

# A tanulói szóátadások vizsgálata

Asztalos Anikó

ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola  
asztalos.aniko@btk.elte.hu

**Kivonat:** A tanulmány középpontjában 8 tanóra tanulói szóátadásainak az elemzése áll, valamint a tanórák fő kommunikációs jellemzőinek feltárása (pl. a tanár-diák beszéd aránya, a beszédfordulók száma stb.). A vizsgálat eredményei differenciálhatják a tanulói szóátadások típusait, valamint rámutathatnak a sajátosságokra, így például pragmatikai funkciójukra, megjelenésük gyakoriságára, terjedelmükre. A kutatási eredmények alapján a tanári és a tanulói beszédfordulók sajátosságai között összefüggések fogalmazhatók meg. A kutatási eredmények bemutathatják, hogy hogyan befolyásolják a tanítási órán alkalmazott munkaformák a tanulói beszédet, azon belül is a tanulók egymás közötti kommunikációját.

## 1 Bevezetés

A Nemzeti alaptanterv az anyanyelvi nevelés kiemelt feladatákként nevezi meg a nyelv mint változó rendszer megismerését és a nyelvi kompetencia fejlesztését. Ennek egyik célja, hogy a tanulók az átvitt és implicit jelentéseket fel tudják ismerni a kommunikációban, és reflektálni tudjanak rájuk (NAT 2012). Ehhez a képességhez hozzátartozik a diskurzus különböző jellemzőinek ismerete és az ezzel kapcsolatos készségek és képességek alkalmazása, fejlesztése is. Ezt a folyamatot támogathatja, ha a diákoknak a tanórákon több lehetőségük van arra, hogy egymással beszéljenek, illetve különböző szituációs gyakorlatok nyomán a diskurzusokat megfigyeljék és elemezzék. A tanulók beszédének jellemzői a tanórák felvétele és ezek több szempontú elemzése során tárhatók fel.

A tanulói beszéd kutatása számos különböző tudományág bevonásával, több megfigyelési szempont alapján történhet, így például lehetséges a tanulók egyéni beszédjellemeinek elemzése fonetikai és pszicholingvisztikai aspektusból (Bóna 2015; Horváth 2017), a tanári és a tanulói beszéd arányának megállapítása diskurzuselemzési szempontból (Herbszt 2006; Antalné 2015), a különféle munkaformák és módszerek tanulói beszédre gyakorolt hatásainak vizsgálata (Kelemenné 2012; Asztalos 2015) stb. Az egyéni tanulói beszédjellemezők az osztályterem közegében korlátozottan vizsgálhatók, ugyanis technikai akadályokba ütközhet a diákok beszédének felvétele és azonosítása. Módszertanilag a szinkódos mikrofonokkal történő felvétel előrelépést jelentett a tanulók beszédének kutatásában (Skidmore et al. 2003).

---

Asztalos Anikó: A tanulói szóátadások vizsgálata. In Váradi Tamás (sorozatszerkesztő), Ludányi Zsófia, Gráczki Tekla Etelka (szerkesztő): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2019. XIII. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 2019. 5–20. DOI: 10.18135/Alknyelvdok.2019.13.1

Jelen kutatás célja, hogy megpróbálja felvázolni a tanulók szóátadásainak lehetséges típusait, a hozzákapcsolódó fő pragmatikai funkciókat diktafonnal és kamerával rögzített tanórafelvételek elemzése alapján, valamint, hogy rámutasson azokra a tényezőkre, amelyek a tanulói szóátadásokat befolyásolhatják. A kutatás elméleti keretét elsősorban a társalgáselemzés és módszertani kerete, különösen a nyelvészeti konverzációelemzés (Sacks et al. 1974; Boronkai 2013) és az osztálytermi diskurzuselemzés (Antalné 2006, 2010, 2015; Herbszt 2006, 2008) adja, valamint a vizsgálat támaszkodik pragmatikai szempontokra és pedagógiai szemléletre is, az itt alkalmazott módszertan is az ebben a keretben szokásos módszereket követi.

Az eddigi vizsgálatok eredményei alapján megfogalmazható, hogy az osztálytermi diskurzusban a tanár a domináns beszélő, aki általában olyan kérdéseket tesz fel, amelyekre tudja a választ. Azon beszélgetések során, ahol a pedagógus olyan kérdést fogalmaz meg, amelyre nem tudja előre a választ, vagyis a kérdés nem „tesztkérdés”, hanem valódi kérdés, megnyílik a párbeszéd lehetősége. Ez különösen érvényes akkor, ha a tanár nem jelöli ki a következő felszólalót, vagyis a diákok nem külválasztás hatására szólalnak fel, illetve lehetőséget ad arra, hogy a diákok egymással beszéljenek. A tanár általában ösztönzi azt, hogy mindenki hozzájáruljon a tanórai megbeszélésekhez, de több alkalommal is csökkenti a közvetlen diák-diák beszélőváltás valószínűségét. Az órákon a kommunikációt sokkal inkább az ún. „pedagógiai párbeszéd” uralja, amelyre az jellemző, hogy a tanár, aki ismeri és birtokolja az elvárt információt és tudásanyagot, utasít valakit a válaszadásra, aki nem tud róla, vagy hibásan tudja. A valódi párbeszédre törekvő oktatás jobb képzést eredményezne, ugyanis pozitív hatással van a diákok kognitív teljesítményére, így a tanulói beszédidő növelése kiemelt oktatási célként értelmezhető (Skidmore et al. 2003; Bentley 2007; Samei et al. 2015).

### 1.1 Az osztálytermi diskurzus pragmatikai és pszicholingvisztikai megközelítése

A pragmatika és a pszicholingvisztika a tanulói beszéd megközelítésében olyan szemléletmódot kínál, amely a nyelv jelenségeit a nyelvi tevékenységből kiindulva vizsgálja. Az osztálytermi diskurzus, amelybe a tanulói megnyilatkozások ágyazódnak, több, mint a mondatok összessége, a legtágabban, interakcióként értelmezett beszéd egy fajtája, amely a szereplők közötti társas viszonyt is meghatározza. A diskurzus a nyelvi tevékenység folyamatában jön létre, szükség van hozzá a résztvevők konstruktív hozzájárulására, vagyis a diákok és a tanár együttes erőfeszítéssel hozza létre az osztálytermi diskurzust is (Tátrai 2004; 2011; Pléh 2014). A diskurzus általános összetevői Hymes „SPEAKING”-modellje alapján a következő aspektusok mentén jellemezhetők (Hymes 1974; Bartha 1998; Hámosi 2006; Antalné 2015):

- a beszédesemény fizikai és pszichés körülményei: az osztályterem helye, a tanóra ideje, az osztálytermi diskurzus résztvevőinek pszichés állapota stb.;
- a résztvevők egyéni jellemzői: a tanár és a diákok életkora, neme, a köztük lévő viszony, a tanár státusza az osztályteremben stb.;
- a szándékok, a célok és a kimenetek: ebbe beletartozhatnak a pedagógus és a diákok saját céljai, a tanulási-tanítási folyamat rövid és hosszú távú céljai stb.;
- a beszédesemény formája, szerkezete, beszédaktusai: azok az intézményesített jellemzők, amelyek a tanórai diskurzust jellemzik pl. tanórai jelentés, fegyelmezés, felelés stb.;

- a beszéd értelmezésére szolgáló kulcsok és jelzések: milyen verbális és nem verbális eszközöket használnak a diskurzus résztvevői;
- a csatornák és a beszédformák: milyen dialektust, regisztert és stílust választanak az osztálytermi diskurzus résztvevői;
- a beszélésre vonatkozó normák: a tanár és a diákok közös tudása, a közös értelmezések stb.;
- a műfajok: maga a tanóra, amelyben monologikus és a dialogikus részek váltakoznak stb.

