



MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÁROK INSTRUKCIÓADÁSI SZOKÁSAI EGY KÉRDŐÍVES VIZSGÁLAT EREDMÉNYEINEK BEMUTATÁSA

INSTRUCTIONAL PRACTICES OF HUNGARIAN AS A SECOND LANGUAGE TEACHERS
THE RESULTS OF A QUESTIONNAIRE STUDY

Lukács-Somos Júlia

somos.julia@ohebs.hu

Orchidea Magyar–Angol Két Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium

<https://orcid.org/0009-0002-7903-933X>

KIVONAT

A tanulmány célja a felnőtteket oktató magyar mint idegen nyelv tanárok instrukciódással kapcsolatos szokásainak vizsgálata. A kérdőíves vizsgálatban 49, öt évnél több tanítási tapasztalattal rendelkező, Magyarországon, felnőtteket (is) oktató magyar mint idegen nyelv tanár vett részt, akik egy gyakoriságot ábrázoló, ötfokozatú Likert-skála segítségével válaszoltak instrukciódással kapcsolatos kérdésekre. Az eredmények azt mutatják, hogy összefüggés van a csoport nyelvtudásszintje és a közvetítőnyelv használata között, azonban kezdő szinten nem egységes a válaszadók véleménye a közvetítőnyelv használatával kapcsolatban. A válaszadók a legtöbb esetben a diákok nyelvi szintjén vagy alatta fogalmazzák meg instrukcióikat, és igyekeznek bemutatni az aktuálisan tanult grammatikai formát az instrukciókban. Az instrukcióigék vizsgálata arra világított rá, hogy mindhárom grammatikai mód megjelent, a legtöbben a kijelentő módot és a felszólító módot részesítik előnyben, a feltételes módot pedig a válaszadók 38%-a soha nem alkalmazza. Az óratervezés során csekély hangsúlyt kap az instrukciók előzetes lejegyzése. Meglepő eredmény, hogy a vizsgálatban részt vevő, kevesebb tanítási tapasztalattal rendelkező tanárok tudatosabbnak érzik magukat a tapasztaltabb tanároknál.

KULCSSZAVAK:

*a tanár nyelvi
tudatossága (TLA),
tanári instrukció, input,
közvetítőnyelv, magyar
mint idegen nyelv*

ABSTRACT

The aim of the study was to examine the behaviour of teachers of Hungarian as a Second Language (HSL), who teach adults as regards the giving of instructions. The questionnaire survey was conducted with the involvement of 49 HSL teachers who had more than five years' experience of teaching adults in Hungary, who answered questions related to their provision of instructions using a five-point Likert scale representing frequency. The results show that there is a correlation between the language proficiency level of the group and the use of an intermediary language. However, at beginner level, the respondents' opinions regarding the use of the intermediary language are not uniform. In most cases, the respondents formulate their instructions at or below the students' level of proficiency and try to present the currently learned grammatical form in their instructions. The examination of the verbs used in instruction revealed that all three grammatical moods appeared, with most teachers preferring the declarative and the imperative mood, while 38% of respondents never use the conditional. Little emphasis is placed on writing down instructions in advance during lesson planning. One surprising result is that teachers with less teaching experience participating in the study feel more mindful than more experienced teachers.

KEYWORDS:

teacher language awareness (TLA), teacher instruction, input, intermediary language, Hungarian as a foreign language

ELMÉLETI BEVEZETÉS

A TANÁR NYELVI TUDATOSSÁGA (TEACHER LANGUAGE AWARENESS, TLA)

A magyar mint idegen nyelv (továbbiakban MID) tanárok – főként a célnyelvi környezetben oktatók – a legtöbben anyanyelvi beszélők, így az osztálytermi beszéd kitüntetett forrása lehet a különböző beszédaktusoknak. A tanári beszéd akkor a legalkalmasabb a megfelelő input biztosítására, ha releváns, kellően „sűrű”, jó minőségű és amennyiben hatással van a nyelvtanulásra (Dóla, 2020, pp. 132–133). A tanulók teljesítményét meghatározza, hogy a tanár hogyan beszél az osztályteremben, sikeres pedagógiai munkájához fejlett kommunikációs kompetenciára van szükség (Falus, 2011). Antalné Szabó – főként anyanyelvi órák videós óraelemzéssel nyert eredményei ismertetésekor – úgy vélekedik, hogy a tanári beszéd mintaként áll a gyerekek rendelkezésére ahhoz, hogy változatosan és adott helyzethez illően tudjanak kérni, kérdezni (Antalné Szabó, 2006, pp. 54–55).

