

A tanári és a tanulói beszéd vizsgálata

Asztalos Anikó

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest

asztalos.aniko@btk.elte.hu

Az oktatás, a képzés hatékonyságának egyik mutatója a diákok megfelelő anyanyelvi kompetenciája, ezen belül a társadalmi élethez szükséges alapvető kommunikációs kompetenciák. Ezért is fontos, hogy leendő és gyakorló pedagógusként is olyan tanítási stratégiákat alkalmazzunk, amelyek lehetőséget, teret és időt biztosítanak arra, hogy a tanulók a tanítási órákon is megfelelő módon és hatékonyan tudjanak összefüggően beszélni. A tanárok a tanórákon számos óratervezési technikát, módszert és gyakorlattípust alkalmazhatnak, ezek mind más hatással lehetnek a tanár-diák kommunikációra. A tanulmány röviden ismerteti az osztálytermi kommunikációra ható tényezőket, majd egy korábbi kutatás eredményeit összegzi. Ennek folytatásaként tanórákon készült diktafonos felvételek alapján megkísérelti feltárni azokat az egyéni beszéd-sajátosságokat, amelyek hatással lehetnek az osztálytermi kommunikációra. A pedagógusok rendkívül sokat kommunikálnak diákjaikkal mind a tanórákon, mind a tanórákon kívül. A videólejegyzések elemzésével olyan tényezők válhatnak kimutathatóvá, amelyek befolyásolhatják a diákok beszédproduktumainak mennyiségét és minőségét.

Az osztálytermi kommunikációra ható tényezők

Az osztálytermi kommunikáció során, a tanár és a diákok (ha van rá lehetőségük) a kommunikáció különféle formáit gyakorolhatják (Asztalos, 2015). A következő személyi és dologi tényezők lehetnek hatással a tanári beszédre (Antalné, 2003; 2006):

Személyi tényezők

- a pedagógus személyisége;
- a pedagógus beszédkultúrája;
- a pedagógus szakmai tudása, módszertani kultúrája;
- a pedagógus gyakorlottsága;
- a pedagógus aktuális jellemzői;
- a tanulók jellemzői;
- a tanulók és a pedagógus közötti kapcsolat stb.

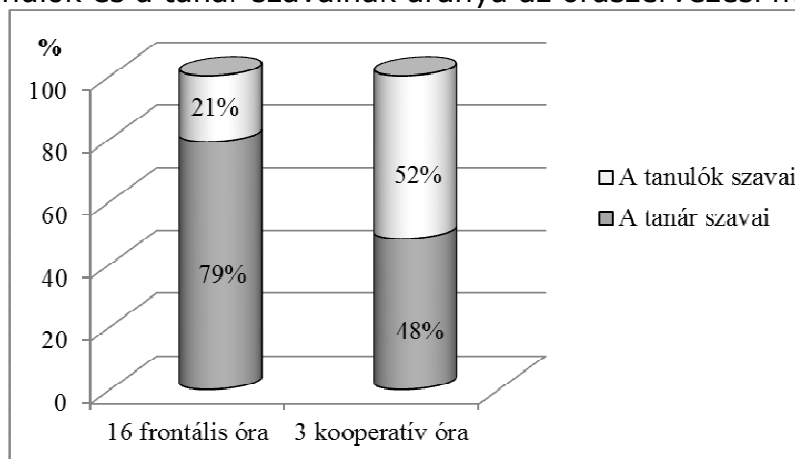
Dologi tényezők

- a tananyag;
- az óra nevelési-oktatási célja;
- az óra didaktikai feladatai;
- az osztályterem;

- a tanulók létszáma;
- az alkalmazott módszerek és szervezési módok;
- az alkalmazott eszközök;
- az aktuális dologi körülmények stb.

