

A TANÁRI ÉRTÉKELŐ MEGNYILATKOZÁSOK

Antalné Szabó Ágnes

Bevezetés

A tanári beszéd még napjainkban is olyan eszköz, amellyel nevelünk, tudást közvetítünk, fejlesztjük a diákok nyelvi képességeit, hatunk személyiségük alakulására. A pedagógusok tanítási-nevelési kompetenciája számos elemből épül fel, ezek részben a pedagógus kommunikációs tevékenységével és az értékelés képességével kapcsolatosak. Az iskolai nevelői-oktatói munkához szükséges fontosabb készségek, képességek (Falus 2003: 84–87) a következők: az óravezetési készségek, a kérdésés, a magyarázat, a tanári-tanulói interakció és kommunikáció készségei, az osztálymunka szervezésének készségei, a csoport-, illetve az egyéni munka irányításának készsége, a megfigyelési-elemzési készség, az értékelési készség.

A pedagógus kommunikációs kompetenciájának része, hogy képes legyen megfelelően és adaptívan értékelni a tanulók tudását és tevékenységét. Hiteles, meggyőző legyen a nonverbális és a verbális kommunikációja, megfelelően éljen eszközeikkel az értékelő megnyilatkozásokban is. A tanári értékelésben az empátiának és a figyelemnek kiemelt jelentősége van, érvényesülésükhöz az is szükséges, hogy csökkenjen a pedagógusnak a saját énjére való figyelme, ugyanakkor kommunikáció közben képes legyen magát is kontrollálni. A pedagógus tehát egyszerre tanít, beszél, figyel a diákokra és önmagára, ez a komplex feladat a tanórán folyamatos emocionális és kognitív kihívást jelent a pedagógusok számára (Buda 2004).

A pedagógus beszédkultúráját különféle, egymással szoros kölcsönhatásban levő tényezők alkotják (Antalné 2006). Ilyenek a kommunikáció nem nyelvi jeleinek, a beszéd szupraszegmentális eszközeinek, a retorikai eszközöknek az alkalmazása, a fatikus elemek használata, a szóátadások módja, a kérdésés módja, az instrukciók megfogalmazása, az értékelő megnyilatkozások megfogalmazása, a beszéd grammatikája, a szókincs, a beszéd nyelvi vezérlése (a szövegkohéziós eszközök használata), a stílusz eszközök alkalmazása, a hallgatás, a másokra figyelés képessége, az idővel való gazdálkodás stb.

A kutatási eredmények arra figyelmeztetnek, hogy „a tanár sokkal inkább azon keresztül hat, ami ő a maga valójában, mintsem azon keresztül, amit mond. A beállítódások, értékrendszerek és meggyőződések döntő mértékben formálják a tanári magatartást és így a pedagógiai hatévékenységet is” (Rieder 2004: 287).

A tanórai tanári kommunikációnak három alapfunkciója van: tartalomüzenetek, folyamatüzenetek és viszonyüzenetek közvetítése. A tartalomüzenetek a tanítás-tanulás tartalmára vonatkoznak, jellemzően verbális és a nonverbális csatornákon keresztül történnek. A folyamatüzenetek célja az interakciós folyamat szervezése, a tanórai munkaformák szabályozása, ezek is nagyrészt verbális és nonverbális csatornákon keresztül jutnak el a címzethez. A tanári kommunikáció viszonyüzenetei a személyek és a dolgok megítélésére vonatkoznak, és jellemzően nonverbális jeleken keresztül közvetítjük őket. A tanári kommunikáció tartalom-, folyamat- és viszonyüzeneteiben meghatározó szerepük van tehát a nonverbális jeleknek, a tanulók érzik, érzékelik, ha a tanár nonverbális jelei nincsenek összhangban verbális közléseivel. A nonverbális jelek verbális közlések nélkül is megmutatják a pedagógusnak a személyekhez, a dolgokhoz, az értékekhez, a normákhoz való viszonyulását (Rieder 2003). Ezért is fontos, hogy a pedagógusok felismerjék saját beállítódásaikat és meggyőződéseiket, megismerjék saját viselkedésmintáikat. E tudatosodási folyamat feltétele annak, hogy változások történjenek a tanári kommunikációban, a tanári beállítódásokban és viselkedésmintákban.

A jelen tanulmány témája a tanórán elhangzó tanári értékelő megnyilatkozások pragmatikai-nyelvi és pedagógiai elemzése. A kutatás célja a tanári értékelő megnyilatkozások fogalmának, helyének és szerepének a meghatározása, továbbá kategorizálásuk, valamint a kategóriák főbb sajátosságainak a feltárása. A tanórai kommunikációval kapcsolatos vizsgálathoz egyrészt a társalgáselemzés és a pragmatika szolgál kutatási keretül (Németh T. 2006; Boronkai 2009), másrészt a tanórai tevékenységekre és a tantermi kommunikáció szereplőire vonatkozó pedagógiai, didaktikai és pszichológiai kutatások (Falus 2003; Bábosik 2004).