Az osztálytermi diskurzus tipikus beszédhelyzete, hogy a tanár az, aki az órát koordinálja, általában ő jelöli ki a következő feladatot, ő kér számon, és segíti a tanulók munkáját. Ezzel összefüggésben, a tanári szerephez egy speciális státusz kötődik, amely általában minden résztvevő számára elfogadottnak számít. A státusz a tanár azon pozíciója a társas szerkezetben, amely magában foglalja jogait és kötelességeit (Labov–Fanshel 1997). A tanulók szerepét azonban nehezebb meghatározni, hiszen számos tényező befolyásolhatja, így például a téma, a tanórán való megszólalási esélyeik, az órán választott munkaforma vagy szervezési mód stb. A szociolingvisztika újabb, társas konstruktivista iránya másként tekint a státusz fogalmára. A diskurzusbeli státuszt és szerepeket minták és normák megvalósulásaiként értelmezi, miközben fókuszál a beszélőkre és a nyelvhasználatukra, a nyelvi viselkedésre és a jelentéslétrehozás folyamatára is. Ebben az értelmezésben a státuszt a résztvevők hozzák létre minden diskurzusban, a konkrét helyzetben folyamatosan megismételve, megerősítve vagy újra-konstruálva a szerepeket és státuszokat (Bartha–Hámori 2010).

## 1.2 Együttműködés az osztálytermi diskurzusban

Az osztálytermi diskurzus általában közvetlen interakciók nyomán valósul meg, a résztvevői egy térben és egy időben helyezkednek el. Ez egy olyan speciális többszereplős helyzet, amelyben a tanár és a diákok a kommunikációnak a különféle formáit gyakorolhatják. Így az osztályteremben megvalósulhat egyéni, páros és csoportos kommunikáció egyaránt (Williams–Wright 1991). Tipikus helyzetnek tekinthető, amikor a tanár megnyilatkozóként beszél a tanulóknak, akik a címzettek. A tanár megnyilatkozásai a tanulókhöz szólnak, a tanulók megnyilatkozásai szólhatnak a pedagógushoz és a diák-társakhoz egyaránt. A tanári kérdésfeltevés esetében a résztvevői szerepek változhatnak, ugyanis a tanuló válik megnyilatkozóvá, és a pedagógus lesz a befogadó.

A diskurzus létrehozásához szükség van a partnerek együttműködésére, a diskurzus közös erőfeszítés eredménye (Grice 1975/1997). A beszédet a felek úgy tervezik meg, hogy figyelembe veszik, hogy a másik mit tud, és mit nem, ettől az előtervezésétől várható az, hogy a kétértelműség nagy részét elkerülik, vagyis a beszélő törekszik arra, hogy a legnagyobb mértékben biztosítsa a hallgató számára az elhangzottak feldolgozhatóságát (Schlegloff 1984; Gósy 2003). Emellett a résztvevők folyamatosan jeleznek egymásnak arról, hogy megértették-e azt, amit a másik mond (Clark 2001). Mindezt olyan társalgási maximák segítik, mint a mennyiség, a minőség, a viszony (relevancia) és a modor (Grice 1975/1997). A maximák működésének vizsgálata nyomán megállapítható, hogy a tantermi kommunikáció aszimmetrikus jellege miatt főként a pedagógusnak áll módjában megsérteni a különböző maximákat, a tanulókra kevésbé jellemző a társalgási maximák megsértése. Ennek egyik oka, hogy az iskola szűkszavúságra neveli őket. A diákok leggyakrabban a mód maximáját sértik meg, ekkor a pedagógus javításra ösztönzi őket (Herbszt 2008).

### 1.3 Az osztálytermi diskurzus szerkezete, a szóátadás az osztálytermi diskurzusban

Az osztálytermi diskurzus különböző mikro- és makrostrukturális elemekből áll, alapegysége a megnyilatkozás, amely funkcionálisan, pragmatikai és paralingvisztikai szempontból is elkülöníthető. A megnyilatkozások kommunikációs funkciójuk, a hozzájuk kapcsolódó beszédaktusok alapján sokfélék lehetnek: kapcsolatteremtő, -tartó és -záró megnyilatkozások, kijelentések, felszólítások, kérések, kérdések, értékelések stb. (Walsh 2006; Antalné 2010; 2015). Egy vagy több megnyilatkozás alkotja a beszédfordulót, amely a megszólalástól addig tart, ameddig beszélőváltás nem történik. A beszélőváltás vizsgálatában kiemelt szerepe van annak, hogy kinek a kezdeményezésére történik a szó átvétele. Azokban a diskurzusokban, amelyekben több a résztvevő, a beszélő külső választással jelöli ki azt a résztvevőt, akinek át kívánja adni a szót, azonban a következő beszélő önkiválasztással is megszólalhat. A formálisabb helyzetekre, így például az osztálytermi diskurzusra is a külválasztás, míg az informálisabb helyzetekre, például a hétköznapi beszélgetésekre az önkiválasztás stratégiája jellemző (Sacks et al. 1974; Iványi 2003; Boronkai 2013). Jelen vizsgálat kifejezetten a külválasztásokra fókuszál.

A szóátadás általában a beszédforduló határán történik, lehetnek különféle nyelvi és nem nyelvi eszközei egyaránt, így az aktuális beszélő az állításoknál leviheti, a kérdéseknél felemelheti a hangját, valamint a félig formalizált szituációk során a magasabb státusú beszélő jelezheti azt is, hogy az éppen beszélő személy ideje lejárt (Rosengern 2004; Boronkai 2013; Schlegloff 2015). A korábbi kutatási anyag alapján megállapítható, hogy a szóátadás jelenségének leírásához, meghatározásához az egész diskurzust és minden tényezőjét szükséges figyelembe venni. A szóátadás alapvető pragmatikai jellemzője a figyelemirányítás, amely a megnyilatkozás tartalmától függően érzékeltetheti azt, hogy a beszélő a mondandója végére ért (pl. elhallgat), vagy információt szeretne megtudni a partnerértől (pl. kérdez). A szóátadás szándékát vagy a szó átvételére alkalmas helyet elhallgatáskor az ereszkedő intonáció jelzi, míg a kérdések esetében a teljes megnyilatkozás a szó átadásának és az információ vagy vélemény kérésének szándékát jelzi.

