

## Antalné Szabó Ágnes

### Az anyanyelvi órák zárása retorikai és szakpedagógiai nézőpontból

**Az óratervezés olyan komplex folyamat, amelyben több tudományterület kutatási eredményeire is lehet, sőt szükséges építeni. A tanulmány azt vizsgálja, hogyan alkalmazhatók a retorika tanításai az anyanyelvi órák záró szakaszának a megtervezésében. A retorikai nézőponton túl didaktikai, szakpedagógiai szempontból is foglalkozik az RJR-modellre épülő anyanyelvi órák reflektáló szakaszának a céljaival és funkcióival, továbbá pszichológiai kutatási eredményekkel is alátámasztja a retorikai elvek alkalmazásának a hasznosságát és szükségességét. A tanulmány bemutatja az anyanyelvi órák tervezésével kapcsolatos, két nem reprezentatív vizsgálat eredményeit. Ezeknek célja annak feltárása volt, hogy a magyartanárjelölt hallgatók mennyire veszik figyelembe a korábban megismert anyanyelv-pedagógiai ajánlásokat az óratervezéskor az anyanyelv-pedagógiai szemináriumon, valamint az összefüggő egyéni iskolai gyakorlaton, tartalmaz-e az óratervük összegző, reflektáló részt, valamint ehhez milyen módszertani megoldást választanak. A tanulmány befejező része példákat mutat be az anyanyelvi órák záró szakaszában alkalmazható gyakorlattípusokra, figyelembe véve a retorikai és a szakpedagógiai elveket egyaránt.**

#### Bevezetés

A retorika fogalma igen komplex, az óratervezéssel összefüggésben jelentheti a tanári beszédben a retorikai eszközök használatát (Adamik 2010), és utalhat az óra folyamatának a retorikai felépítésére is. Jelen tanulmány az utóbbi értelmezéshez kapcsolódva azt vizsgálja, hogy a retorika tanításai hogyan alkalmazhatók az anyanyelvi órák záró szakaszának a megtervezésében, valamint ezek hogyan kapcsolódnak össze az óratervezést támogató szakpedagógiai elvekkel, kutatási eredményekkel.

Jelen tanulmánynak nem célja az óratervezés részletes pszichológiai és általános pedagógiai szempontú vizsgálata. Ám fontos megemlíteni, hogy a kognitív pedagógiai kutatások foglalkoznak elsősorban azokkal a kérdésekkel, hogy mit jelent a tudás, hogyan szerezzük meg és tároljuk az információkat, milyen ismeretsajátítási folyamatok vannak, hogyan változik a tudás a tanulás folyamán, valamint mik ennek a feltételei, milyen egyéni különbségek vannak a kognitív fejlődésben, és milyen pedagógiai módszertanokkal lehet megteremteni a tanulók kognitív fejlődésének a legelőnyösebb környezetét (Csapó 1992, 2002). Ezek a kutatási eredmények is hozzájárulnak ahhoz, hogy pedagógusként minél hatékonyabban tudjuk felépíteni az órát, megtervezni az óra szakaszait, minél eredményesebben tudjuk alkalmazni a különböző pedagógiai stratégiákat, figyelembe véve a tanulói csoport és a tanulók egyéni sajátosságait.

Az osztályteremben az anyanyelvi órán folyó diskurzusok komplex egésszé, diskurzuslánccá kapcsolódnak össze. Ha retorikai nézőpontból vizsgáljuk az anyanyelvi órán zajló folyamatokat, diskurzusokat, akkor a tanórát egy többszereplős komplex beszédműnek tekinthetjük, amelynek több résztvevője van, és különféle kommunikációs célok, pragmatikai funkciók kapcsolódnak hozzá (Antalné Szabó 2006). Ahogyan a beszédműveket, az anyanyelvi órát is több szakaszra oszthatjuk, és minden résznek megvan a maga sajátos domináns célja, funkciója a komplex egészen, jelen esetben a teljes anyanyelvi órán belül.

### **Az anyanyelvi óra felépítése**

Az általánosan alkalmazható RJR-modell szerint hagyományosan három szakaszra tagoljuk az anyanyelvi órát (Bárdossy et al. 2002; Pethőné Nagy 2007; Nemoda 2008). Az első rész a ráhangolódást (= R), a jelentésteremtés előkészítését szolgálja, a középső, időben leghosszabb terjedelmű részben történik a jelentésteremtés (= J), az új ismeretek elsajátítása és a gyakorlás, a harmadik záró szakasz célja pedig a reflektálás (= R). A tanítási órának ez a hármas felosztása funkciójában közel áll a retorikában a szónoklatok felépítésére ajánlott hármas felosztáshoz.

A beszédek hármas tagolása – ahogyan az anyanyelvi órák három szakasza – azt is szolgálja, hogy az információk minél többször hangozzanak el, a bevezetésben a témamegjelöléskor, majd a kifejtésben, végül az összegzésben (Arisztotelész 1999; Wacha é. n.). Ez is segíti az emlékezetbe vésést.

A tanulástámogató anyanyelvi óra első szakaszában, a ráhangolódásban a tanulók felidéznek azokat az előzetes ismereteket, amelyek az új ismeretek megértéséhez szükségesek, és amelyekbe beágyazódnak az új ismeretek. Ez a beágyazódás szükséges ahhoz, hogy az új ismeretek tartósan rögzüljenek az emlékezetben, és alkalmazni lehessen őket. A tanulók felidéznek a témával kapcsolatos tudásukat, és elkezdnek gondolkodni az adott témáról (Bárdossy et al. 2002; Pethőné Nagy 2007). Ennek az óraszakasznak a kognitív alapozás mellett az is a célja, hogy felkeltse az érdeklődést a téma iránt – ahogyan a beszédművek bevezetőjének is ez a szerepe (Arisztotelész 1999; Quintilianus 2009; Adamik 2012). A ráhangolódás óraszakaszának a további célja a motiváció, a tanulástámogató légkör megteremtése, a tanulóknak a témával kapcsolatos pozitív attitűdjének a megerősítése – némiképp hasonlóan a beszédek bevezetésének a jóindulat elnyerését célzó funkciójához.

A jelentésteremtés óraszakaszában történik az új ismeretek befogadása, a korábbi és az új ismeretek összekapcsolása. Ebben az óraszakaszban is fent kell tartani a figyelmet a téma iránt (Bárdossy et al. 2002; Pethőné Nagy 2007). Az új anyag feldolgozásának úgy kell történnie, hogy segítse a tanulókat a saját tudásuk felépítésében, a személyes jelentéseik megteremtésében. Eközben arra is ösztönzést kapnak, hogy figyelemmel kísérik a bennük zajló megértési folyamatokat. A tanulóban zajló kognitív folyamatok, a tanulási folyamat figyelemmel követését például kérdésekkel és feladatokkal lehet segíteni. A jelentésteremtés olyan tanulóközpontú szemlélet alapján történik, amely a tudás és a tanulás személyes jellegét hangsúlyozza, és tanárközpontú ismeretközvetítés helyett az új ismeretek

elsajátítása a tanulók aktív, interaktív és reflektív tevékenységére épül. Az órán a tanár-diák kommunikáció helyett a tananyag és a tanuló, valamint a tanulók egymás közötti interakciója kap több időt és teret (Pethőné Nagy 2007).

Az anyanyelvi órát záró reflektálás szakaszának a főbb céljai a következők: az órán tanultak rögzítése a memóriában, az új ismeretek rendszerezése; reflektálás a tanultakra, a tanulási folyamatra, az új ismeretek és a tanuló közötti kapcsolatokra; a tanulással és az új ismeretekkel kapcsolatos pozitív érzelmi megerősítés (Bárdossy et al. 2002; Pethőné Nagy 2007). Az óra záró szakaszának további funkciói lehetnek például: a házi feladat kijelölése és értelmezése; az új ismeretek elsajátításának az ellenőrzése; a tanulócsoporthoz és a tanulók tanulási folyamatának az értékelése; a kommunikációs kapcsolat lezárása. Jelen tanulmány elsősorban a reflektálás kérdéseivel foglalkozik, nem célja a házi feladat, a tanulók értékelésének, az óra végi fatikus kommunikációs elemeknek és részletesen az ellenőrzésnek a vizsgálata.

A pszichológiából ismert széli hatás vagy más néven a szeriálispozíció-hatás törvénye azt fogalmazza meg, hogy jobban emlékezünk arra, ami a szélén van, mint arra, ami a középső részben történik, jelenik meg (N. Kollár–Szabó 2017). A klasszikus retorika tanításai szerint is kiemelten fontos, hogyan kezdjük és hogyan zárjuk a beszédet (Arisztotelész 1999; Quintilianus 2009; Adamik 2012). Az anyanyelvi óra tervezésekor is arra kell törekedni, hogy az óra nyitása és zárása is tudatosan végiggondolt és hatásos legyen.

Az RJR-modell nem csupán a tananyagra és annak elsajátítására figyel, hanem a teljes tanulási folyamatra, az egyéni tanulási eredményekre és a gyakorlati alkalmazásra is. Az RJR-modellre épülő órának nem pusztán a memorizálás a célja, hanem olyan aktív tanulói tevékenység szervezése, amely elsősorban a tanulók gondolkodását és személyiségét formálja.

