

Antalné Szabó Ágnes

A tanulásalapú anyanyelvi nevelés

Az iskolai nevelés környezetében és folyamatában számos olyan változás zajlik, amelyek kihívást jelentenek a pedagógusok számára. Az új kultúraelsajátítási formák, közöttük az egyre inkább meghatározó digitális tanulási módok elterjedése, az iskolai műveltség fogalmának szükségszerű átalakulása hatással van az iskolai nevelés cél- és feladatrendszerére, az oktatási-nevelési stratégiák, a pedagógiai módszerek, óraszervezési módok és eszközök alkalmazására. Az egyik lehetséges válasz ezekre az új kihívásokra a pedagógusok kompetenciaalapú önértékelése és értékelése. A tanulmány a tanulás támogatásával kapcsolatos pedagóguskompetenciát értelmezi, valamint a más pedagóguskompetenciákkal való kapcsolatát taglalja. Konkrét példákat mutat be a tanulásalapú anyanyelvi fejlesztésre: tanulás-módszertani tananyagokra és gyakorlatokra, valamint a tanulástámogató pedagógiai szemlélet és tanári kommunikáció megvalósulási formáira.

Bevezetés

A környezetünkben zajló változások hatással vannak a gyermekekre, az iskolai nevelés folyamatára, ezért kihívást jelentenek a pedagógusok számára is. Az internethasználat robbanásszerű növekedése miatt a tanulók tudáselsajátításában egyre kisebb szerepet játszik az iskola, és egyre meghatározóbbak az iskolán kívüli tudásforrások (Koltay 2011). Ahhoz azonban, hogy a gyermekek megfelelően tudjanak élni ezekkel az új lehetőségekkel, és hatékonyan tudják alkalmazni a különféle tanulási módokat, magas szintű tanulási képességekkel kell rendelkezniük.

A változó környezeti-társadalmi tényezők hatására a tanulási attitűd formálódása, az új kompetenciák, az új ismeretek, készségek és képességek elsajátítása egyre inkább kinövi az iskolai kereteket, ezáltal szükségszerűen átalakul az iskolai műveltség fogalma (Csapó 2002). A folyamatosan növekvő információtömeggel csak akkor tud sikeresen megbirkózni a gyermek, ha az iskolában is kiemelt figyelmet kap a tanulási képesség fejlesztése minden műveltségterületen. Ezt a célt azonban csak akkor tudják elérni a pedagógusok, ha magas szintű kompetenciákkal rendelkeznek a tanulás támogatásának a terén, ez az egyik legfontosabb pedagóguskompetencia az iskolai nevelés változó világában.

A magyartanárok kompetenciáinak fejlődéséhez és fejlesztéséhez, az anyanyelvi nevelés megújulásához – a szaktárgyi és a pedagógiai-pszichológiai kutatásokkal összhangban – az anyanyelv-pedagógiai kutatások is megfelelő szakmai háttérrel jelentenek, és felmutatnak eredményeket (Zsolnai 2001; Antalné 2013b). Az anyanyelv-pedagógiában is paradigmaváltás történik az utóbbi évtizedekben a változó társadalmi-környezeti tényezők hatására. Ez a szemléletváltás elsősorban az IKT-eszközök elterjedéséhez kapcsolódik, ám ennek részeként és következményeként olyan paradigmaváltásra is szükség van, amely alapján előtérbe kerül a tanulástámogató szemlélet érvényesülésének kutatása.

A tanulástámogatásnak mint régi-új paradigmának a jelenleginél lényegesen nagyobb hangsúlyt és teret kell kapnia az anyanyelvi nevelésben, ennek szemléletbeli, tartalmi és szakpedagógiai megújulásában. Ehhez elengedhetetlenek azok az anyanyelv-pedagógiai és tanári kommunikációs kutatások, amelyek célja a tanulás támogatásával kapcsolatos pedagóguskompetenciák, az anyanyelvhasználat fejlődését meghatározó kognitív folyamatok, az osztálytermi diskurzusban a tanulástámogató stratégiák vizsgálata és

elemzése. Ezek a kutatási eredmények a gyakorló pedagógusok munkájában is hasznosulhatnak. Mivel az iskolai nevelés világában – a digitális kultúra rohamos terjedése ellenére is – még meghatározó szerepük van a pedagógusoknak, csak akkor tudnak megfelelni ezeknek az új kihívásoknak, ha megismerik a legújabb kutatási eredményeket és saját pedagógiai kompetenciáikat. Az egyik lehetséges válasz tehát az új pedagógiai kihívásokra: önmagunk megismerése, pedagógiai munkánk kompetenciaalapú önértékelése és értékelése, pedagóguskompetenciáink folyamatos fejlesztése.

A tanulmány első része a Nemzeti alaptantervnek a tanulási képesség fejlesztésére vonatkozó leírásából idéz, majd példákat mutat be a tanulásalapú anyanyelvi fejlesztésre: tanulás-módszertani tananyagokra és anyanyelvi gyakorlatokra, a tanulástámogató pedagógiai szemléletnek az érvényesülésére. Ezután a tanulástámogató pedagóguskompetenciáját értelmezi, majd a más kompetenciákkal való kapcsolatát taglalja. Végezetül magyarórákról készült videós órák és óralejegyzések alapján a tanulástámogató tanórai kommunikációs stratégiákat elemzi.

A tanulás támogatása a Nemzeti alaptantervben

A 2012-ben elfogadott Nemzeti alaptanterv a kiemelt nevelési célok között nevezi meg a tanulás tanítását (1). Ez a tanulók fejlesztését meghatározó kulcskompetenciákkal összhangban a köznevelés egészében szolgálja a tudáselsajátítási stratégiák fejlesztését, és szükségszerűen minden műveltségi területet áthat. A Nemzeti alaptanterv az Európai Unió Oktatás és képzés 2020 programjával is összhangban (2) a kulcskompetenciák között nevezi meg a hatékony, önálló tanulást. A részletes leírásban utal arra, hogy ez a kompetencia is szükséges ahhoz, hogy képesek legyünk alkalmazkodni a modern világ változásaihoz, és képesek legyünk a változásokat cselekvően befolyásolni. Csak az egyéni tanulási képesség birtokában tudunk cselekvően és sikeresen részt venni az élethosszig tartó tanulási folyamatokban (1).

A tanulási képesség fejlesztése a Magyar nyelv és irodalom műveltségi területnek is kiemelt fejlesztési célja és feladata a köznevelés minden szintjén, az iskola minden évfolyamán. Egy többéves fejlődési folyamat eredményeképpen a 15–18 éves tanulóknak különféle tanulási tevékenységeket kell tudniuk önállóan elvégezni, például: a verbális és nem verbális információk célszerű gyűjtését, szelekcióját, rendszerezését, kritikai feldolgozását és felhasználását; az internetes adatgyűjtést és adatfeldolgozást, az önálló jegyzetkészítést, különféle típusú szövegek értelmezését és feldolgozását stb. (1).