A szóátadáskor használt jelölők lehetnek kötőszói eredetűek, de más szófajok jellemzőit is hordozhatják, mivel a kapcsolatot a beszédforduló után a szót átvett beszélő a saját fordulója elején fogja jelezni. A szó átadása egyértelmű is lehet akkor, ha a megnyilatkozó közlése befejeződik, és a beszédpartner úgy érezheti, hogy az övé a szó (Dér 2012). Így a beszélőváltás során minden következő megnyilatkozás befejezési pontja lehetővé teheti, hogy a következő beszélő a szó átvételére törekedjen (Schlegloff 1984). Ezt a folyamatot azonban társalgási szabályok irányítják, és a beszélők általában verbálisan és/vagy nem verbálisan jelzik azt, ha át akarják adni a szót, ezt nevezzük beszélőváltásnak, ez a folyamat a beszélők összehangolt cselekvése nyomán valósul meg (Hámori 2006; Schlegloff 2015). A beszélőváltás önmagában nem elegendő szempont a beszédfordulók megállapításához, ezért a beszédjog fogalma is segítségül lehet a fordulók mennyiségi meghatározásánál. A beszédjog lehetővé teszi, hogy a társalgásnak az a résztvevője átvehesse a szót az előző beszélőtől, aki a leghamarabb reagál, vagy az éppen beszélő hozzá szólt, kérdezett tőle valamit (Dér 2012). A beszélőváltásra formális helyzetben jellemző lehet a külválasztás, amikor a beszélő külső ösztönzésre szólal meg, míg az informális helyzetben inkább az önkiválasztás stratégiája érvényesül, és ha a résztvevők jól ismerik egymást, akkor a megnyilatkozásaik átfedőbbek lehetnek (Bata 2009; Boronkai 2013).

Az osztálytermi diskurzusban az intézményspecifikus és polilogikus jelleg miatt leggyakrabban a tanár választja ki a következő forduló megszólalóját, vagyis a tanulók a nézőpontjukhoz képest külső választás hatására szólalnak fel. A tanár szóátadási módjai rendkívül nagy diverzitást mutatnak, így például: kérdő megnyilatkozással; felszólító megnyilatkozással; kijelentő megnyilatkozással; felszólító és kérdő megnyilatkozással; névvel; felszólító és kérdő megnyilatkozással, valamint névvel; indulatszóval; befejezetlen mondatokkal stb. A pedagógus beszédében több olyan szóátadási típus van, amely több csoportba is beilleszthető lenne, és gyakori a szóátadások halmozása is (Király 2015).

A tanulók szempontjából az önkiválasztással történő beszédforduló-váltás akkor lehet számottevő, ha ezt az óra témája, légköre, a munkaforma vagy a szervezési mód is lehetővé teszi. A tanári és a tanulói beszédfordulók általában egy háromelemű szomszédsági párt, ún. IRF/IRE-modellt (= IRF/IRE modell = teacher initiation, student response, and teacher feedback/evaluation) alkotnak. Ez a struktúra jellemzően a tanári kezdeményezésből, a tanulói válaszból és a tanári visszacsatolásból áll (Antalné 2015).

A jelen kutatás kérdései azok voltak, hogy i) milyen a tanulói szóátadás terjedelme (szószáma, időtartama, átlagos hossza) és tartalma, ii) milyen nyelvi és nem nyelvi sajátosságai vannak a tanulói szóátadásoknak, iii) milyen a pragmatikai funkciójuk, iv) milyen gyakori a megjelenésük, v) milyen tényezők befolyásolják a tanulói szóátadásokat. Az előzetes hipotézisek a következők: 1. A tanulói beszédidő arányát befolyásolja a frontális munkaforma aránya. 2. Vannak olyan szóátadási módok, amelyek tanulóspecifikusak. 3. A tanulói szóátadások fajtái dominánsan nem nyelvek. 4. A tanulói szóátadások módjai típusokba sorolhatók. 5. A tanulói szóátadások iránya dominánsan a tanár felé történik. 6. A tanulói szóátadások típusai az órán alkalmazott munkaformákkal összefüggésben vannak. Ez idáig viszonylag kevés magyarországi kutatás irányult a tanulói beszéd, azon belül is a szóátadások vizsgálatára, így az eredmények fontos adalékkul szolgálhatnak az osztálytermi diskurzus jellemzőinek kutatásában.

## 2 Anyag és módszer

A kutatás összesen 8 felső tagozatos és középiskolai tanóra (1. táblázat) tanóránként 1 kamerás és 2 diktafonos felvételeinek, valamint lejegyzett anyagának az elemzése alapján mutatja be a tanulói szóátadások fő jellemzőit az osztálytermi diskurzusban.

A vizsgálat a tanulói szóátadásokat a következő paraméterek alapján jellemzi: a tanulói és a tanári beszédidő aránya a frontális munka arányához viszonyítva (%), a tanulói szóátadások típusainak aránya (%), a tanulói szóátadások irányának aránya (%); a tanulói szóátadások mennyisége (db), a szóátadások időtartama (s), a szóátadások átlagos hossza (s), a tanulói szóátadások egyes típusainak MLU-száma (= Mean Length of Utterance; a megnyilatkozások átlagos hosszának mérője, a szavak száma elosztva a megnyilatkozások számával Mabel et al. 2010; Neuberger 2014), a szóátadások pragmatikai funkciója, a tanulói szóátadások statisztikai elemzése. A kutatás eredményei az ELAN 5.1. transzkripció programmal (ELAN 2017) és az SPSS 17.0 (SPSS Inc. 2008) szoftverrel készültek. A Kolmogorov–Smirnov normalitáspróba igazolta, hogy az adatok minden esetben normál eloszlásúak. A Kendall's Tau-b korrelációs vizsgálat segítségével feltárható volt, hogy a szóátadás típusát milyen tényezők befolyásolják.

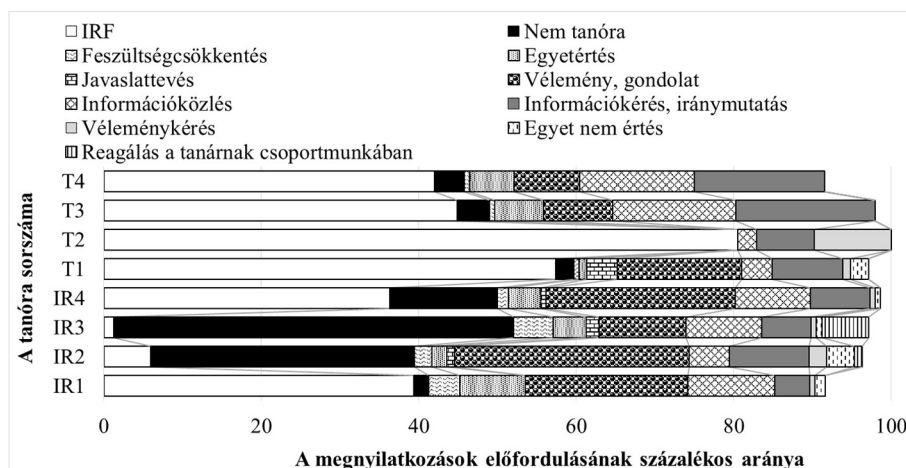
A jelen kutatást megelőzte egy – ugyanezen a korpuszon végzett – interakcionális kommunikációs szempontú elemzés (Bales 1951), amely a tanulók összes, a tanórához kapcsolódó megnyilatkozásait beszédaktusok szerint csoportosította (1. ábra) (Asztalos

2019). A feltárt megnyilatkozástípusok közül az IRF-szekvenciariész 6 tanórán is a legnagyobb arányú tanulói megnyilatkozás. A vélemény és a gondolatok megfogalmazása az IR2 számú irodalomórán domináns, 33%-ban fordult elő. Ez az előzetes vizsgálat hozzájárult ahhoz, hogy a tanulói szóátadások megállapítása a teljes kontextus figyelembevételével történjen.