### **Az anyanyelvi óra reflektáló szakasza**

A reflektálás óraszakaszában szilárdulnak meg az újonnan elsajátított ismeretek, a tanulók ekkor aktívan alakítják azt a tudáskeretet, amely szükséges az új tudás befogadásához. Segíti az új fogalmi sémák kialakulását, ha a tanulók nem pusztán megismétlik a tanultakat, hanem saját maguk fogalmazzák meg, hogy mit tanultak. Jobban fognak emlékezni arra, amit a saját szavaikkal mondanak el. A megértés és az ismeretek alkalmazása akkor válik tartóssá, ha az új ismeretek a tanulók meglévő ismereteinek a kontextusába ágyazódnak be. Ennek érdekében célszerű arra ösztönözni a tanulókat, hogy megvizsgálják: milyen előzetes ismereteikre épülnek az új ismeretek, milyen kérdéseik merülnek fel velük kapcsolatban, hogyan viszonyulnak az új tudáshoz az eddigi ismereteik alapján, mennyiben változtatják meg a tudásukat az új ismeretek. A reflektálás arra készíti őket, hogy saját tanulási folyamatukat megfigyeljék, önelemzést, önértékelést végezzenek (Nagy 1982; Fülöp 1989; Bárdossy et al. 2002;). A reflexió lehetővé teszi a párbeszédet a reflektáló tanuló és egy adott szituáció, jelen esetben a tanítási óra, az óra történései és a tananyag között. A reflexió során a tanulók keretbe foglalják

a problémát kognitív struktúrák segítségével, újrendezik a tapasztalatokat, felhasználva ehhez a meglévő tudásukat (Szivák 2010). Az óra végi reflexió során a tanulók elemzik a tanulási folyamatot, saját tanulási eredményüket, felismerik a problémát, kérdéseket fogalmaznak meg.

A metakogníció olyan tudást jelent, amely az egyéni kognitív folyamatokra, ezek működésére és eredményére, valamint az eredményességet befolyásoló tényezőkre vonatkozik (Bárdossy et al. 2002). A metakogníció tudatossá teszi a tanulók számára a tanulásk megfigyelését, és hozzásegíti őket ahhoz is, hogy képesek legyenek saját tanulási folyamatuk szabályozására, az új ismeretek alkotó alkalmazására.

A reflektálás óraszakaszában is cél, hogy interakció alakuljon ki a tanulók között, és saját tudásuk építése közben másokéval is megismerkedjenek. Tanulástámogató szerepük van a diákok egyéni gondolatainak, érzelmeinek és az új ismeretek egyéni értelmezésének (Bárdossy et al. 2002; Pethőné Nagy 2007; Пидкасистый 2015). A tanulók a társakkal való párbeszédéből is tanulnak, ezáltal gondolkodásmódjuk rugalmasabb, toleránsabb lesz.

### **Az ismeretek rögzítése és rendszerezése**

A jelentésteremtés óraszakaszában elsajátított ismereteknek a hosszú távú memóriában kell rögzülniük ahhoz, hogy az ismereteket képesek legyünk alkalmazni. Az új ismereteknek a tartós emlékezetben való rögzítését többféle módszertani eljárás szolgálja: a gyakorlás, az ismétlés, az ellenőrzés és a rendszerezés. Az anyanyelvi órát záró szakasz komplex célrendszerének fontos kognitív eleme az emlékezetben való rögzítés és a rendszerezés.

Az óra végén a memóriában való rögzítés önmagában nem feltétlenül jelent rendszerezést, ha csak az emlékezetre épít, és nem célja a tanuló meglévő ismereteihez kapcsolni a tananyagot. A rögzítés is része a tanulásnak, de eredményesebb a tanulás akkor, ha az új ismeretek a meglévők rendszerébe illeszkednek. Az óra végén csak elsődleges rögzítésre és szűkebb körű rendszerezésre van lehetőség (Szemere 1971; Hoffmann 1976; Fülöp 1989). Az átfogóbb rendszerezéshez és az ismeretek tartós rögzítéséhez hosszabb időre, további gyakorlásokra, ismétlésekre és a nagyobb témaköröket átfogó újabb összefoglalásokra van szükség. Az óra végi elsődleges rögzítést olyan folyamatos rögzítésnek kell követnie, amely az ismeretek szélesebb körű, átfogó rendszerében helyezi el az új ismereteket, és gyakorlással, ismétléssel, ellenőrzéssel aktívan tartja a lényeges elemeket. Fontos, hogy erős és sokirányú kapcsolatok kössék az új ismereteket más ismeretekhez (Nahalka 2002, 2003).

Az órán elsajátítandó ismeretektől, a tananyag jellegétől is függ, hogy mi lesz a tervezett tanulási eredmény, mit összegzünk, mit rendszerezünk az óra végén, és milyen mértékben van szükség elsődleges rögzítésre és rendszerezésre. A helyesírás témaköre tartalmaz például rendszerbe illeszthető, szabályokkal leírható ismereteket, valamint szabályokkal le nem írható, elsősorban a példák megtanulására épülő tananyagot (Antalné Szabó 2008). Szabályokkal tanulhatók például a tulajdonnévírás esetei. Ekkor a tervezett tanulási eredmény az, hogy a tanulók példák segítségével

felismerjék a tulajdonnévírás szabályait, megértsék és alkalmazni legyenek képesek őket. Ebben az esetben az segíti a megértést és az ismeretek tartós rögzítését, ha az óra végi rendszerezéskor hasonlóságokat és kapcsolatokat keresnek egyrészt a megismert szabályok között, másrészt az új és a korábban tanult helyesírási ismeretek között, azaz a tanult szabályok rendszerébe illesztik az új ismereteket. Ezt hatékonyan támogatja az ábrakészítés, a szabályok és a példák táblázatba foglalása. De az újonnan megismert helyesírási szabályok hosszú távú rögzítéséhez ebben az esetben is további gyakorlások, ismétlések, ellenőrzések és újabb átfogó rendszerezések szükségesek.

A helyesírási szabályokkal le nem írható esetek közé tartozik például az *ly*-os szavak írása, amelyet nem segítenek megtanulható szabályok, ezért egyrészt a jelentésteremtés során megismert példák emlékezetben való rögzítése az óra feladata, másrészt olyan tanulásmódszertan egyéni elsajátítása, amely segít a tanulóknak a szavak írásképét egyénileg memorizálni és felidézni. Az óra célja ebben az esetben egyrészt az *ly*-os szavak írásának a gyakorlása és memóriában való rögzítése, másrészt a memorizálást támogató tanulásmódszertani eljárások mint új ismeretek elsajátítása. Ez utóbbiakra példa lehet az emlékeztető szópárok, az emlékeztető mondatok, történetek, a vizuális eszközök alkalmazása. Az *ly*-os írásmód tanításakor az óra végén tehát nem helyesírási szabályokat összegzünk és rendszerezünk, hanem a megismert példákat ismétljük, emlékezetben rögzítjük, és azokat a tanulási technikákat összegezzük, rendszerezzük, amelyek segítenek a tanulóknak az egyéni tanulásban. Ez a két eset is szemlélteti, hogy az óra befejezésének a megtervezése is nagyfokú tudatosságot igényel a pedagógustól, a reflektáló óraszakaszaknak koherensen kell illeszkednie az óra céljaihoz és előző részeihez, valamint a tervezett tanulási eredményhez.

Az ismeretbővítő, jelentésteremtő órák jellemző eleme a jegyzetelés, a vázlatkészítés az új ismeretekről. Vázlatot készíthetnek a tanulók egyénileg, párban, csoportban vagy osztályszinten közösen; önállóan, társakkal vagy a pedagógus segítségével. Vázlatot lehet írni az óra jelentésteremtő részében szakaszosan vagy az óra végén a tanultakat összegző rendszerezésként. A vázlat készülhet a táblán, a füzetben vagy digitális alkalmazás segítségével. Felépülhet az új ismereteket összegző kulcsszókból, tételmondatokból vagy olyan összegző kérdésekből, amelyek a tanultak főbb elemeire kérdeznak rá. A felsorolásjellegű vázlaton kívül grafikus szervezők, például fűrtábra, táblázat vagy halmazábra, továbbá különféle digitális alkalmazások, például szófelhő segítségével is lehet vázlatot készíteni (Lénárd–Rapos 2006; Szivák 2010). A fűrtábra típusai közül a tananyag jellegétől függően alkalmazhatunk pókhálóábrát, hierarchikus ábrát, folyamatábrát vagy rendszerszerű ábrát a tanultak összegzésére. A fűrtábrához, a táblázathoz vagy a halmazábrához a rendszerező szempontokat egyrészt készen kaphatják a tanulók, vagy ők maguk találhatják ki, felismerve a kapcsolatokat az új tananyag elemei vagy az új és a korábban elsajátított ismeretek között. Tehát az óra végi rendszerezés a tananyag jellegétől és az időkerettől függően irányulhat az órán elsajátított új ismeretek közötti összefüggések feltárására, valamint az új ismeretek elhelyezésére a korábban elsajátított ismeretek rendszerén belül.

Az óra végi összegzés, rendszerezés szervesen összekapcsolódhat az új ismeretek elsajátításának az ellenőrzésével. A pszichológiában az úgynevezett tesztelési hatásra vonatkozó kutatások eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy a megtanult ismeretek egyszerű ismétlésénél tartósabb, hosszabb távú tudást eredményez, ha tesztelik, ellenőrzik a tanulók, hogy mit tanultak meg. Ha már a tanulás időszakában aktív előhívási feladatuk van a tanulóknak, akkor később jobban emlékeznek a tanultakra, az így szerzett tudásuk használhatóbb lesz (N. Kollár–Szabó 2017). A tudás ellenőrzése történhet például kérdésekkel és alkotó jellegű alkalmazó feladatokkal.

Ha a tananyag jellege azt kívánja, és a jelentésteremtés több szakaszra bontható, akkor az óra végi rendszerezést előkészíthetik az óra közben szervezett részösszefoglalások. Ezek lehetnek rövid tanulói összegző feladatok vagy összegző szóbeli megnyilatkozások. A tanár azzal is segítheti óra közben, a jelentésteremtés szakaszában a részösszegzést, hogy a retorikából ismert úgynevezett átvezető mondatokkal kapcsolja össze az óraszakaszokat: *Eddig ... (erről) tanultunk, ezután ... (erről) lesz szó.* Az átvezető mondat első része a kulcsszavas összegzést, visszautalást, a második része a következő óraszakaszra való kulcsszavas előremutatást, retorikai szakszóval, az elővázlatot szolgálja (Quintilianus 2009). Az átvezető mondatoknak erős kognitív funkciójuk van, nemcsak a figyelem fenntartását, hanem a megértést is szolgálják.