A kutatás hipotézisei: 1. Nagy számban hangoznak el tanári értékelő megnyilatkozások a tanórai kommunikációban. 2. A tanári értékelő megnyilatkozásoknak különféle verbális és nonverbális megjelenési formái vannak. 3. A tanári értékelő megnyilatkozások különféle típusainak előfordulása összefügg a pedagógusok tapasztalatával és a tanulók életkorával.

Anyag, módszer és résztvevők

A tanári értékelő megnyilatkozások elemzése egy tágabb körű empirikus kutatás része. A teljes vizsgálati korpuszt 140 különböző típusú (átlagosan 45 perces időtartamú) tanóra digitális felvétele alkotja. Ebből 90 órának rendelkezem a lejegyzett, kódolt változatával, az e tanulmányban bemutatott vizsgálat korpusza 48 magyar nyelvi és irodalmi óra. Az értékelő megnyilatkozásokhoz kapcsolódó vizsgálat rétegzett mintavétellel készült, de nem reprezentatív minta alapján, ezért az eredmények nem minden tekintetben általánosíthatóak. A rétegzett mintavétel a tantárgy jellegére, a tanulók és a pedagógus életkorára vonatkozott. Az órafelvételek 38%-a budapesti iskolában, 62%-uk

pedig vidéki iskolában készült. A vizsgálatok forrásául szolgáló korpusz főbb jellemzőit az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat: A 48 tanóra épülő vizsgálat korpuszáinak összesített adatai

A tanítás helye	1–4. osztály: 16 tanóra 5–8. osztály: 16 tanóra 9–12. osztály: 16 tanóra
A pedagógusok neme	39 fő nő 9 fő férfi
A pedagógusok életkora	24 fő kezdő pedagógus: 21–24 év 24 fő nem kezdő pedagógus 25–62 év
A tantárgyak	48 magyar nyelvi és irodalmi óra
A tanórák fő didaktikai feladata	ismeretbővítés és gyakorlás
Az órafelvételek átlagos időtartama	45 perc
Az órafelvételek készítésének időpontja (év)	2000–2009

A tanár-diák kommunikáció kódolásához a BUSZI (= Budapesti Szociolingvisztikai Interjú) kódrendszere szolgált alapul (Váradí 1998). A videós órák elemzésének korlátot szabott ebben a vizsgálatban is, hogy a tanári kommunikációt befolyásolta a kamera jelenléte. Számos problémát vet fel a tanórai megnyilatkozások szegmentálása, határaik kijelölése (V. Raisz 1995; Németh T. 1996; Iványi 2001; Gósy 2004; Boronkai 2009). E kutatási korlátok ellenére is hasznos és előremutató lehet a tanári kommunikáció elemzése mind pragmatikai-nyelvészeti, mind pedagógiai-didaktikai nézőpontból.

Eredmények

A tanári értékelő megnyilatkozások fogalma és helye a tanórai kommunikációban

A tanári értékelés pedagógiai funkciói: a visszacsatolás a tanulói teljesítményekre, a tanulói teljesítmények minősítése és szelektálása; az eredményeken keresztül a szabályozás és a fejlesztés az iskolai nevelési-oktatási folyamatban. A pedagógiai értékelés befolyásolja a tanulók és a tanulói csoportok motivációit, viszonyukat az iskolához, a tantárgyhoz, a pedagógushoz, hozzájárulnak bizonyos tanulási szokások rögzüléséhez. A tanári értékelés mintát ad önmagunk és mások értékeléséhez, jelzi az értékrendet a magatartásban, a normákban és a viszonyulásokban. Példát ad az értékelés eszközeire, formáira, stílusára, hangnemére, tehát a tanári értékelő megnyilatkozásoknak személyiségfejlesztő funkciójuk van (Golnhofer 2003).

Az értékelés beszédaktusa a társalgáselemzés alapján szűkebb kategória, mint a pedagógiai értelmezésben. A tanórai diskurzusban a tanári értékelés olyan verbális és nonverbális megnyilatkozás, amelynek célja a visszacsatolás a tanulói megnyilatkozásokra és cselekvésekre (Antalné 2010).

A tanórai tanár-diák kommunikációt a társalgási szövegekre általánosan jellemző beszédegységek, a kommunikációs partnerek fordulói alkotják, és ezek a beszédfordulók tipikus szomszédsági párokba szerveződnek (Clarke-Argyle 1997). A tanórai kommunikációt meghatározó szomszédsági pár három jellemző alkotóeleme a következő: (i) a kommunikációt kezdeményező tanári, ritkábban tanulói megnyilatkozás, nonverbális jelzés; (ii) a másik kommunikációs partner, a kezdeményezőtől függően a tanár vagy a tanuló verbális, illetve nonverbális válaszcselekvése; (iii) a válaszcselekvést értékelő és/vagy a kommunikációt továbbblendítő tanári, ritkán tanulói verbális, illetve nonverbális megnyilatkozás.