A tanár kommunikációs kompetenciájának része a tanár nyelvi tudatossága (TLA). Andrews és Svalberg (2017, p. 220) meghatározása szerint a TLA a tanár nyelvvel kapcsolatos tudásának és tudnivalóinak, illetve saját pedagógiai gyakorlatának kapcsolódási pontjait jelenti. A szerzők szerint a TLA alkalmazható kutatási és tanártovábbképzési célokra, hiszen a nyelvről való tudás – amelyre a tanári munkához szükség van – a hatékonyságot szolgálja. A korai kutatások főként a tanárok grammatikai ismereteire és tudatosságára koncentráltak, később azonban a TLA kategóriája tágabb értelmezést kapott: ide sorolták az általános nyelvi ismeretekkel

és a tanított nyelvvel kapcsolatos megértést, érzelmeket, hiedelmeket, illetve a diákok fejlődő köztesnyelvének tudatos nyomon követését (Andrews & Lin, 2018). A MID- tanárok képzésében nem egyértelműen jelenik meg a saját nyelvhasználat folyamatos monitorozása, az anyanyelvvel való tudatos bánásmód (Parapatics, 2025, p. 9). A tanári kommunikáció, a tanár által használt nyelv ismerete, annak tudatos alkalmazása a pedagógiai gyakorlatban összekapcsolódik a diákok nyelvi fejlődésével.

AZ IDEÁLIS INPUT

Az idegen nyelvi órán egyrészt a tananyagok által közvetített írott vagy hangzó szövegek, másrészt a nyelvtanár és a tanulótlársak különböző megnyilatkozásai lehetnek a nyelvi input legfontosabb forrásai. Krashen (1985) szerint az ideális, érthető input egy szinttel feljebb van a nyelvtanuló köztesnyelvi állapotához képest, tehát erőfeszítés szükséges a megértéshez, mégis sikerélményt nyújt a tanuló számára (Bárdos, 2005, p. 118). A nyelvtanár felelőssége, hogy a diákokat elsődleges nyelvi adattal, vagyis pozitív inputtal lássa el (Laczek, 2013, p. 78). Schmidt kiemeli a tanári beszéd figyelemfelkeltő funkcióját a célnyelvi mintázatok, mondattani struktúrák tekintetében, amely segít a tudatosításban, ezáltal megkönnyíti a nyelvi formák elsajátítását (Hall & Verplaetse, 2000). Long (2020) az optimális input meghatározásához összehasonlított négy típust, amelyek pozitív jellemzőit az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat

Négy inputtípus pozitív jellemzői az idegennyelv-tanításban (Long, 2020, p. 180)

	Valódi input (genuine input)	Egyszerűsített input (simplified input)	Kidolgozott input (elaborated input)	Módosított kidolgozott input (modified elaborated input)
gazdag input	igen	nem	igen	igen
anyanyelvhez hasonló használat	igen	nem	igen	igen
olvashatóság	nem	igen	nem	igen
érthetőség	nem	igen	igen	igen
információmegőrzés	igen	nem	igen	igen
elsajátítási potenciál	nem	nem	igen	igen

Bár az osztályteremben előforduló írott és hangzó szövegek – beleértve a tanár és a tanulótlársak beszédét – sok esetben valódi (*genuine*) vagy egyszerűsített (*simplified*) input formájában jelennek meg, Long úgy véli (2020, p. 179), hogy a kidolgozott (*elaborated*) és a módosított kidolgozott (*modified elaborated*) input jobb választás. Míg a valódi szövegek használata a nyelvórán főként magasabb nyelvi szintű tanulók számára alkalmas, hiszen nyelviileg megterhelőek, addig az egyszerűsített input grammatikailag és lexikailag is „szegényes”, nyelvelsajátítási szempontból pedig kontraproduktív. A kidolgozott és a módosított kidolgozott input érthető, gazdag inputot kínál, anyanyelvhez hasonló nyelvhasználatot mutat be, fejleszti a szövegértést, és jobban kihasználja a nyelvelsajátítás lehetőségeit. Long szerint (2020, p. 179–180) a tanári beszéd egyre inkább módosított kidolgozott input formájában jelenik meg a feladatközpontú nyelvtan-

nítás (*task-based language teaching*, TBLT) és más kommunikatív nyelvtanítási módszerek természetes velejárójaként.

Célnyelvi környezetben sok esetben a tanterem az egyetlen helyszín, ahol a nyelvtanuló folyamatos és direkt célnyelvi inputban részesül (Wong-Fillmore, 1985; Wang, 2014). A külföldi magyar tanulók számára ez a MID-tanórán valósul meg, így fontos megismerni a MID-tanárok kommunikációs és instrukcióadási szokásait.