A típusok megállapításának alapja az előzetes interakcionális kommunikációs elemzés és a kontextuális tényezők megfigyelése, valamint Király (2015) tanári szóátadásokra vonatkozó tipologizálása. A tanulói szóátadásokat – egy korábbi kutatás nyomán – nem vizsgáltam azokban a megnyilatkozásokban, amelyek nem kapcsolódtak a tanóra témájához, valamint a szóátadások körébe nem vettem fel azokat a megnyilatkozásokat, amelyek különféle háttér-csatorna-jelzéseknek feleltethetők meg. Ezekkel a megnyilatkozásokkal valódi szóátadás nem történik, általában párhuzamosan jelentek meg az egyéb megnyilatkozásokkal, fő pragmatikai funkcióik a figyelem megerősítése, a visszajelzés vagy az egyetértés kifejezése volt (Dér 2012).

A tanóra sorszám	A pedagógus neme	A pedagógus életkora	A felvétel készítésének helye	Tantárgy	Tanított korosztály
IR1	Férfi	35–40	Budapest	irodalom	középiskolai
IR2	Férfi	30–35	Budapest	irodalom	felső
IR3	Férfi	30–35	Budapest	irodalom	középiskolai
IR4	Férfi	35–40	Budapest	irodalom	középiskolai
T1	Férfi	40–45	Budapest	történelem	középiskolai
T2	Nő	40–45	Budapest	történelem	középiskolai
T3	Nő	40–45	Budapest	történelem	középiskolai
T4	Férfi	25–30	Budapest	történelem	felső

1. táblázat. A vizsgált tanórák jellemzői



1. ábra. A tanulói megnyilatkozások előfordulásának százalékos aránya

A korpuszban azokat a megnyilatkozásokat, teljes beszédfordulókat vagy beszédfordulórészeket tekintettem szóátadásnak, amelyek után ön- vagy külválasztás

hatására közvetlenül megszólal a következő beszélő, továbbá azokat az eseteket is szóátadásként értelmeztem, amelyeket követően a beszédpartner direkt (pl. felszólítás, közbevágás) vagy indirekt (pl. a beszédpartner megvárja, míg a másik befejezi a közlést) módon megszólal. A tanulói szóátadások típusait a vizsgálatban aszerint is differenciáltam, hogy a pedagógus vagy a tanulótársak irányába történik-e, mindezek alapján a következő fajtákat különítettem el:

- a) Elhallgatás a tanár vagy a diák felé irányulva: a diák a saját beszédfordulója végén elhallgat, ezt követően általában a tanár vagy egy másik diák magához veszi a szót.
- [1] Tanár: *És ő perzsa volt. Miért? Mi volt a lényege ennek a rendszernek, és mi volt az eredménye ennek a rendszernek? Mondjad!*  
Diák: *Képes ellenőrzés alatt tartani, és hogyha az egyik fel akarna lázadni, akkor a másik nem tud.*
- b) Kérdés a tanár vagy egy másik diák felé irányulva: azok a tanulói kérdések, amelyeknek alapvető célja a tájékoztatás vagy a véleménykérés mellett, hogy a tanárnak vagy egy másik diáknak átadják a szót.
- [2] Diák: *Mindenkinek le kell írni?*  
Diák: *Aha.*
- c) Kérdés egy másik diák vagy a tanár felé irányulva megszólítással: külön típusként értelmeztem azokat a kérdéseket, amelyeknek része volt a másik diák vagy a tanár név szerinti megszólítása is.
- [3] Diák: *Na, írod, Laci?*  
Diák: *Írom.*
- d) Tanári vagy tanulói közbevágás: azok a tanulói beszédfordulórészek, amelyek során a pedagógus vagy egy másik diák belevág az éppen beszélő diák szavába. Előfordulnak olyan esetek is, amelyek során a két beszélő egy rövid ideig párhuzamosan beszél.
- [4] Diák: *És (ööö) úgy gondoltuk, hogy (ööö) ez azért lenne jó, mert így az embereknek, tehát hogy nem kéne szűrnie a hírforrásokat, hanem mindegyikben ugyanúgy tudna hinni, és az, hogy mondjuk melyik adott, vagy hogy melyik pártnak az oldalán áll, az nem befolyásolná a híreket. És...*  
Tanár: *Hát hogy milyen nézetet vall, vagy nem tudom, aha.*
- e) Tanulói válasz kérdő formában: ez a fajta tanulói szóátadás az IRF-szekvencia részeként megjelenő tanulói válaszadás egy lehetséges altípusa, amely a tanár kezdeményezésére hangzik el, megfigyelhető azonban, hogy a diákok kérdő formában fogalmazzák meg a válaszaikat a pedagógus irányába, visszaadva ezzel a szót a tanárnak. Ennek a tanulói választípusnak a meghatározása korábbi szakirodalmakban nem olvasható. A jelenség egyrészt a tanulók saját tudásukban való bizonytalanságát sugallja, másrészt azt az implicit szándékot is közvetítheti, ahogy a diákok az IRF-szekvencia monotonitását megtörve próbálnak valódi kommunikációs helyzetet kialakítani a tanárral. Ez a szóátadás a szekvenciában elfoglalt helyét tekintve csak a diákok beszédét jellemzi.
- [5] [5] Tanár: *Hm. (...) Na, mennyire érzed? Barnabás? Hány sztratégosz volt Athénban?*

Diák: *Kilenc?*

Tanár: *Kilenc arkhón volt. Tíz, tíz sztratégosz volt, tíz sztratégosz volt, és ők napi váltásban, megvolt, hogy ki éppen az első sztratégosz. Na, most ezen a jeles napon, amikor meg kellett volna ütöz, ütközni a perzsákkal, és hát nagyrészt úgy gondolták, hogy, hogy ez egy eléggé vesztes játszma lesz, hiszen több, mint kétszeres túlerőben voltak a perzsák, valahogy mindenki lemondott az aznapi vezetőségről. Miltiádész nem.*

- f) A másik diák vagy a tanár közvetlen és egy másik diák közvetett felszólítása: közvetlen felszólításként értelmeztem azokat a beszédfordulókat vagy megnyilatkozásokat, melyekben a tanulók egymást vagy a tanárt szólítják fel a szóátadás szándékával. Közvetettnek tekintettem azokat az eseteket, amikor az alapvető cél ugyancsak a diáktársak felszólítása, de ezt nem egymásnak fogalmazták meg a tanulók, hanem a tanárnak egy szituációs játék során.

[6] Diák: *Kati, ne izgasd fel magad!*

Diák: *Csak nem szeretem, ha ide nem illő szavakat dobálunk, na mindegy.*

- g) Felkiáltás: azok a megnyilatkozások, amelyek az egész kontextust figyelembevéve felkiáltásként értelmezhetők, a szóátadás szándékát is hordozzák azonban.

[7] Tanár: *Volt egy ilyen szó, már teljesen elfelejtődött, a grépfrútra mondták, azt hiszem, a citrancsot, ami egyékként szerintem jó szó egyébként.*

Diák: *Nagyon jó!*

Tanár: *De mindenki azt mondja, hogy milyen jó, és (ööö), és mégsem terjedt el. Citrancs, szerintem jó az (b). Eleve a narancs is szerintem egy nagyon jó szó, de citrancs az végképp szuper. (ööö) Sári!*

- h) A másik diák vagy a tanár megszólítása: azok a megnyilatkozások, amelyek a többi megnyilatkozástól elkülönülten jelennek meg a megszólítás, a név szerinti megnevezés és a szóátadás kifejezett szándékával.