Az 1. példa szemlélteti, hogy a tanári értékelő megnyilatkozás általában egy olyan háromtagú szomszédsági pár diskurzuszáró eleme, amelyet a tanár valamilyen kezdeményező megnyilatkozása, például kérdése vagy instrukciója és az arra adott tanulói válaszcselekvés előz meg. A 2. példa azt mutatja, hogy a tanári értékelő megnyilatkozás egy kéttagú szomszédsági pár része akkor, ha a tanári kérdés vagy utasítás csak a szekvencia elején hangzik el, és utána tanulói válaszok sorakoznak, ezeket szinte minden esetben tanári visszacsatolás követi. Sajnálatos, hogy a tanári értékelő megnyilatkozások általában csak minősítést tartalmaznak, nagyon ritkán kapcsolódik hozzájuk a minősítés indoklásának a beszédaktusa.

- (1) T: *És most nézzük meg az óra eleji jóslatokat, hogy mi teljesült belőlük, jó? Bence, légy szíves, mondd el, hogy mivel foglalkoztunk a mai órán ezek közül!*

D: *A hatással.*

T: *A hatással, igen.*

A szomszédsági párok a tanórai beszéd folyamatban egymásba fonódnak, és szekvenciákat alkotnak:

- (2) T: *És most nézzük meg az óra eleji jóslatokat, hogy mi teljesült belőlük, jó? Bence, légy szíves, mondd el, hogy mivel foglalkoztunk a mai órán ezek közül!*

D: *A hatással.*

T: *A hatással, igen.* <értékelés>

D: *A figyelemfelkeltéssel.*

T: *Igen, ez, ugye, a reklámnak a célja volt.* <értékelés>

D: *A tartalommal.*

T: *A tartalommal is.* <értékelés>

D: *Meggyőzés.*

T: *Igen.* <értékelés>

D: *És egy picit a formával.*

T: *Egy picit a formával* <értékelés>, *mikor volt szó a formáról?*

D: *A kép.*

T: *A kép esetében is például. Nagyon jó. [...] Nagyon jó.* <értékelés>

Akár a második, akár a harmadik eleme a szomszédsgái párnak a tanári értékelő megnyilatkozás, a visszacsatoláson túl funkciója a társalgás továbblendítése is, hiszen mint záró elem azt is jelzi, hogy új forduló következik. Különösen erős ez a társalgás-továbblendítő szerepe a kéttagú szomszédsgái párokban.

A tanári értékelő megnyilatkozások jellemző helye és funkciója a tanórai kommunikációt meghatározó hatalmi szintekkel, osztálytermi szerepviszonyokkal is összefügg (Dornai 2001). Az értékelés a hagyományos iskolai keretben a tanár joga, a tanárközpontú óraszervezési formák és módszerek alkalmazásakor szinte csak a tanárnak van rá lehetősége. A tanórai rituáléban a tanulói teljesítmény értékelése nagyjából a tanár beszédaktusa, sajnálatos, hogy nagyon ritkán kapnak lehetőséget a tanulók egymás teljesítményének az értékelésére. A kooperatív módszerek és óraszervezési módok nagyobb teret engednek a tanulói kommunikációnak és a tanulói értékelő megnyilatkozásoknak is.

A tanári értékelő megnyilatkozások fajtái

A társalgási szövegeket, így a tanári megnyilatkozásokat is a hozzájuk kapcsolódó jellemző beszédaktusok szerint lehet csoportosítani. Nem problémamentes ez a kategorizáció, hiszen a társalgáshoz nagyszámú beszédaktus kapcsolható (Searle 2000), és a többnyire komplex beszédaktusokat képviselő tanári megnyilatkozások részben egymást keresztező és részben egymást átfedő kategóriákba sorolhatók be. Kutatási tapasztalataim szerint mégis ez a megközelítés illeszkedik leginkább a tanórához mint kommunikációs kontextushoz. A tanári megnyilatkozások főbb típusai a jellemző beszédaktusok szerint a következők (Antalné 2010):

a) fatikus megnyilatkozások (*János! Figyelsz?*)

b) feladatkijelölő megnyilatkozások (*Egészítsétek ki a szöveget!*)

c) kérdő megnyilatkozások (*Mi a szöveg funkciója?*)

d) magyarázó megnyilatkozások (*Az érvelés azt jelenti, hogy...*)

e) értékelő megnyilatkozások (*Kiváló. Így van.*)

f) óraszervező megnyilatkozások (*Alakítsatok párokat! Tíz percet kaptok a munkára.*)

g) önmegszólító megnyilatkozások (*Igen, igen. Jó? Jó.*) stb.