Az osztályteremben megvalósuló tanári és tanulói beszéd viszonyát több kutató is vizsgálta már (Szokolszky, 1972; H. Varga, 1996; Herbszt, 2006; Antalné, 2006, 2013; V. Raisz, 1994; Boronkai, 2009; Scheuring, 2011; Tuba, 2012; Kelemenné, 2012; Király, 2015). Eredményeik alapján megállapítható, hogy a tanárok beszéde a tanórán gyakran indokolatlanul nagyobb arányú, mint a diákok beszéde. Sőt a tanulók megszólalásaikban többnyire csak egyszavas válaszokat adnak, és más jellegű beszéd vagy kommunikáció nem zajlik a részükről. A diákok a tanórákon nem vagy csak ritkán kérdeznek, és ezek a kérdések többnyire az óra szervezésére vonatkoznak. Párbeszédet egymással az órai anyagról alig folytatnak, és értékelési vagy utasítást tartalmazó megnyilatkozásokat egyáltalán nem használnak. Egy korábbi vizsgálat (Asztalos, 2015) rámutatott arra, hogy a frontális és a kooperatív jellegű tanórák tanár-diák kommunikációja jelentősen eltér egymástól (1. ábra):

1.ábra. A tanulók és a tanár szavainak aránya az óraszervezési módok alapján



16 frontális típusú óra 79%-át beszélte végig a tanár, és 21%-át a diákok, míg a 3 kooperatív jellegű órán ez az arány változott, a tanár 48%-át, míg a diákok 52 %-át beszéltek végig az órának. Vagyis a kooperatív jellegű órák nagyobb teret biztosítottak a diákok kommunikációjának, és ezzel vélhetően demokratikusabb légkör alakult ki a tanórákon.

Az eredmények jelzésértékűek arra vonatkozóan, hogy az óraszervezési módnak bizonyára nagy hatása van az osztálytermi kommunikáció arányára. Az arányokat azonban tovább árnyalhatják mind a tanulók, mind a pedagógus egyéni beszédsajátosságai. Az osztálytermi diskurzusok elemzése alapján a tanári beszéd egyéni sajátosságaira következtethetünk például:

- az instrukciók felépítéséből;
- a kérdések megfogalmazásából;
- a diskurzusjelölők (pl.: *ugye, hát, mondjuk*) rendszerszerű használatából;
- az utasítások mennyiségéből;
- az értékelések megfogalmazásából, és más tényezőkből.

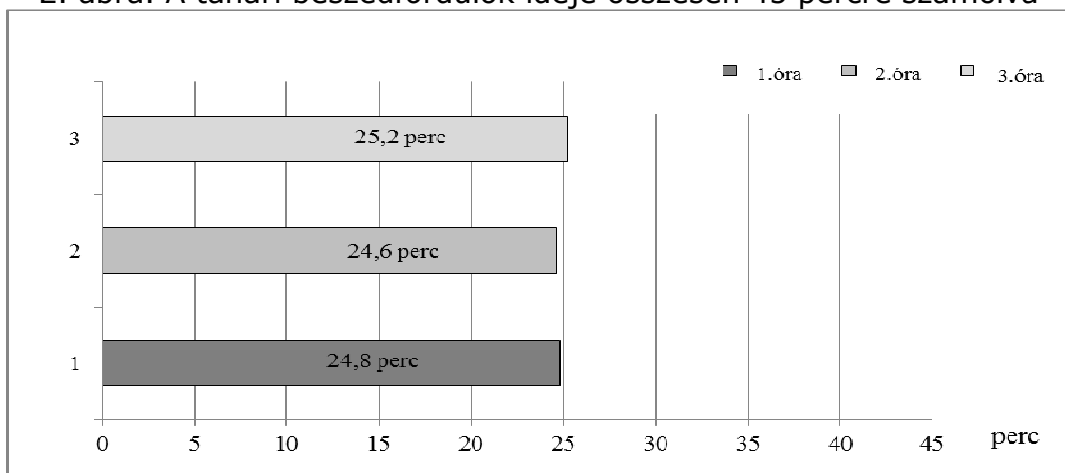
Az egyéni beszédsajátosságok feltárása rendkívül nehéz, erre alkalmas lehet egy kolléga hospitálása az órán vagy a diákok visszajelzése, de még hatékonyabb lehet a saját óránkról készített felvételek alapján megvizsgálni az egyéni jellemzőket és annak hatását a diákok beszédére. A szakmai elköteleződés a folyamatos fejlődésre fontos tulajdonsága a jó tanárnak. Ha pedig a pedagógus képes hatékony tanórai kommunikációra, ez a szakmai erénye hozzájárulhat nem csupán a tanulóbarát osztálytermi környezet kialakításához, hanem a tanulóknak és a tanároknak az iskolai munkával való nagyobb általános megelégedettségéhez is (Lišková, 2012).