A tanulásalapú szemlélet megvalósulása az anyanyelvi nevelésben

A tanulásfejlesztő törekvéseknek komoly hagyományai vannak az anyanyelvi nevelésben. Részletes történeti áttekintésre, az előzmények alapos feltárására jelen tanulmányban nincs lehetőség, de példaként lehet említeni az 1970-es évek óta ismert, Zsolnai József és Bánréti Zoltán nevéhez fűződő pedagógiai programokat és tankönyveket, amelyekben kiemelt fejlesztési terület a problémaalapú tanulás tanítása (Zsolnai 2001; Bánréti 2008). Öröndetes módon napjaink új tankönyvcsaládjában is megjelennek olyan tanulás-módszertani gyakorlatok és fejezetek, amelyek a tanulók tanulási képességének a fejlesztését szolgálják.

Ahogy az előzőekben idézett tantervi fejezetek is igazolják, a tanulás fejlesztése fontos területe a magyar nyelvi és irodalmi műveltségterületnek is. A tanulásalapú anyanyelvi nevelésnek különféle megnyilvánulási formái lehetnek, és ezt meghatározzák a pedagógusok nevelési-oktatási stratégiái: milyen nevelési-oktatási célokat tűznek ki, és ezek elérésére hogyan építik fel a tananyagot, milyen pedagógiai módszereket, eszközöket, tanulói munkaformákat és kommunikációs stratégiákat alkalmaznak.

A tanulás támogatása, a tanulásmódszertan különféle formákban és szinteken jelenhet meg az anyanyelvi nevelésben:

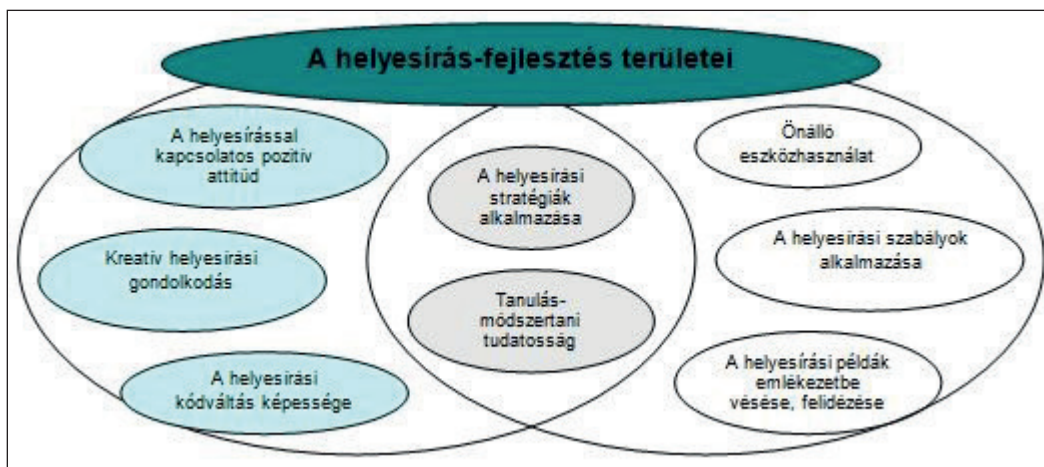
- tanulás-módszertani gyakorlatokként az anyanyelvi témakörökben;
- önálló tanulás-módszertani tananyagokként;
- átfogó tanulás-módszertani szemlélet alkalmazása által az anyanyelvi témakörök egészében.

Anyanyelvi nevelési példák a tanulás támogatására

Tanulás-módszertani gyakorlatokra bármelyik anyanyelvi témakörben lehet példát találni, hiszen nemzedékről nemzedékre hagyományozódnak olyan tanulási technikák és gyakorlatok, amelyek egy-egy nyelvi fogalom vagy szabály megtanulását segítik. Emlékeztető szóval (*teniszütő, autó*) tanulják meg például a diákok a magas és a mély magánhangzókat. A retorika mint tananyag magában foglalja a szövegtanulás eljárásait is, megtanulhatják a diákok a beszédtanulásnak a képhez és helyhez kötődő technikáit. A helyesírás tanulásában a pedagógus tanulás-módszertani gyakorlatokkal segíti például a helyesírási szabályok lépéseinek a megjegyzését vagy a helyesírási szabályokkal le nem írható példák memorizálását. Az utóbbiakat szemlélteti a felidéző szavak, mondatok, történetek és képek használata a példák megtanulására (Antalné 2013b).

Önálló tanulás-módszertani témakörökre is számos példa található a Nemzeti alaptantervben és a legújabb anyanyelvi tankönyvekben (1). A tanúlással kapcsolatos önálló fejezetek tanítják például a szövegfeldolgozás módszereit, a papíralapú és a digitális szövegek olvasásának a stratégiáit, az információgyűjtés és az információkezelés eljárásait, a vázlatírás technikáit vagy a tankönyvhasználatot.

A tanulás támogatásának legmagasabb szintje az, amikor a pedagógus munkáját egy teljes témakörben, sőt az anyanyelvi nevelés egész folyamatában tanulás-módszertani tudatosság jellemzi, és ehhez megfelelően erősek a tanulást támogató kompetenciái is. Példa lehet erre a helyesírás-tanítás teljes folyamata. Az 1. ábra azt szemlélteti, hogy a helyesírás-fejlesztés területei között kiemelt helyen szerepel a helyesírási stratégiáknak és az eszközhasználatnak (a papíralapú és az online kézikönyveknek, a helyesírás-támogató és -ellenőrző weboldalak használatának), a tanulók tanulás-módszertani tudatosságának a fejlesztése (Antalné 2013b).



1. ábra
A helyesírás-fejlesztés területei

A szövegalkotás fejlesztésének különféle szemléletmódjai érvényesülnek a magyarországi köznevelésben. Jelen van a tanulók szövegeire mint kész produktumokra tekintő, hagyományos eredményközpontú szemlélet, és egyre inkább meghonosodik a szövegalkotás fejlesztésének folyamatalapú szemlélete is (Tóth 2008). Ez utóbbi esetében a tanulók megismerik és elsajátítják a szövegalkotás lépéseit, a szövegátdolgozás eljárásait, pozitív attitűd alakul ki bennük a szövegalkotással kapcsolatban. A pedagógusok nem mint bírák, hanem mint a szövegalkotást támogató szakemberek vesznek részt a tanulási folyamatban. A tanár olyan instrukciókat fogalmaz meg a tanulók számára, amelyek segítik őket a szövegek önálló átdolgozásában, és

megszervezi, hogy a készülő szövegekről társaikkal is beszélgessenek (Szilassy 2012). Fontos eleme ennek a szemléletnek az elkészült szövegek bemutatása, hogy a tanulók munkáit minél többen és többféle csatornán megismerhessék. Ebben a fajta fejlesztésben az a cél, hogy a gyermekek ne iskolai feladatnak, hanem az önkifejezés hatékony eszközének tekintsék a fogalmazást, hogy önként és nagy kedvvel írjanak szövegeket.

A szövegalkotás fejlesztésének harmadik szemléletformája a szövegalkotás tanulási kontextusú fejlesztése, amely valójában a folyamat alapú fogalmazástaniítás egyik változata. Ennek az a lényege, hogy a tanulók tanulási céllal alkotnak szövegeket egy-egy tananyaggal, témakörrel kapcsolatban, a szövegalkotást a tanulás eszközének tekintik. Ez a fajta tanulási módszer nem csupán a tanulási képességet fejleszti hatékonyan, hanem a szövegalkotást is (Tóth 2008).