### **Érzelmi és értelmi elemek**

A klasszikus retorikák tanításai szerint a beszédek egyszerre érzelmi és értelmi jellegűek, a három szakaszra tagolt beszédben a két szélső rész inkább érzelmi jellegű, míg a középső rész inkább értelmi, ugyanakkor mindegyik részben megtalálható mindkét elem (Arisztotelész, 1999; Quintilianus 2009; Adamik 2012). Tehát a nagyobb érzelmi telítettségű bevezetésben és befejezésben is vannak értelmi elemek. A beszéd bevezetésének az érzelmi elemei például a jóindulat elnyerése, az érdeklődés felkeltése, míg az értelmi elemek a témamegjelölés és az elővázlat. A retorikák tanításai szerint a beszéd befejezésének a feladata az érzelmi betetőzés, amelyet például személyes vélemény megfogalmazása, egy utolsó hatásos érv, egy mozgósító felhívás, a humor, a fokozás eszközeinek alkalmazása is szolgálhat. A befejezés értelmi eleme az összegzés, amely visszautal az elhangzottakra, összefoglalja a beszéd lényeges elemeit.

A retorikának a beszéd részeiről való tanítását az óratervezésben is alkalmazhatjuk. A retorikák tanításai felhívják a figyelmet az óra pozitív érzelmi indításának és zárásának a fontosságára. Az óra eleji és az óra végi, az érzelmekre fokozottan támaszkodó óraszakaszok keretet adnak az órának, ezáltal motiváló tanulási légkört teremtenek, erősítik a tanulókkal kapcsolatos pozitív attitűdöt, segítik a memorizálást és az emlékezést.

Az óra elején a motiváló tanulási légkör megteremtésén, az érdeklődés felkeltésén túl azokat az ismereteket is szükséges felidézni, ismételni, amelyek az új ismeretek megértéséhez szükségesek, ezek az óra bevezetésének az úgynevezett értelmi elemei. Ezek szükséges ahhoz, hogy az új ismeretek a tanulók meglévő tudásába beépüljenek. Ez az óra eleji kognitív elem előkészíti az óra végi rendszerezést is, amelynek célja az új ismereteknek a korábbi ismeretek rendszerébe való beillesztése (Bárdossy et al. 2002; Nahalka 2002).

Az óra végi összegzés és a rendszerezés is elsősorban az értelmi elemek szerepét töltik be, ugyanakkor – például a módszertantól vagy az osztályban levő személyközi kapcsolatoktól függően – hozzájuk is kapcsolódhatnak érzelmi elemek. A tanulás eredményességét olyan pszichológiai tényezők is befolyásolják, mint a tanulással, a tananyaggal kapcsolatos érzelmek, attitűdök és a motiváltság, valamint a kapcsolat a tanulók és a tanár között, illetve a tanulók között (Csapó 2002; N. Kollár–Szabó 2017). A tanulástámogató pozitív érzelmeket erősíti az óra záró szakaszában a téma iránt az érdeklődés fenntartása, sőt fokozása – hasonlóan a beszédek befejezésének érzelmi funkciójához (Arisztotelész 1999). A pozitív érzelmeket erősítő tanulási környezetnek az órán sokféle forrása lehet, például: a tanulóktól, a tanártól származó vagy a példákban rejlő humor, a feladattípusnak vagy a példának az érdekessége, a feladatmegoldás izgalma, öröme, a játékosság, a pozitív kommunikáció, a sikerélmény stb. Az óra végi reflektálás, önértékelés során a tanulók felismerik az elért eredményeiket, és ennek az áttekintésnek, felismerésnek az öröme is motivációt adhat a továbbhaladáshoz (Fülöp 1989; Fischer 2000).

Erős motiváló szerepe van annak is, ha az óra záró szakasza megerősíti az újonnan szerzett tudás felhasználhatóságát, ha a tanulók felismerik a tanultak hasznosságát, az egyéni alkalmazás lehetőségeit a nyelvhasználatukban, a saját életükben (Bárdossy et al. 2002; Csapó 2002). A tanulással kapcsolatos pozitív érzelmeket erősíti az olyan típusú feladat is, amely az összegzéshez a téma továbbgondolását igénylő problémafelvetést kapcsol. Mindezek alapján nemcsak az a fontos, hogy az óra végén legyen összegzés, rendszerezés, reflektálás, hanem az is, hogy az óra a tanulók számára pozitív érzelmekkel fejeződjön be.

### **Az anyanyelvi órák zárásának módszertani elvei**

Az anyanyelvi órák zárásának a módszertani megoldásai igen különbözőek lehetnek a témához, az óra céljaihoz, feladattípusaihoz és az életkori, valamint a csoportsjátosságokhoz igazodva. Ugyanakkor vannak olyan szakpedagógiai elvek, amelyek érvényesítésére az óra záró szakaszának a tervezéskor érdemes törekedni.

Nemcsak a beszédek retorikai megformálásában fontos a teljesség és a befejezettség elvének az érvényesülése (Wacha é. n.), hanem az anyanyelvi órákon is. Érdemes megfogadni egy mentor tanácsát, amelyet egy gyakorlaton levő hallgatónak adott: legkésőbb a 40. percnél fejeződjön be a jelentésteremtés, és legalább az utolsó öt percben már ne tanítsunk újat, hanem legyen összegzés,

rendszerezés, reflektálás. Ez a tudatos órazárás azt jelzi a tanulóknak, hogy nem egyszerűen „félbemaradt” az óra, hanem kerek egész volt, amit az órán csináltak.

Fontos pedagógusként belátni azt is, hogy a reflektálás egyrészt a tanulók számára az ismeretek megszilárdításának az eszköze, másrészt a pedagógus számára visszajelzés arról, hogy mit értettek meg a tanulók az órán, mit sajátítottak el, mi a tanulásuk eredménye. Ezért ne a tanár feladata legyen összegezni a tanultakat, hanem a tanulók aktív tevékenységére épüljön. Az óratervezésben is szükséges az úgynevezett retorikus üzenettervezés gondolkodásmódjának az elsajátítása (Aczél 2009), amely előtérbe helyezi a kommunikációs partnert, jelen esetben a tanuló nézőpontját a tervezésben.

A tanulói visszajelzések arra is rámutatnak, hogy a pedagógus hogyan tervezze meg a következő lépéseket, hogyan haladjon tovább a tananyagban, és szükség van-e olyan gyakorlatokra, amelyek hiányosságokat pótolnak, vagy meg nem értett összefüggéseket segítenek felismerni (Hoffmann 1976; Fülöp 1989). Természetesen egy rövid összegző, reflektáló feladat nem tud teljes képet adni az osztálynak a tudásáról, minden tanuló tanulási eredményéről, de segíti a pedagógust a további tanulási-tanítási folyamatok tudatos megtervezésében.

Az összegzés során nincs lehetőség arra, hogy a tanulók az óra minden elemét felidézzék. Ez összhangban áll azzal a retorikai elvvel is, hogy a beszédben a befejezésnek: „Olyan rövidnek kell lennie, amilyen lehet a nyomatékosság kára nélkül” (Wacha é. n.: 245). Ezért az anyanyelvi óra zárásakor a cél a lényeg kiemelése, a kulcselemek felidézése, rendszerbe foglalása, a fontosabb összefüggések felismerése.

Egyrészt nem mindent kell összefoglalni, amit az órán a tanulók tanultak, másrészt nem úgy kell összefoglalni, ahogyan tanulták (Szemere 1967: 115). A rögzítést és az új ismeretek alkalmazását segíti, ha az órai feldolgozáshoz képest reflektáláskor új szempontot kapnak a tanulók (Szemere 1967; Bicskeiné Zsulán 1992). A jelentésteremtéstől eltérő megközelítésmód, az új szempont nemcsak a rögzítést segíti, hanem a tudástranszfert is, hogy az ismereteket a tanulók új helyzetben is alkalmazni tudják.

Fontos a tananyaggal való személyes kapcsolat, az egyéni tanulási eredmény felismerése is. Az óra zárását kísérő pozitív érzelmek, a tanulási motiváció megerősítése érdekében az értelmi és az érzelmi elemeknek összhangban, harmóniában kell lenniük.

Az anyanyelvi órákon az összegzésnek és a rendszerezésnek hasznos támogatói a vizuális kísérőszemléltetés eszközei, például a táblázat, a fürtábra, a halmazábra vagy a színek, az összegző rajzok. Ezek hozzásegítik a tanulókat ahhoz, hogy a tananyagelemek közötti kapcsolatokat jobban felismerjék, emlékezetükben rögzítsék.



Az órát záró reflektáló szakasz megtervezésének főbb módszertani elvei összegezve a következők:

- A teljesség és a befejezettség elvének az érvényesítése.
- Az aktív tanulói tevékenységekre való építés.
- A rövidség és a lényegkiemelés elve.
- A jelentésteremtéshez képest új nézőpont, új szempont alkalmazásának az elve.
- Az értelmi és az érzelmi elemek harmóniájának az elve.
- A kísérő szemléltetőeszközök alkalmazásának a hasznossága.

Az óra reflektáló szakasza az óra munkájának a betetőzése (Szemere 1967; Bárdossy et al. 2002). Óratervezéskor nem azt kell megtervezni, hogy mit csinál a tanár, hanem azt, hogy mit csinálnak, hogyan reflektálnak a tanulók, mi legyen a feladatuk, hogy az óra zárása tanulástámogató, alkotójellegű, gondolkodtató és élményszerű legyen.