Az egyéni beszédsajátosságok vizsgálata osztálytermi kontextusban

Jelen kutatás tárgya három, ugyanattól a tanártól származó, kooperatív feladatokat is tartalmazó tanóra lejegyzett anyagának elemzése és értelmezése az egyéni beszédsajátosságok és ezek hatásainak szempontjából. A pedagógus jellemzői: 26 éves, nő, kezdő pedagógus, az osztállyal való kapcsolata kialakulatlan.

A tanórákat az ELAN transzkripció szoftver segítségével vizsgáltam, ezáltal adatot kaptam a leghosszabb és a legrövidebb tanári beszédfordulóra, valamint a beszédfordulók idejére is. A beszédforduló az egy beszélőtől származó megnyilatkozásokat jelenti, amelynek során nem történik szóátadás (Boronkai, 2009). A tanári beszédforduló idejét 45 percre számolva a 2. ábra mutatja.

2. ábra. A tanári beszédfordulók ideje összesen 45 percre számolva



Az első órán 24,8 percet, a másodikon 24,6 percet és a harmadik órán 25,2 percet beszélt a tanár, a maradék 20–21 percben beszélhettek a diákok.

A legrövidebb tanári beszédfordulók többnyire egy-egy szóból álltak, és visszaigazolást, utasítást, rövid kérdést tartalmaztak (1. táblázat).

1. táblázat. A legrövidebb tanári beszédfordulók

0,3 másodperces tanári fordulók:	0,4 másodperces tanári fordulók:
<i>Igen.</i>	<i>Ühüm.</i>
<i>Bátran!</i>	<i>Tessék?</i>
<i>Tessék?</i>	<i>Ki volt a hangerő?</i>
<i>Aha.</i>	<i>Nem bizony.</i>
<i>Ühüm.</i>	<i>Milyen izom?</i>
<i>Cccs!</i>	<i>Cccs!</i>
<i>Jó.</i>	<i>Hogy micsoda?</i>

Az egyik leghosszabb tanári beszédforduló 2.05 perces, tizenkét utasítást tartalmaz, amelyeket aláhúzással jelöltem:

T: *Így van. Nagyon ügyesek voltatok, köszönöm szépen. Én szeretném körbeadni, hogy meglegyen mindenkinek mind az öt elem, A/4-es lapon. Légy szíves, mindenki vegyen le egyet! Jó? És ezen az összes tulajdonság, az összes vokális elem – adjátok körbe - rajta lesz. Jó? Jó, és akkor a következő feladat. (...) El fogjuk most azt játszani, bizonyára tudjátok, hogy a tévében, illetve a médiában a hírolvasókat, a, a szereplőket, azokat folyamatosan képzik. Most mi el fogjuk játszani azt, hogy ti egy hírolvasónak vagytok a képzési felelősei. Ezért szeretnék megkérni, a nevedet nem látom. Téged, Lacit szeretném megkérni arra, hogy jöjjön ki. Jó? Közben körbeérnek a lapok, és akkor figyeljünk! Jó? Jó. (...) Jó, adunk. Jó, rendben, jó. Szóval a feladat a következő lesz: Laci lett az XY Giminek a híradójának a bemondója. És most képezzük, hogy minél szebben és jobban tudjon felolvasni. A feladat a következő: az öt hangzó nyelvi elemet figyeljétek, hogy Laci hogyan használja, hogyan változtatja ezeket. Jó? Laci, akkor olvasd fel! Várjunk egy kicsit, ccscst-csct, figyeljünk Lacira! Jó? Rendben, köszönöm szépen. Mehet!*

