

Király Flóra

Egy önértékelő eszköz a tanári kérdezési stratégiák elemzéséhez

A tanítás-tanulás interaktív szakaszának egyik legfontosabb eleme a kérdezni tudás készsége, amellyel különböző szinten rendelkeznek a pedagógusok. A tanulmány alapját képező vizsgálat 24 tanóra tanári kérdései alapján modellezi a tanárok kérdezési stratégiáit. Bemutatja a kérdésisstratégia-elemek közötti összefüggéseket, valamint három pedagógus összesen 14 órájának az elemzésével ismerteti a tanári kérdezési stratégiák egyéni sajátosságait. A tanulmány a vizsgálat eredményei alapján módszertani javaslatokat fogalmaz meg. Emellett egy önértékelő eszköz formájában a tanári kérdezési stratégiák pedagógiai hatékonyságát befolyásoló tényezőket is bemutatja. Az eszközt mind a kezdő, mind a gyakorló tanárok használhatják tanórai kérdéseik elemzéséhez. A rendszeres és tudatos önmonitorozás által még hatékonyabbak lehetnek a kérdéseik megfogalmazásában. A tudásépítés egyik legfontosabb tanórai elemének fejlesztésével az iskolai tanulási folyamatot is eredményesebbé lehet tenni.

Bevezetés

A kérdés az osztálytermi diskurzus leggyakoribb megnyilatkozásformája, ezért egyfajta építőköve, alapja a tanórai kommunikációnak. A kérdések jellemzően a tanár részéről hangzanak el, és mivel a tanórai diskurzusnak a mai napig a pedagógus a domináns szereplője, így a kérdések válnak az osztálytermi kommunikáció legfőbb szervezőjévé. Ezért fontos felhívni a pedagógusok figyelmét arra, hogy kérdéseikre ne csupán minimális hatással rendelkező „taktikaként” tekintsenek, hanem holisztikus és aktív stratégiaként, amely képes átrendezni az oktatást (Hokanson 2015). Jelen tanulmány egy empirikus kutatás eredményeire építve módszertani javaslatokat fogalmaz meg a kérdezési stratégiákkal kapcsolatban. Ezt követően egy önértékelő eszköz formájában bemutatja a tanári kérdezési stratégiák pedagógiai hatékonyságát befolyásoló tényezőket, illetve e stratégiák meglétének a szintjeit.

A kutatás bemutatása

Nem céloim ebben a tanulmányban az empirikus vizsgálat eredményeinek részletes ismertetése, csupán azoknak az elemzési szempontoknak, illetve a vizsgált kérdésisstratégia-elemeknek a bemutatása, amelyek az önértékelő eszköz, illetve a módszertani javaslatok megfogalmazását szakmailag megalapozták. A tanulmány alapját képező vizsgálat 24 videóra felvett tanóra tanári kérdései alapján modellezi a tanárok kérdezési stratégiáit. Bemutatja a kérdésisstratégia-elemek közötti összefüggéseket, és három pedagógus összesen 14 órájának elemzésével ismerteti a tanári kérdezési stratégiák egyéni sajátosságait. A videós órák lejegyzése, a tanári és a tanulói fordulók, a munkaformák és a kérdő megnyilatkozások szegmentálása, illetve az adatok feldolgozása az ELAN 5.0.0 diskurzuslejegyző szoftverrel történt. A szoftver lehetőséget ad a videó és a lejegyzés szimultán érzékelésére, valamint a lejegyző által létrehozott szegmentumok didaktikai és pragmatikai szempontú felosztásainak az egyidejű megfigyelésére. A kutatás során kapott értékek közötti korrelációk és szignifikanciaszintek megállapítása a kutatás első felében jellemzően a páros *t*-teszttel, illetve a Wilcoxon-teszttel, az összefüggések feltárásához Pearson-korrelációval, a pedagógusok egyéni kérdezési stratégiáit vizsgáló kutatásrészben a kis elemszám miatt a Kendall's tau-b-teszttel, az SPSS 20.0 program segítségével 95%-os konfidenciaintervallumon történt.

A tanulmány alapját képező kutatás bemutatja a kérdések használatának a jellegzetességeit, szabályszerűségeit, stratégiáit, majd a kapott eredmények alapján összehasonlítja a pedagógusok kérdezési metódusait nemük, szakmai tapasztalatuk, illetve a tanított korosztály alapján. A vizsgált kérdezésistratégia-elemek a következők:

- a kérdő formájú és/vagy kérdő intonációjú megnyilatkozások gyakorisága; ezen belül a tananyagkérdések, az óraszervező kérdések, illetve a nem kérdő funkciójú, de kérdő formájú és/vagy intonációjú megnyilatkozások gyakorisága;
- a kérdő megnyilatkozások átlagos hossza;
- a kérdő megnyilatkozásokat követő legalább 3 másodpercnyi szünetek gyakorisága;
- a nyílt kérdések aránya a tananyagkérdésekben;
- a kérdéshalmozásos fordulók aránya;
- a kérdésvariánsok aránya az összes kérdéshez viszonyítva;
- a kérdésvariánsok típusai, gyakoriságuk;
- az udvarias formák gyakorisága a kérdő megnyilatkozásokban.