3. AZ INSTRUKCIÓADÁS HATÁSA A NYELVTANULÁSRA

Az osztálytermi diskurzus egyik leggyakoribb megnyilatkozástípusa a tanári instrukció: a vizsgált anyanyelvi órákon a megnyilatkozások 38%-át alkotta (Antalné Szabó, 2006, p. 70). Az instrukció gyakran magyarázattal és tanári kérdéssel egybekötött direktívumok sorozata, amelynek együttes célja az, hogy a tanulót ösztönözze, rávegye valamire (Watson Todd, 1997, p. 32). Jelen dolgozatban a tanári instrukciót a következőképpen határozom meg: a szóbeli instrukciók a tanár részéről elhangzó direktívumok, amelyek célja, hogy a tanulók elvégezzék a megjelölt, elvárt cselekvést. Ez lehet egy válaszcselekvés is, emellett bármilyen, a tanulással összefüggésben álló tevékenység.

A tanári instrukció elsődleges pedagógiai célja a tanóra szervezése, amely közvetlen hatással van a tanulásra, hiszen a tanóra vagy az adott tevékenység kaotikussá válhat abban az esetben, ha a diákok nem értik meg, hogy mi a feladatuk (Sowell, 2017, p. 10). Az instrukcióadás tehát meghatározó faktora lehet a tanóra sikerességének vagy sikertelenségének, összekapcsolódik a hatékonysággal, vagyis a tanulásban játszott központi szerepe vitathatatlan. A szakirodalomban ennek ellenére még viszonylag kevés figyelmet kapott az instrukciók vizsgálata (Watson Todd et al., 2008, p. 26). A jelenlegi kutatások három irányt mutatnak: az egyik kutatási ág törekvése a tanárok által megfogalmazott direktívumok bemutatása és elemzése (Dalton-Puffer, 2003; Dalton-Puffer & Nikula, 2006; Hidayati et al., 2017; Mubarak, 2018), a másik a helyes instrukcióadás módjának megismerése és bemutatása (Ur, 1996; Watson Todd, 1997; Sowell, 2017), a harmadik pedig a tanári instrukciók hatékonyságának vizsgálata (Ge, 2023).

Ur (1996, pp. 16–17) angolnyelv-tanítással kapcsolatos kézikönyvében a következő kritériumokat adja meg a hatékony instrukcióadás módszertanáról: 1. a tanári instrukciók előzetes megtervezése, 2. a tanulók figyelmének ellenőrzése, 3. az instrukciók ismétlése, parafrázálása, 4. tömör instrukciók megfogalmazása, 5. az instrukció megfogalmazása után szemléltetés példával, 6. az instrukció elhangzása után a megértés ellenőrzése.

Saját tapasztalataim szerint az instrukcióadással kapcsolatos vélemények a MID-tanári gyakorlatban több kérdésben nem egyértelműek. Ilyen például a célnyelv és a közvetítőnyelv használatának kérdése az instrukcióadás során. Az idegennyelv-tanítás egyik dilemmája, hogy használhatunk-e anyanyelvet (a MID esetében közvetítőnyelvet) a tanítási folyamat során (Bárdos, 2005, p. 22). Az 1. ábra azt mutatja be, hogy a tizenkét nyelvtanítási módszer milyen mértékben támaszkodik a közvetítőnyelv használatára. A bemutatott módszerek a következők: nyelvtani-fordító (NYF), tanácskozó (T), intenzív (I), kognitív (K), olvastató (O), szuggesztópédia (SZ), audiolingvális (AL), audiovizuális (AV), kommunikatív (KOMM), néma (N), cselekedtető (CS)

és direkt (D) módszer. Míg a skála egyik pólusán elhelyezkedő nyelvtani-fordító módszer folyamatosan váltogatja a célnyelvet és a közvetítőnyelvet (Nádor, 2018, p. 47), addig a cselekedtető vagy a direkt módszer teljesen elutasítja a közvetítőnyelv használatát.

1. ábra

Az anyanyelvre (közvetítőnyelvre) való támaszkodás mértéke a 12 nyelvtanítási módszer esetében (Bárdos, 2005, p. 223)



A hatékonyság és az egyértelműség érdekében érdemes időnként közvetítőnyelvet használni, főként kezdő szinten (Ur, 1996; Cook, 2016). Ugyanakkor a kényelmi szempontból fakadó túlzott használat veszélyes lehet, és ez a nyelvi szint emelkedésével segítség helyett inkább hátrányos helyzetet eredményez (Sowell, 2017, p. 11).

Az instrukcióadás egyik fontos szempontja a tanári instrukciók és a diákok nyelvi szintje közötti eltérés. Ge (2023) kínai diákok körében végzett vizsgálata során azt tapasztalta, hogy a diákok nyelvi szintjének túlértékelése esetén a tanárok túl hosszú, bonyolult instrukciókat fogalmaztak meg, és ez gátolta a megértést. Ezzel szemben amikor a nyelvtanárok alulértékelték a csoport nyelvi szintjét, a megismételt vagy parafrázált utasítások időpazarlásnak bizonyultak. Mindkét szituáció hatással van a nyelvi input minőségére, és negatívan befolyásolhatja a tanulási folyamatot és a tanulók motivációját.