A tanári kommunikációs empirikus vizsgálatok eredményei azt is igazolják, hogy a különféle megnyilatkozástípusok a tantermi kommunikációban igen bonyolult és egymással összefüggő hálózatot alkotnak. Ugyanakkor a beszédaktusoknak ez az igen sokrétű komplexuma biztosítja a tanórai tanár-diák beszéd koherenciáját (Labov–Fanshel 1997; Szili 2004).

A tanári értékelő megnyilatkozásokat csoportosíthatjuk tartalmuk és megjelenési formájuk alapján is. A értékeléshez kapcsolódó beszédaktus lehet: elfogadás, részleges elfogadás vagy elutasítás (Griffin–Mahan 1997; Herbszt 2010). Az elfogadó tanári értékelő megnyilatkozások célja a tanulói válasz jóváhagyása, pozitív megerősítése.

- (3) T: *Tehát melyik két összetett szavunk van itt?*
 D: *A csigabiga meg a vadmacska.*
 T: *Igen.* <elfogadó értékelés>

A részlegesen elfogadó értékelő megnyilatkozások komplex minősítést tartalmaznak, egyidejűleg pozitív és negatív tartalmú tanári visszacsatolások. A pedagógusok a részlegesen elfogadó értékelő megnyilatkozásokkal azt jelzik, hogy a tanuló válasza nem teljes vagy csak részben elfogadható, helyreigazítás, további kiegészítés vagy pontosítás szükséges.

- (4) T: *Ez tehát milyen szintagma? Anna.*
 D: *Ez alárendelő.*
 T: *Azon belül? [...] Azon belül? [...] <részlegesen elfogadó értékelés>*
Többiek. Kata?
 D: *Tárgyas.*

Az elutasító tanári értékelő megnyilatkozásokhoz a tanulói válasz helyteleltetésének, elvetésének beszédaktusa kapcsolódik, és ennek különféle verbális és nonverbális megjelenési formái vannak.

- (5) T: *Állatok. Mi a véleményetek? Jó-e ez? Tessék!*
 D: *Nem, mert ragozva van.*
 T: *Nem ragozva.* <elutasító értékelő megnyilatkozás>

A tanári megnyilatkozásokat a kód alapján is célszerű vizsgálni, így megkülönböztethetünk verbális és nonverbális tanári megnyilatkozásokat (Fercsik–Raátz 2006). Minden verbális megnyilatkozást kísér nonverbális kommunikáció. Az értékelő megnyilatkozásoknak is kialakultak konvencionális, kulturális hagyományokra épülő verbális és nonverbális megjelenési formái. Nonverbális értékelés például a mosoly és a fej mozzgatása.

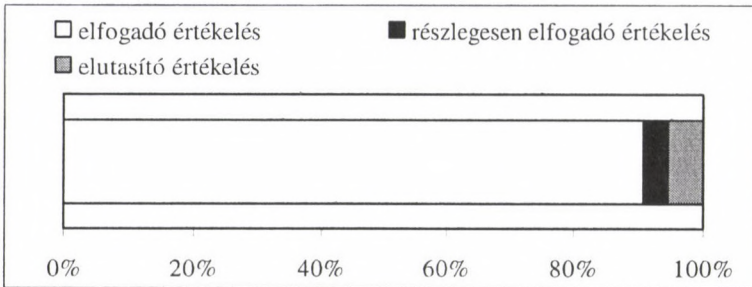
- (6) T: *És Aszód még miről nevezetes?*
 D: *Arról, hogy ott volt Petőfi.*
 T: [ingatja a fejét] <nonverbális értékelő megnyilatkozás>
 D: [...] *Petőfi Intézet?*
 T: *De, [...] Aszódon írta az első verseit. Erről nev, erről nevezetes Aszód.*

A hallgatás az elutasítás jele a következő példában:

- (7) T: *A végére milyen írásjelet tennétek?*
 D: *Kérdőjelet.*
 T: [hallgat]
 D: *Három pontot.*
 T: *Három pontot. Nagyon helyes.* <verbális értékelő megnyilatkozás>