Emellett a kutatás vizsgálja még a következőket:

- a tanári beszédfordulók idejének hány százaléka kérdő megnyilatkozás a tanórán;
- a pedagógus a kérdéseivel a tanulók hány százalékát vonja be a tanórai kommunikációba;
- a kiegészítendő kérdések milyen gyakorisággal fordulnak elő a tananyag- és óraszervező kérdésekben;
- melyek a jellemző kérdőszók ezekben a megnyilatkozásokban.

A kutatás egy-egy pedagógus kérdezési stratégiáit, a nyelvi személyiség tanórai megnyilvánulási formáit több órájának az elemzésével, a fent felsorolt stratégiaelemek vizsgálatával tárja fel. Emellett a vizsgálat a kapott eredményeket összehasonlítja az alapján, hogy volt-e szignifikáns különbség az egyes kérdezésistratégia-elemek használatában az elemzett három pedagógus összesen 14 óráján. Feltárja továbbá a kommunikáció néhány alapvető jellemzője és a kérdezésistratégia-elemek közötti összefüggéseket.

Módszertani ajánlások

A tanórai hatékony kérdezés képessége a pedagógiai kompetenciák közül a kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás; valamint az elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért kompetenciákkal van összefüggésben. Az előbbi kompetencia indikátorai közé tartozik, hogy a tanár „tevékenysége során az intézményi pedagógiai programhoz igazodóan és a pedagógiai céljainak megfelelően érthetően és hitelesen kommunikál”, emellett „igényli a pedagógiai munkájával kapcsolatos rendszeres visszajelzéseket, nyitott azok befogadására” (Útmutató 2013). Az elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért kompetencia ide vonatkozó indikátorai az alábbiak: a pedagógus „tisztában van személyiségének sajátosságaival, és alkalmazkodik a szerepelvárásokhoz; a pedagógiai munkáját reflektivitás jellemzi”; valamint „fontos számára szakmai tudásának folyamatos megújítása, a megszerzett tudását a pedagógiai gyakorlatában eredményesen alkalmazza” (Útmutató 2013). A hatékonyan kommunikáló, megfelelő kérdezési stratégiákkal rendelkező pedagógus tehát érthetően, hitelesen kommunikál, nyitott a rendszeres visszajelzésekre, munkáját reflektivitás jellemzi. Fontos számára a folyamatos szakmai megújulás, így tanórai kommunikációját is folyamatosan képes fejleszteni, így téve hatékonyabbá a tanulási-tanítási folyamatot.

Szempontok a tanári kérdezési stratégiák elemzéséhez

A hatékony kérdezési technikára jellemző az egyértelműség, a motiváltság, valamint igaz ezekre a kérdő megnyilatkozásokra, hogy teljes, releváns választ lehet rájuk adni. A hatékony kérdezés

feltételei az érthetőség, a tanulási érték, az érdekesség, a kiterjeszhetőség (lehet-e mélyebb kérdéseket feltenni ez alapján), a tanár reakciója (hogyan reagál a tanár az esetleges helytelen válaszcra) és a nehézségi fok (Ur 1991: 229–230). Fontos tehát, hogy a tanulók életkorának és képességeinek megfelelő kognitív nehézségi fokú kérdéseket tegyünk fel (Cotton 1988). Ezek mellett lényeges még, hogy kérdéshalmazok nélkül, minél tömörebben, egyértelműbben kérdezzenek a pedagógusok. Csak abban az esetben tegyenek fel egyszerre több kérdést, ha az valamilyen lényeges szempontból indokolt.

A tanítás-tanulás interaktív szakaszának egyik legfontosabb eleme a kérdezés készsége. Ezzel különböző szinten rendelkeznek a pedagógusok. Ennek méréséhez egy korábbi kritériumrendszer két szempontját (1. és 2.) (Falus 2003) további stratégiaelemekkel lehet kiegészíteni. A kritériumok mindegyikét 1–3-ig terjedő skálán lehet osztályozni aszerint, hogy az milyen mértékben jellemző a vizsgált óra tanári kérdéseire. Ha a pedagógus videóra rögzíti a tanórája egy részletét vagy az egészét, akkor az itt bemutatott módszerekkel elemezheti kérdezési stratégiáit, és számszerű, objektív eredményt kaphat arról, hogy az adott órán az itt bemutatott öt szempont szerint a stratégiája mely szintekre sorolható be. A pedagógusok és a tanár szakos hallgatók által készített portfólióba is bekerülhet egy-egy tanóra vagy órarészlet felvétele, lejegyzése, illetve ezen órák objektív, a kérdezési stratégiákra irányuló több szempontú elemzése. Amennyiben a pedagógusnak nincs lehetősége felvétel készítésére, akkor önmagában az itt bemutatott öt szempont megismerése, illetve ezek alapján a kérdezési stratégiák tudatosabb alkalmazása is hozzájárulhat a tanári hatékonyság növekedéséhez, emellett a pedagógus számos tanári kulcskompetencia területén is fejlődhet. Az elemzési szempontok bemutatását a tanulmány minden esetben a korábban említett kutatás korpuszából származó nyelvi példákkal szemlélteti. A kérdezési stratégiák pedagógiai hatékonyságát befolyásoló tényezőket, illetve az adott készség meglétének a szintjeit az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat

A kérdezési stratégiák pedagógiai hatékonyságát befolyásoló tényezők

A kérdezési stratégiák elemei	1. szint	2. szint	3. szint
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.
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.
A kérdéshalmazok nélküli fordulók aránya	A kérdő megnyilatkozást tartalmazó fordulók <50%-ában nincs kérdéshalmaz	A kérdő megnyilatkozást tartalmazó fordulók 50– 70%-ában nincs kérdéshalmaz.	A kérdő megnyilatkozást tartalmazó fordulók >70%-ában nincs kérdéshalmaz.
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.

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.
--	--	--	--

A hatékony tanári kérdezési képességek egyik lényeges összetevője, hogy a pedagógus érthetően, világosan, pontosan tudja megfogalmazni a kérdéseit. Ha megfelel ezeknek a kritériumoknak a kérdés, akkor kisebb valószínűséggel tesz fel a tanár közvetlenül utána egy újabb kérdő megnyilatkozást. A kutatás átlagos értékei alapján megállapítható, hogy ebből a szempontból kevésbé hatékony a pedagógus, ha kérdéseinek több mint felét azonnal új kérdés követi. Amennyiben a kérdések 50–70%-ára igaz a fent megfogalmazott kritérium, úgy a tanár stratégiája a 2. szintre jellemző értékeket mutatja, míg a 70% feletti értékek már a 3. szinthez tartoznak.

A következő órarészlet egy önállóan álló, a tanulói válaszok alapján világosnak, érthetőnek minősíthető kérdést, majd az arra érkező tanulói választ mutatja be:

T: No, hát köszönjük szépen a Panka kiselőadását! Kérdés, szokásos: Van-e hozzáfűznivalónk a kiselőadás stílusához? Igen.

D1: Hát, szerintem ott azt a toldalékos részt azt ott nagyon elhadarta, és hát hogy, igen, és azt nagyon elsiette, és lehet, hogy kicsit lehetett volna lassabban, és akkor talán jobban megértjük is, megértjük.

A tanulók bevonása szempontnál a kutatás minden esetben kizárólag a tanári kérdéseket követő aktivitást vette figyelembe. Nem került be a kutatási anyagba a csoportmunka, amikor feltehetően minden diák szót kapott. A vizsgálati szempont az volt, hogy a pedagógus kérdései mennyire mozgatják meg a tanulókat, mennyire ösztönzik őket az aktív részvételre. Minden óra esetében megfigyelhető volt, hogy hány diák szólalt meg az óra ezen szakaszában, majd az osztálylétszámhoz viszonyítva ezt az értéket láthatóvá vált, hogy a tanulók hány %-a volt aktív a tanórán. A kutatásban kapott átlagos értékek alapján az 1. szintbe sorolható az az óra, ahol a tanári kérdések által a tanulók kevesebb, mint 40%-a szólalt meg. A 2. szinthez tartoznak a 40–80%-ig terjedő értékek, a 3. szintbe pedig a 80% feletti eredmények sorolhatók.

A kutatásban szereplő órák közül volt olyan, ahol a pedagógus tudatosan olyan módszereket alkalmazott, amelyek segítségével minden diák legalább egy alkalommal szót kapott a tanórán. A tanár kérdésekkel irányította ezt az óraszakaszt figyelve arra, hogy minden diák szóhoz jusson, ezt mutatja a következő megnyilatkozás is: „Kinek maradt még olvasatlan példa a lapján?”

A harmadik szempont esetében a kutatás azt vizsgálta, hogy a kérdő megnyilatkozást tartalmazó tanári fordulók hány %-ára igaz, hogy csupán egy kérdést tartalmaznak. Korábbi vizsgálatok alapján elmondható, hogy ez az érték átlagosan 74,2% (Király 2015), jelen kutatás óráiban pedig 68,1%. Ezért 1. szintű stratégiaként definiálhatjuk azt, amikor a nem kérdéshalmazos fordulók aránya az összes kérdést tartalmazó fordulóhoz képest több mint 70%. 2. szint az, amikor ez az arány 50–70%-ig terjed. A jellemzően nem a kérdéshalmazos stratégiáját követő pedagógusokat a 3. szintbe sorolhatjuk, ahol a kérdést tartalmazó fordulók több mint 70%-ára igaz, hogy nincs bennük kérdéshalmazos.