Tapasztalatok szerint a kezdő pedagógusok tipikusan hosszúra nyújtják tanári instrukcióikat, halmozzák az udvariassági kifejezéseket megnyilatkozásaikban (Antalné Szabó, 2006, p. 76). Továbbá a tanárképzési szakokon, tréningeken, szakmai műhelyeken viszonylag kevés szó esik az instrukcióadás képességéről, így sok kezdő tanár természetes módon elsajátítható készségnek hiszi azt (Sowell, 2017, p. 10). Sowell (2017) szerint érdemes írásban megtervezni a tanári instrukciókat, főként bonyolultabb, többlépcsős feladat esetén. Nemcsak azt kell átgondolnia a pedagógusnak, hogy mi nem hiányozhat az instrukcióból, hanem azt is, hogy mit lehet kihagyni belőle (Ur, 1996, pp. 16–18). Ehhez kapcsolódik a tanár nyelvi tudatossága és az önreflexiós készség is.

Antalné Szabó (2006) osztálytermi vizsgálatai azt mutatták be, hogy a tanári instrukciók milyen grammatikai formákban, mely mondat típusok segítségével realizálódnak (kijelentő, felszólító, óhajtó, kérdő mondat) a tanteremben. Korábbi vizsgálataim eredményeképpen bemutattam (Somos, 2016; 2017), hogy milyen grammatikai formájú direktívumok jelennek meg a magyar nyelv- és irodalomórákon, illetve a MID-tanórákon. A magyar nyelv- és irodalomórákon és a MID-tanórákon elhangzó direktívumok összehasonlításakor (Somos, 2016) azt az eredményt kaptam, hogy a felszólító mód segítségével kifejezett származtatott módú stratégia a leggyakoribb mindkét órátípusban. Emellett megjelentek a kijelentő módú instrukcióik, illetve a tessék + főnévi igeneves szerkezetek. A származtatott mód mellett – főként a MID-tanórákon – domináns stratégiatípus a tanári kérdés. A MID-tanórákon megjelenő instrukciók nyelvi szintek

szerinti összehasonlító vizsgálata (Somos, 2017) arra mutatott rá, hogy az A1 szintű csoportok tanárai a leggyakrabban kérdéseket, míg a B1 szintű csoportok tanárai származtatott módú, direkt stratégiákat alkalmaztak. Mindkét órátípus származtatott módú stratégiáiban megjelentek a kijelentő és a felszólító módú igealakok, a nyelvi szint emelkedésével dominánsabbá vált a felszólító móddal kifejezett instrukció.

KUTATÁSI CÉLOK, KÉRDÉSEK, HIPOTÉZISEK

A kérdőíves vizsgálat célja a MID-tanárok instrukcióadási szokásainak, instrukcióadással kapcsolatos véleményének felmérése. A kutatás lényege az önbevallásra épülő véleményalkotás és önreflexió, amely szubjektív döntéseken alapul. Fontos megvizsgálni, hogy a felnőtteket oktató MID-tanárok saját bevallásuk szerint milyen mértékben tervezik meg instrukcióikat, milyen szempontokat vesznek figyelembe instrukcióik megfogalmazásakor, és mennyire tekintik ezt releváns, lényeges kérdésnek a mindennapi pedagógiai gyakorlatban. A MID-tanárok instrukcióadással kapcsolatos véleménye kiindulópont a valós tantermi nyelvhasználati szokásaikkal való összehasonlításhoz, amely egy következő tanulmány témája.

A kutatási kérdések a következők: 1. Használják-e közvetítőnyelvet a MID-tanárok az instrukciók megfogalmazásakor? 2. Megtervezik-e (írásban) az instrukcióikat? 3. Milyen szempontokat vesznek figyelembe a magyar nyelvű instrukciók megfogalmazásakor? 4. Milyen grammatikai mód jellemzi a tanárok instrukcióigéit? 5. Milyen mértékű a tanárok nyelvi tudatossága az instrukcióadással kapcsolatban?

A megfogalmazott hipotéziseim a következők voltak. H1: A MID-tanárok többsége használ közvetítőnyelvet kezdő szintű nyelvtanulók esetén. H2: Óratervezéskor többen nem írják le szóbeli instrukcióikat, mint igen. H3: A legtöbb tanár a magyar nyelvű instrukciók megfogalmazásakor figyelembe veszi a diákok nyelvtudását és a már tanult nyelvi struktúrákat. H4: A legtöbb tanár előnyben részesíti a felszólító módú instrukcióigéket a kijelentő és a feltételes módú instrukcióigékkel szemben. H5: A több tapasztalattal rendelkező MID-tanárok nyelvileg tudatosabbnak érzik magukat az instrukcióadás tekintetében a kevésbé tapasztalt MID-tanároknál.