Tanulási célú szövegalkotási gyakorlatok:

- szabad gondolatok a témáról;
- lecke tömörítése szövegben;
- szócikkek fogalmazása a tanult fogalmakról;
- tankönyvi lecke írása és szerkesztése a témáról;
- újságcikk írása a témáról;
- tankönyvi vázlat átalakítása szöveggé;
- leckeszöveg átalakítása más stílusú szöveggé;
- leckeszöveg kiegészítése, bővítése;
- levélírás a tankönyvszerzőnek;
- levélírás a társaknak a tananyagról;
- párbeszéd írása a tananyagról;
- kreatív írás a témáról;
- blogírás a tananyagról;
- naplóról írás a tanulásról stb.

A tanulás alapú anyanyelvi nevelés megvalósulásában tehát helyük és szerepük van a tanulás-módszertani gyakorlatoknak, a tanulásfejlesztő tananyagoknak és a teljes fejlesztési folyamatot átfogó, tanulás alapú pedagógiai szemléletnek.

A tanulás alapú anyanyelvi nevelést támogató pedagógus kompetenciák

A tanulás alapú anyanyelvi nevelés megvalósításához a pedagógusoknak olyan kompetenciákkal kell rendelkezniük, amelyek megalapozzák a nevelésben a tanulástámogató nevelési folyamatokat. 2013-ban jelentős fordulatot hozott a magyarországi köznevelésben a pedagógus-életpályamodell bevezetése. Ennek részeként a pedagógusok munkáját és kompetenciáiknak a fejlettségi szintjét pályájuk alatt több alkalommal kompetencia alapú minősítési eljárásban értékelik. Ezt az értékelést segítik a szakértői látogatások, valamint a pedagógusok által összeállítandó szakmai e-portfólió (3).

A hazánkban kidolgozott kompetencia alapú minősítési eljárásnak már régóta megvannak a hagyományai az európai és a tengerentúli országokban (Falus 2011). De Magyarországon is megtalálhatók az előzményei, hiszen a bolognai rendszerű, osztott ciklusú tanárképzésben a tanár szakos hallgatók tanulmányaik végén kompetencia alapú pedagógiai portfóliót készítenek. Ebben a megadott pedagógus kompetenciák alapján reflektálnak saját tanulási, tanárrá válási folyamatukra és a tanári hivatáshoz szükséges kompetenciáik fejlettségére, fejlődésére. A 2013-ban bevezetett, új osztatlan tanárképzés hosszabb időtartama és többéves

összefüggő képzési ciklusa lehetőséget ad arra, hogy a hallgatók ne csupán tanulmányaik végén, hanem már tanulmányaik közben, akár több alkalommal, folyamatszerűen végezzenek fejlesztő célú, kompetenciaalapú önértékelést.

A szakmai portfólió összeállítása a kezdő, valamint a pályájukon már több éve dolgozó pedagógusokat is ösztönözheti szakmai önértékelésre és fejlődésre. A minősítési eljárásban az önértékelés és az értékelés alapját nyolc pedagóguskompetencia képezi (3). Az 1. táblázatban megnevezett pedagóguskompetenciák egymást erősítve segíthetik a pedagógusokat eredményes nevelői munkájukban.

1. táblázat
A minősítési eljárást meghatározó pedagóguskompetenciák

1. kompetencia	Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás
2. kompetencia	Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók
3. kompetencia	A tanulás támogatása
4. kompetencia	A tanuló személyiségének a fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség
5. kompetencia	A tanulói csoportok, közösségek alakulásának a segítése, fejlesztése, esélyteremté, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység
6. kompetencia	Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése
7. kompetencia	Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás
8. kompetencia	Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

A tanulás támogatása mint pedagóguskompetencia

A pedagógusok szakmai fejlődése és kompetenciáik fejlettségi szintje számos tényezőtől függ: a személyiségüktől, a pályán eltöltött időtől és az ott szerzett tapasztalatoktól, személyes érdeklődésüktől stb. (Falus 2004). A Pedagógus I. és a Pedagógus II. fokozat esetében a minősítési eljárásban azoknak a kompetenciáknak a fejlettségét vizsgálják, amelyek megléte minden pedagógus számára alapvetően szükséges mindennapi szakmai feladataik ellátásához (3).

A tanulástámogatási pedagóguskompetencia leírása a Pedagógus I. fokozatban a következő: „Ismeri a tanulóközpontú tanulási környezet jellemzőit. Tisztában van a különböző tanulási környezetek tanulási eredményességre gyakorolt hatásaival. Az optimális tanulási környezet, tanulási légkör megteremtésekor figyelembe veszi a tanulók sajátos igényeit, ötleteit, kezdeményezéseit, az együttműködésnek a tanulásra gyakorolt előnyeit és hátrányait. Osztálytermi környezetben képes bizalomteli légkör kialakítására. Fontosnak tartja a tanulási képességek fejlesztését, és nyitott az élethosszig tartó tanulásra. Képes a tanulók motivációjára építeni és bevonni őket saját tanulási folyamatuk irányításába, tervezésébe, értékelésébe. Képes az érdeklődés és a figyelem folyamatos fenntartására, az önálló, önszabályozó tanulás kialakítására, támogatására, a folyamat során fellépő tanulási nehézségek felismerésére és megoldására. Törekszik a tanulók tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli tevékenységének összehangolására” (3: 25).

A pedagógusok kompetenciáinak fejlettségi szintjét, a pedagógiai munka eredményességét mind a pedagógusok, mind pedig a minősítési eljárásban közreműködő szakértők különféle indikátorok segítségével figyelhetik meg. Az indikátorok, azaz a tevékenység- és viselkedéleírások jelzik a pedagógusok és a külső szemlélők számára a kompetenciák meglétét és fejlettségi szintjét.

A tanulástámogatási kompetenciát megfelelő szinten birtokló magyartanár például a következő tevékenységeket végzi a magyar nyelvi órán:

- kihasználja a magyar nyelvi tananyagban rejlő lehetőségeket a tanulási stratégiák tanítására;
- tanulás-módszertani tudatossággal tervezi és szervezi meg a tanórákat, lehetőség szerint tanulás-módszertani gyakorlatokat is beépít a magyarórákba;
- tudatosan épít a tanulók tanulási szükségleteire, céljaira és érdeklődésére (például a szövegválasztásban);
- olyan tanórai tanulói tevékenységeket szervez, amelyek segítik a tanulókat egyéni tanulási sajátosságaik, anyanyelvhasználatuk (például szövegértési, szöveg tanulási szokásaik, képességük) megismerésében és az ezekre való reflektálásban;
- igyekszik kialakítani és megerősíteni a tanulóknál az önálló tanulás, az anyanyelv fejlesztésének az igényét;
- segíti a tanulókat abban, hogy saját maguk tűzzék ki az anyanyelvhasználattal kapcsolatos tanulási céljaikat, és tervezzék meg tanulási folyamatukat;
- sokfajta tanulási stílusú diákot ösztönöz tanulásra a magyarórán (például választható magyar nyelvi gyakorlatokkal);
- pozitív visszajelzéseket ad a tanulóknak anyanyelvhasználatukra és fejlődési folyamatukra;
- olyan bizalomteli légkört alakít ki a magyarórán, amelyben a tanulók hibázhatnak, és lehetőségük van a javításra;
- tanulást támogató környezetet teremt a tanterem megfelelő berendezésével;
- felismeri a tanulók tanulási nehézségeit, anyanyelv-elsajátítási zavarait, szükség esetén szakember segítségét kéri a fejlesztésben;
- segít a tanulóknak az anyanyelv-tanulást támogató eszközök (például a papíralapú és az online kézikönyvek, IKT-eszközök) megismerésében és használatuk elsajátításában, ösztönzi a tanulókat a használatukra;
- segíti a tanulókat abban, hogy reflektáljanak saját anyanyelv-tanulási folyamataikra és az elért eredményekre (3) (Newby et al. 2008).