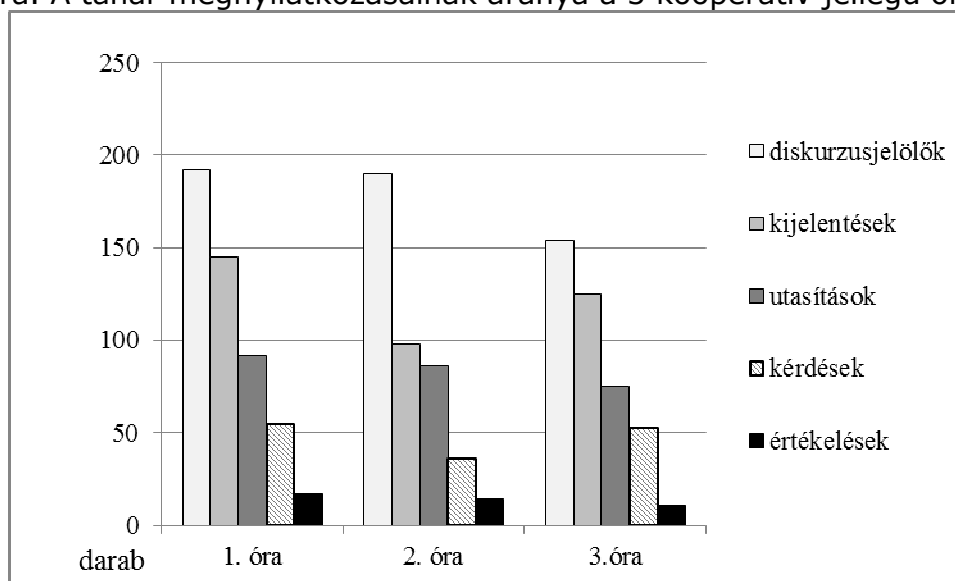
Az indokolatlanul hosszúra nyúlt beszédfordulóban halmozódnak a feladatinstrukciók, és kétséges az, hogy a diákok valóban megértették a feladatot. Figyelemfelkeltő a tanár rendkívüli számú (11 db) diskurzusjelölője, amely a kommunikáció folyamatos fenntartására irányul, nyelvi formája: *jó*. Ez a diskurzusjelölő kiemelkedően magas számban jelent meg mindhárom órán. Az instrukcióhalmozás a kezdő pedagógusok tipikus hibája lehet, s vélhetően a gyakorlottsággal együtt pozitív irányba változik.

A lejegyzett órákon elhangzott megnyilatkozásokat különféle kódokkal láttam el annak céljából, hogy elkülöníthető és számszerűsíthető legyen a kommunikációs szándék. A kódok a következők voltak:

- <KI>: kijelentés
- <U>: utasítás
- <É>: értékelés
- <KÉ>: kérdés
- <DIS>: diskurzusjelölő

A felosztás tovább differenciálható, de a vizsgálat kitűzött céljának ez az öt kategória elegendő. Kijelentés minden olyan megnyilatkozás, amely tájékoztató jellegű információt tartalmaz. Utasításnak tekintetem azokat az egységeket, melyekben valaki valamilyen változást, változtatást akart elérni, ide értendők a különféle instrukciók is. Értékelésnek minősítetem azokat a megnyilatkozásokat, ahol valamilyen pozitív, negatív vagy semleges szóval illették egymást vagy munkájukat a résztvevők. Kérdésnek neveztem azt, amikor valaki valamilyen információ birtokába szeretett volna jutni. Diskurzusjelölőnek tekintetem azokat nyelvi elemeket, amelyek a diskurzus szerveződésében vettek részt, nem szófaji, hanem funkcionális kategóriák (pl.: *hát, szóval, ugye*) (Schirm, 2009). Az iskolai oktatás gyakran megbélyegzi ezeket az elemeket, de használatuk a spontán beszéd szerveződését támogatja (Schirm, 2011). Szabó Tamás Péter 48 órányi interjú anyagában kimutatta, hogy tanulók és a tanárok beszédében is a diskurzusjelölők vannak többségben (Szabó, 2010). Az eredmények tájékoztató jellegűek arról, hogy a pedagógus hogyan kommunikál. Az öt kategória közül a diskurzusjelölők használata a legmagasabb mindhárom órán, és csökkenést mutat, ugyanis a harmadik órán már kisebb számban jelentek meg a diskurzusjelölők. Figyelemfelkeltő, hogy a tanári kérdések és az értékelések száma a legalacsonyabb (3. ábra).