KÍSÉRLETI SZEMÉLYEK, ANYAG, MÓDSZER

A kísérletben 49, öt évnél több tanítási tapasztalattal rendelkező, Magyarországon, felnőtteket (is) oktató MID-tanár vett részt. Változóként a tanítási tapasztalatot (5–10 év/10–20 év), illetve a tanított csoport(ok) homogenitását (nyelvileg homogén/nyelvileg heterogén/mindkettő) vettem figyelembe. A nemet mint változót nem vettem figyelembe, mivel a férfi adatközlők száma (5 fő) kevés volt. A tanítási tapasztalat tekintetében kis csoportot alkottak a 20 év fölötti tapasztalattal rendelkező tanárok (5 fő), így ezt a csoportot kihagytam a vizsgálatból. A kutatás megismétlése esetén, nagyobb számú kitöltő közreműködésével érdemes a több tapasztalattal rendelkező tanárok válaszait is figyelembe venni, a tanulók életkorát, illetve a tanulás intézményes keretét is bevonni a vizsgálatba.

A kutatás módszere online kérdőíves vizsgálat, eszköze a strukturált, online kérdőív. A kérdőív instrukcióadással kapcsolatos állításokat tartalmaz a következő négy tartalmi szempont szerint: 1. Az instrukciók nyelve (közvetítőnyelv, cél nyelv, a kiválasztás szempontja), 2. Óratervezés és tanulásszervezés, 3. Az instrukciók nyelvi és nem nyelvi jellemzői (magyar nyelvű instrukciók esetén), 4. Tudatosság és attitűd. A szempontokhoz különböző számú állítás tartozott (1: 8 db, 2: 9 db, 3: 11 db, 4: 6 db). A kérdőív tartalmi összeállításánál felhasználtam Ur (1996) instrukcióadással kapcsolatos tanácsait, illetve Sowell (2017) önértékelési kérdőívét, amely arra szolgál, hogy a tanárjelöltek és a praktizáló tanárok reflektáljanak a saját instrukcióadásukra, gyakorolják az instrukciók tervezését és az instrukcióadást, megvizsgálják hatékonyságukat, és ezáltal fejlődjenek. A kérdőív állításait olvasva a tanárnak el kell döntenie, hogy érvényesek-e rá a felsorolt állítások, vagy sem (pl. *I prepare how I will deliver instructions when lesson planning.*) (Sowell, 2017, p. 18).

Tanítási és kutatási tapasztalataimból kiindulva úgy gondolom, hogy egy hasonló állításra nem lehet egyértelmű és minden tanórára érvényes igen vagy nem válasszal reagálni. Továbbá elképzelhető, hogy a nyelvtanár egyes tanóráin rendszeresen átgondolja, megtervezi instrukcióit (pl. ritkábban tanított célcsoport, nagyobb kihívást jelentő tanulócsoporthoz stb.), más csoportjai esetén pedig nincs erre szüksége. A fenti dilemmák miatt, illetve a válaszok árnyalhatósága érdekében végletes *igen-nem* válaszok helyett gyakoriságot kifejező szavakkal dolgoztam, amelyeket a Likert-skálán (Mayer, 2018) helyeztem el. A Likert-skála attitűd mérésére szolgáló, két szélsőséges érték között elhelyezkedő mérési skála. Kvantitatív kutatások során használható egy adott fogalommal, tevékenységgel kapcsolatos attitűd mérésére.

Az adatközlők az instrukcióadással kapcsolatos, egyes szám első személyű, kijelentő módú igével kifejezett állításokat kaptak, amelyeket gyakorisági skálán értékelték (pl. *Az instrukcióim nyelve függ a csoport magyar nyelvi szintjétől./Az óratervezés során minden tanári instrukciót leírok./Igyekszem megjeleníteni az aktuálisan tanult nyelvi formát az instrukcióimban.*) A cél a gyakoriság mérése és az egyetértés mértékének megismerése volt, így az ötfokozatú skálán (1–5) a *soha/egyáltalán nem* (1), *néha* (2), *általában* (3), *gyakran* (4), *mindig/teljes mértékben* (5) határozószók szerepeltek. A kérdőív végén egy nyitott kérdésre kellett rövid, szöveges választ adniuk az adatközlőknek: *A fenti kérdések megválaszolása milyen kérdéseket vetett fel önben?* Az erre a kérdésre adott válaszadás lehetőséget adhat az önreflexió kompetencia fejlesztésére. A kérdőív kitöltése után következett a válaszok gyűjtése, Excel programban történő feldolgozása, illetve a Stata szoftver segítségével a statisztikai számítások elvégzése.