A tanulás támogatásával összefüggő egyéb pedagóguskompetenciák

A pedagóguskompetenciák egymással szoros összefüggésben alapozzák meg a pedagógusok munkáját, és mindegyik magában foglal olyan alkotóelemeket, amelyek a tanulás támogatásának a kompetenciájához is kapcsolódnak (3). A *Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás* elnevezésű kompetenciát birtokló magyartanár például képes arra, hogy a magyar nyelvi műveltséganyagot úgy értelmezze, hogy a tananyag részének tekintse a témakör tanuláshoz szükséges ismereteket és képességeket is. Anyanyelv-pedagógiai tudásának pedig szerves alkotóeleme a tanulásfejlesztési eljárások ismerete és alkalmazása, azaz a magyar nyelvi tananyag tartalmak értelmezésében és az anyanyelv-pedagógiai módszertani megoldások kiválasztásában tanulóközpontú pedagógiai szemlélet jellemzi. A *Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók* elnevezésű kompetencia magában foglalja a tanulótervezési kompetenciát is. A magyartanár ennek birtokában képes például olyan tanulóközpontú magyar nyelvi órákat tervezni, amelyeknek szerves részei a tanulás-módszertani gyakorlatok.

A *Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése* elnevezésű pedagóguskompetencia magában foglalja a tanulásfejlődés, az anyanyelvhasználat fejlődésének az értékelési képességét is. A folyamat alapú és a tanulási kontextusú szövegalkotást például akkor segíti hatékonyan a pedagógus, ha a készülő szövegekhez nem csupán általános tanácsokat, hanem személyre szóló instrukciókat is megfogalmaz. Ebben a tevékenységében *A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése...* elnevezésű kompetenciáját is alkalmazza. Ez a kompetencia is kiemelten fontos minden anyanyelv-fejlesztési területen, hiszen a tanulók anyanyelv-fejlettségi szintje számos tényező – az eltérő családi környezet és szociokulturális háttér, az egyéb nyelvhasználati kompetenciák szintje stb. – miatt igen különböző (Gósy 2005; Pléh 2012). Ehhez kapcsolódó pedagóguskompetencia a következő is: *A tanulói csoportok, közösségek alakulásának a segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre...*, amely többek között azt is jelenti, hogy a pedagógus a tanulói csoport nyelvhasználatának közös sajátosságait is figyelembe veszi a tanulásfejlesztésben (3).

A *Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás* elnevezésű pedagóguskompetencia átvezet a következő fejezethez, amely példát mutat be arra, hogy mi jellemzi a tanulástámogató pedagógiai kommunikációt. Az *Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért* elnevezésű kompetencia birtokában a magyartanárok szívesen vesznek részt tanulás-módszertani képzéseken, igényük van a tanulás támogatásával kapcsolatos önképzésre, saját pedagógiai kommunikációjuk megismerésére és fejlesztésére (3).

A pedagógus tanulástámogató kommunikációja

Az osztálytermi diskurzus mintázata

A 2. ábra egy videós óra alapján készült óralejegyzés fotója, amely bal oldalán egy 45 perces órán elhangzó tanári beszédfordulók, jobb oldalán pedig a tanulói beszédfordulók láthatók. A *beszédforduló* olyan diskurzusjegységet jelent, amely a beszélőnek a megszólalásától a szóátadásig tart, lehetnek verbálisak és nem verbálisak egyaránt (Hámori 2006; Boronkai 2009).

A foton jól látható a tanári és a tanulói beszédfordulók közötti lényeges különbség. A pedagógus körülbelül ugyanannyiszor szólal meg, mint ahányan a tanulók összesen, és a pedagógus beszédfordulói lényegesen hosszabbak, terjedelmesebbek, mint a tanulóké. Az olyan osztálytermi környezet, amelyben a tanulóknak csak ritkán, röviden és töredékszerűen van lehetőségük megszólalni, kevésbé alkalmas a tanulók kommunikációjának és tanulási képességének a fejlesztésére.



2. ábra
Az osztálytermi diskurzus mintázata egy frontális szervezésű tanórán

A tanári beszédfordulókat különféle megnyilatkozások alkotják, amelyek a hozzájuk kapcsolódó beszédaktusok és pedagógiai céljuk alapján igen sokfélék lehetnek (Antalné 2010):

- Fatikus megnyilatkozások: *Eszter! Figyelsz?*
- Kérdező megnyilatkozások: *Mi lehet a szöveg címe?*
- Felszólító megnyilatkozások: *Adjatok címet a szövegnek!*
- Kijelentő, magyarázó megnyilatkozások: *Ez egy hírszöveg.*
- Értékelő megnyilatkozások: *Ügyes vagy.*
- Óraszervező megnyilatkozások: *Alakítsatok csoportokat!*
- Diskurzusjelölő megnyilatkozások: *Hogy úgy mondjam. Stb.*

A példák is mutatják, hogy a tanári megnyilatkozások elhatárolása és csoportosítása nem egyszerű, átfedések és bonyolult kapcsolatok vannak az egyes megnyilatkozástípusok között (Antalné 2006, 2010; Herbszt 2010). Az osztálytermi kommunikáció koherenciáját a tanári és a tanulói megnyilatkozások, beszédfordulók egymással összefüggő komplexuma alkotja.

Az osztálytermi diskurzus kutatásának tanulságai

A kutatás korpusza, módszerei, kísérleti személyei

A tanulási képesség fejlesztését olyan óraszervezés támogatja, amelyben a tanulói kommunikáció és a tanulói tevékenységek megfelelő teret kapnak. A pedagógusoknak a tanulás fejlesztésével kapcsolatos kompetenciáját az is jelzi, hogy ők maguk milyen arányban és terjedelemben beszélnek az órán a tanulók kommunikációjához képest.

Számos kutatási módszer használatos a diskurzuselemzésben a tanár-diák kommunikáció vizsgálatára (Clarke et al. 1997; Labov 1997; Wals 2006). Ezek elméleti háttérét elsősorban a diskurzuselemzés adja – figyelembe véve a pedagógiai és az anyanyelv-pedagógiai kutatásoknak a témával kapcsolatos eredményeit is. A jelen kutatás módszere: tanórák digitális felvételeinek és az ezek alapján készült óralejegyzéseknek a komplex

elemzése. A lejegyzésben a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú (= BUSZI) egyszerűsített kódrendszerét alkalmaztam (4). Az adatokon statisztikai elemzést végeztem (MANOVA, Pearson-korreláció) az SPSS 13.0 szoftverrel 95%-os konfidenciaintervallumban. Habár a vizsgálat nem reprezentatív, és a minta nem elég nagy, az eredmények alapján megfigyelhetők az osztálytermi kommunikációnak olyan tipikus sajátosságai, amelyek a pedagóguskompetenciák elemzéséhez is tanulságosak lehetnek.

