérdezési stratégiák elemeiben a pedagógus szakmai tapasztalata, neme, illetve a tanított korosztály alapján nincsenek szignifikáns különbségek, azaz nem függ a tanár nemétől vagy attól, hogy felső tagozatban vagy középiskolában tanít, vagy hogy mióta van a tanári pályán, hogy mi jellemzi a kérdezési stratégiáit a tanulási-tanítási folyamat során. Az 1. kutatás eredményei azt mutatják, hogy a 3 változópár mentén vizsgált 19 kérdezésistratégia-elem használatának gyakoriságát tekintve csupán négy esetben volt szignifikáns különbség az egyes csoportok között. Éppen ezért a dolgozatban megfogalmazott módszertani javaslatok, illetve az önértékelő eszköz használata segítségül szolgálhat a pedagógusoknak nemüktől, szakmai tapasztalatuktól, illetve a tanított korosztálytól függetlenül, a tanárképzésben és a tanártovábbképzések során egyaránt.

Az 1. kutatás a kérdezésistratégia-elemek és még néhány, a tanórai diskurzust jellemző összetevő közötti összefüggések eredményei arra engednek következtetni, hogy a tanórai beszéd számos összetevője között közepesen erős, illetve erős korrelációk jellemzők. Ilyen összefüggések például a tanórai frontális munkaforma és a tanórai kérdések száma között fennálló korreláció, a tanári beszéd aránya és a kérdések száma közötti összefüggés, a tananyagkérdések száma és a kérdésvariánsok közötti korreláció vagy a kérdéshalmozások és a tanulók bevonása közötti negatív összefüggés. Az eredmények alapján arra következtethetünk, hogy a tanórai diskurzusnak vannak olyan markáns elemei (pl. a munkaforma jellege, a tanári beszéd aránya, a tanári kérdések száma stb.), amelyek a kérdezési stratégiák számos elemére, valamint feltételezhetően még több kommunikációs stratégiára erősen kihatnak, velük szignifikáns összefüggésben állnak.

A 2. kutatás eredményei alapján megfogalmazható az a következtetés, hogy a pedagógusok kérdezési stratégiáik alapján elkülönülnek egymástól, számos egyéni sajátosság jellemzi tanórai beszédüket. A vizsgált két pedagógus 9 órájában összesen 8 olyan kérdezésistratégia-elem volt, amelyek használatának gyakorisága szignifikánsan különböző, vagyis megfigyelhetőek számszerűen kimutatható, statisztikailag igazolható egyéni sajátosságok a pedagógusok tanórai

kérdéseinek használatában. Ez alapján arra következtethetünk, hogy a pedagógusok kérdezési stratégiájában megfigyelhetők egyéni módszerek, utak, jellemzők, pl. bizonyos kérdéstípusok gyakoribb alkalmazása, vagy a kérdések tanórai előfordulásának jellegzetes mintázatait tekintve. Ezen különbözőségek alapján bemutatható a pedagógusok beszédkultúrájának sajátosságai a tanári kérdések tanórai használatának szempontjából.

## 7. Tézisek

**1. tézis:** Az 1. kutatásban résztvevő pedagógusok között a nemük, a tanított korosztály és a szakmai tapasztalat szempontjából nincsenek szignifikáns különbségek. A vizsgált kérdezésistratégia-elemek csupán 7%-ában figyelhető meg statisztikailag kimutatható eltérés a három változó valamelyikében. A vizsgált tanárok kérdezésistratégia-elemeinek 93%-ában tehát sem a nemük, sem a tanított korosztály, sem a pedagógus szakmai tapasztalata alapján nem különböznek.

**2. tézis:** A 2. kutatásban összehasonlított két pedagógus 9 tanóráján a kérdezésistratégia-elemek használatának gyakoriságában az esetek 42,1%-ában statisztikailag kimutatható különbségek tapasztalhatók. Ez az eredmény azt a korábban már feltételezett megállapítást támasztja alá, hogy a pedagógusok beszédében az egyéni sajátosságok a meghatározóak (Antalné 2006; Scheuring 2011; Király 2015a, 2015b, 2017), a tanár nyelvi személyisége tükröződik a tanórai beszédében (Караулов 1987; Олешков 2011).