### **A folyamat alapú óratervezés**

Az anyanyelv-pedagógiai szemináriumon a hallgatók többféle módon készítenek magyar nyelvi óraterveket, csoportban vagy párban és egyénileg. A projektóra vagy a mikrotanítás közösen készített terve után a hallgatók egyénileg is készítenek egy óratervet, az úgynevezett mestermunkát, egy olyan teljes anyanyelvi óra részletes tervét, amelynek a témáját egy megadott listából maguk választják ki. Az egyéni óraterv készítése előtt kapnak egy indikátorlistát, amely segíti az óraterv összeállítását. Ez a lista lesz az alapja a társértékelésnek és az oktató első, valamint második értékelésének. Az óratervezést és az értékelést támogató főbb indikátorok a következők:

- Az óraterv világosan megfogalmazza a célokat (az elsajátítandó ismereteket, a fejlesztendő készségeket és képességeket, a formálendő attitűdöket) és a tanulók várt tanulási eredményeit.
- Az óra tananyaga igazodik az adott évfolyam tantervi követelményeihez és az életkori sajátosságokhoz.
- Szaktárgyi szempontból megfelelő az óra leírása, a tananyag és a példák kiválasztása, elemzése, a fogalom- és a szakszóhasználat.
- Az óra felépítése az RJR-modellre épül, elkülönül benne a ráhangolódás, a jelentésteremtés és a reflektálás szakasza.
- Az egyes óraszakaszok arányosak, megfelelő a feladatok időkerete.
- Az óra részei és a feladatok koherensek egymással.
- A tanulói feladatok szervesen kapcsolódnak az óra céljaihoz és a tervezett tanulási eredményekhez.
- A tervezett módszertani stratégia (a módszerek, a munkaformák, az eszközök, a példák stb. kiválasztása) megfelel a tanulási céloknak és a tervezett tanulási eredményeknek.
- A tanulók aktív, interaktív és kooperatív tevékenységére épül az óra.

- Nagy arányban van lehetőség tanulói kommunikációra az órán, elegendő idejük és terük van a tanulóknak az egyéni és a társas kommunikációra.
- Az óraterv tartalmazza a főbb tanári instrukciókat és kérdéseket, ezek világosak és kellően tömörek.
- Megtalálhatók az óratervben olyan elemek is, amelyek a tanulási eredményről való meggyőződést szolgálják.
- Része az óratervnek a tanulástámogató értékelés megtervezése is.
- Az óraterv megértéséhez és értelmezéséhez szükséges mértékben részletes az óraterv leírása, a feladatok kidolgozottsága.
- Megfelelő az óraterv nyelvezete és helyesírása.
- Az óraterv melléklete tartalmazza a kiosztandó tanulói feladatok részletes bemutatását, ha készül, a tervezett füzetvázlatot, a táblaképet, a digitális feladatok elérhetőségét, a szemléltetőeszközöket, valamint a felhasznált anyagok forrását.

A felsorolt indikátorok közül több kapcsolódik az anyanyelvi óra felépítéséhez és az óra egyes szakaszaihoz. Az RJR-modell alapján a hallgatóknak olyan óratervet kell készíteniük, amely a ráhangolódás, a jelentésteremtés és a reflektálás hármassá felosztására épül.

A hallgatókkal az oktató megbeszéli azt is, hogy az iskolai gyakorlatban nem lehet minden alkalommal a szemináriumon elvárt részletességgel óratervet készíteni, és a tanítási rutin növekedésével egyre kevésbé részletes óravázlat is elegendő. Ugyanakkor, ha nemcsak magunknak készítjük az óratervet, hanem mások számára is, olyan részletes óratervet szükséges készíteni, amelyet mások is képesek megérteni, értelmezni. A hallgatók tanulási folyamatának a része, hogy az úgynevezett egyéni mestermunkát, az egyénileg készített óratervet minél nagyobb részletességgel tervezzék meg.

A témaválasztás után a hallgatók egyénileg készítik el az óraterv első változatát az anyanyelv-pedagógiai képzésben tanult elméleti alapok, elvek, módszerek és gyakorlatok, valamint a kapott indikátorok segítségével. Ezután feltöltik az óraterv első változatát egy digitális platformra (például a Canvasba vagy a Teamsbe), ahol a csoport minden tagja eléri minden hallgató első óratervét. Ezután értékelőpárok alakulnak, és a hallgatók egy társuk óratervéhez fogalmazznak meg dicséreteket és tanácsokat. A hallgatók az indikátorlistában megadott szempontok szerint és előre megadott terjedelemben fogalmazznak meg tanácsokat a társuknak az óraterv átdolgozására vonatkozóan, és az erősségeket is kiemelik.

Ezután az oktató elolvassa az egyéni óraterv első változatát, valamint a társértékelést, és mindkettőre reflektálva fogalmazza meg a saját értékelését. Ebben a társértékelő hallgatókhoz hasonlóan ő is dicséreteket és tanácsokat fogalmaz meg, osztályzattal nem, csak szövegesen értékeli a hallgató munkáját.

A következő lépésben a hallgatók a társértékelés és az oktatói értékelés alapján tovább foglalkoznak az óratervükkel, ha szükséges, átdolgozzák, kiegészítik a tanácsok alapján, és elkészítik az óraterv végső változatát. Az átdolgozás a következőkre irányul leggyakrabban a tapasztalatok alapján: az óra felépítése és tagolása, a tanulói tevékenységekre való építés, a példák kiválasztása, a céloknak, a feladatoknak és a tanulási eredményeknek való megfelelés, a fogalomhasználat, az elméleti és a gyakorlati feladatok aránya, a munkaformák és a módszerek alkalmazása, a gyakorlattípusok, az eszközök kiválasztása, az időkeret, az óraterv kidolgozottsága, a tanári instrukciók megfogalmazása.

A hallgatók az óraterv végső változatát is feltöltik egy közös digitális platformra. Ezt is elolvassa az oktató, és figyelembe véve a korábbi változatot és az első oktatói értékelést, egy újabb részletes szöveges értékelést készít. Ha a kurzus tematikájában szerepel, akkor az oktató érdemjeggyel is minősítheti az óratervet. Az időkerettől függően kerül sor az óraterveknek vagy az óratervrészleteknek a hallgatói csoportban való bemutatására.

Az óratervezésnek ez a menete hasonlít a folyamatalapú írás lépéseihez, amelyben szintén van lehetőség társ- és oktatói értékelésre, az első szövegváltozat átdolgozására, javítására, a végső változat több lépésben történő kidolgozására (Tóth 2008; Scrivener 2011). A folyamatalapú egyéni óratervezésnek – részben a folyamatalapú írástanítás állomásainak megfelelően – a következők a főbb lépései:

- egyéni témaválasztás,
- egyéni ötletgyűjtés,
- az óraterv első változatának az egyéni összeállítása,
- az óraterv első változatának az értékelése egy hallgatótárs által,
- az óraterv első változatának az értékelése az oktató által, figyelembe véve a társértékelést is,
- az óraterv első változatának az egyéni átdolgozása a társértékelés és az első oktatói értékelés figyelembevételével, a végső változat elkészítése,
- az óraterv végső változatának oktatói értékelése,
- az óratervek, óratervrészletek megosztása a hallgatótársakkal.

## **Kutatás az óratervezésről**

### **A kutatás célja, anyaga és módszerei**

Jelen tanulmány két vizsgálat eredményeit mutatja be az anyanyelvi óra tervezésével kapcsolatban. Az első vizsgálat anyagát az anyanyelv-pedagógiát tanuló tanárjelölt hallgatók óratervei, a másodikét a tanárképzést záró összefüggő egyéni iskolai gyakorlatot végző hallgatók óratervei képezték. A kutatás nem volt reprezentatív, a hallgatók kiválasztása véletlenszerűen történt a 2021-ben és 2022-ben a szemináriumi csoportokban tanuló hallgatók közül. A viszonylag kis mintán végzett vizsgálat eredményei ugyan nem általánosíthatók, de elgondolkodtatóak lehetnek a gyakorló pedagógusok, a tanárjelölt hallgatók és az anyanyelv-pedagógia oktatói számára.

Az első vizsgálati anyagba 50 db olyan óraterv került, amelyeket a hallgatók az anyanyelv-pedagógiai szemináriumokon egyénileg készítettek a jelen tanulmány korábbi fejezetében leírt, folyamat alapú óratervezés első változataként. Ehhez megkapták a tanulmányban bemutatott indikátorlistát, de még nem kaptak az óratervhez társértékelést és oktatói értékelést. Az anyanyelvi óratervek témáját a hallgatók maguk választhatták ki egy megadott listából, és mindegyik óra célja az ismeretbővítés volt, új magyar nyelvi ismeretek tanulása-tanítása. Az első kutatás célja annak feltárása volt, hogy a hallgatók az egyénileg készített óratervükben mennyire veszik figyelembe az előzetesen megismert anyanyelv-pedagógiai ajánlásokat az óra zárására vonatkozóan, és tartalmaz-e az óratervük első változata összegző, reflektáló részt, és ehhez milyen módszertani megoldásokat terveznek.