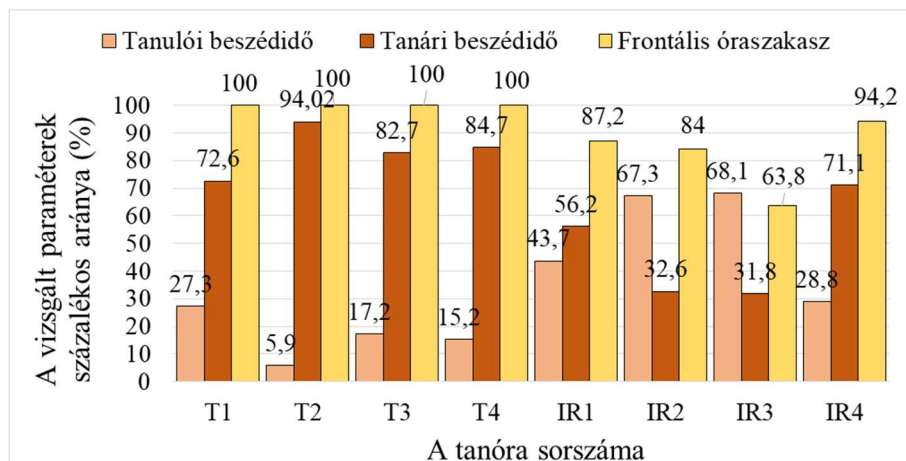
[8] Diák: *Köszönöm, tanár úr.*

### 3 Eredmények

A 2. ábra a tanulói és a tanári beszédidő százalékos arányát mutatja a frontális munka tanórai százalékos arányához viszonyítva. A vizsgált történelemórák mindegyikén 100%-ban frontális munka volt, míg az irodalomórákon alacsonyabb arányban jelent meg. Az IR3 számú tanórán volt a legalacsonyabb, 63,8%. A 8 vizsgált tanórából 6 tanórán a tanár beszédidőjének aránya dominált, a T2 történelemórán ez az érték 94,02%. Az IR2 és IR3 irodalomórákon a tanulói beszédidő százalékos aránya magasabb volt a pedagógusétól, az IR2. tanórán ez a százalékos arány 67,3%, míg az IR3 tanórán 68,1% volt. A Kendall's Tau-b korrelációs vizsgálat – a korábbi kutatásokkal egybehangzóan – alátámasztja, hogy a frontális óraszakasz százalékos aránya és a tanulói beszédidő százalékos aránya között negatív irányú korreláció van ( $T = -0,886$ ;  $p = 0,003$ ). Eszerint a frontális munkaforma aránya negatívan befolyásolja a tanulói beszédidő százalékos megoszlását, vagyis minél nagyobb a frontális munkaforma, annál kisebb a tanulói beszédidő aránya.



A korpuszban azonosított tanulói szóátadások típusait és százalékos arányát mutatja a 2. táblázat. A tanulói szóátadások közül a legmagasabb arányban a tanár (46,6%), majd a tanuló felé irányuló elhallgatás (20,7%) jelent meg. A diákok egymás irányába megfogalmazott kérdéseinek feltevése 11,4%, míg a tanár irányába megfogalmazott kérdések aránya 5,1% volt. A kérdő formában megfogalmazott tanulói válaszok aránya 3,5% volt.



2. ábra. A tanulói és a tanári beszédidő százalékos aránya a frontális munkaforma százalékos arányához viszonyítva

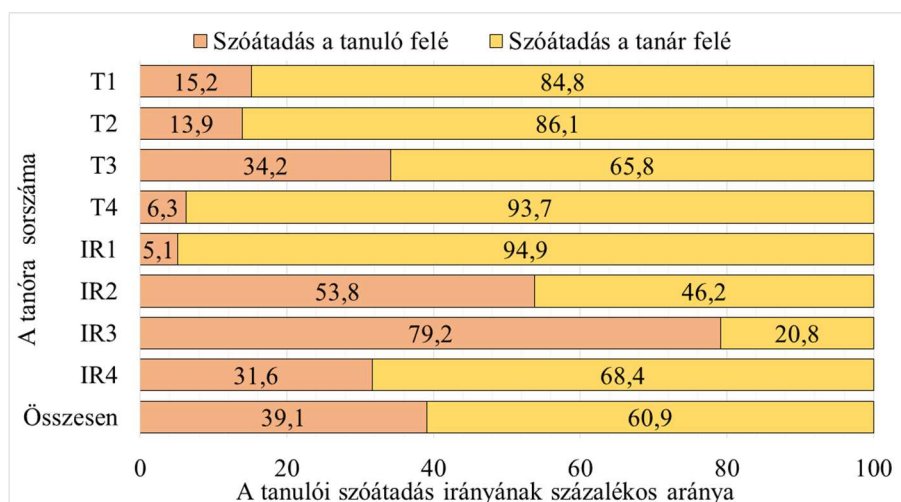
A típus neve	Százalékos arány
Elhallgatás a tanár irányába	46,6
Elhallgatás a diák irányába	20,7
Kérdés a diák irányába	11,4
Kérdés a tanár irányába	5,1
Tanári közbevágás	3,9
Tanulói válasz kérdő formában	3,5
A másik diák közvetlen felszólítása	2,7
Tanulói közbevágás	2,5
A másik diák közvetett felszólítása	1,3
Kérdés egy másik diák irányába megszólítással	1,0
Felkiáltás	0,6
A másik diák megszólítása	0,2
A tanár megszólítása	0,2
Kérdés a tanár irányába megszólítással	0,2
A tanár felszólítása	0,2

2. táblázat. A tanulói szóátadások azonosított típusai és százalékos arányuk

A tanulói szóátadások irányának százalékos megoszlását mutatja a 3. ábra. Az összes vizsgált tanórát tekintve a diákok a szót 60,9%-ban a pedagógusnak, míg 39,1%-ban a többi tanulónak adták át. Az eredmények alapján megállapítható, hogy két tanóra kivételével minden vizsgált órán a tanárnak történő tanulói szóátadás százalékos aránya volt

nagyobb. A tanulói szóátadás a diáktársaknak az IR1 tanórán jelent meg a legalacsonyabb százalékban (5,1%). A korrelációs vizsgálat alátámasztja, hogy a tanulók egymásnak történő szóátadásának százalékos arányát negatívan befolyásolja a tanári beszédidő százalékos aránya ( $\tau = -0,429$ ;  $p = 0,138$ ), valamint a frontális munkaforma százalékos aránya is negatívan hat rá ( $\tau = -0,403$ ;  $p = 0,184$ ).

A további ábrák azoknak a tanulói szóátadásoknak az eredményeit mutatják, amelyeknek a százalékos aránya az összes vizsgált tanórát tekintve nagyobb vagy egyenlő volt, mint 1%. A típusok közül az elhallgatás volt a legtöbbször előforduló szóátadás. A T1 történelemórán a tanár irányába történő elhallgatások száma 141 db, az IR2 tanórán 114 db volt. A diákok irányába történő elhallgatások száma az IR3 tanórán volt a legtöbb, 127 db. A T1 történelemórán volt a legnagyobb a tanár irányába elhangzó kérdések (21 db) és a „tanulói válaszok kérdő formában” típus száma (17 db). Ezen a tanórán olyan tanulói válasz is elhangzott, amely egy szituációs játékban jelent meg, a tanár kérdésére válaszolva, a jelentése azonban arra irányult, hogy mit csináljanak a diáktársak – ez a szóátadási típus a diákok közvetett felszólítása (14 db). A tanár közbevágására történő tanulói szóátadás egy tanóra (IR4) kivételével minden tanórán megjelent, a legnagyobb számban az IR3 tanórán 21 alkalommal. A tanulók egymás szavába főként azokon a tanórákon vágtak, ahol a munkaforma lehetővé tette ezt. Az IR2 tanórán 15 db és az IR3 tanórán 11 db ilyen szóátadás figyelhető meg (4. ábra). A Kendall's Tau-b korrelációs vizsgálat alátámasztja, hogy a tanulók egymásnak megfogalmazott kérdéseinek darabszámát negatívan befolyásolja a tanár felé irányuló szóátadások százalékos aránya ( $\tau = -0,964$ ;  $p = 0,001$ ).