A kutatás korpuszát 20 magyar nyelvi és irodalmi tanóra digitális felvétele, valamint lejegyzései alkotják. A tanórák időtartama jellemzően 45 perc, az ettől eltérő időtartamú órafelvételek adatait átszámítottam 45 perces intervallumra. A vizsgált tanórák mindegyike jellemzően frontális munkaszervezésű, ez lehetővé tette mind a tanári, mind a tanulói beszédfordulók rögzítését és elemzését. (A kooperatív tanulásra épülő, páros és csoportos munkaszervezésű órákon a tanulók egymás közötti kommunikációjának a rögzítése csak igen magas szintű, korszerű technikai háttérrel valósítható meg. A tanári beszéd rögzítése bármely órán egyszerűbb technikai eszközökkel is megoldható.)

A tanulók létszáma az elemzett tanórák mindegyikén: 20–32 fő. A tanulók életkorát, ezzel összefüggésben a pedagógusok iskolatípusok szerinti megoszlását a 2. táblázat mutatja. Az iskolatípusok közül a felső tagozat az általános iskola 5–8. évfolyamát, a középiskola a gimnázium 9–12. évfolyamát jelenti. A táblázatban megjelenő *Kezdő pedagógus* kifejezés a 0–6 év tanítási tapasztalattal rendelkező, 22–28 éves pedagógusokat jelenti, a *Nem kezdő pedagógus* kifejezés a 6 évnél nagyobb gyakorlattal rendelkező, 29 évnél idősebb kísérleti személyekre utal.

2. táblázat
A pedagógusok megoszlása iskolatípus, nemek és tanítási tapasztalat szerint

A pedagógusok jellemzői		A pedagógusok száma	A pedagógusok aránya	Összesen (fő)	Összesen (%)
Iskolatípus	Felső tagozat	10 fő	50%	20 fő	100%
	Középiskola	10 fő	50%		
Nem	Férfi	4 fő	20%	20 fő	100%
	Nő	16 fő	80%		
Tanítási tapasztalat	Kezdő pedagógus	10 fő	50%	20 fő	100%
	Nem kezdő pedagógus	10 fő	50%		

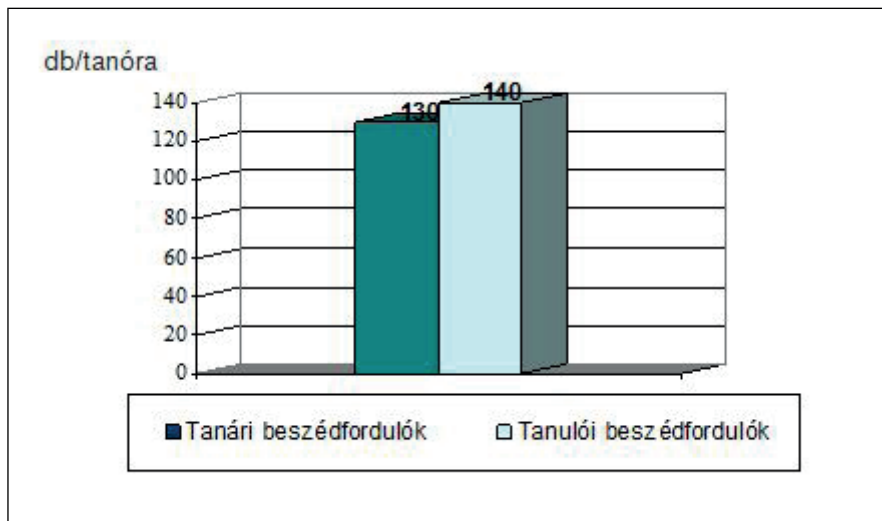
A kutatás főbb hipotézisei a következők:

- A frontális szervezésű órákon nagyobb arányban beszélnek a pedagógusok, mint a tanulók.
- A tanári beszédfordulók nagyobb terjedelműek, mint a tanulói beszédfordulók.
- A tanári beszéd mennyiségét kevésbé határozza meg az iskola típusa és a pedagógus tanítási tapasztalata, mint az egyén beszédsajátosságai.
- Összefüggés van a tanári és a tanulói beszédfordulók között a tanórán.

A kutatás eredményei

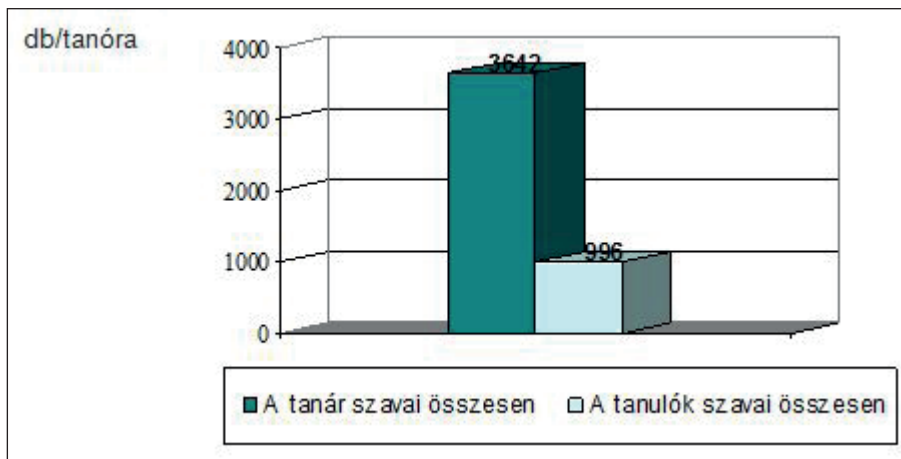
A következő ábrák a diskurzus kutatás eredményeit mutatják be. A 3. ábra az egy tanórára jutó tanári és tanulói beszédfordulók átlagértékét hasonlítja össze. A 4. ábra azt mutatja, hogy a tanári és a tanulói

beszédfordulókban átlagosan összesen hány szó fordul elő. Az 5. ábra az előző két vizsgálat eredményei alapján azt szemlélteti, hogy átlagosan hány szó hangzik el egy tanári és egy tanulói beszédfordulóban.