EREDMÉNYEK

1. AZ INSTRUKCIÓK NYELVE: KÖZVETÍTŐNYELV, CÉLNYELV, A KIVÁLASZTÁS SZEMPONTJA

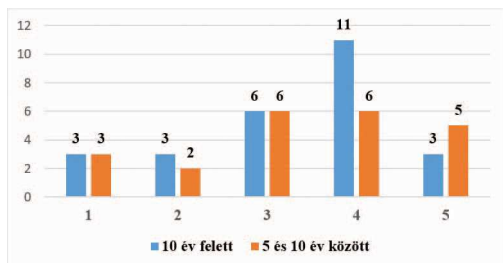
Az instrukciók nyelvével kapcsolatos állítások a közvetítőnyelv és a cél nyelv használatának gyakoriságával foglalkoztak. Mivel a tantermi előkutatásaim (Somos, 2016; 2017) azt a hipotézist támasztották alá, hogy a tanulók nyelvi szintjének emelkedésével csökken a közvetítő-

nyelv használata a tanári instrukciók esetén, a nyelvválasztás egyik szempontjának a csoport nyelvtudásszintjét tettem meg.

A tanulócsoporthoz nyelvi szintje és az instrukciók nyelve közötti kapcsolatot támasztja alá, hogy a tanárok 51%-a szerint minden esetben függ az instrukció nyelve a csoport magyar nyelvi szintjétől, és további 20% választotta a *gyakran* skálaértéket. A tapasztalat függvényében érdemes megvizsgálni ezt a kérdést. A magasabb nyelvi szinthez kapcsolódóan egyértelműbb a válaszadók véleménye. A *Haladó csoportban magyar nyelvű instrukciókat használok* állítás esetén a kitöltők 69%-a jelölte meg a *mindig*, 24%-uk pedig a *gyakran* választ. Ugyanakkor kezdő csoportok esetén nem ilyen egyértelműek a válaszok. Az ezzel kapcsolatos állítás a következőképpen hangzik: *Kezdő csoportban a közvetítőnyelven fogalmazom meg az instrukciókat*. A kitöltők válaszainak megoszlását a 2. ábra szemlélteti.

2. ábra

A „Kezdő csoportban a közvetítőnyelven fogalmazom meg az instrukciókat.” állításra kapott válaszok a tanítási tapasztalat függvényében



A 2. ábrán látható eredmények alapján inkább a közvetítőnyelv-használatra teszik le a voksukat a tanárok: 8-an minden esetben, 17-en gyakran, 12-en általában közvetítőnyelven fogalmazták meg az instrukcióikat a kezdő szintű csoportokban. Ugyanakkor 5-en ritkán, 6-an pedig soha nem élnek ezzel a lehetőséggel saját bevallásuk szerint.

Korábbi vizsgálataim során találkoztam kevert nyelvű instrukciókkal is a tisztán egy nyelvet előnyben részesítő megoldások mellett. Olyan esetekről van szó, amikor a tanár a célnyelven vagy a közvetítőnyelven kezd el egy megnyilatkozást, majd kódváltás történik, és áttér a másik nyelvre. Ezért a következő állításra is reagálniuk kellett a kitöltőknek: *Kevert nyelvű instrukciókat használok*. Ennél a kérdésnél nem születtek egyértelmű válaszok: a kitöltők 4%-a állította azt, hogy mindig, 14% gyakran, 28,6% általában, 28,6% ritkán, illetve 24,5% soha. Valószínűleg a válaszadók számára nem volt egyértelmű a kevert nyelvű instrukció kifejezés, módszertanilag szerencsésebb lett volna a kérdőívben egy példával megvilágítani az állítást.

Az instrukciók nyelvével és értelmezésével kapcsolatban a következő állítást olvashatták a kitöltők: *Két nyelven mondom el az instrukciókat, ugyanazt megismételve*. Eszerint az instrukciók elsőként célnyelven hangoznak el, majd a megértést segítő közvetítőnyelven is. Problémás lehet, ha a tanár minden esetben így jár el, hiszen ha hozzászoknak a tanulók ehhez a stratégiához, nem tesznek erőfeszítést a célnyelvi instrukciók megértésére. Ismétlés esetén arra is ér-

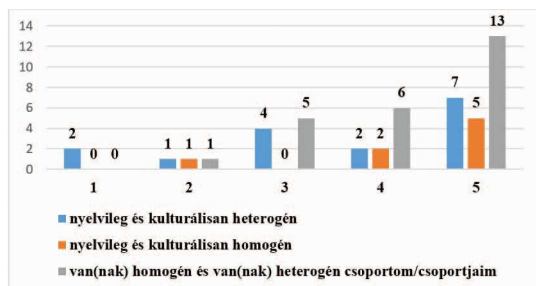
demés figyelni, hogy pontosan ugyanazt az instrukciót fogalmazzuk meg mind a két nyelven, hiszen más esetben félrevezethetik a tanulókat az egymással nem megfeleltethető jelentések.