Az alábbi órarészletben a tanár megfogalmaz egy kérdést, majd ezt kiegészíti nem kérdő megnyilatkozásokkal, aztán ismét feltesz egy kérdést, és így tovább, egy fordulón belül többszörösen halmazza kérdéseit, azaz a fenti szempont ebben a fordulóban nem érvényesül:

T: [...] (öö) Milyen (öö) szempontok alapján csoportosítottuk a szóelemeket? (1. kérdés) Nézd az előző órai jegyzetet, hogy mik voltak! Ugye, ott ezt alaposabban megbeszéltük. Milyen, ugye, kétféle szempontunk volt, ugye, ebből rajzoltunk ki egy táblázatot. Nézd meg! Milyen két, milyen nagy csoportokra oszthattuk a szóelemeket? (az 1. kérdés kiegészítése) Nézd a jegyzeteidet! Mi lehet

a válasz erre a kérdésre? (az 1. kérdés formájában eltérő, tartalmilag azonos variánsa) Ez egy egyszerű kérdés. (...) No, gondolkodjatok egy picit. Az előző órai, az előző órán ezt alaposan megbeszéltük, és előtte is volt már egy óra, amikor szó volt. (öö) Kincső!

A kérdéseket követő minimum 3 másodpercnyi csend szempontjánál a három szinthez tartozó értékek korábbi kutatások eredményei alapján határozhatók meg. Ezek szerint a tanárok általában kevesebb mint 1 másodpercet várnak kérdéseiket követően (Rowe 1986), egy kutatás 13 órája esetén pedig átlagosan az esetek 3,7%-ában jellemző a kivárás (Király 2015). Jelen kutatás első felében ez az érték a 24 tanóra esetén átlagosan 5,3%, a vizsgált három pedagógus 14 óráján pedig 4,5%. Ezért 1. szintűnek tekinthető az a stratégia, amikor a pedagógus a kérdései kevesebb mint 5%-ában nem vár legalább 3 másodpercet, a 2. szintbe sorolható, ha ez az érték 5–15%-ig terjed, és a legmagasabb szintbe tartozik, ha a kérdések több mint 15%-át hosszabb kivárás, csend követi. A következő órarészlet egy kivárásos tanári kérdést, majd az arra érkező terjedelmes tanulói választ mutatja be:

T: [...] Váltunk át akkor a B típusú vagy B jelű szövegre! Ugyanez a kérdés először: mennyire egyszerű lehet vagy összetett ez szerkezetét és (öö) kimunkáltságát, nehézségét tekintve? (...) Balázs?

D: (öö) Szerkezetét tekintve itt a közepe felé ez, hogy csúnya amerikaiak, csúnya írek, csúnya kanadaiak, ez összetett, viszont (öö) alapvetően hát inkább olyan egyszerűnek, tehát egyszerűnek érzem, mivel kétféle szó van benne gyakorlatilag, tehát minden egyes mondatrészben.

Egy empirikus vizsgálat mutatott rá arra, hogy a tanári kérdések 89%-a zárt, és mindössze 11%-a nyílt végű kérdés (Antalné 2006: 62). A jelen kutatás első részében vizsgált 24 tanóra esetén a zárt végű kérdések aránya a tananyagkérdéseken belül 85,3%, a nyílt végű kérdéseké 14,7%. Ugyanez az érték a három pedagógus 14 óráján 86,9%, illetve 13,1%, tehát a korábbi kutatásokkal csaknem megegyező eredményeket mutatott. Ez alapján az 1. szintbe sorolható az a stratégia, ahol a tanórai kérdések kevesebb, mint 20%-a nyílt végű kérdés, 2. szintű, ha a tananyagkérdések 20–50%-a divergens, és 3. szintű, ha a kérdéseinek több mint fele magasabb kognitív szintű, nyílt végű kérdés.

Az alábbi részlet az egyik olyan tanórából származik, amelyben kizárólag zárt végű kérdések hangoztak el:

T: Mosat és tanítat. Ez milyen képző?

D1: -At, -et.

D2: -Tat, -tet.

T: -At, -et, -tat, -tet. Ki mondta? Műveltető, nagyon jó, műveltető kép, igeképző. Jó. Mi volt a? Mosat?

D: Műveltető.

A következőkben egy olyan tanórarészlet olvasható, amelyben több nyílt végű, a tanulók véleményére kíváncsi kérdés is megjelenik:

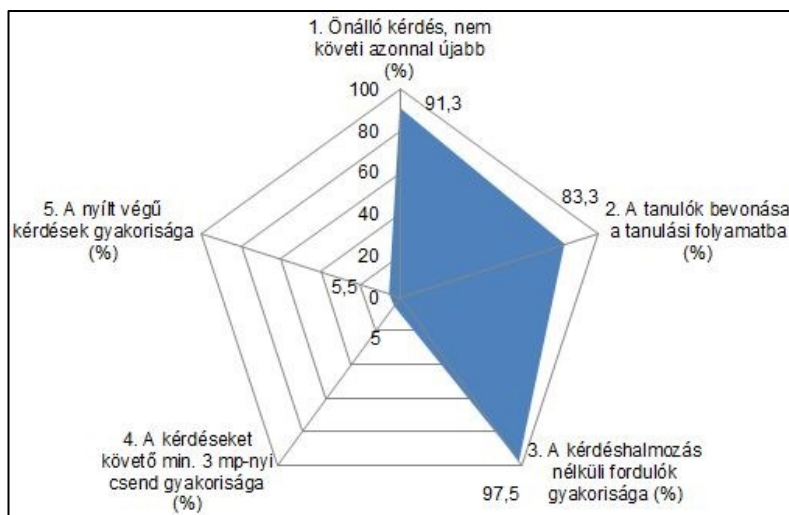
T: Aha, aha, akkor ezzel nagyjából mindenki egyet is ért, hogy fura az idős. Jó, nagyon jó. Nézzük a következő állítást: Szerintem, aki szlenget használ, az igénytelen módon beszél. (...) Aki szlenget használ, az igénytelen módon beszél, ugye, nem értek vele egyet és egyetértek vele. Aha, Gabi úgy látom, hogy egyetértesz vele. Miért? Nagyjából.

D: Hát én középen állok.

T: Középen állsz? És miért?

D: Hát mert szerintem emberfüggő.

Az önértékelő eszköz szempontjai alapján lehetőség van a kapott számszerű eredmények vizuális szemléltetésére is, ehhez nyújt segítséget az öt szempontoz tartozó értékek együttes megjelenítésére képes pókhálódiaagram. A kutatásban részt vevő tapasztalt, felső tagozatban tanító férfi pedagógus kérdezési stratégiáinak néhány elemét az 1. ábra mutatja be.

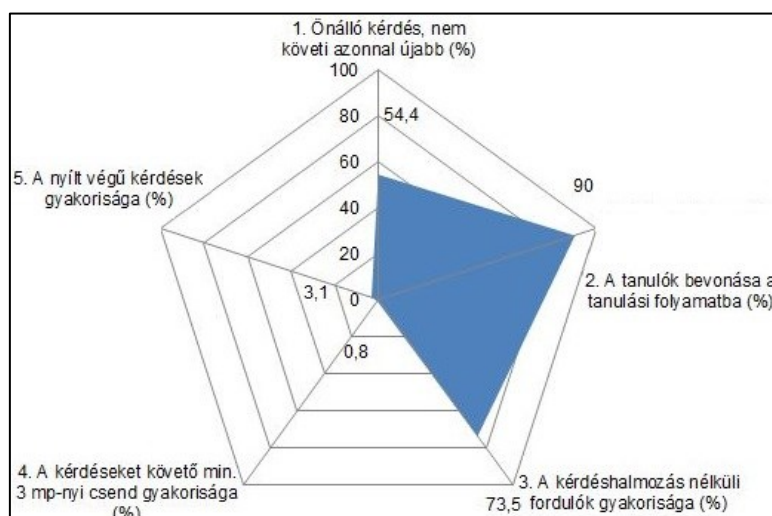


1. ábra

A kutatásban részt vevő tapasztalt, felső tagozatban tanító férfi pedagógus kérdezési stratégiája

A diagramban az ötszög öt csúcsa a fent bemutatott öt szempontot jeleníti meg, vagyis minél nagyobb terület színes az ábrán, a tanár kérdezési stratégiájának az adott eleme annál magasabb szintbe sorolható. A pedagógus 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 stratégiája a 3. szintbe sorolható. A kérdéshalmazás nélküli fordulók aránya, mivel összefüggésben áll az első szemponttal, az önálló kérdések arányával, ezért a vártak megfelelően magas értéket mutat. A tanári fordulók 97,5%-ában nincs kérdéshalmazás, 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 pedagógus 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.

A fent bemutatott óra pedagógusához képest a következő óra tanárának kérdezési stratégiája több szempontból eltéréseket mutat. Az utóbbi pedagógus kérdezési stratégiáinak néhány elemét a 2. ábra mutatja be.



2. ábra

A kutatásban részt vevő másik tapasztalt, felső tagozatban tanító férfi pedagógus kérdezési stratégiája