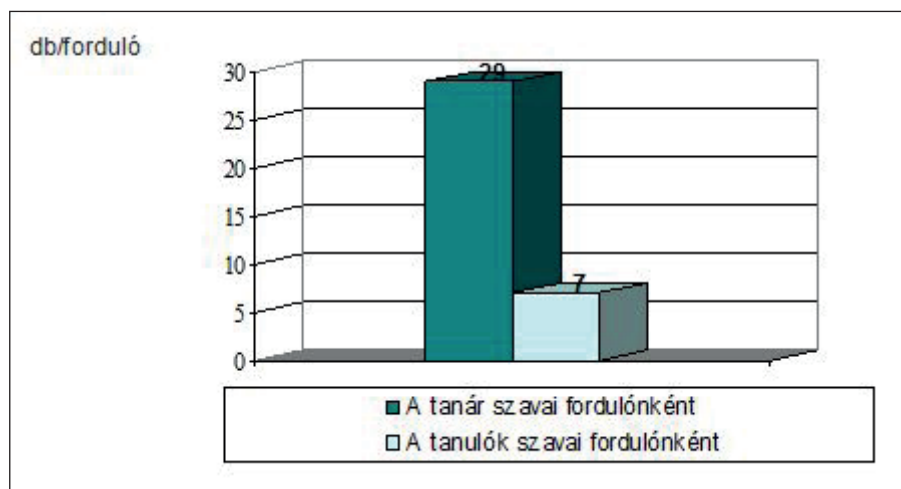
3. ábra

A tanári és tanulói beszédfordulók száma egy tanórán (N = 20 tanóra)



4. ábra

A tanár és a tanulók összes szavainak száma egy tanórán (N = 20 tanóra)



5. ábra

A tanár és a tanulók szavainak száma egy beszédfordulóban (N = 20 tanóra)

Megvizsgáltam, hogy milyen hatással van az iskolatípus és a tanár tanítási tapasztalata az elemzett paraméterekre. A MANOVA szerint egyik tényező sem befolyásolja szignifikánsan sem a tanárok, sem a diákok fordulóinak és szavainak a számát, illetve a fordulónkénti szavak számát. A tanári és a tanulói fordulók között nincs különbség a szórásban, hasonló mértékű a variabilitás a tanulói beszédfordulókban, mint a tanári beszédfordulókban. Az eredmények alapján tehát a tanári beszédet kevésbé határozza meg az iskola típusa és a pedagógus tanítási tapasztalata. Valószínűsíthető, hogy a pedagógus beszédének a sajátosságai vagy maga a pedagógusszerep a meghatározóak, de ennek megállapításához nagyobb minta és további elemzés szükséges.

Szignifikáns különbség van a tanárok és a tanulók szavainak száma között [$F(1; 39) = 130,754$; $p \leq 0,001$; parciális $\eta^2 = 0,803$], illetve a tanárok és a tanulók által egy fordulóban ejtett szavak száma között [$F(1; 39) = 89,616$; $p \leq 0,001$; parciális $\eta^2 = 0,737$]. A tanárok lényegesen több – átlagosan 3642 – szót mondanak egy-egy tanórán, mint a tanulók, akik átlagosan és összesen 996 szót mondanak. Ezek az eredmények azt is alátámasztják, hogy a tanári beszédfordulók lényegesen hosszabb terjedelműek, átlagosan 29 szót tartalmaznak, mint a tanulói beszédfordulók, amelyek átlagosan mindössze 7 szóból állnak.

A fordulók számában nincs statisztikai különbség a tanárok és a tanulók között. A tanári beszédfordulók száma egy tanórán átlagosan 130, míg a tanulóké átlagosan 140. Ugyanakkor fontos figyelembe venni, hogy a közel azonos számú tanári beszédforduló egy személyhez, a pedagógushoz tartozik, míg a tanulói beszédfordulók az egész osztályt képviselik. Ez alapján igen kisszámú beszédforduló, megszólalási lehetőség jut egy-egy tanulóra.

Pearson-korrelációval megvizsgáltam, hogy milyen összefüggés van a tanári és a tanulói fordulók és szószámok között. Az elemzés erős pozitív korrelációt mutatott a tanári fordulók és a tanulói fordulók között ($r = 0,824$; $p \leq 0,001$), ez azt jelenti, hogy ha a tanári fordulók száma magas volt a tanórán, akkor a tanulói fordulók száma is magas volt. A tanórán elhangzott összes tanári szó és tanulói szó között nem volt szignifikáns összefüggés.

Az erős korreláció valószínűleg az osztálytermi diskurzus tipikus szerkezetével (Clarke 1997; Antalné 2006) és az órákra jellemző frontális óraszervezéssel, a megbeszélés módszerének hagyományos alkalmazásával függ össze. A tanórai kommunikáció jellemző alapegysége egy olyan háromelemű szomszédsági pár, amelynek első tagja általában a tanár diskurzuskezdeményező megnyilatkozása (kérdése vagy felszólítása); második tagja az erre adott tanulói reakció; harmadik tagja pedig a tanár értékelő megnyilatkozása (Antalné 2006; Walsh 2006). A vizsgálati anyagot alkotó, megbeszélésre épülő és frontális szervezésű órákat különösen jellemzi ez a diskurzusfelépítés. A tanáron múlik, hogy mennyi teret kap a tanulói beszéd, ezekkel a tényezőkkel függ össze, ezzel magyarázható a tanári és a tanulói fordulók száma közötti összefüggés.

Következtetések

Az előzőekben bemutatott kutatási eredmények igazolják azt a kutatási hipotézist, hogy a tanárok lényegesen többet beszélnek az órán, mint a tanulók. Megnyilatkozásaik sokkal hosszabbak, mint a tanulóké. Az eredmények igazolták azt a hipotézist is, hogy összefüggés van a tanári és a tanulói beszédfordulók száma között. Továbbá alátámasztják azt a feltételezést, hogy a tanári beszédet nem a tanárok tanítási tapasztalata vagy az iskola típusa határozza meg. Nem igazolták egyértelműen az adatok, hogy a tanári beszéd mennyiségét az egyéni sajátosságok határozzák meg.

Ezek az eredmények felhívhatják a pedagógusok figyelmét arra, hogy nem mindig hagynak elegendő teret és időt a tanulói megszólalásokra, nem ösztönzik eléggé a tanulók egymás közötti kommunikációját. Pedig az ehhez hasonló tanáribeszéd-központú tanórák nem alkalmasak a tanulók önálló és társas tanulásának, kommunikációjának, problémamegoldó gondolkodásának a fejlesztésére.

A pedagóguskompetenciák (ön)értékelése órafelvételek alapján

A tanári beszédet meghatározó tényezők

A tanári kommunikációs vizsgálatok fontos tanulsága, hogy óratervezéskor nem elhanyagolható szempont az osztálytermi kommunikációs formák tudatos megtervezése. Ehhez a pedagógusoknak érdemes megismerniük saját beszédük sajátosságait, ennek egyik legegyszerűbb módja órafelvételek készítése és lejegyzése. Habár a videó jelenléte befolyásolja a pedagógusok és a tanulók kommunikációját, még így is igen hasznos a saját óráról készült felvétel megtekintése és elemzése.

A korábbi kutatások (Antalné 2006, 2013a; Herbszt 2010; Scheuring 2011) és a jelenlegi vizsgálat eredményei is igazolják, hogy a pedagógusok jellemző beszéd-sajátossága a „bőbeszédűség”. Ennek forrásait jelen tanulmány részletesen nem vizsgálja, ám a gyakorló pedagógusok – ha ők is a „bőbeszédű” pedagógusok közé tartoznak – kísérletet tehetnek arra, hogy feltárják a beszédüket meghatározó tényezőket, és ennek segítségével fejlesztési tervet dolgozzanak ki.

A tanári beszédet különféle tényezők határozzák meg egymással kölcsönhatásban (Antalné 2006). A pedagógus beszédét meghatározó főbb személyi tényezők:

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

A pedagógus beszédét meghatározó főbb 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 osztálytermi kommunikáció lejegyzése

Minden óralejegyzés egyben értelmezés is, ezért a lejegyzés részben függ a lejegyzést végző személytől is, továbbá nem egyértelmű a tanórán elhangzó megnyilatkozások elhatárolása. De még ezekkel a korlátokkal és nehézségekkel együtt is igen hasznos önismereti gyakorlat minden pedagógus számára saját órájának a komplex elemzése. A diskurzuszvizsgálatokban a kutatók – a céltól és a korpusztól függően – különféle lejegyzési módokat alkalmaznak (Markó–Bóna 2006; Boronkai 2009) (4). A pedagógusoknak érdemes minél egyszerűbb lejegyzési módot választaniuk, erre megfelelő a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú által használt lejegyzési mód (4) egyszerűsített és szűkített változata.