Egy 2006-ban végzett empirikus kutatás feltárta a verbális tanári értékelő megnyilatkozások fő fajtáit (Antalné 2006), a jelen vizsgálat adatai megerősí-

tették, hogy a tanári értékelő megnyilatkozásoknak különféle verbális és a nonverbális formái jelennek meg a tanórán, tehát igazolták a kutatás második hipotézisét. Mind a 2006-os, mind a jelen vizsgálat adatai alapján a tanórán leggyakrabban a lexikai minősítő elemet tartalmazó tanári értékelő megnyilatkozások hangoznak el, de gyakori típusa a tanári értékelésnek a tanulói válasz teljes vagy részleges megismétlése, valamint a visszakérdezés is. A jelen kutatás a gyakoriságon kívül az értékelő tanári értékelő megnyilatkozások tartalmát is vizsgálta (1. ábra). A vizsgálat eredményei igazolják a kutatás első hipotézisét is, a tanári értékelő megnyilatkozások nagy számát. Az adatok szerint egy-egy tanórán átlagosan 84,7 olyan tanári értékelő megnyilatkozás hangzik el, amely valamilyen minősítő elemet tartalmaz. Ebből általában 76,9 elfogadó tartalmú, 3,2 részlegesen elfogadó és 4,6 elutasító értékelő megnyilatkozás. Az 1. ábra e háromféle megnyilatkozástípus egymáshoz viszonyított arányát mutatja.



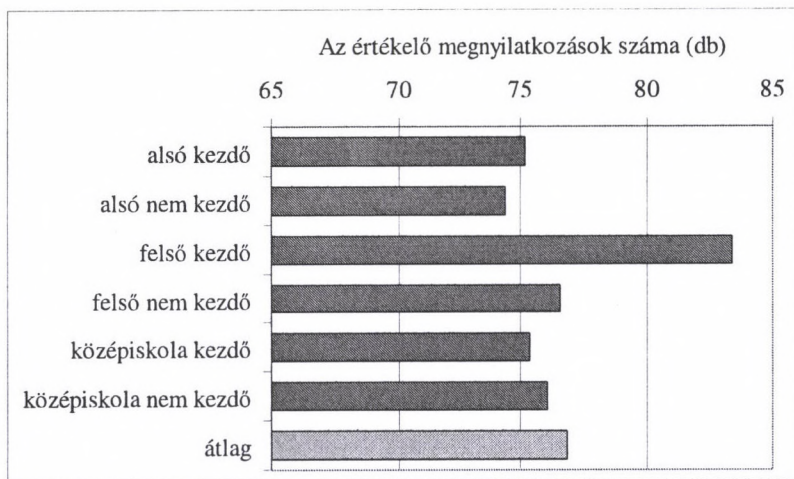
1. ábra

A lexikai minősítő elemet tartalmazó értékelő megnyilatkozások típusainak aránya videós órák alapján (N = 48 tanóra)

Az eredmények azt mutatják (1. ábra), hogy a lexikai minősítő elemet is tartalmazó, elfogadó verbális értékelő megnyilatkozások jelentős túlsúlyban vannak a részlegesen elfogadó és az elutasító megnyilatkozásokhoz képest. Ez az eredmény pedagógiai szempontból akár örvendetes is lehetne, ám mégsem egyértelműen pozitív jelenség, hiszen a nagyszámú nem valódi fejlesztő tanári értékelő megnyilatkozás az egyébként is domináló tanári kommunikáció (Antalné 2006) mennyiségét növeli.

A pedagógusok tapasztalata szerint rétegzett mintavétellel készült vizsgálat eredményei azt támasztják alá, hogy nincs szignifikáns különbség a pedagógusok és a tanulók életkora szerint az értékelő megnyilatkozások előfordulási gyakoriságában (2. ábra), tehát nem igazolódtott a kutatás harmadik hipotézise. A vizsgált korpuszban a konkrét példák arra utalnak, hogy igen nagyok az egyéni különbségek a tanári kommunikációban, és ezek az eltérések nem fel-

tétlenül függenek össze a pedagógusok vagy a tanulók életkorával. Az egyik tapasztalt, több évtizede vezetőtanárként dolgozó pedagógus óráján 51-szer hangzott el az *Így van* pozitív megerősítés, valószínűleg már egyéni kommunikációs rituáléként, alig tudatos tanári megnyilatkozásként. Hasonlóan nagy számú előfordulást tapasztaltam szinte minden életkorú tanulói csoportban több kezdő pedagógus óráján.



2. ábra

A lexikai minősítő elemet tartalmazó, elfogadó tanári értékelő megnyilatkozások száma videós órák alapján (N = 48 tanóra)

A verbális tanári értékelő megnyilatkozások lexikai kifejezőeszközei gyakoriságukhoz képest igen szegényesek. Ez a megállapítás érvényes mind a pozitív, mind a negatív tartalmú értékelő megnyilatkozásokra. A vizsgált korpuszban leggyakrabban előforduló verbális minősítő tanári megnyilatkozások a következők. Elfogadó tanári értékelő megnyilatkozások: *igen, így van, jó, bizony, nagyon ügyes, így, jól van, nagyon jó, igaz, pontosan, óriási, helyes, nagyszerű, persze, tökéletes, úgy van, úgy bizony stb.* Részlegesen elfogadó tanári értékelő megnyilatkozások: *de, és stb.* Elutasító tanári értékelő megnyilatkozások: *nem, á, hát, ugyan, nono, nana, hm, húh stb.*