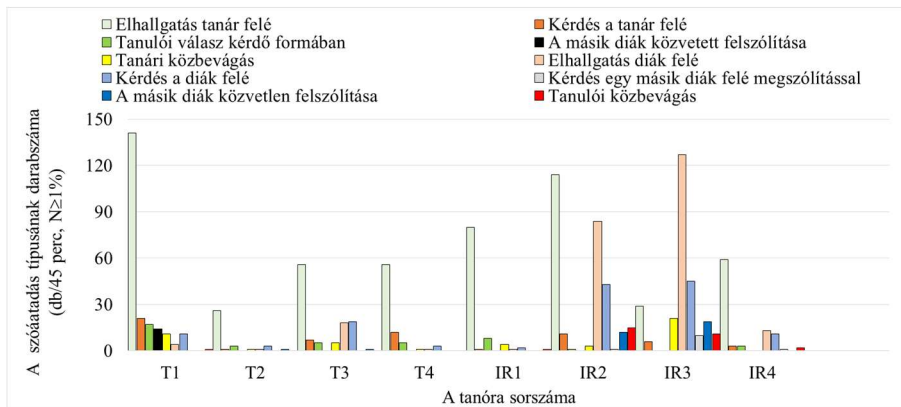


3. ábra. A tanulói szóátadás irányának százalékos aránya a vizsgált tanórákon

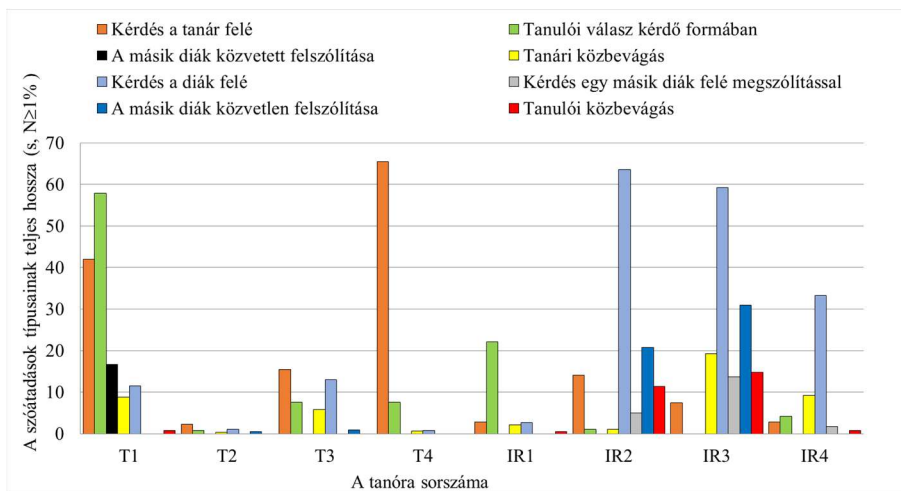
A tanulói szóátadások teljes hosszát mutatja az 5. ábra. A szóátadások közül a tanárnak megfogalmazott kérdések voltak a leghosszabbak, a T4. számú történelemórán 65,5 s. A diákoknak megfogalmazott kérdések hossza az IR2 tanórán 63,6 s, míg az IR3 tanórán 59,25 s volt. A tanulók válaszainak kérdő formában való megfogalmazása a T1 történelemórán volt a leghosszabb (57,9 s). A diákok felszólítása azokon a tanórákon

jelent meg, ahol a munkaforma lehetővé tette az egymással való változatosabb kommunikációt. A korrelációs vizsgálat alátámasztja, hogy a tanulók egymás felé irányuló kérdéseinek teljes hosszát negatívan befolyásolja a tanári beszédidő százalékos aránya ( $\tau = -0,571$ ;  $p = 0,048$ ), valamint a tanár felé irányuló szóátadások százalékos aránya is ( $\tau = -0,714$ ;  $p = 0,013$ ).

A tanulói szóátadások átlagos hosszát mutatja a 6. ábra. Az IR4 számú irodalomórán a szóátadások típusa közül a tanár közbevágása miatti tanulói szóátadás volt átlagosan a leghosszabb, 9,2 s. A tanulók kérdő formában megfogalmazott válaszai a T1 történelemórán voltak a leghosszabbak (3,8 s), míg az IR1 irodalomórán a legrövidebbek (2,9 s). A korpuszban csak az IR3 tanórán nem jelent meg ez a típusú szóátadás. A tanárnak megfogalmazott kérdések típusa a T1 történelemórán volt a leghosszabb időtartamú, átlagosan 41,9 s, míg a legrövidebb az IR4 számú irodalomórán volt, 0,8 s.



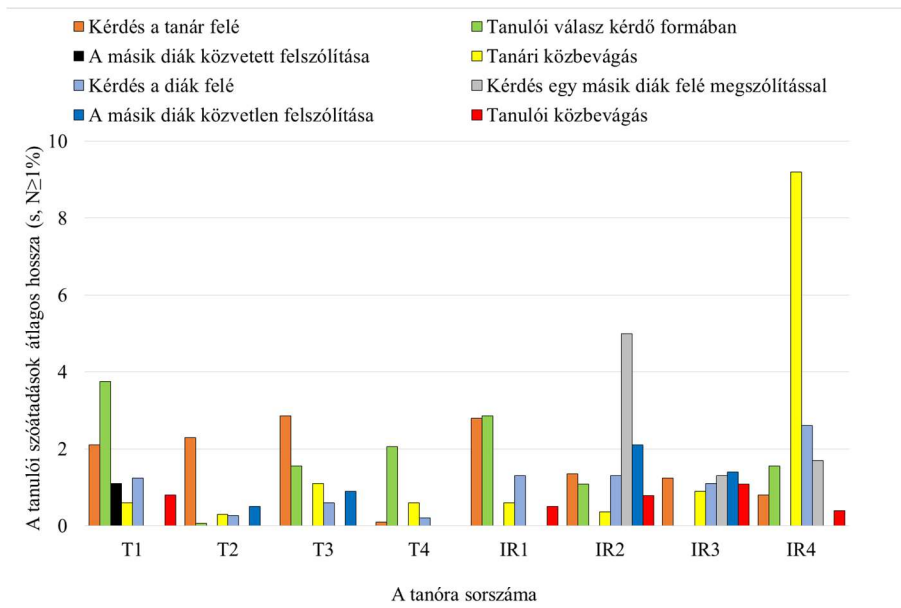
4. ábra. A tanulói szóátadások eloszlása (db)