A pedagógusok számára javasolt kódok a tanórák lejegyzéséhez:

T = tanár

D = diák

[xxx] = a tanár és a diákok tevékenységének, a nem nyelvi jeleknek a leírása

[...] = nagyobb (2 másodpercnél hosszabb) szünet

[√] = technikai okok miatt érthetetlen közlés

[?] = bizonytalan a közlés tartalma

* = félbeszakítás, párhuzamos beszéd

<K> = kérdés

<U> = utasítás

<É> = értékelés

<M> = magyarázat

<F> = fatikus elem

<X> = egyéb választott kód

A következő órarészlet a kódok használatát szemlélteti (a lejegyzésben nem valóságos nevek szerepelnek).

T: A megszólításnak mi a szerepe? <K>

D1: Felhívja a figyelmet, *hogy*

D2: *hogy* kapcsolatot teremtsen.

T: Így van. <É> A kapcsolatteremtés. <É> Kapcsolatteremtés, máris írd a következőt! <U> [a tanulók a füzetbe írnak] A kapcsolatteremtés az nyilván mindig a legelején van. Tovább! <U> Hogyan lehet még kezdeni? <K>

D3: Érzelemkifejezés.

T: Azt mondja a Feri, hogy érzelemkifejezés. Nagyon örülök, hogy, hogy itt vagytok, és most szólhatok hozzátok. Ugye? <K> <F> És ez egy érzelemkifejezés. <M> Érzelemkifejezés a következő. Írjad, légy szíves! <U> További ötleteket mondjatok még! <U> Ki emlékszik? <K> [...] [rámutat a tanulóra] Mondjad, Anna! <U> <F>

D4: Idézet.

T: Idézet. <É> Lehet idézettel kezdeni. <É> Így van. <É>

D2: Rögtön egy idézettel?

T: Rögtön egy idézettel. Miért ne lehetne idézettel kezdeni? <K> És azután? <K> Mivel folytatod, ha idézettel kezded? <K> Na, mivel? <K> Máté? <K> <F>

D5: Megmagyarázza, hogy ki idézte, megmondja, hogy kitől idézte.

Az osztálytermi kommunikáció elemzése

Többféle tudományos nézőpontból, továbbá különböző kommunikációs és pedagógiai szempontok alapján lehet elemezni egy videós órát. A pedagógusok számára javasolt szempontok a tanári kommunikáció elemzéséhez:

- a tanári és a tanulói beszédfordulók vizsgálata;
- a tanári és a tanulói beszéd aránya;
- a tanári és a tanulói kommunikációt kezdeményező megnyilatkozások aránya;
- a beszédfordulók felépítése;
- a szóátadások formái (verbális, nonverbális stb.);
- a kommunikáció nem nyelvi jelei (gesztusok, mimika, távolságtartás, testtartás, egyéb mozgások stb.);
- a beszéd zenei eszközei (hangerő, hangsúly, hanglejtés, beszéddallam, szünettartás, tempó, hangfekvés, hangszín stb.);
- a tanári megnyilatkozások egyes típusainak a jellemzői;
- a kérdező/felszólító/magyarázó/értékelő stb. megnyilatkozások sajátosságai;
- a tanári kérdések típusai (nyitott, zárt végű kérdések stb.);
- a tanári beszéd grammatikai sajátosságai;
- az instrukciók jellemzői (szórend, terjedelem, tevékenységjelző szók stb.);
- a szünettartás funkciói;
- az ismétlések és a halmozások fajtái és forrásai;
- a fatikus (kapcsolatteremtő, -tartó és -záró) elemek sajátosságai;
- a tanári magyarázat terjedelme, felépítése, szakszóhasználata stb.;
- a tanári beszéd retorikája;
- a tanári beszéd szókinccse;
- a tanári beszéd stílusa (például a stílusrétegek, a stílus eszközök elemzése);
- a tanári és a tanulói beszéd összefüggései stb.

A példaként idézett retorikai témájú órán a megbeszélés módszerét alkalmazza a pedagógus, frontálisan szervezi az órát, miközben a diákok jegyzetelnek. A tanár és a diákok közötti kommunikációt többnyire a pedagógus irányítja kérdésekkel és felszólításokkal, a megszólaló kijelölésének és a szóátadásnak a joga jellemzően őt illeti meg. Egyetlen olyan példa van az elemzett órarészletben, amikor a tanuló kezdeményezi a tanár-diák közötti kommunikációt: *Rögtön egy idézettel?* De erre a kérdésre nem ad vagy nem kér a pedagógus megfelelő választ. A példában a tanári beszédfordulók jellemzően hosszabbak, mint a tanulói beszédfordulók. A diákok megszólalásai igen rövidek a pedagógus megnyilatkozásaihoz képest.

A pedagógus jellemzően a nevükön szólítja a tanulókat, a fatikus szerepű igealakokat általában egyes szám 2. személyben, egy esetben többes szám 2. személyben használja. Az órarészletben a pedagógus a szóátadás különféle módjait alkalmazza, többnyire kérdéssel vagy a néven szólítással adja át a szót a tanulóknak.

Az ismétléseknek részben a jegyzetelés segítése a forrása. De megfigyelhető a tanári kérdések egyéb funkciójú ismétlődése és halmozódása is: *Miért ne lehetne idézettel kezdeni? És azután? Mivel folytatod, ha idézettel kezdod? Na, mivel? Anna?* Az órarészlet azt is szemlélteti, hogy a pedagógus a kérdései után csak egy alkalommal tart gondolkodási szünetet: *Ki emlékszik? [...]* Példát találunk arra is, amikor beszédszünet nélkül szólít fel egy tanulót a tanári kérdés után: *Na, mivel? Máté?* A tanulástámogató tanári kommunikációnak hatékony elemei nemcsak a gondolkodtató kérdések, hanem a kérdések után tartott szünetek is, ezért fontos, hogy megtanuljunk a feltett kérdés után csendben maradni, ezáltal minél több tanuló bekapcsolódhasson a gondolkodásba.

A tanár beszédében megjelenik a tanulói megnyilatkozások szó szerinti vagy megváltozott formában való megismétlése értékelő megnyilatkozásként: *Idézet. Lehet idézettel kezdeni.* Majd további értékelő

megnyilatkozást kapcsol hozzá: *Így van*. Ez az értékelő megnyilatkozás többször is megjelenik a tanórán. A tanulás támogatását hatékonyabban szolgálná az olyan pedagógiai kommunikáció, amikor a pedagógus az értékelő megnyilatkozásokat érvelő beszédelemekkel egészíti ki. Gyakran a tanterem berendezése indokolja a tanulók megnyilatkozásainak rutinszerű megismétlését, hiszen a hagyományos padosorokra épülő osztályokban nem látják egymás arcát a diákok. Ugyanakkor a tanulói felelet rutinszerű tanári megisméltése leszoktatja őket arról, hogy egymásra figyeljenek, és nem tanulják meg azt sem, hogy a társaiktól is tanulhatnak. Ha ugyanezt az órárszletet úgy szervezte volna a pedagógus, hogy páros vagy csoportos munkában kéri a szónoki beszéd retorikai elemeinek az összegyűjtését – egy kooperatívan vagy egyénileg alkotott, esetleg a pedagógus által adott beszéd alapján –, akkor lényegesen több tanuló vett volna részt aktívan a tanórai kommunikációban és a tanulási folyamatban.