A második vizsgálat az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatot kísérő magyar szakos szakmódszertani szeminárium hallgatóinak a körében zajlott. Ezen a kurzuson olyan hallgatók vesznek részt, akik korábban már sikeresen befejezték az anyanyelv-pedagógiai kurzusokat, és a tanárképzést záró gyakorlatot egy külső partneriskolában végezték, ahol egy magyar szakos mentortanár vagy konzulens tanár segítette a munkájukat. Az egyetemi szemináriumon a hallgatók az iskolai gyakorlaton készült óraterveik közül választottak és mutattak be egy irodalmi és egy anyanyelvi órát a társaiknak. A vizsgálati anyagba olyan anyanyelvi óratervek kerültek, amelyek ismeretbővítő, új magyar nyelvi ismeretek elsajátítását tervező órák voltak. A hallgatók az óraterveket egyénileg készítették, de a tervezési folyamatban részt vehetett a mentortanár is. A kutatás nem vizsgálta, hogy melyik óraterv készítésében milyen arányban vettek részt a mentortanárok. Ebben az esetben nem kaptak a hallgatók az óratervekhez előzetes szempontokat, indikátorlistát, és nem volt konkrét formai elvárás sem az óratervvel kapcsolatban. Csak az volt a kérdés, hogy a hallgatók az óraterveket olyan részletességgel töltsék fel és mutassák be, hogy azt a társaik is megértsék. A bemutatott órákat a hallgatók meg is tartották, így voltak tapasztalataik az óra eredményességéről, a tanulási eredményről. A második vizsgálat célja az első vizsgálatéhoz hasonlóan az volt, hogy feltárja, az iskolai gyakorlathoz készült óratervek tartalmaznak-e összegző, reflektáló részt, és ehhez a hallgatók milyen módszertani megoldást alkalmaztak. Cél volt annak a vizsgálatának is, hogy az anyanyelv-pedagógiai szemináriumon vagy az iskolai gyakorlaton terveznek a hallgatók nagyobb arányban reflektáló szakaszt az anyanyelvi órához. A kutatás további célja volt annak feltárása, hogy milyen arányban jelennek meg az óratervekben a digitális alkalmazások.

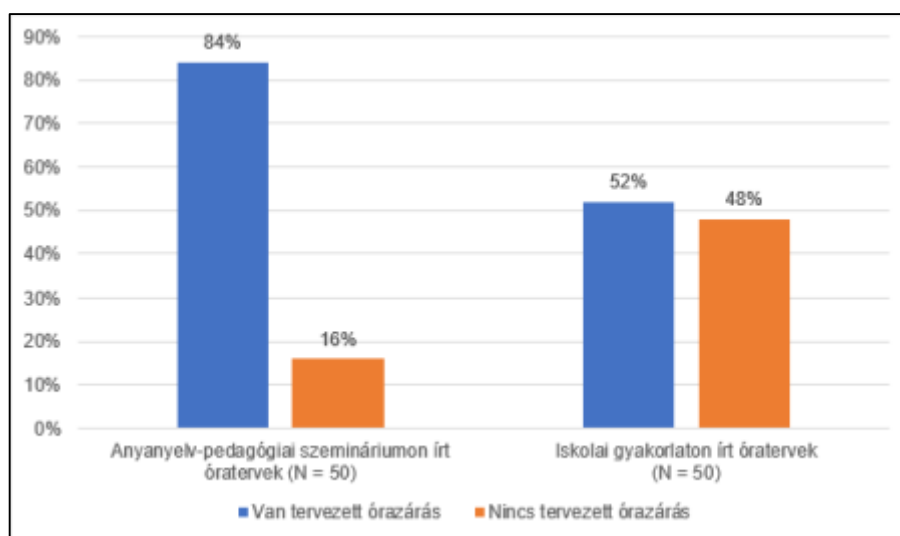
A kutatás hipotézisei:

- Az anyanyelv-pedagógiai szemináriumon készülő anyanyelvi óratervek nagyobb arányban tartalmaznak órázáró összegző-reflektáló részt, mint az iskolai gyakorlaton készült óratervek.
- Az iskolai gyakorlaton és az anyanyelv-pedagógiai szemináriumon készült, óra végi reflektálást tartalmazó óratervekben nagy változatosságban fordulnak elő különböző módszertani megoldások.
- Mind az egyetemi szemináriumon, mind az iskolai gyakorlaton készült óratervekben több mint 30%-ban digitális megoldást választanak a hallgatók az óra zárására.
- Az egyetemi szemináriumon készült óratervekben nagyobb arányban választanak digitális megoldást a hallgatók az óra zárására, mint az iskolai gyakorlaton készült óratervekben.

A kis vizsgálati minta és a tanulmány műhelymunkajellege miatt statisztikai vizsgálatok nem készültek, de az eredmények így is tanulságosak.

### **A kutatás eredményei, következtetések**

A vizsgált óratervekben a tervezett órázárás arányát mutatja be az 1. ábra. A kutatási eredmények igazolják az első hipotézist, azaz az egyetemi szemináriumon írt óratervek jelentősen nagyobb arányban, 84%-ban tartalmaznak tervezett reflektáló részt, mint az iskolai gyakorlaton írt óratervek. Ez utóbbiak csak 52%-ban tartalmaznak óra végi reflektáló szakaszt.

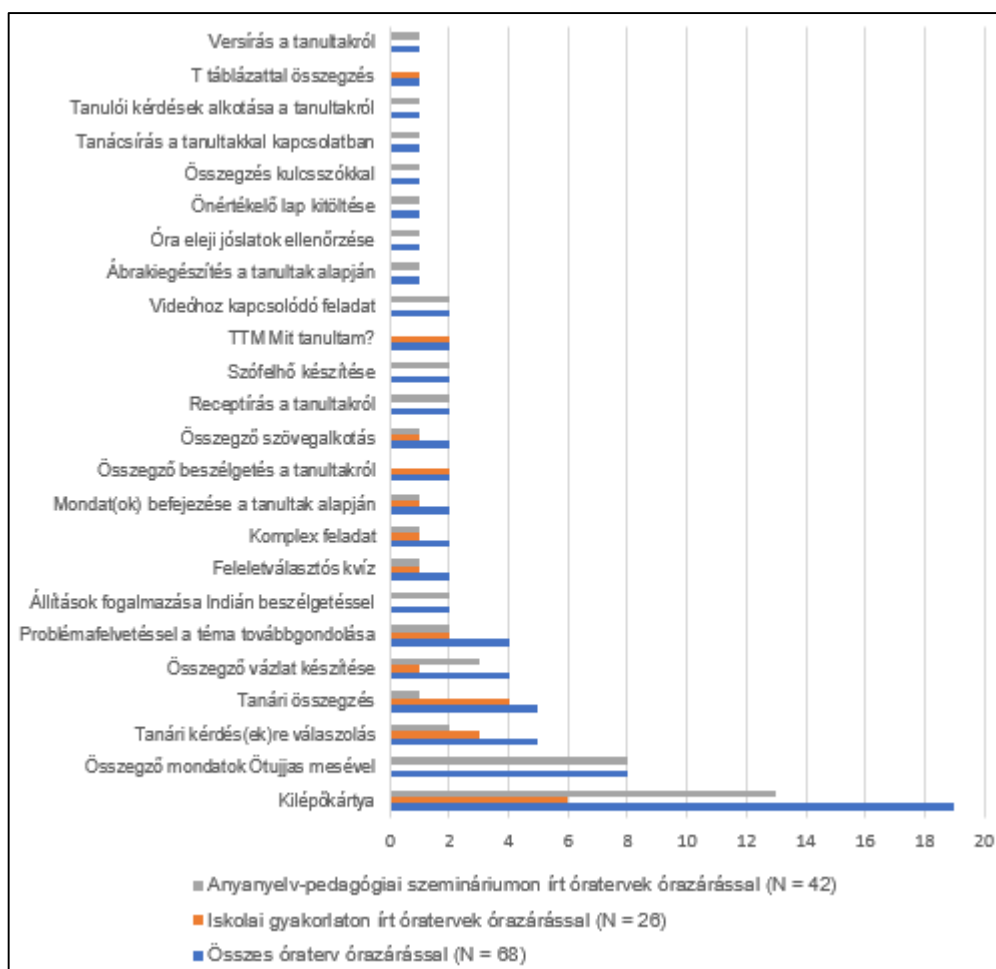


1. ábra

*A tervezett órázárás előfordulási aránya anyanyelvi órák tervében*

Az iskolai gyakorlaton készült óraterveknek tehát majdnem a feléből hiányzik ez a rész, és a jelentésteremtéssel, a gyakorlással, illetve a házi feladat kijelölésével zárul az óra. Az eredményt az javíthatja, ha a gyakorlaton megtartott anyanyelvi órákon a hallgatók spontán módon építenek be záró reflektáló részt, ugyanakkor a tudatos tervezés jobban segítené a nagyobb tanulási eredmény elérését. A kutatás nem tért ki az iskolai gyakorlaton készült óratervekből hiányzó tudatos órazárás okainak a feltárására. Több évtizedes pedagógusi munkám tapasztalatai és a hallgatók visszajelzései alapján az iskolai valóságban a túlméretezett tananyag és a kisszámú anyanyelvi óra gyakran arra ösztönzi a hallgatókat, hogy az óra minél nagyobb részét fordítsák jelentésteremtésre, és elhagyhatónak vélik az órát záró reflektáló részt. Ezzel figyelmen kívül hagyják a tanulói szempontokat, a tanulás eredményességét meghatározó tényezőket. Nem foglalkozott a kutatás azzal sem, hogy a hallgatók által az iskolai gyakorlaton hospitált órák milyen példát mutattak a hallgatóknak az óra tudatos zárására. A mentorok modellszerepe meghatározó a gyakorlatokon a hallgatók fejlődésében (Jonson 2008). Nagy a mentorok felelőssége abban, hogy milyen példát mutatnak a hallgatóknak az osztálytermi munka tervezésében és szervezésében.