A pedagógiai kutatások alátámasztják, hogy fontos a tanári megerősítés a tanulók számára, még a negatív minősítés is hasznosabb, mint az értékelés elmaradása (Golnhofer 2003). Részben ez lehet a forrása annak, hogy a tanórán szinte minden tanulói megnyilvánulást tanári visszacsatolás követ, és az esetek többségében ez pozitív megerősítés. Nem ritka a tanári kommunikációban az értékelő megnyilatkozások megismétlése és halmozása sem. Így

azonban az értékelés formális kommunikációs aktussá válik, az értékelő kifejezések megismétlése és halmozása nem ad nagyobb nyomatókat az értékelésnek. Az indoklás nélkül, nagy számban elhangzó tanári értékelő megnyilatkozásoknak elsősorban diskurzusszervező és -továblendító szerepük van, kevésbé érvényesül fejlesztő funkciójuk.

A 2006-os kutatás azt az eredményt hozta, hogy a pedagógusok egy tanórán átlagosan több mint 68-szor szó szerint megismételnek valamilyen közlésemet ugyanazon szomszédsgái páron belül. Ezek a megismételt közlés-elemek különfélék lehetnek: például a tanári kérések, a tanári instrukciók és legnagyobb arányban a tanulói válaszok megismétlése fordul elő (Antalné 2006). A tanulói válaszok megismétléséhez is a teljes vagy a részleges elfogadás, illetve az elutasítás beszédaktusa kapcsolódik. A következő példában a megerősítő célú válaszméltések egész láncolatot alkotnak.

(8) T: *Milyen rokon értelmű szavakra emlékeztek? Nevet?*

D: *Rötyög!*

T: *Rötyög.* <a tanulói válasz megismétlése mint értékelő megnyilatkozás>

D: *Kacag!*

T: *Kacag.* <a tanulói válasz megismétlése mint értékelő megnyilatkozás>

D: *Röhörög.*

T: [nevet] *Az más! Heherészik! Az volt benne, igaz?*

D: *Röhög!*

T: *Igen, az már volt.*

D: *Vihog!*

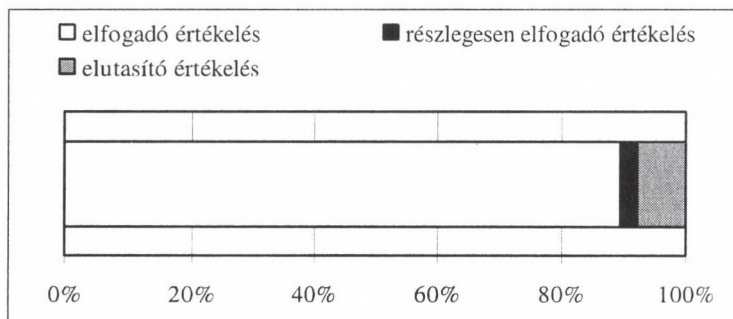
T: *Vihog.* <a tanulói válasz megismétlése mint értékelő megnyilatkozás>

D: *Hahotázik!*

T: *Hahotázik.* <a tanulói válasz megismétlése mint értékelő megnyilatkozás> *Jó.* [bólint]

A jelen vizsgálat adatai szerint a pedagógusok egy-egy órán több mint 41-szer szó szerint megismételik a tanulói válaszokat, és ehhez több mint 89%-ban, óránként átlagosan 36,8-szor az elfogadás beszédaktusa kapcsolódik (3. ábra).

A tanulói válaszok megismétlésének egyik fajtája a visszakérdezés, amikor a tanár kérdő tartalmú megnyilatkozásként ismételi meg a tanulói választ. A specifikus dallamváltozások jelzik, hogy az elfogadás vagy az elutasítás beszédaktusa kapcsolódik a visszakérdezéshez. A 9. példában a tanár elfogadó tartalmú, visszakérdező válaszméltése egyrészt az előző szomszédsgái pár záró eleme, másrészt egy újabb szekvenciát nyitó megnyilatkozás. A visszakérdezést további diskurzuskezdeményező megnyilatkozások is követik.