Már az első szempont alapján is jelentős eltérés látszik a két pedagógus kérdezői stratégiájában. A másodikként bemutatott óra tanára a választ váró (tananyag- és órászervező) kérdéseinek 54,4%-át fogalmazza meg úgy, hogy a kérdést nem követi azonnal újabb kérdő megnyilatkozás. Az első szempont alapján tehát a pedagógus kérdezői stratégiája a 2. szintbe sorolható. A tanórán jellemző az a fajta kérdezői stratégia, hogy a pedagógus feltesz egy tananyag- vagy órászervező kérdést, majd ezt még egy vagy több választ váró kérdés követi. Ezzel összefüggésben a harmadik szempontból, vagyis a tanári fordulókban a kérdéshalmazos fordulók aránya szempontjából is alacsonyabb, az 1. szintbe sorolható ez az óra, a fordulók 73,5%-ára igaz, hogy nincs bennük kérdéshalmaz. A pedagógus a diákok 90%-át megszólaltatja a kérdéseivel, így a 2. szempontból a kérdezői stratégiája a legmagasabb, 3. szintbe sorolható. A tanórán előforduló kérdések 0,8%-át követi legalább 3 mp-nyi csend, tehát a tanár kérdezői stratégiájára nem jellemző a hosszabb kivárás technikája, így ebből a szempontból az 1. szintbe tartozik. Végül a tananyagkérdésekben a nyílt végű kérdések aránya ezen az órán 3,1%, amely érték átlag alatti, ezért a pedagógus kérdezői stratégiája ebből a szempontból szintén az 1. szinthez tartozik. Az elsőként bemutatott óra tanára tehát nagyobb arányban fogalmazza meg a választ váró kérdéseit úgy, hogy azt nem követi azonnal újabb kérdés, a kérdéshalmazos stratégiája alapvetően nem jellemzi az óráját, míg a másik tanár óráját igen. Utóbbi pedagógus az esetek kisebb százalékában vár legalább 3 mp-et a kérdései után, a divergens tananyagkérdések aránya is kisebb, viszont a tanulók nagyobb arányát szólaltatja meg az órán, mint az elsőként bemutatott óra pedagógusa.

A tanórai eredményes munka feltétele, hogy a tanár a megfelelő gyakorlati készségekkel rendelkezzen. Ezek első csoportja a tervezési készségeket foglalja magába, amely készségek szerepe az utóbbi időben egyre hangsúlyosabb lett. A pedagógus az oktatási folyamat főszereplőjéből annak szervezőjévé válik (Falus 2003). A videós tanórafelvétel elemzését követően érdemes tehát a kérdések tervezésére is nagyobb hangsúlyt fektetnie a pedagógusoknak. Ehhez nyújt segítséget a tanulmány következő alfejezete.

A kérdések tervezése

A tanulási folyamat eredményességéhez elengedhetetlen a pedagógus részéről a tudatos tervezés, amelynek része a tanóra vagy tematikus egység legfontosabb kérdéseinek az átgondolása, megfogalmazása. A tanórán a kérdések leggyakrabban a megbeszélés módszeréhez kapcsolhatók, amely akkor lesz eredményes, ha a lényeges indító, továbbvivő és ellenőrző kérdések jól tervezettek (Falus 2003; Nagy 1976).

A tervezés lépései, illetve a hatékony kérdezői technika szabályai a következők:

- Fel kell mérni a tanulók előzetes ismereteit a tananyaggal kapcsolatban.
- Ki kell jelölni a tananyagból azt a részt, amelyet kérdés-felelet módszerrel érdemes feldolgozni.
- A fontosabb kérdéseket meg kell tervezni.
- Készítsünk problémafeladatokat az adott tantárgyból.
- Értékeljük a feladatokat a problémamegoldás folyamata, a gondolkodás műveletei, a gondolkodás eljárása, a nyelvi és logikai szerkezet, illetve ezek tudatosítása szempontjából.
- Alkossuk meg a feladathoz tartozó összes lényeges kérdést. Egy tanórára kb. 30–35 kérdést fogalmazzunk meg.
- A nem gondolkodtató kérdések helyett szólítsuk fel vagy utasítsuk a tanulót.
- Legyünk tisztában minden kérdés gondolkodtató fajtájával és színvonalával, illetve a kérdésre adandó válasz önállóságával (Nagy 1976).
- Tervezzük meg lépésről lépésre a kérdéseket az alábbi módon (4F módszer):
 - o Fókusz: határozzuk meg a legfontosabb kérdéseket a tanulási célok tekintetében.
 - o Felépítés: határozzuk meg a kérdések nehézségét, sorrendjét és időzítését.
 - o Forma: fogalmazzunk meg helyettesítő, kiegészítő, rávezető kérdéseket.
 - o Folytatás: vizsgáljuk meg a lehetséges válaszokat és az ezekre adandó reakciókat. (1)

- Úgy kell kérdezni, hogy a tanulókat gondolkodásra ösztönözzük.
- A pedagógusnak számolnia kell a tanulók kérdéseivel is. Úgy kell azokat felhasználni, hogy segítsék az ismeretsajátítás folyamatát.
- Érdeemes szem előtt tartani, hogy a nem megfelelően feltett kérdésre nem megfelelő választ kaphatunk.
- Adjunk gondolkodási időt a tanulóknak.
- Türelemmel hallgassuk végig a tanulók válaszát.
- Elemezzük a diák válaszát tartalmi, logikai, gondolkodási, nyelvhelyességi szempontból.
- Adjunk lehetőséget a tanulóknak a kérdésre (Nagy 1976).
- A kérdésfeltevés lépéseit tehát az alábbiakban foglalhatjuk össze (4K szekvencia):
 - o Kérdez: tegyük fel a kérdést.
 - o Kigondol: adjunk időt a gondolkodásra vagy az esetleges közös megbeszélésre.
 - o Kiválaszt: válasszuk ki, hogy ki fog válaszolni (nem jelentkezés alapján).
 - o Közvetít: továbbítsuk a tanuló válaszát egy másik tanulóknak, hogy kiegészítse, elmélyítse vagy cáfolja. (1)