A második vizsgálat anyagát mindkét kutatási mintában azok az óratervek képezték, összesen 68 db óraterv, amelyek tartalmazznak tudatos reflektáló részt. A kutatási eredmények részben igazolták azt a hipotézist, hogy a hallgatók nagy változatosságban alkalmaztak módszertani megoldásokat az anyanyelvi óra zárására (2. ábra). Az első minta 42 db szakmódszertani szemináriumon készült óratervet tartalmaz, míg a második minta 26 db óratervet. Az összes óratervben 24-féle típusú módszertani megoldás fordul elő. Az egyetemi szemináriumon készült 42 db óratervben 21-féle módszertani megoldást alkalmaztak a hallgatók az anyanyelvi órák tudatos zárására, az iskolai gyakorlaton készült 26 db óratervben pedig 12-féle módszertani megoldást az összesen elforduló 24-ből. A vizsgálat kitért arra is, hogy melyik módszertani megoldást milyen arányban választották a hallgatók.



2. ábra

*Az órazárás módszertani megoldásainak a típusai (db) óratervek alapján*

A leggyakrabban választott módszertani megoldás mind az egyetemi szemináriumon, mind az iskolai gyakorlaton a kilépőkártya volt. Az anonim tanulói reflektálást kérő gyakorlattípusnak igen változatos formáit tervezték meg a hallgatók, ezt szemlélteti a következő válogatás:

- Egy, a tanuló számára hasznos, érdekes dolog megnevezése az óráról
- Egy, a tanuló számára érdekes fogalom vagy élmény megnevezése az óráról
- Egy kérdésre válasz: Mi volt számodra a leghasznosabb a tanultak közül?
- Egy kérdésre válasz: Mi nem volt világos az órán?
- Egy szóval történő válasz: Mi volt az újdonság az órán?
- Egy dolog megnevezése: A legérdekesebb dolog, amit tanultam
- Az óráról írni egy mondatot úgy, hogy legyen benne tárgyias szó szerkezet
- Két kérdésre válasz: Mit tanultam? Mit változtatnék az órán?

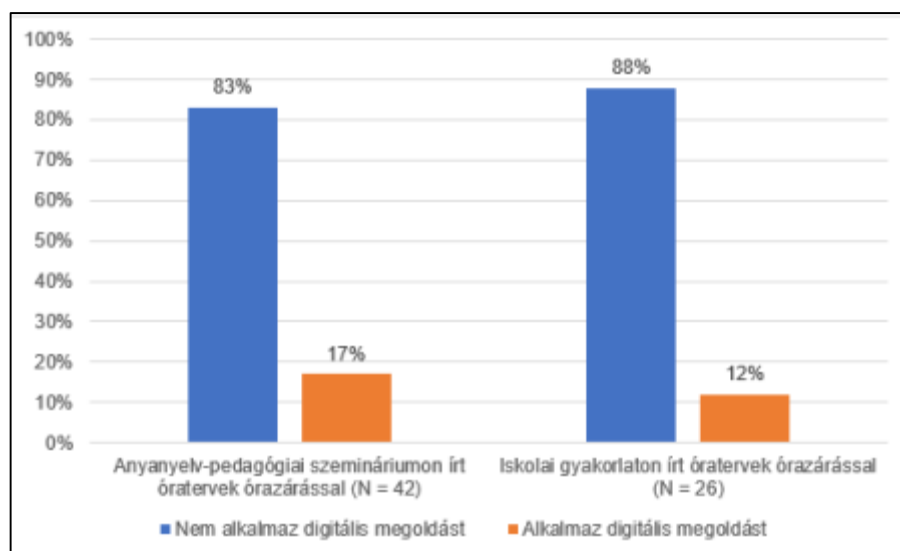
- Két kérdésre válasz: Mit sikerült megtanulnom? Mit nem értettem?
- Két kérdésre válasz: Mit tanultam? Hogyan éreztem magam az órán?
- Két mondat befejezése a kilépőkártyán: Az órán azt tanultam, hogy..., Az órával kapcsolatban az a kérdésem, hogy...
- Egy gondolat és egy kérdés megfogalmazása az órával kapcsolatban
- Egy pozitívum és egy negatívum leírása az órával kapcsolatban
- Három dolog megnevezése azzal kapcsolatban, hogy mit tanult meg az órán
- Egy-egy mondatban visszajelzés a csoport munkájáról és a feladatról
- Egy gondolat az óráról, egy kérdés a tananyaggal kapcsolatban és egy személyes megjegyzés

Az Ötujjas mese technikája összegző mondatok megfogalmazását kéri a tanulóktól, miközben a mondatok számát a tanár az ujjával is mutatja. Ezt technikát csak az egyetemi szemináriumon választották a hallgatók, de itt igen nagy számban, ez volt a második leggyakrabban választott gyakorlattípus. Ennek az is lehet az oka, hogy ezt az egyszerű technikát a gyakorlaton tanító hallgatók már előzetes tervezés, előkészület nélkül is tudják alkalmazni, és ezért sem rögzítik az óratervekben.

Az eredmények alapján nagyobb arányban választották az iskolai gyakorlaton levő hallgatók a tanárközpontú módszertani megoldásokat, mint az egyetemi szemináriumon levő hallgatók (2. ábra). A kevésbé tanulóközpontú módszertani megoldások a következők: tanár által történő összegzés, a tanár által megfogalmazott összegző-reflektáló kérdésekre adott válaszok, a tanár által irányított összegző beszélgetés a tanultakról. Dicséretes, hogy az egyetemi szemináriumon készült óratervekben számos olyan összegző-reflektáló gyakorlattípus jelenik meg, amely a tanulók aktív és kreatív tevékenységére épít: versírás a tanultakról, tanulói kérdések megfogalmazása a tanultakról, tanácsírás a tanultakkal kapcsolatban, óra eleji tanulói jóslatok beteljesülésének az ellenőrzése, receptírás a tanultakról.

A kutatás eredményei nem igazolták azt a hipotézist, hogy a hallgatók több mint 30%-ban alkalmaznak digitális megoldásokat az óra záró szakaszában (3. ábra). Hasonló arány jellemzi mindkét vizsgálati anyagot, az egyetemi szemináriumon készült óratervekben 17%-ban, az iskolai gyakorlaton készült óratervekben 12%-ban választottak digitális módszertani megoldást a hallgatók. Az eredmények között kismértékű eltérés van, nem igazolható az a hipotézis, hogy az egyetemi szemináriumon készült óratervekben nagyobb arányban fordulnak elő digitális megoldások.





3. ábra

*A digitális megoldások alkalmazásának az aránya az anyanyelvi órák zárásában óratervek alapján*

Az óratervekben leggyakrabban választott multimediális elemek, digitális alkalmazások a következők: videó alkalmazása, Kahoot, szófelhő készítése a Mentimeter alkalmazással, blogírás, digitális kilépőkártya, feleltválasztós digitális kvíz, kérdésekre válaszolás a Mentimeter és a Classroom alkalmazással, fürtábrakészítés digitális alkalmazással.

A digitális megoldások viszonylag kisszámú megjelenésének számos oka lehet: a hallgatók még bizonytalanok a digitális megoldások alkalmazásában, kevésbé ismernek digitális alkalmazásokat, nem eléggé ösztönzően készítették fel őket az egyetemi tanulmányok a digitális alkalmazásokra, a hallgatók tartanak a technikai nehézségektől, az iskolai gyakorlatok iskoláiban még nincs mindenütt megbízható wifi, megfelelő digitális eszköz stb. Az okokat hasznos lenne kutatni, és az eredmények alapján érdemes új célokat megfogalmazni a tanárképzésben. Tudatosabban kell fejleszteni a hallgatók IKT-val támogatott tanítási stratégiáit, kommunikációját és módszertani sokszínűségét (Gonda 2016). A 2022-től bevezetett, új típusú osztatlan tanárképzésben nagyobb hangsúly kerül a tanárjelölt hallgatók digitális kompetenciáinak a továbbfejlesztésére, az ezt szolgáló képzési modul minden tanári szakon szervesen beépül a szakpedagógiai képzésbe.

### **Az anyanyelvi órát záró gyakorlatok néhány típusa**

A tanulmány jelen fejezete a magyar nyelvi órát záró gyakorlattípusokból válogat, és rövid feladatléírással mutatja be őket. A következő gyakorlatok egyrészt az értelmi, másrészt az érzelmi zárást szolgálják. Vannak közöttük olyan gyakorlattípusok, amelyeknek célja a tanultak összegzése, rendszerzése és reflektálás az óra egészére, a tananyag egyes elemeire, és vannak olyanok, amelyek elsősorban a tananyag és a tanulók kapcsolatára vagy magára a tanulási folyamatra figyelnek. Az egyes gyakorlattípusok érzelmi szintje, motivációs értéke különböző, a játékos feladatok például jobban szolgálják a pozitív érzelmi zárást, míg a kevésbé játékos típusú, összegző feladatok elsősorban az értelmi zárás eszközei. Vannak a példák között olyan gyakorlatok is, amelyek komplex módon mindkét célnak megfelelnek. Az egyes gyakorlattípusok között részben átfedés van a több gyakorlattípusban ismétlődő tanulói műveletek miatt.

A példatár nem tér ki arra, hogy az egyes gyakorlattípusok milyen életkorban választhatók, kreatív módon alkalmazva őket többféle korcsoportra alkalmasak. A feladatléírások külön nem nevezik meg a célokat, mert ugyanaz a gyakorlattípus különféle témakörökben változatos szakpedagógiai célokra felelhet meg. A feladatléírások utalnak az alkalmazható munkaformákra. A tanulmánynak nem célja minden változat bemutatása, a gyakorlattípusoknak további változatai dolgozhatók ki.

### **Ábrakészítés**

A tanulók hagyományos vagy digitális táblázatba, jegyzetbe, fűrtábrába, halmazábrába rendezik az órán tanultakat. A tanulók találják ki, hogy milyen szempont alapján lehet ábrába rendezni az anyagot. A korosztálytól függően alkalmazhatunk mozgásos feladatot is, amikor a tanulók élő ábrát állítanak össze a tanultak alapján.