3. ábra. A tanár megnyilatkozásainak aránya a 3 kooperatív jellegű órán



A lejegyzett anyag elemzése közben feltűnő volt, hogy a tanári megnyilatkozások többnyire olyan diskurzusjelölőkkel kezdődnek, amelyek

nem elég változatosak, monotonná teszik a beszédet, és fokozzák a redundanciát:

T: *Rendben, nagyon szépen köszönöm.*

T: *Rendben, jó. Ezzel kapcsolatosan véleményt kérek!*

T: *Jó, rendben. Más valaki még.*

A tanári instrukciók meglehetősen bizonytalanok. Ezt bizonyítja a diskurzusjelölővel kezdődő mondatindítás, a feltételes mód megjelenése, a beszéd közbeni hezitáció és a megnyilatkozást záró funkciótlan kérdő forma is:

T: *Jó vége van, lejárt az idő és úgy látom, hogy minden csoport elkészült. Az lenne a feladat, hogy minden vokális elemet öö egy-egy mondattal fogunk jellemezni, jó?*

A tanári kérdésekben meglehetősen gyakori a felesleges halmozás, amely a tanári beszéd jellemző kommunikációs rítusa (Antalné 2006). A pedagógus vélhetően bizonytalan abban, hogy megértették a diákok a kérdést:

T: *Így van, de nagyon szuper volt. Köszönjük mind a két felolvasónak, elmondónak. És ő az lenne a kérdésem, akkor így mindenkihez, hogy miben volt más egyébként ez a kiselőadás, mint mondjuk az előző órán az a hírfelolvasás, amit hallhattunk? Mik voltak a különbségek főleg így a hangzó nyelvet tekintve? Mik lehettek a legfőbb különbségek? Igen, hátul, Anett mondd!*

A tanári beszédfordulókban megjelenő utasítások általában nem tartalmazznak ígét és ezáltal személytelenek és mechanikusak:

T: *Beszédszünetről még valami a következő csoportból, ami megmaradt!*

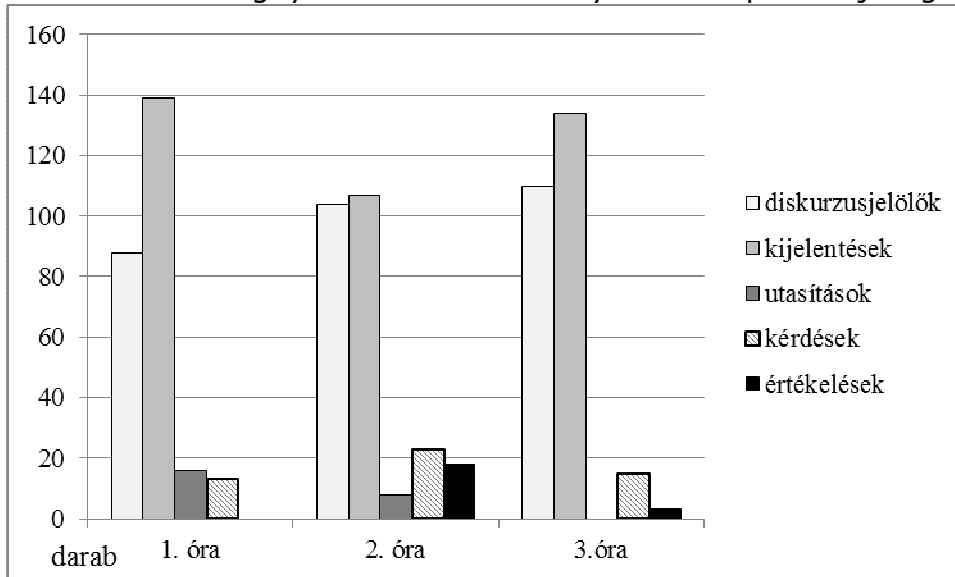
T: *És egy utolsó gondolat még a beszédszünetről!*

T: *Tehát a beszédtempó felelősei egy gondolat!*

T: *Következő csoport a beszédtempóról!*

A diákok megnyilatkozásai más mintázatot mutatnak, a lejegyzett anyagok alapján a kijelentések dominálnak mindhárom órán, és ezt követik a diskurzusjelölők (4. ábra).