Erre az állításra változatos válaszok érkeztek a kitöltőktől, és a legtöbben a kényelmes, köztes megoldást jelölték meg (26,5%). A *ritkán* (22%) és a *gyakran* (24%) válaszokat közel ugyanannyian adták meg, és kevesen választották a gyakorisági skála két végén elhelyezkedő választ: *soha* (10%) és *mindig* (16%). Előfordulhat, hogy azért a köztes megoldást választotta a legtöbb kitöltő, mert kontextusfüggőnek tartja ezt a megoldást.

Az instrukciók nyelvének megválasztását egy másik szempontból is megközelítettem. Azt az állítást olvashatták a kitöltők, hogy *Az instrukcióim nyelve függ a csoport nemzetiségi és nyelvi összetételétől.* Az erre az állításra adott válaszokat érdemes a csoporthomogenitás változó függvényében értelmezni. A válaszok előfordulását a 3. ábra szemlélteti.

3. ábra

„Az instrukcióim nyelve függ a csoport nemzetiségi és nyelvi összetételétől.” állításra kapott válaszok a tanított csoport homogenitása függvényében



Bár viszonylag kevés, összesen 8 kitöltő tanít csupán homogén csoportban, közülük 7-en nagyon fontosnak vélték ezt a szempontot, 5 a *mindig*, 2 kitöltő pedig a *gyakran* választ adta a kérdésre, a 8. kitöltő viszont a *néha* választ jelölte meg. Nem meglepő, hogy ez a célcsoport vélte a legfontosabbnak ezt a szempontot, de a csak heterogén csoportot oktatók 43%-a, és a többféle csoportot tanítók 52%-a is a *mindig* választ jelölte meg.

2. ÓRATERVEZÉS ÉS TANULÁSSZERVEZÉS

Az instrukciók tervezésével kapcsolatban több állítás is megjelent a kérdőívben. Az eredmények alapján kijelenthető, hogy a legalább 5 éve tanító tanárok kevés figyelmet fordítanak a szóbeli instrukciók írásbeli megtervezésére. *Az óratervezés során minden tanári instrukciót leírok.* állításra a kísérleti személyek 65%-a a *soha*, 18%-a a *néha* választ adta, és a 49 kitöltő közül senki nem jelölte be a *mindig* választ. *Az óratervezés során a legfontosabbnak vélt tanári instrukciókat leírom.* állítás esetén árnyaltabb eredmény született, ugyanakkor a válaszadók fele saját bevallása szerint soha nem írja le a kiemelt tanári instrukciókat sem. Örömteli eredmény, hogy a kitöltők 20%-a gyakran vagy mindig leírja ezeket az órái előtt. Az *Összetett, több lépcsős feladat esetén leírom a tanári instrukciókat.* kijelentésre a kitöltők 32%-a jelölte meg a *soha* választ, viszont

összesen 22%-uk gyakran vagy mindig megteszi ezt. A tanári instrukciók megértését ellenőrző tevékenységekhez kapcsolódóan három állítás került bele a kérdőívbe. *(Ellenőrzöm, hogy a tanulók megértették-e a feladatot, mielőtt elkezdjük a tevékenységet./A tevékenység közben ellenőrzöm a megértést, körbejárok a teremben, monitorozom a feladatvégzést./Ha úgy látom, hogy többeknek nem volt világos az instrukció, újra elmondom az egész csoport számára.)* A válaszadók 65%-a minden esetben, 28%-a pedig gyakran ellenőrzi, hogy a tanulók megértették-e a feladatot, mielőtt elkezdik a tevékenységet. A kitöltők 67%-a mindig, 28%-a pedig gyakran megismétli az instrukciót az egész csoport számára abban az esetben, ha úgy látja, hogy az nem volt világos. Nagyon pozitív, hogy a kitöltők 83%-a saját bevallása szerint rendszeresen ellenőrzi a megértést, körbejár a teremben, monitorozza a feladatvégzést. A kérdőívet kitöltők 69%-a mindig, 26%-a pedig gyakran érthetően, tagoltan mondja el a tanári instrukciókat, a válaszadók 57%-a mindig, 32%-a pedig gyakran segíti a megértést nem nyelvi eszközökkel. Az eredményekből az látszik, hogy a tanári instrukciók megértését ellenőrző tevékenységek alkalmazásának hatékonysága a legtöbb esetben egyértelmű volt a válaszadók számára. Ennek oka véleményem szerint az, hogy ezek azok a módszertani alapelvek, amelyek a legtöbb tanárképzésen a tanterv részét képezik, amelyeket a legtöbb módszertani tréningen el lehet sajátítani, és fontos szempontot képviselnek a gyakorlótanítások értékelése során is.