Használjunk változatos papíralapú és digitális eszközöket, amelyek segítségével kérdéseket tehetünk fel diákjainknak; ilyenek például az alábbiak:

- Kilépőkártya: bármilyen előre megtervezett kérdést feltehetünk így a tanulóknak. Előnye, hogy mindenki válasza eljut hozzánk, illetve hogy maradandó.
- Online szavazórendszerek vagy tanulói válaszadó rendszerek: ezek segítségével is kérdezhetünk az egész tanulócsoporttól, majd az azonnali visszajelzések figyelembevételével folytathatjuk a tanítási-tanulási folyamat irányítását. Ilyenek például: Socrative, Redmenta, Poll everywhere, Google Űrlap, Plickers vagy az interaktív táblákhoz tartozó szavazórendszerek.
- Online falak: Facebook, Twitter, Linoit, Padlet, OneNote Osztályjegyzetfüzet. Ezekon a felületeken is feltehetünk kérdéseket a diákoknak, további előnyük pedig, hogy a tanulók látják egymás válaszát. (2)

Az üzleti vezetőknek írt kérdezési alapszabályok betartása, figyelembevétele hasznos lehet a pedagógusoknak is:

- Beszéljünk nyíltan.
- Teremtsünk szemkontaktust, ha személyesen kérdezzük.
- Fogalmazzunk egyszerűen.
- Használjunk egyszerű mondszerkezetet.
- Legyünk tömörek.
- Koncentráljunk a tárgyra.
- Ügyeljünk arra, hogy világos legyen a kérdés célja.
- A kérdés legyen a helyzethez és a személyhez illő.
- A kérdés módja tükrözze a szándékunkat.
- Tudnunk kell, mit kezdünk a válasszal (Fadem 2009).

A kutatásban elemzett legrövidebb és leghosszabb tanórai kérdések, valamint a legterjedelmesebb tanári beszédforduló szerkezetének az elemzése alapján megfogalmazhatók olyan stratégiák, amelyeket kevésbé javasolt alkalmazni, és olyanok, amelyek segítik az órai kommunikáció hatékonyságának a növelését. „A hatékony kérdezési stratégia és a jó kérdés korábban bemutatott kritériumai alapján elmondható, hogy a kerülendő technikák közé tartozik többek között a kérdő megnyilatkozások rendszeres halmozása, hiszen ezek háttérben leggyakrabban az áll, hogy az alapkérdés nem volt elég motiváló vagy érthető, nem lehetett rá egyértelmű vagy releváns választ adni, nem volt megfelelő a kérdés kognitív szintje, vagy nem volt kellő mértékben kiterjeszhető, azaz mélyebb kérdéseket nem lehetett rá építeni. A kérdések egymásutánja a diákok részéről értelmezési nehézségeket okozhat, hiszen előfordulhat, hogy nem egyértelmű számukra, hogy mely kérdésre kell válaszolniuk, valamint probléma lehet az is, hogy ezek a kérdésvariánsok/ismétlések tovább erősítik az osztálytermi kommunikáció tanárközpontú jellegét. A kérdéshalmozások gyakori megjelenésének

másik oka a legalább 3 másodpercnyi kivárás jelenségével lehet összefüggésben. Több esetben ugyanis nem az alapkérdés milyensége miatt tesznek fel újabb kérdő megnyilatkozást a pedagógusok, hanem azért, mert kérdéseikre nem érkeznek azonnal – 0,5–1 másodpercen belül – válasz, ami arra készteti őket, hogy újabb kérdést fogalmazzanak meg. Ilyenkor a fent bemutatott stratégiák valamelyikét alkalmazzák, azaz vagy kiegészítik kérdő vagy nem kérdő megnyilatkozással az alapkérdést, vagy más formában fogalmazzák meg ugyanazt a kérdést, esetleg részben vagy egészében megismétlik azt” (Király 2015: 83). Ezen stratégiákat alkalmazhatják a tanárok egyrészt azért, hogy ez alatt az idő alatt további gondolkodási időt adjanak a diákoknak. Másrészt azért, mert bizonytalanok abban, hogy az alapkérdésük megfelelő volt-e. Harmadrészt pedig azért, hogy az új kérdéssel érdekesebbé, motiválóbbá, egyértelműbbé, alakítsák át az alapkérdést (Király 2015). Kerülendő bármelyik kérdezési rítus zavaróan gyakori használata. Ezek feleslegesen növelik a tanári beszéd redundanciáját, emellett sokszor kiüresednek, lényeges funkcióval nem rendelkeznek. Gyakran zavarossá, terjengőssé teszik a beszédet, sok esetben megakasztják a tanár gondolatmenetét, ezzel is nehezítve a diákok megértését.