4. ábra. A diákok megnyilatkozásainak aránya a 3 kooperatív jellegű órán



A diskurzusjelölők közül gyakoriak a *hát*-tal való mondatkezdések és a *szóval* használata:

D: *Hát, csak azért jelentkeztem, hogyha ő nem akarja, majd én elmondom.*

D: *Hát, öö, nem nagyon szeretek telefonálni, hát néha üzenetet írok, a barátaimmal üzengetünk egymásnak.*

D: *Szóval a nyelvi és a társadalmi környezet határozza meg, hogy miről beszélek, illetve hogyan beszélek.*

Az első órán a tanulói utasítások viszonylag nagy számban tűntek fel, ennek az lehet az oka, hogy az óra menetében a diákoknak többször is egymást kellett szólítaniuk. Ez jó eszköze volt annak, hogy ezt a kommunikációs formát is gyakorolhassák. Pozitív, hogy az órákon viszonylag nagy számban jelentek meg olyan tanulói kérdések, amelyek a tananyagra vonatkoztak:

D: *Akkor az előzetes vázlat az miért az előadásmódban van?*

D: *De és hogyha az egész beszédem az indoklás, akkor?*

Fontos, hogy a diákok elsajátítsák, gyakorolják az értékelés megfogalmazását, erre a túlzott frontális szervezésben nem biztos, hogy lehetőségük van. Hatékony módszertani megoldás lehet az első órán alkalmazott dicséret-tanácsadás megfogalmazása, amelyet egymás beszédeinek kapcsán fogalmaztak meg:

D: *Szerintem tartalmilag rendben volt, amit mondott. Igazából kicsit olyan lassan meg szaggatottan mondta szerintem, de amúgy minden rendben volt.*

D: *Szerintem tartalmilag teljes volt, és érdekesen oldotta meg a közlést. De hangsúlyozni nem nagyon hangsúlyozott egyáltalán, és a hangerő is állandó volt, azzal sem hangsúlyozott.*

Az osztálytermi kommunikációt természetéből adódóan a pedagógus irányítja felszólításokkal, kérdésekkel, utasításokkal (Antalné 2003). A diákok a frontális órákon többnyire egyszavas válaszokat adnak (Antalné 2006; Asztalos 2015) és más kommunikációs formát nem alkalmaznak. Ezen a három órán azonban volt lehetőségük és terük arra, hogy kérdezhessenek, utasításokat és értékeléseket fogalmazzassanak meg. A pedagógus kommunikációja sok esetben pontatlan, de még így sem gátolta azt, hogy a diákok megszólalhassanak. A tanári beszéd jellemző gyengeségeinek és erősségeinek tudatosításával elérhető az, hogy a pedagógus még pontosabban és kevésbé redundánsan fogalmazzon.

Összegzés, következtetések

A folyamatosan átalakuló oktatási gyakorlat más jellegű kommunikációt igényel az osztálytermi kontextusban. A kommunikáció kölcsönösségen alapul, és egyre fontosabbá válik, hogy a diákok egymással interakcióba lépjenek a tananyag feldolgozásának, megbeszélésének céljából is. A tanár-diák kapcsolat közvetlen, a tanár már nem irányító, hanem sokkal inkább segítője az osztálytermi történéseknek. Fő tanítási céllá válik az információk megszerzése, megszerztetése, a problémák felfedeztetése, megbeszélése, értékelése (Herbst 2010; Zrinszky 2002). Olyan készségek és képességek fejlesztése áll a pedagógiai gondolkodás középpontjában, amelyek a hétköznapi életben is használhatók. Ilyen például a tanulók beszédének fejlesztése is, amelyhez a tanár beszéde is támogatást nyújthat, ennek feltételei a következők lehetnek:

- az egyéni tanári beszéd mintázatának, jellegzetességeinek megismerése videófelvétel vagy hospitálások által;
- reflexió a saját tanári kommunikációra;
- a tanári megszólalások pontosabb tervezése (Mikor? Mit? és Hogyan mondok?);
- tudatos pedagógiai kommunikáció;
- a tanári beszéd esetleges gyengeségeinek tudatosítása és fejlesztése.