3. ábra

A válaszismétlés mint értékelés előfordulási aránya videós órák alapján
(N = 48 tanóra)

- (9) T: *Az a kérdésem, hogy véleményetek szerint kézzel vagy géppel kell írni az önéletrajzot?*
 D: *Géppel.*
 T: *Géppel?* <a tanulói válasz megismétlése mint értékelő megnyilatkozás> *Miért? Miért géppel?*

A tanulói válaszismétlésnek egyik sajátos típusa a parafrázis, az a fajta tanári közlés, amelyben a tanár kisebb-nagyobb nyelvi és tartalmi átalakítással ismétli meg a tanuló válaszát (H. Varga 1999). A szupraszegmentumok használatától és a kontextustól függően az értékelésnek ez a típusa is kifejezhet teljes vagy részleges elfogadást, sőt bizonyos esetekben elutasítást is. A következő órarészletben a pedagógus rövid időn belül egyszerre alkalmazza a szó szerinti válaszismétlést, valamint a parafrázist mint tanári értékelő megnyilatkozást.

- (10) T: *Figyeljék meg a kivetített képet! [az írásvetítőre mutat] Milyen különbségeket fedeznek fel tartalmi szempontból?*
 D: *Hogy nem szerkezetileg...*
 T: *Hangosabban, hogy hátul is hallják!*
 D: *Nem szerkezetileg...*
 T: *Nem hallom én se!*
 D: *Nem szerkezetileg tagolódik.*
 T: *Nem szerkezetileg tagolódik.* <válaszismétlés mint értékelő megnyilatkozás> *Hanem?*
 D: *Bizonyos ööő szempontok szerint.*
 T: *Szempontok szerint.* <parafrázis mint értékelő megnyilatkozás> *Milyen szempontok ezek? Mire gondolt, amikor azt mondta, hogy bizonyos szempontok szerint? Mik ezek a bizonyos szempontok?*

A következő óraráészlet és az eddig bemutatott példák is szemléltetik, hogy a pedagógusok egy megszólaláson belül nemritkán megismétlik és halmozzák a különböző típusú verbális értékelő megnyilatkozásokat.

(11) T: *Honnan hozathatt papokat? Milyen irányból?*

D: *A nyugati kereszténységből.*

T: *Így van.* <lexikai minősítő elemet tartalmazó értékelő megnyilatkozás> *Tehát nyugatról papokat hozatott be.* <parafrázis mint értékelő megnyilatkozás>

(12) T: *Melyiket írtuk az összetett szavakhoz? Dóri!*

D: *Ősrégi.*

T: *Ősrégi.* <válaszismétlés mint értékelő megnyilatkozás>

D: *És a vászontarisnyát.*

T: *És a vászontarisnyát.* <válaszismétlés mint értékelő megnyilatkozás> *Nagyon ügyes. Jó.* <lexikai minősítő elemet tartalmazó értékelő megnyilatkozások>

Pedagógiai szempontból öröndetes a tanári értékelő megnyilatkozások magas száma, ugyanakkor nemkívánatos pedagógiai következményük is lehet. A válaszismétléseket részben a hagyományos berendezésű osztálytermek teszik szükségessé, mivel a tanulók nem látják az előttük ülők arcát, mimikáját, és ez rontja a tanulói megnyilatkozások megértését. De ha a válaszismétlés rituális elemmé válik a tanórai kommunikációban, leszoktathatja a tanulókat az egymásra figyelésről. A tanulók megszokják, hogy a tanár minden esetben elisméli a helyes választ, rendszeresen tájékoztatja őket az elfogadott tanulói válaszok tartalmáról, ezért kevésbé figyelnek társaik megnyilatkozásaira.

Következtetések

Számos tényező befolyásolja, mit, hogyan és mennyit beszél a pedagógus a tanórán. A tanári megnyilatkozások tartalmát, formáját és előfordulásuk gyakoriságát különféle személyi és dologi tényezők határozzák meg (Antalné 2006; Apel 1997; Chesebro 2002). A tanári értékelő megnyilatkozások empirikus vizsgálatának eredményei feltártak olyan általános sajátosságokat, amelyek a pedagógusok és a tanulók életkorától, a tantárgytól függetlenek, és a példák rámutattak arra is, hogy a nyelvi kifejezési módok igen különbözőek lehetnek a pedagógus egyéni kommunikációs sajátosságaitól és rituáléitól függően. A tanári kommunikációban ugyanakkor stratégiai és taktikai megfontolások is helyet kapnak, tehát a tanári megnyilatkozások tartalmát és megjelenési formáját meghatározza az aktuális helyzet és a környezet is.

További kutatási feladat a tanári kommunikációt meghatározó tényezőknek és a hatásmechanizmusok közötti összefüggéseknek az alaposabb feltárása, a tanárimenyilatkozás-típusokat jellemző szociális és pragmatikai kontextus vizsgálata (Tolcsvai 2001; Hámori 2006).