**3. tézis:** Az 1. vizsgálatban részt vevő pedagógusok kérdései után az esetek 94,7%-ában 3 mp-nél rövidebb csendek jellemzőek. A kérdéseket követően tehát általában nem hagynak szünetet a pedagógusok, amennyiben nem érkezik azonnali reakció a diákok részéről, akkor vagy új kérdést fogalmaznak meg, vagy a kérdésük egy variánsát teszik fel, vagy újabb nem kérdő megnyilatkozással folytatják fordulójukat. A kérdéseket követő legalább 3 mp-nyi kivárás használatának gyakoriságában a kutatás hasonló eredményre jutott, mint a korábbi nemzetközi és hazai vizsgálatok (Rowe 1986, Cotton 1988, Antalné 2006, Király 2015b, 2017).

**4. tézis:** Az 1. kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy a kérdéseket követő legalább 3 mp-nyi kivárás után a diákok válaszai szignifikánsan hosszabbak voltak (3, 9 mp) ($p$ = 0,036), mint a teljes tanórán (2,5 mp). Az eredmény a korábbi nemzetközi kutatásokban megfogalmazott tendenciáknak megfelel, statisztikailag is igazolja, hogy a kérdéseket követő legalább 3 mp-nyi

kivárás technikájának alkalmazásával, ezáltal a pedagógus részéről több csendes gondolkodási idő adásával a diákok válaszai hosszabbak lesznek (Rowe 1986, Cotton 1988).

**5. tézis:** Az 1. kutatásban résztvevő pedagógusok kérdezési stratégiájára jellemző a kérdések egy fordulón belüli halmozása, illetve döntően ötféle variánstípusban való újrafogalmazása. A vizsgált órákon a kérdést tartalmazó fordulók 32,7%-ában egynél több kérdés hangzott el, a választ váró (tananyag- és óraszervező) kérdések 34,7%-a valamilyen kérdésvariánsként fordult elő.

**6. tézis:** Az 1. kutatás tananyagkérdéseinek 85,3%-a volt zárt végű, azaz egy konkrét helyes válasz volt adható rájuk. Ez az arány közel azonos a korábbi kutatásokban megfigyeltekkel, vagyis a tanórákon jellemzően a pedagógusok olyan kérdéseket tesznek fel, amelyekre egy meghatározott helyes válasz adható (Antalné 2006, Király 2017), így ezek a típusú kérdések magasabb gondolkodási műveletek elvégzését kevésbé várják el a tanulóktól.

**7. tézis:** Az 1. kutatásban vizsgált tanórákon a frontális munkaforma aránya és a tanórai kérdések száma között erős pozitív korreláció figyelhető meg ($r^2 = 0{,}518$, $p = 0{,}010$), vagyis minél nagyobb arányban jellemző a frontális munkaforma a tanórán, annál több tanári kérdés és ezen belül annál több tananyagkérdés ($r^2 = 0{,}479$, $p = 0{,}018$), illetve nem kérdő funkciójú, de kérdő intonációjú és/vagy formájú megnyilatkozás ($r^2 = 0{,}488$, $p = 0{,}016$) hangzik el. A frontális munkaforma során jellemzően a tanár a diskurzus főszereplője, irányítója, és mivel a leggyakoribb tanárimegnyilatkozás-típus a kérdés, ezért a két tényező közötti pozitív összefüggés a feltételezéseknek megfelelő. Megállapítható, hogy az a pedagógus, aki az átlagnál több kérdést tesz fel egy órán, az szignifikánsan több tananyagkérdést és nem kérdő funkciójú, de kérdő formájú és/vagy intonációjú megnyilatkozást intéz diákjaihoz. A tananyagkérdések nagy számának következménye pedig, hogy a tanóra elaprózódik, a pedagógus gondolatmenetén kell irányítottan végighaladni a diákoknak.

**8. tézis:** Az 1. kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy minél több kérdés hangzik el a tanórán, annál gyakoribbak a kérdéshalmozást tartalmazó tanári beszédfordulók ($r^2 = 0{,}457$, $p = 0{,}025$), illetve minél nagyobb arányban van egynél több kérdés a tanári fordulóban, annál gyakrabban fordulnak elő kérdésvariánsok ($r^2 = 0{,}661$, $p = 0{,}000$). Ezek szerint az a pedagógus, aki az átlagnál több kérdést tesz fel az órán, az az átlagnál nagyobb arányban alkalmazza mind a kérdésvariánsokat mind a -halmozásokat.