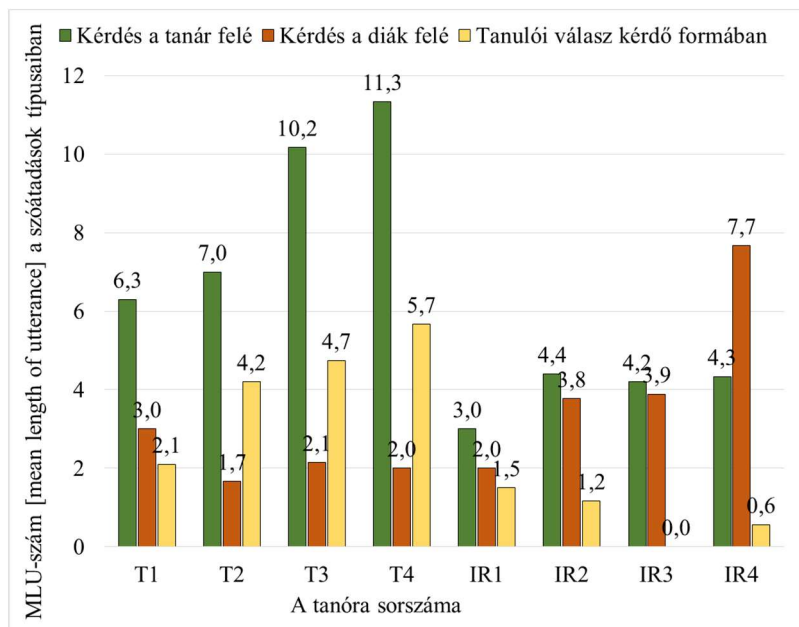
5. ábra. A tanulói szóátadások teljes hossza

Három, a százalékos arányokat tekintve gyakran előforduló szóátadási típus MLU-számát mutatja a 7. ábra. Az ábrán jól látható, hogy a tanárnak megfogalmazott

kérdések MLU-száma azokon a tanórákon volt több, amelyeken frontális munka zajlott, a legtöbb a T4 számú történelemórán (11,3). A kérdő formában megfogalmazott válasszok MLU-száma a T1 számú történelemórán volt a legkimagaslóbb. A diákok egymás felé irányuló, szóátadást célzó kérdéseinek MLU-száma az IR4 számú irodalomórán volt a legnagyobb (7,7). A statisztikai elemzés alátámasztja, hogy a diákok beszédidejének százalékos arányának növelése pozitív hatással van az egymás számára megfogalmazott kérdéseik MLU-számára ( $\tau = -0,618$ ;  $p = 0,034$ ), valamint a frontális munkaforma százalékos aránya pozitívan befolyásolja a tanár irányába megfogalmazott kérdések MLU-számát ( $\tau = -0,645$ ;  $p = 0,034$ ).



6. ábra. A tanulói szóátadások átlagos hossza



7. ábra. A szóátadások MLU-száma (Mean Length of Utterance)

#### 4 Összegzés és következtetések

A jelen kutatás eredményei a korábbi kutatások eredményeivel egybehangzóan alátámasztják, hogy a tanulói beszédidő százalékos arányát befolyásolja a frontális munkaforma százalékos aránya. Ezáltal az eredmények alátámasztják az első hipotézist, hiszen a vizsgált tanórákból 6 tanórán a tanár beszéddidejének aránya volt nagyobb. A statisztikai próba megerősíti, hogy a frontális munkaforma aránya negatívan befolyásolja a tanulói beszédidő százalékos megoszlását.

A kutatás alátámasztja azt az előfeltevést is, miszerint vannak olyan szóátadási módok, amelyek tanulóspecifikusak. A tanulói válasz kérdő formában már az IRF-szekvenciában való helye alapján is csak a tanulói beszédet jellemezheti, és a korpuszban főként a tanulók bizonytalanságát, valamint a kétoldalú kommunikáció ösztönzését támasztja alá. Nagyobb korpuszban való elemzés során feltételezhető, hogy összefüggést mutatna a frontális munkaforma százalékos arányával.

A vizsgálat annak ellenére, hogy kamerás és diktafonos felvételek komplex elemzése és lejegyzése nyomán készült, nem támasztja alá azt a hipotézist, hogy a tanulói szóátadások fajtái dominánsan nem nyelvi. A korpusz alapján az azonban megállapítható, hogy számos nem nyelvi elem kíséri a tanulói szóátadásokat, így például: a szemkontaktus felvétele, gesztusok, a testtartás megváltoztatása stb.

A kutatás alátámasztja a negyedik hipotézist azzal, hogy differenciálta a tanulói szóátadások lehetséges típusait. 15 tanulói szóátadástípus elkülönítésével kísérletet tett arra, hogy a szóátadás fogalmának meghatározása árnyaltabbá váljon. A szóátadásokat aszerint is csoportosította, hogy a tanulók a tanár vagy a diáktársak felé irányulva adják át a szót. Az eredmények megerősítették az ötödik hipotézist, a nyolc vizsgált tanórából

hat tanórán a tanárnak történő tanulói szóátadás százalékos aránya volt nagyobb. A statisztikai próba alátámasztja, hogy a tanulók egymás felé irányuló szóátadására negatív hatással van a tanári beszédidő százalékos aránya, valamint a frontális munkaforma százalékos aránya is. A vizsgálat ezzel megerősíti a hatodik előfeltevést is, mely szerint a tanulói szóátadások típusai az órán alkalmazott munkaformákkal összefüggésben vannak. A kutatás fő célja volt, hogy rámutasson arra, hogy a tanulói szóátadásokat milyen tényezők befolyásolhatják. A statisztikai vizsgálat alátámasztja, hogy a tanulók egymás felé történő szóátadásának százalékos arányára negatívan hat a tanári beszédidő százalékos aránya, valamint a tanulók kérdéseinek darabszámát negatívan befolyásolja a tanár felé irányuló szóátadások százalékos aránya. Továbbá a tanulók egymás felé irányuló kérdéseinek teljes hosszát negatívan befolyásolja a tanári beszédidő százalékos aránya, valamint a tanár felé irányuló szóátadások százalékos aránya is. A statisztikai elemzés alátámasztja, hogy a diákok beszédidőjének növelése pozitív hatással van az egymás számára megfogalmazott kérdések MLU-számára, valamint a frontális munkaforma százalékos aránya pozitívan befolyásolja a tanár irányába megfogalmazott kérdések MLU-számát is.

Összegzésként elmondható, hogy bár a vizsgálat korpusza mindösszesen 8 tanóra felvételének lejegyzett és elemzett anyagát tartalmazza, az eredmények és a következtetések mégis hasznosak lehetnek a tanulói beszéddel és az osztálytermi diskurzusokkal kapcsolatos kutatásokban. A jelen vizsgálat emellett olyan irányokat is kijelölhet (például a beszédjog eloszlásának kutatását vagy a diskurzusjelölők szerepének feltárását a szóátvétel és szóátadás során stb.), amelyeket nagyobb mintán érdemes elemezni annak céljából, hogy teljesebb képet kaphassunk a tanulók beszédéről és azokról a tényezőkről, amelyek befolyásolják.

## Köszönetnyilvánítás

A jelen vizsgálat az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.



EMBERI ERŐFORRÁSOK  
MINISZTERIUMA

## Irodalom

- Antalné Szabó Á. 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai. 225. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Antalné Szabó Á. 2010. A tanári megnyilatkozások típusai. In: Kozmács I. – Vanconé Kremmer I. (szerk.) *Közös jövőnk a nyelv I.* Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem. 5–18.
- Antalné Szabó Á. 2015. Osztálytermi kommunikáció. In: Antalné Szabó Á. – Major É. (szerk.) *Mozaikok a magyar nyelvről és nyelvhasználatról*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 57–70.