### **Barchoba**

Csoportban vagy frontálisan barchobáznak a tanulók az órán megismert fogalmakkal kapcsolatban. Ha van a tankönyvük végén fogalomtár, akkor ebből is kiválaszthatják azt az órai fogalmat, amelyre gondolnak. Ha egy tanuló képviseli a kitalálendő fogalmat, akkor a tanulótársak 2. személyben fogalmazhatják meg az eldöntendő kérdéseket neki.

### **Beszélő tárgyak**

A tanulók egy-egy saját tárgyat vesznek a kezükbe (például papír zsebkendőt, tollat), és csoportokban beszélgetnek az órán tanultakról és a tanulási folyamatukról (Kagan 2001). Az kezdheti a csoportban a beszélgetést, aki először teszi le középre a tárgyát. Olyan sorrendben következnek egymás után a tanulók, amilyen sorrendben jelzik a tárgyukkal, hogy átveszik a szót. Fontos, hogy mindenki szót kapjon a csoportban.

### **Egyetértésjáték**

A tanulók párban beszélgetnek arról, hogy mit tanultak az órán, milyen kérdéseik vannak, mit jegyeztek meg. Megegyeznek olyan közös megállapításokban, amelyek tartalmával mindketten egyetértenek.

### **Egy percünk a tiéd**

A tanulók egyénileg egy percben szóban foglalják össze, hogy miről tanultak az órán, mit tartanak hasznosnak, érdekesnek (Antalné Szabó et al. 2015). A tanulókat a tanár hagyja összefüggően beszélni, nem szakítja meg őket. A kisebbeknél egy percnél rövidebb idő is adható. A tanulók az összefüggő beszédet mondhatják szabadon, használhatnak hozzá saját vázlatot, és segíthet nekik a füzetvázlat, a táblai vázlat vagy a tankönyv összefoglaló vázlata is.

### **Félbehagyott mondatok**

A tanulók egyénileg vagy párban olyan elkezdett mondatokat folytatnak, amelyek a tanultakra vagy a tanulási folyamatra vonatkoznak. Például: *A mai órán azt tanultam meg, hogy...*, *A mai óráról azt jegyeztem meg, hogy...*, *A mai órán az jelentett nehézséget, hogy...*, *A legkönnyebben azt értettem meg, hogy...*, *A tanultakból az tartom hasznosnak, hogy...* Stb. A tanulók választhatnak is, hogy melyik mondatot folytatják. Digitális alkalmazással egyszerre több tanuló vehet részt a feladatban.

### **Fogalomtáblázat**

A tanulók egy táblázatban hasonlítják össze a megismert új fogalmakat a korábbi ismereteikkel, vagy az új fogalom jegyeit foglalják táblázatba. A rendszerező szempontokat javasolhatják maguk a tanulók, vagy ha előre elkészített táblázatot kapnak, akkor plusz- és mínuszjellel jelzik, hogy az adott szempont jellemző-e a fogalomra (Bárdossy et al. 2002).

### **Fülfentős**

A feladatban a tanulók egyénileg vagy csoportosan igaz és hamis állításokat fogalmazznak meg az órán tanultakkal kapcsolatban (Kagan 2001), és a többieknek ki kell találni, hogy melyik a fülfentés, a hamis állítás, és indokolniuk is kell a döntésüket. A feladathoz digitális eszközt, alkalmazást is lehet használni.

### **Indián beszélgetés**

A tanulók röviden összegzik, mit tanultak az órán, mit tartottak érdekesnek, hasznosnak, mi okozott nehézséget nekik. Mielőtt elmondják a saját mondandójukat, röviden elismélik az előttük szóló utolsó gondolatát (Kagan 2001).

### **Jóslatok**

Az óra eleji ráhangolódás feladata az, hogy a tanulók jóslatokat fogalmazznak meg az óra címe vagy témája alapján azzal kapcsolatban, hogy miről fognak a tanulni az órán. Ezeket lejegyzik egy nagy papírra, a kinyitható tábla hátsó oldalára vagy egy okostáblára. Az óra végén összegzésként összevetik a jóslatokat az órán törtétekkel, és megjelölik pipával, hogy melyik jóslat teljesült.

### **Kapcsolatok**

A tanulók kapcsolatokat keresnek az órán tanultakra vonatkozóan: az eddigi ismereteikkel, a saját életükkel, a gyakorlati felhasználási területekkel stb. Az ötleteiket elmondhatják szóban, vagy beleírhatják egy halmazábrába, két halmaz metszéspontjába, ahol az egyik halmaz a tanultakat, a másik a tanuló saját világát, tudását jelképezi.

### **Kérdés-felelet**

A feladatot párban, csoportban vagy az egész osztállyal lehet végezni. A kérdéseket megfogalmazhatják maguk a tanulók, és válaszolhatnak is rájuk, vagy kaphatnak előre tervezett kérdéseket. Játékosabb formája a feladatnak, ha az osztályt két csapatra osztjuk, és felváltva kérdezik egymást a tananyagról vagy a tanulási folyamatról, és felváltva válaszolnak egymás kérdéseire. Előre elkészített kérdésekkel és válaszokkal is meg lehet oldani a feladatot, ezekből húznak a tanulók, majd felolvassák a kihúzott kérdést vagy választ, és akinél a párja van, folytatja a felolvasást. Mozgás közben is megkereshetik egymást a párok tagjai. Majd ki lehet tenni a kérdés-felelet párokat a táblára. Digitális alkalmazásokkal is meg lehet szervezni ezt a gyakorlatot.

### **Kérdezés**

A tanulók olyan kérdéseket fogalmaznak meg közösen, csoportban vagy párban, amelyekre válaszokat kaptak az órán. A kérdéseket elmondhatják vagy leírhatják, az íráshoz használhatnak a tanulói megoldásokat bemutató digitális alkalmazásokat.

### **Kilépőkártya**

A tanulók egy kis lapra anonim módon leírják egy gondolatot az órával kapcsolatban, egy kérdést a tananyagról, valamint egy személyes megjegyzést (Bárdossy et al. 2002). Majd a kilépőkártyát bedobják egy dobozba, mielőtt az óra végén elhagyják a termet. A kilépőkártyára egy reflektáló gondolatot is írhatnak a tanulási folyamattal kapcsolatban, vagy javaslatokat fogalmazhatnak meg. Rajzolhatnak is a kilépőkártyára, emotikonokkal jelezhetik az órával és a tananyaggal kapcsolatos érzéseiket. Papír helyett használhatók digitális megoldások is.

### **Kulcsszógyűjtés**

A tanulók összegyűjtik, hogy melyek voltak a legfontosabb fogalmak az órán, mit tanultak róluk. Ez kiegészülhet ábrakészítéssel, vagy élő fogalmakat alkothatnak, eljátszhatják az órán megismert fogalmakat. Látványos megoldások szülehetnek a szófelhő- és a fűtábrakészítő digitális alkalmazásokkal.

### **Kvíz**

A kvízt előre elkészítheti a tanár, de a tanulók feladata is lehet összefoglaló kvíz összeállítása a tanultak alapján. Ehhez használhatnak digitális technikákat és alkalmazásokat. Az egyik feladattípus a feleletválasztás. Ha a lehetséges válaszok közé humoros megoldás is kerül, hozzájárulhat az óra végi jó hangulathoz. A kvíz párosító feladatra is épülhet, amelyben kérdéseket és válaszokat, fogalmakat és meghatározásokat vagy fogalmakat és példákat kell párosítani. A feladatok összeállításához használhatják a tanulók a füzetet és a tankönyvet egyaránt.

### **Napló a tanulásról**

Elsősorban a tanulási folyamatra való reflektálást szolgálja ez a feladat. A tanulók néhány mondatos szöveget írnak arról, hogyan élték meg az órát, mit tanultak, mi okozott nehézséget nekik, mit jegyeztek meg, mit tartanak hasznosnak, érdekesnek. A naplót megoszthatják a társaikkal, a vallomás történhet rövid blog formájában is.

### **Ötujjas mese**

Különböző változatai lehetnek a gyakorlatnak: öt tételmondatot, öt összefoglaló kérdést, öt kulcsszót lehet kérni a tanulóktól a tanultak alapján. Minden változatnak játékos kísérője, hogy a tanár az ujjával mutatja, hányadik tételmondatnál, kérdésnél vagy kulcsszónál tartanak.

### **Puskairás**

A tanulók a tanári instrukciók segítségével egyre tömörebben foglalják össze, hogy mit tanultak az órán: először 4-5 mondatban, majd 2-3 mondatban, végül egyetlen mondatban. A megoldáshoz használhatják a füzetvázlatot és a tankönyvet is.

### **Recept**

Ha valamilyen folyamathoz kapcsolódik az óra anyaga, például egy szövegtípus alkotásával foglalkoztak, akkor receptszerűen is megfogalmazhatják a tanulók, hogy mit tanultak az órán. Először a hozzávalókat sorolják fel, majd a lépéseket fogalmazzák meg a receptekben használt igék segítségével: *végy először, majd adj hozzá, keverd össze* stb.

### **Szócikkírás**

Az órán tanult új fogalmakról saját szócikket írnak a tanulók párban vagy csoportban, majd ezeket bemutatják egymásnak. A feladat instrukciója tartalmazza azt is, hogy kik számára készül a szócikk, például ifjúsági lexikonba. Ha a szócikk digitálisan készül, linkek, képek, ábrák is beépülhetnek a szövegbe.

### **Tudom, tudni akarom, megtanultam**

A tanulók az óra elején összegyűjtik egy táblázatba, hogy mit tudnak az adott témáról, és mit szeretnének tudni (Bárdossy et al. 2002). Az óra végén kiegészítik a táblázatot azzal, hogy mit tanultak meg. Ezt összehasonlítják azzal, hogy mit írtak be korábban a táblázatba.