Ezek által a tanulói beszéd fejlesztése is hatékonyabbá és céltudatosabbá válhatna.

Irodalomjegyzék

- Antalné Szabó Ágnes (2003). A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. *Anyanyelv-pedagógia*, 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=481> [2015.12.15.]
- Antalné Szabó Ágnes (2006). *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai, 225. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Antalné Szabó Ágnes (2013). Pragmatical and Pedagogical Analysis of Teachers' Turns in Classroom Discourse. In János Tibor Karlovitz (Ed.), *Questions and*

- Perspectives in Education* (pp. 30-40). Komarno: International Research Institute.
- Asztalos Anikó (2015). A tanórai beszédfejlesztést támogató óratervezési stratégiák. *Anyanyelv-pedagógia*, (22). <http://anyp.hu/cikkek.php?id=571> [2016.01.10.]
- Asztalos Anikó (2015). A tanórai kifejezőkészség fejlesztésének eredményei egy empirikus kutatás tükrében. In Antalné Szabó Ágnes, & Major Éva (szerk.), *Tanóratervezés és tanórákutató* (pp. 103-127). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Boronkai Dóra (2009). *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Budapest: Ad Librum.
- Herbst Mária (2006). A megszólalások esélyei a tanítási órán. In Cseh Béla (szerk.), *Nyelv és nyelvtudomány*. Baja: Eötvös József Főiskola.
- Herbst Mária (2010). *Tanári beszédmagatartás*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.
- H. Varga Gyula (1996). A tanári beszéd kommunikációs közege. In V. Raisz Rózsa (szerk.), *Anyanyelv és iskola az ezredfordulón* (pp. 210-224). Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Kelemenné Széll Zsuzsanna (2012). Kooperatív tanulás – tantárgyi attitűdök. *Anyanyelv-pedagógia*, (2). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=381> [2016.01.10.]
- Király Flóra (2015). Tanári Kérdezési stratégiák osztálytermi kontextusban. In Antalné Szabó Ágnes, & Major Éva (szerk.), *Tanóratervezés és tanórákutató* (pp. 67-85). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Lišková, Barbora (2012). Character Strengths as one of the Determinants of Classroom Climate's Quality. *Practice and Theory in Systems of Education*, 7 (2), 159-164.
- Scheuring Flóra (2011). Egy tanárikérdés-típus diskurzusgrammatikai vizsgálata. *Anyanyelv-pedagógia*, (4). <http://anyp.hu/cikkek.php?id=345> [2016.01.10.]
- Schirm Anita (2009). Partikula és/vagy diskurzusjelölő? In Keszler Borbála, & Tátrai Szilárd (szerk.), *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban* (pp. 304-311). Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Schirm Anita (2011). *A diskurzusjelölők funkciói: a hát, az -e és a vajon elemek története és jelenkori szinkrón státusa*. [PhD értekezés]. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Szabó Tamás Péter (2010). Háttal kezdjük a mondatot. *Nyelv és Tudomány*. <http://www.nyest.hu/hirek/hattal-kezdjuk-a-mondatot> [2016.01.10.]
- Szokolcsy István (1972). „Hagyományos” és „korszerű” órávezetés. In *Válogatott tanulmányok* (pp. 404-460). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Tuba Márta (2012). A kooperatív csoportmunka tanulásirányítása. In: *Anyanyelv-pedagógia*, 2. <http://anyp.hu/cikkek.php?id=419> [2016.01.10.]
- V. Raisz Rózsa (1994). Mondat- és szövegformálás a tanári beszédben. *Magyar Nyelvtudományi Társaság Közleményei*, 198, 115-122.
- Zrinszky László (2002). *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. Budapest: ADU-Fitt Image.