- Asztalos A. 2015. A tanórai kifejezőképesség fejlesztésének eredményei egy empirikus kutatás tükrében. In: Antalné Szabó A. – Major E. (szerk.) *Tanóratervezés és tanóratudományok*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 103–127.
- Asztalos A. 2019. A csoportkommunikációs stratégia vizsgálata a tanulói beszédben magyar nyelvű tanórák alapján. In: Karlovitz János Tibor – Torgyik Judit (szerk.) *Szaktudományok és más emberközpontú tanulmányok*. Komárom: International Research Institute. 71–84.
- Bales, R. F. 1951. *Interaction process analysis; a method for the study of small groups*. Addison – Wesley Press. Cambridge.
- Bartha Cs. 1998. *A szociolingvisztika alapjai*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Bartha Cs. – Hámori Á. 2010. Stílus a szociolingvisztikában, stílus a diskurzusban. Nyelvi variabilitás és társas jelentések konstruálása a szociolingvisztika „harmadik hullámában”. *Magyar Nyelvőr* 134(3): 298–321.
- Bata S. 2009. Beszélőváltások a beszédpartneres személyes kapcsolatának függvényében. *Beszédkutatás* 2009: 107–120.
- Bentley, K. 2007. STT: Student talking time. How can teachers develop learners' communication skills in a secondary school CLIL programme. In: Francisco, L. – Sonia Casal, M. – Virginia de Alba, Q. – Pat, M. (szerk.) *Revista Española de Lingüística Aplicada. Models and Practise in CLIL*. Logroño: Reproestudio. 129–139.
- Bóna J. 2015. 6–13 éves iskolások megakadása különböző beszéd típusokban. *Anyanyelv-pedagógia*. 2. Elérhető: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=569> (letöltés ideje: 2019. 02. 10.)
- Boronkai D. 2013. A beszélőváltások és a szociokulturális tényezők összefüggései társalgási szövegekben. *Magyar Nyelvőr* 137(1): 68–87.
- Clark, H. H. 2001. Conversational Linguistic Aspects. In: Neil, J. S. – Paul, B. B. (szerk.) *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Elsevier Science Ltd. Berlin: Palo Alto. 2744–2747.
- Dér Cs. I. 2012. Beszélőváltások során használt diskurzusjelölők a magyar spontán beszédben. *Beszédkutatás* 2012: 132–143.
- ELAN 2017. Linguistic Annotator Version: 5.2 Max Planck Institute for Psycholinguistics Nijmegen, The Netherlands.
- Gósy M. 2003. Virtuális mondatok a spontán beszédben. *Beszédkutatás* 2003: 19–44.
- Grice, H. 1975/1997. A társalgás logikája. In: Pléh Cs. – Terestyéni T. – Síklaki I. (szerk.) *Nyelv-kommunikáció – cselekvés*. Budapest: Osiris Kiadó. 213–227.
- Hámori Á. 2006. A társalgási műfajokról. In: Tolcsvai Nagy G. (szerk.) *Szöveg és típus*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 157–181.
- Herbst M. 2006. A megszólalások esélyei a tanítási órán. In: Cseh B. (szerk.) *Nyelv és nyelvtudomány*. Baja: Eötvös József Főiskola.
- Herbst M. 2008. Grice társalgási maximáinak érvényesülése a tantermi interakciókban. A tanári kérdéses stratégiák egyéni sajátosságai. *Anyanyelv-pedagógia* 3–4. Elérhető: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=88> (letöltés ideje: 2018. 09. 10.)
- Horváth V. 2017. Közlélek grammatikai szerkesztettsége 6–9 éves gyermekek narratíváiban. *Anyanyelv-pedagógia* 4. Elérhető: <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=703> (letöltés ideje: 2018. 12. 15.)
- Hymes, D. 1974. A nyelv és a társadalmi élet kölcsönhatásának vizsgálata. In: Pléh Cs. – Síklaki I. – Terestyéni T. (szerk.) 1997. *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Budapest: Osiris Kiadó. 458–495.
- Iványi Zsuzsanna 2003. A „nyelvemen van”-jelenség német és magyar nyelvű beszélgetésekben. Nyelvészeti vizsgálatok a konverzációelemzés módszereivel. *Magyar Nyelvőr* 127: 76–91. Elérhető: [http://real-j.mtak.hu/6079/1/MagyarNyelvor\\_2003.pdf](http://real-j.mtak.hu/6079/1/MagyarNyelvor_2003.pdf) (letöltés ideje: 2019. 06. 29.)
- Kelemen Széll Zs. 2012. Kooperatív tanulás – tantárgyi attitűdök. *Anyanyelv-pedagógia* 2. Elérhető: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=381> (letöltés ideje: 2018. 12. 15.)
- Király F. 2015. A beszédfordulók és a szóátadások vizsgálata osztálytermi kontextusban. *Anyanyelv-pedagógia* 1. 19–31. Elérhető: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=552> (letöltés ideje: 2018. 11. 12.)
- Labov, W. – Fanshel, D. 1997. Beszélgetési szabályok. In: Pléh Cs. – Síklaki I. – Terestyéni T. (szerk.) *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Budapest: Osiris Kiadó. 395–435.
- Mabel, L. R. – Smolik, F. – Perpich, D. – Thompson, T. – Rytting, N. – Blossom, M. 2010. Mean length of utterance levels in 6-month intervals for children 3 to 9 years with and without language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 53: 333–349.
- Nemzeti alaptanterv 2012. Oktatási és Kulturális Minisztérium. Budapest.

- Neuberger T. 2014. *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Pléh Cs. 2014. A társalgás pszichológiája. Pléh Cs. – Lukács Á. (szerk.) *Pszicholingvisztika 1 – 2. Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 1383–1404.
- Rosengern K. E. 2004. *Kommunikáció*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Sacks, H. – Schegloff, E. – Jefferson, G. 1974. A simplest systematics for the organisation of turn taking for conversation. In: Scheinken, J. (szerk.) *Studies in the Organisation of conversational interaction*. New York: Academic Press. 7–55.
- Samei, B. – Olney, A. – Kelly, S. – Nystrand, M. – D’Mello, S. – Blanchard, N. – Graesser, A. 2015. Modeling classroom discourse: Do models of predicting dialogic instruction properties generalize across populations? In: Santos C., O. – Boticario G. J. – Romero, C. – Pechenizkiy, M. – Merceron, A. – Mitros, P. – Luna, J. M. – Mihaescu, C. – Moreno, P. – Hershkovitz, A. – Ventura, S. – Desmarais, M. (szerk.) *Proceedings of the 8th International Conference on Educational Data Mining*. Madrid: International Educational Data Mining Society. 444–447.
- Schlegloff, E. A. 2015. Conversational Interaction. The Embodiment of Human Society In: Schrifrin D. – Tannen, D. – Hamilton, Heidi E. (szerk.) *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Wiley Blackwell. 346–366.
- Skidmore, D. – Perez-Parent, M. – Arnfiel, S. 2003. *The quality of teacher-pupil dialogue in guided reading*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference. Edinburgh: Herio-Watt University. 47–53.
- SPSS Inc. Released 2008. SPSS Statistics for Windows, Version 17.0. Chicago: SPSS Inc.
- Tátrai Sz. 2004. A kontextus fogalmáról. *Magyar Nyelvőr* 128(4): 479–494.
- Tátrai Sz. 2011. *Bevezetés a pragmatikába*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Walsh, S. 2006. *Investigating Classroom Discourse*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- Williams, M. – Wright, T. 1991. Classroom interaction. In: Ur, P. 1991. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 227–241.