Összegzés

Fontos, hogy a tanulás támogatása kiemelt kutatási területe legyen a jövőbeli anyanyelv-pedagógiai kutatásoknak. A tanulási képesség fejlesztésének az anyanyelvi nevelésben különféle céljai és lehetőségei lehetnek: megjelenhet tanulás-módszertani gyakorlatokban, tanulási tananyagokban, valamint az anyanyelvi nevelést átfogó tanulásközpontú szemléletben. Ezeknek a fejlesztési céloknak az eléréséhez a pedagógusoknak – a magyartanároknak és a tanítóknak egyaránt – magas szinten kell birtokolniuk a tanulás támogatásának és az ezt segítő pedagógiai kommunikációnk a kompetenciáját.

A pedagógus-életpályamodell bevezetésével a pedagógusoknak alkalmuk nyílik arra, hogy saját kompetenciáik igazolására pedagógiai portfóliót állítsanak össze, ennek fontos eleme lehet a saját órákról készült videofelvételek és a lejegyzések komplex elemzése. Kiemelt szempontja lehet ennek az önvizsgálatnak, hogy mennyire tanulástámogató a pedagógus beszéde. Mennyire érthető, világos, takarékos és gondolkodásra serkentő? Megfelelő teret ad-e a tanulói beszédnek, a tanulók egymás közötti kommunikációjának? Az iskola és a pedagógusok feladata, hogy felkeltsék és fenntartsák a diákok érdeklődését a tanulás iránt, hogy megtanítsák őket arra, hogyan tanuljanak, hogy megismertessék velük a tanulás örömet.

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 – Vanconé Kremmer Ildikó (szerk.) *Közös jövőnk a nyelv I. Nyelvtudomány és pedagógia*. Konstantin Filozófus Egyetem. Nyitra. 5–18.
- Antalné Szabó, Ágnes 2013a. Pragmatical and Pedagogical Analysis of Teacher's Turns in Classroom Discourse. In: Karlovitz, János Tibor (Ed.) *Questions and Perspectives in Education*. International Research Institute. Komárno. 30–40.
- Antalné Szabó Ágnes 2013b. Új kihívások a helyesírás tanításában. In: Paksi László – Györe Géza – Tóth-Márhoffer Márta – Bognárné Kocsis Judit (szerk.) *A pedagógia útjain*. Pannon Egyetemi Kiadó. Veszprém. 13–22.
- Bánréti Zoltán 2008. Az anyanyelvi nevelés modernizációjáról. In: Benczik Vilmos (szerk.) *Új utak az anyanyelvi nevelésben és a pedagógusképzésben*. Trezor Kiadó. Budapest. 46–53.
- Boronkai Dóra 2009. *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum Kft. Budapest.
- Clarke, David D. – Argyle, Michael 1997. Beszélgetési szekvenciák. In: Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyéni Tamás (szerk.) *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris Kiadó. Budapest. 565–602.
- Csapó Benő (szerk.) 2002. *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó. Budapest.

- Falus Iván (szerk.) 2004. *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Falus Iván (szerk.) 2011. *Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztemderdek*. Nemzetközi áttekintés. Eger. http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalakmassagkompetenciak_sztenderdek.pdf (2013. június 3.)
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Hámori Ágnes 2006. A társalgási műfajokról. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *Szöveg és típus*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 157–181.
- Herbszt Mária 2010. A tanári beszédmagatartás. *Alkalmazott nyelvészeti mesterfűzetek 1*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Szeged.
- Koltay Tibor 2011. Kérdések és válaszok az írástudás új formájáról. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=329> (2013. június 3.)
- Labov, William – Fanshel, David 1997. Beszélgetési szabályok. In: Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris Kiadó. Budapest. 395–435.
- Markó Alexandra – Bóna Judit 2006. A spontán beszéd lejegyzésének néhány módszertani kérdése. *Beszédkutató 2006*. 124–133.
- Newby, David et al. 2008. Európai portfólió nyelvtanárjelölteknek. <http://archive.ecml.at/mtp2/Fte/html/EPOSTL.pdf> (2013. június 3.)
- Pléh Csaba 2012. *A társalgás pszichológiája*. Libri Könyvkiadó. Budapest.
- Scheuring Flóra 2011. Egy tanárikérdés-típus diskurzusgrammatikai vizsgálata. *Anyanyelv-pedagógia*. 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=345> (2013. június 3.)
- Szilassy Eszter 2012. Az írás és a fogalmazásjavítás stratégiái. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=357> (2013. június 3.)
- Tóth Beatrix 2008. Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> (2013. június 3.)
- Walsh, Steve 2006. *Investigating Classroom Discourse*. Taylor & Francis e-Library. New York. <https://doi.org/10.4324/9780203015711>
- Zsolnai József 2001. *Paradigmák és paradigmaváltások a magyarországi anyanyelv- és irodalompedagógiai kutatások körében*. Veszprémi Egyetem. Pápa.
- (1) Nemzeti alaptanterv 2012. http://www.kormany.hu/download/c/c3/90000/MK_12_066_NAT.pdf (2013. június 3.)
- (2) A Tanács és a Bizottság 2012. évi közös jelentése az oktatás és a képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszerének végrehajtásáról (Oktatás és képzés 2020) In: Az Európai Unió Hivatalos Lapja. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:070:0009:0018:HU:PDF> (2013. június 3.)
- (3) Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. 2013. Oktatási Hivatal. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/kiadvanyok/utmutato_pedagogusok_minositesi_rendszerehez.pdf (2013. december 1.)
- (4) Budapesti Szociolingvisztikai Interjú. <http://www.nytud.hu/buszi/> (2013. június 3.)

Antalné Szabó, Ágnes

Learning-based first-language development

There are a number of changes in the process and environment of education at school that challenge educators. New modes of acquiring culture, among them the spread of digital learning methods, the necessary change of the school education concept have an effect on the aims and the framework of education at school, the applied teaching and education strategies, the use of adaptive pedagogical methods, lesson planning methods and tools. One possible answer for all these new challenges is competence-based self-evaluation and evaluation of teachers. The first part of the study defines teacher competence related to supporting learning and it also discusses its relation to other teacher competencies. The second part shows specific examples of knowledge-based first language development: learning-to learn materials and activities as well as the realizations of a learning-supporting pedagogical approach and teacher communication.

Kulcsszók: tanulás, tanulásmódszertan, anyanyelvi nevelés, pedagóguskompetencia, tanári kommunikáció

Keywords: learning, learning methodology, first-language education, teacher competency, teacher communication

Az írás szerzőjéről

Antalné Szabó Ágnes

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, Magyarország

a.szabo.agnes[kukac]btk.elte.hu

<https://orcid.org/0000-0001-6971-4819>