**9. tézis:** Az 1. kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy a kérdések által megszólaltatott tanulók aránya és a tanári kérdések átlagos hossza ($r^2$ = -0,499, $p$ = 0,013), illetve az előbbi stratégiaelem és a kérdéshalmozásos fordulók aránya között közepesen erős negatív korreláció jellemző ($r^2$ = -0,436, $p$ = 0,039). Eszerint minél hosszabbak átlagosan a tanár kérdései, illetve minél nagyobb arányban fordulnak elő kérdéshalmozásos tanári fordulók az órán, a diákoknak annál kisebb százaléka szólal meg a kérdések hatására a tanóra frontális szakaszában. Az 1. kutatásban részt vevő pedagógusok tehát átlagosan minél hosszabb kérdéseket fogalmaztak meg, illetve az átlagosnál minél gyakrabban éltek a kérdéshalmozás stratégiájával, jellemzően annál kevesebb teret engedtek a tanulóknak a megszólalásra, gondolataik megosztására.

**Irodalom**


Albergaria-Almeria, Patrícia 2010. Classroom Questioning: Teacher's Perceptions and Practicies. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2. 305–309.

Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. 226. szám. Budapest.

Boronkai Dóra 2009. *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum. Budapest.

Buda Béla 1997. Kommunikáció az osztályban. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 13–22.

Cotton, K. 1988. Classroom Questioning. School Improvement Research Series SIRS. Northwest Regional Educational Laboratory.

Falus Iván 2003. Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó Rt. Budapest. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch10.html (2017. július 31.)

Good, T. L. – Brophy, J. E. 2003. *Looking in Classrooms*. Allyn and Bacon. Boston.

Дерябина, Н. А. 2011. Языкавая личность как педагогическая проблема. Известия Уральского государственного университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. 2011. № 3 (92). С. 108–114.

Kerry, T. 2002. *Explaining and Questioning*. Nelson Thornes. London.

Marzano, Robert J. – Simms, Julia A. 2014. *Questioning Sequences in the Classroom*. The Classroom Strategies Series. Marzano Research Laboratory.

Nagy Ferenc 1976. *A tanárok kérdéskultúrája*. Akadémiai Kiadó. Budapest.

Олешков, М. Ю. 2011. Эмотивные речевые акты в педагогическом дискурсе. Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 33 (248). Филология. Искусствоведение. Вып. 60. С. 107–109.

Rowe, Mary Budd 1986. Wait Time: Slowing Down May Be a Way of Speeding up! *Journal of Teacher Education* 37. 43–50. http://www.scoe.org/blog_files/Budd%20Rowe.pdf (2018. április 8.)

Ur, Penny 1991. Classroominteraction. In: Williams, Marion – Wright, Tony: *A Course in Language Teaching.* Cambridge University Press. Cambridge.

H. Varga Gyula 1999. *A tanárok nyelvi kommunikációs kultúrája*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 212. szám. 210–224.

(1) http://teachertools.londongt.org/index.php?page=questioningTechniques (2018. február 2.)

Forgó Sándor 2011. A kommunikációelmélet alapjai. *Médiainformatikai Kiadványok*. Eger. http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0005_03_a_kommelmelet_alapjai_scorm_07/37_az_informcis_trsadalom.html (2018. február 15.)

**Az értekezés témakörében megjelent publikációim**

Király Flóra 2015a. A beszédfordulók és a szóátadások vizsgálata osztálytermi kontextusban. *Anyanyelv-pedagógia* 1. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=552 (2016. április 2.)

Király Flóra 2015b. Tanári kérdezési stratégiák osztálytermi kontextusban. In: Tanóratervezés és tanórakutatás – A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen. *Bölcsészet- és művészetpedagógiai Kiadványok 10.* 67–85. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_10.pdf (2018. január 20.)

Király Flóra 2017. A tanári kérdezési stratégiák egyéni sajátosságai. *Anyanyelv-pedagógia* 4. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=704 (2018. január 20.)

Scheuring Flóra 2010. *Az* -e *kérdő partikula funkciója a tanári kérdésben*. Alapszakos szakdolgozat. Kézirat.

Scheuring Flóra 2011. Egy tanárikérdés-típus diskurzusgrammatikai vizsgálata. *Anyanyelv-pedagógia* 4. http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=345 (2016. április 2.)