A tanári értékelés minden esetben hat a diákok motivációjára, önértékelésükre és mások megítélésére is (Golnhofer 2003). A tanórán elhangzó tanári értékelő megnyilatkozások hatékonyabban betöltenék fejlesztő funkciójukat, ha nagyobb számban lenne közöttük az egyéni sajátosságokhoz igazodó, adaptív értékelés. A személyközpontúság a tanári kommunikációban azt jelenti, hogy a hangsúly a pedagógusoknak és a diákoknak az egymásra figyelésén, egymás megértésére irányuló törekvésén, párbeszédén, kölcsönös adaptív kapcsolatán van (Hunyady et al. 2006). A pedagógus szerepe ebben a bonyolult kommunikációs folyamatban azért kiemelkedő, mert a pedagógus a szakember, és megszerzett szakértelme miatt leginkább az övé a szakmai felősség.

A gyermekeknek a család után az iskola a második legfontosabb szocializációs közege (Subosits 1999), és az iskolában a pedagógusnak a viselkedése, beszéde is minta a tanulók számára. Ezért lenne fontos a pedagógusképzésben nagyobb teret adni a tanári beszéd tudatos fejlesztésének, hogy a pedagógusok ne csak szakterületük, hanem a kommunikáció szakemberei is legyenek (Nagy 2005: 14).

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 225. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2010. A tanári megnyilatkozások típusai. In Kozmács István – Vančoné Kremmer Ildikó (szerk.): *Közös jövőnk a nyelv 1. Nyelvtudomány és pedagógia*. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, 5–18.
- Apel, Hans Jürgen – Koch, Lutz 1997. *Überzeugende Rede und pädagogische Theorie und Praxis*. Juventa Verlag, Weinheim–München.
- Bábosik István 2004. *Nevelélmélet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Boronkai Dóra 2009. *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum Kft., Budapest.
- Buda Béla 2004. Kommunikáció az osztályban. A tanári munka kommunikációs eszközei. In Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 17–26.
- Chesebro, Joseph L. – McCroskey, James C. (eds.) 2002. *Communication for teachers*. Allyn and Bacon, Boston.
- Clarke, David D. – Argyle, Michael 1997. Beszélgetési szekvenciák. In Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris Kiadó, Budapest, 565–602.
- Dornai Erika 2001. A tanári hatalomgyakorlás kommunikációs mintázatai és összefüggései az elégedettséggel. *Pszichológia* 1. 63–81.
- Falus Iván (szerk.) 2003. *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fercsik Erzsébet – Raázt Judit 2006. *Kommunikáció és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet 2003. A pedagógiai értékelés. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 385–416.

- Gósy Mária 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Griffin, Peg – Mehan, Hugh 1997. Értelem és rítus a tantermi beszélgetésben. In Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris Kiadó, Budapest, 541–564.
- Hámori Ágnes 2006. A társalgási műfajokról. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Szöveg és típus*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 157–181.
- Herbst Mária 2010. *Tanári beszédmagatartás*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged.
- Hunyady Györgyné – M. Nádasi Mária – Serfőző Mónika 2006. „Fekete pedagógia” *Értékelés az iskolában*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Iványi Zsuzsa 2001. A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr* 125. 74–93.
- Labov, William – Fanshel, David 1997. Beszélgetési szabályok. In Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris Kiadó, Budapest, 395–435.
- Nagy Mária (szerk.) 2005. *A pedagógusszakma megújításának kihívásai. Az Oktatási Minisztérium és az Országos Közoktatási Intézet szakmai szemináriuma*. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Németh T. Enikő 1996. *A szóbeli diskurzusok megnyilatkozáspéldányokra tagolása*. Nyelvtudományi Értekezések 142. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Németh T. Enikő 2006. Pragmatika. In Kiefer Ferenc (főszerk.): *Magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 222–261.
- V. Raisz Rózsa 1995. Mondat- és szövegformálás a tanár beszédében. In Szende Aladár (szerk.): *Anyanyelvi nevelés – embernevelés*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 198. 115–121.
- Rieder, Karin 2004. A nonverbális kommunikáció az oktatásban. In Bábosik István (szerk.): *Nevelélmélet*. Osiris Kiadó, Budapest, 280–289.
- Searle, John 2000. *Elme, nyelv és társadalom. A való világ filozófiája*. Vince Kiadó, Budapest.
- Subosits István 1999. *A beszéd mint viselkedésforma az iskolában*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 212. 479–484.
- Szili Katalin 2004. *Tetté vált szavak*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Váradai Tamás 1998. *From cards to computer files. Processing the data of the Budapest Sociolinguistic Interview*. Research Institute for Linguistics, Hungarian Academy of Sciences. Working Papers in Hungarian Sociolinguistics. No. 3. January 1998. <http://www.nytud.hu/buszi/wp3/index.html> (2006. december 10.)
- H. Varga Gyula 1999. A tanárok nyelvi és kommunikációs kultúrája. In V. Raisz Rózsa – H. Varga Gyula (szerk.): *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 212. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest, 210–224.