A kérdéshalmazok, valamint a rövid, rögzült, nem kérdő funkciójú megnyilatkozások használata legtöbbször elkerülhető. Ennek érdekében a fent bemutatott javaslatok alapján a tanórai tervezés folyamatának fontos részévé lehet tenni az óra lényeges kérdéseinek a megtervezését, a rögzült, rövid kérdések tudatos kerülését vagy csökkentését. „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 azokra várhatóan jobb minőségű, hosszabb terjedelmű, nyelvileg megformált, mélyebb gondolatokra építkező tanulói válaszok érkezhessenek. A tanórai kérdések minősége a fent bemutatott módszereken kívül még számtalan technikával javítható. Ilyen módszerek például a kulcskérdések meghatározása, majd azok megosztása a diákokkal a tanulási folyamat elején, illetve ilyen módszer lehet a következő tanulási egységre való előreutalások technikája egy-egy jól átgondolt, érdeklődést felkeltő kérdés segítségével” (Király 2015: 83). Hasznos lehet, ha felteszünk az óra elején egy alapkérdést is, amely annyira nyitott, amennyire csak lehet, és amelyet csak az óra végén tudnak a diákok megválaszolni. A szintén előre megtervezett fókuszkérdések pedig az alapkérdés megválaszolásában segítenek a tanulóknak (2).

Összegzés

A tanulmány bemutatta, hogy a tanárok kérdezési stratégiáinak a megismerésével, a stratégiaelemek közötti összefüggések feltárásával, illetve a kérdezési módok egyéni sajátosságainak a megfigyelésével megalkotható egy olyan önértékelő eszköz, amely a tanári kommunikáció elemzéséhez nyújt szempontokat. Ennek segítségével a pedagógusok megismerhetik kérdezési stratégiájuk fontosabb összetevőit, elemeit. A tanulmány célja volt továbbá, hogy a kapott eredmények ismertetésével, az önértékelő eszköz bemutatásával, illetve a kutatási eredményekre alapozott módszertani ajánlásokkal segítse a tanári kérdezőtechnika és ezáltal a tanulási folyamat hatékonyabbá tételét. 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. 226. szám. Budapest.
- 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> (2018. október 9.)
- Fadem, Terry J. 2009. *A kérdezés művészete*. HVG Könyvek. Budapest.
- 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 (2018. október 9.)
- Hokanson, Brad 2015. The Technology of the Question: Structure and Use of Questions in Educational Technology. *Educational Technology*. 6: 14–24. http://hokanson.design.umn.edu/publications/2015Hokanson_TechnologyOfTheQuestion.pdf (2018. október 9.)
- Király Flóra 2015. Tanári kérdezési stratégiák osztálytermi kontextusban. In: Baditzné Pálvölgyi Kata – Szabó Éva – Szentgyörgyi Rudolf (szerk.) *Tanóratervezés és tanórákutatás – 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 (2018. október 9.)
- Nagy Ferenc 1976. *A tanárok kérdéskultúrája*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- 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. október 9.)
- Ur, Penny 1991. Classroominteraction. In: Williams, Marion – Wright, Tony (ed.) *A Course in Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Útmutató 2013 = Útmutató a pedagógusok minősítési rendszerében a Pedagógus I. és Pedagógus II. fokozatba lépéshez. Oktatási Hivatal. Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/download/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_a_pedagogusok_minositesi_rendszereben_4jav.pdf (2018. október 9.)
- (1) Sulinet Hírmagazin. Gyakori hibák osztálytermi kérdezésnél. Fordítás Questioning Strategies alapján. <https://sites.google.com/site/winchestercpd/questioning-strategies> (2018. október 9.)
- (2) Sulinet Hírmagazin. Az utolsó kérdés – kilépőkártya. <http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/pedagogia/az-utolso-kerdes-kilepokartya> (2018. október 9.)

Király, Flóra

A self-assessment tool for the analysis of teacher's questioning strategy

One of the most important elements of the interactive phase of teaching and learning is the questioning skill that teachers possess at different levels. The investigation described in this study provides a model of teachers' questioning strategy based on teacher questions of 24 lessons. It introduces the relations among the elements of the questioning strategy and it shows the individual characteristics of teachers' questioning strategies through the analysis of 14 lessons of three teachers. The study provides methodological recommendations based on the results of the investigation. In addition, with a self-assessment tool it also shows the factors influencing the pedagogical efficiency of the questioning strategy. The tool can be used by both beginner and practising teachers for the analysis of their questions in the classroom. They might become more efficient in using teacher questions with regular and conscious self-monitoring. Finally, by the development of one of the most important classroom elements in knowledge building, the learning process can become more successful as well.

Kulcsszók: diskurzuselemzés, tanári kommunikáció, kérdés, kérdezési stratégia, tanári kérdés, önértékelés

Keywords: discourse analysis, teacher communication, question, questioning strategy, teacher question, self-assessment

Az írás szerzőjéről

Király Flóra

doktorjelölt, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest
florakiraly[kukac]gmail.com