### **Vázlatkészítés**

Ha óra közben nem készül közös vázlat a tanultakról, akkor a vázlatkészítés is lehet összegző feladat. A vázlat készülhet hagyományos eszközökkel vagy digitális alkalmazásokkal. Fontos, hogy a tanár rugalmas legyen, és ne korlátozza a tanulók kezdeményezéseit. Kevésbé gondolkodtató változata a feladatnak, amikor a tanulók az óra végén hiányos vázlatot egészítenek ki. Új kontextusba helyezi az anyagot, ha a tanulók felelettert készítenek a tanultakról. A felelettert és a vázlat is készülhet kulcsszóból, kérdésekből vagy tételmondatokból.

### **Versírás**

A tanulók néhány soros verset írnak az órán tanultakról, a tanulási élményükről. A versírás történhet teljesen szabadon, vagy keretet adhatunk a versíráshoz (Bárdossy et al. 2002), például meghatározva, hogy melyik sorban milyen típusú szóból hány darab lehet.

### **Villámkártyák**

A tanulók kártyákat készítenek a tanultak alapján (Kagan 2001), például az egyik oldalra a fogalom, a másikra a példa vagy a magyarázat kerül. Az elkészült kártyákat továbbadhatják, párban vagy csoportban játszanak velük.

### **V. I. P.**

A tanulók kiemelik az órának vagy a tananyagának azokat a pontjait, amelyeket a legérdekesebbnek, a legfontosabbnak vagy a leghasznosabbnak tartanak (Antalné Szabó et al. 2015). Ezeket a pontokat anonim megnevezik egy-egy posztitennel, majd felteszik a táblára, az ablakra vagy az ajtóra. Ezután a tanulók elolvassák a posztiteket, és mosolyjelet vagy pipát tesznek azokra, amelyek a legjobban tetszenek nekik.

## Összegzés

A tanulmány az anyanyelvi óra tudatos tervezésével foglalkozott, az óra felépítésével és tagolásával, kiemelten az órát záró reflektáló rész funkcióival és módszertani elveivel, gyakorlattípusaival. Kapcsolatok tárt fel a klasszikus retorikáknak a beszéd felépítésére vonatkozó tanításai és az anyanyelv-pedagógiának az óra tervezését támogató elvei, ajánlásai között. A tanulmány felhívta a figyelmet arra, hogy az anyanyelv-pedagógiai képzésben meghatározó szerepe van az óratervezés témakörének, az ezzel való foglalkozás előkészíti a hallgatók iskolai gyakorlatát. Az óratervezést a hallgatók lépésről lépésre tanulják meg, jól alkalmazható a folyamatalapú óratervkészítés, amikor a hallgatóknak lehetőségük van témaválasztásra, az óraterv első változatának az átdolgozására, javítására, a társakkal való megbeszélésre, majd a társértékelés és a szöveges oktatói értékelés alapján a végső változat kidolgozására, ennek a csoportban való megosztására.

A tanulmány példákat mutatott be a tanári felkészítésben a hallgatók által megismert módszertani eszköztárból és elvekből, amelyek segítik őket az óra felépítésének a tudatos megtervezésében, az óra tudatos zárásában is. Rámutatott arra, hogyan lehet a diszciplináris kapcsolatokra építeni az óratervezésben, például a pszichológia kutatási eredményeire és a klasszikus retorikák tanításaira. A hallgatói óraterveket vizsgáló kutatás eredményei arra is felhívták a figyelmet, hogy a tanárképzés és az iskolai gyakorlatokon a mentorok felelőssége is, hogy a hallgatók felismerjék a tudatos óratervezés jelentőségét. Fontos, hogy a hallgatók pozitív mintákat, változatos módszertani megoldásokat ismerjenek meg. Ha a hallgatók felismerik a tudatos tervezés, benne a tudatos órázárás fontosságát is, képesek lesznek arra, hogy óráikat az iskolai gyakorlaton, majd később gyakorló tanárként minél eredményesebben szervezzék meg, és tanulók ezáltal jobb tanulási eredményt érjenek el.

## Irodalom

Acél Petra 2009. *Új retorika*. Kalligram. Pozsony.

Adamik Tamás (főszerk.) 2010. *Retorikai lexikon*. Kalligram. Pozsony. 1023–1029

Adamik Tamás szerk. 2012. *Cicero összes retorikaelméleti művei*. Kalligram. Pozsony.

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

Antalné Szabó Ágnes 2008. A helyesírási kultúra fejlesztésének régi-új technikái. *Anyanyelv-pedagógia* 3–4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=109> (2022. szeptember 20.)

Antalné Szabó Ágnes et al. 2015. Hatnyelvű digitális metodikai szótár. *Digitális Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Könyvtár* 8. [http://btkmethodika.elte.hu/ertelmezo\\_szotar/](http://btkmethodika.elte.hu/ertelmezo_szotar/) (2022. október 30.)

Arisztotelész 1999. *Rétorika*. Telosz Kiadó. Budapest.



- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit – Pethőné Nagy Csilla – Priskinné Rizner Erika 2002. *A kritikai gondolkodás fejlesztése*. Pécsi Tudományegyetem. Pécs–Budapest.
- Bicskeiné Zsulán Julianna 1992. *A középiskolai anyanyelvi tantárgy-pedagógia vázlata*. József Attila Tudományegyetem. Szeged.
- Csapó Benő 1992. *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Csapó Benő 2002. Az iskolai műveltség: elméleti keretek és vizsgálati koncepció. In: Csapó Benő (szerk.) *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó. Budapest. 11–36
- Fischer, Robert 2000. *Hogyan tanítsuk meg gyermekeinket tanulni?* Műszaki Könyvkiadó. Budapest.
- Fülöp Lajos (szerk.) 1989. *Bevezetés a középiskolai anyanyelvi tantárgypedagógiába*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Gonda Zsuzsa 2016. Tanárjelöltek kommunikációja az IKT-osztályteremben. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=623> (2022. szeptember 20.) <https://doi.org/10.21030/anyp.2016.2.2>
- Hoffmann Ottó 1976. *Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatában*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Jonson, Kathleen Feeney 2008. *Being an Effective Mentor. How to Help Beginning Teachers Succeed*. Corwin Press. Thousand Oaks, CA. <https://doi.org/10.4135/9781483329567>
- Kagan, Spencer 2001. *Kooperatív tanulás*. Önkonet Kft. Budapest.
- N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.) 2017. *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Lénárd Sándor – Rapos Nóra 2006. *Magtár. Ötletek tanítóknak az adaptív tanulásszervezéshez* 2. Országos Közoktatási Intézet. Budapest. <http://mag.ofi.hu/magtar-otletek-090617/adaptiv-090617> (2010. október 30.)
- Nagy J. József (szerk.) 1982. *Anyanyelvi tantárgypedagógia*. Tankönyvkiadó. Budapest.
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Nahalka István 2003. A tanulás. In: Falus Iván (szerk.) *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 103–136.
- Nemoda Judit 2008. Kritikai gondolkodást fejlesztő magyarórák. *Anyanyelv-pedagógia* 3–4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=129> (2022. szeptember 20.)
- Pethőné Nagy Csilla 2007. *Módszertani kézikönyv*. Korona Kiadó. Budapest.
- Пидкасистый Павел Иванович (ред.) 2015. *Педагогика*. Юрайт. Москва.

Quintilianus, Marcus Fabius 2009. (94–95 k.) *Szónoklattan*. Kalligram. Pozsony.

Scrivener, Jim 2011. *Learning Teaching*. Macmillan. Oxford. 234–248.

Szemere Gyula 1971. *A magyar nyelvtan tanítása*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Szivák Judit 2010. *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Budapest. <https://tehetseg.hu/konyv/reflektiv-gondolkodas-fejlesztese> (2022. szeptember 20.)

Tóth Beatrix 2008. Fogalmazástanítás – miért és hogyan másképpen? *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=15> (2022. szeptember 1.)

Wacha Imre é. n. *A korszerű retorika alapjai II*. Szemimpex Kiadó. Budapest.

**Antalné Szabó, Ágnes**

### **Closing mother tongue lessons from a rhetorical and pedagogical perspective**

**Lesson planning is a complex process in which it is possible, and even necessary, to build on the results of research in several disciplines. This paper explores how the results of rhetoric can be applied to the planning of the closing phase of a mother tongue lesson. In addition to the rhetorical perspective, it also addresses the pedagogical content knowledge and pedagogical knowledge related aspects of the aims and functions of the reflective phase of mother tongue lessons based on the RJR model, (Tuning in, Finding and Sorting Out, and Reflection and Action) and provides psychological research evidence to support the usefulness and necessity of applying rhetorical principles. The paper presents the results of two non-representative studies on the design of mother tongue lessons. The aim of these studies was to investigate to what extent the Hungarian language teacher trainees take into account the previously learned mother tongue specific pedagogical recommendations when planning lessons in the methodological seminar and in the individual school practice, whether their lesson plans contain a summarizing and reflective part and what methodological solution they choose. The concluding part of the paper presents examples of the types of exercises that can be used in the final phase of mother tongue lessons, considering both rhetorical and pedagogical principles.**

---

**Kulcsszók:** anyanyelv-pedagógia, retorika, RJR-modell, összefoglalás, reflektálás

**Keywords:** mother tongue pedagogy, rhetoric, RJR model, summary, reflection

---

**Az írás szerzőjéről**

*Antalné Szabó Ágnes*

egyetemi docens  
Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest

főigazgató  
Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Tanárképző Központ, Budapest

[a.szabo.agnes@btk.elte.hu](mailto:a.szabo.agnes@btk.elte.hu)

ORCID: 0000-0001-6971-4819