3. INSTRUKCIÓK MAGYAR NYELVEN: AZ INSTRUKCIÓK NYELVI ÉS NEM-NYELVI JELLEMZŐI

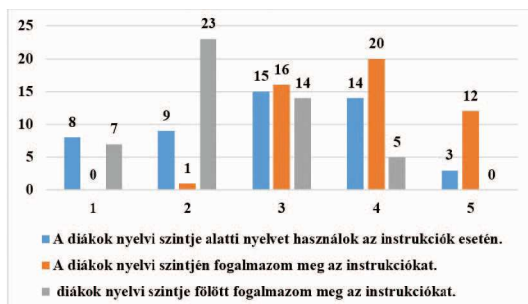
A következő részben szereplő állítások a magyar nyelvű instrukciók nyelvi és nem nyelvi jellemzőivel foglalkoznak. Ezek a kutatás szempontjából leghangsúlyosabb, leginkább mérhető szempontok, ugyanakkor ide tartoznak azok a módszertani kérdések is, amelyeket a tanárképzés során legkevésbé érintenek a tanárjelöltek és az oktatók, vagy alkalmazásukról megoszlanak a szakmai vélemények. Emiatt – és természetüknél fogva – alkalmazásuk kevésbé egyértelmű és tudatos, mint például a tanulásszervezéssel és óratervezéssel kapcsolatos kérdések.

3.1 A diákok nyelvi szintjének és a tanári instrukció nyelvi nehézségének összefüggései

Az első kérdés a diákok nyelvi szintjének és a tanári instrukció nyelvi nehézségének összefüggéseivel foglalkozik. A 4. ábrán látható eredmények nagyon vegyesek, ám úgy tűnik, hogy a legtöbb esetben a válaszadók a diákok nyelvi szintjén vagy alatta fogalmazzák meg instrukcióikat.

4. ábra

A diákok nyelvi szintjének és az instrukció nyelvi nehézségének összefüggései



A diákok nyelvi szintje fölött fogalmazom meg az instrukciókat. megállapítás kapcsán senki sem választotta a *mindig* lehetőséget, 5-en vallották úgy, hogy gyakran élnek ezzel a stratégiával, 14-en általában, a legtöbben, 23-an ritkán, 7-en pedig soha. Úgy tűnik, hogy a tanárok saját bevallásuk szerint nem biztosítják maradéktalanul a krasheni érthető nyelvi inputot az instrukcióikon keresztül. Ennek valószínűleg az az oka, hogy fontosabbnak tartják a feladat megértését, mint azt, hogy az instrukciókon keresztül is fejlesszék a diákok kommunikatív kompetenciáját.

Ha a válaszok átlagait vizsgáljuk a tapasztalat függvényében, akkor a diákok nyelvi szintje fölötti instrukcióadás a legkevésbé jellemző a megkérdezettek körében (tapasztalt tanárok: 2,5, kevésbé tapasztaltak: 2,17). A csoport nyelvi szintje alatti instrukcióadás tekintetében valamennyivel magasabb a két csoport válaszainak átlaga (tapasztalt tanárok: 2,9, kevésbé tapasztalt tanárok: 2,8). A csoport nyelvtudásával megegyező instrukciók adása esetén figyelhető meg a legmagasabb átlag (tapasztalt tanárok: 3,76, kevésbé tapasztalt: 4,00).

Az instrukciók bonyolultsága és a tanulók nyelvi szintje közötti összefüggéshez kapcsolódik az az állítás, hogy *Igyekszem megjeleníteni az aktuálisan tanult nyelvi formát az instrukcióimban*. A tanárok 52%-a válaszolta azt, hogy minden esetben vagy gyakran igaz rá ez az állítás, 30%-ukra pedig általában jellemző ez a megállapítás. A kérdésben a nagyobb tapasztalattal rendelkezők (3,57) és a kevesebb tapasztalattal rendelkezők (3,47) között nincs lényegi eltérés.

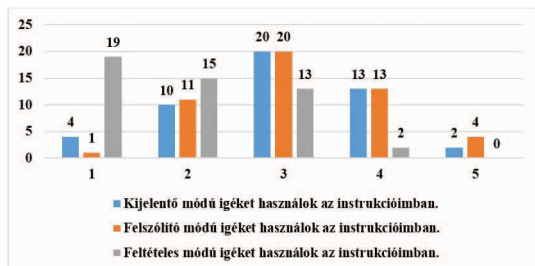
Pozitív, ha a tanár a kérésstratégiák egyre gazdagabb tárházát mutatja be instrukcióin keresztül. Ugyanakkor előfordulhat egyes szerkezetek túl gyakori használata, amennyiben egy-egy aktuálisan tanult nyelvi forma elmélyítése a cél (pl. amikor a *Tessék felolvasni!*-típusú megnyilatkozások kerülnek túlsúlyba az órán). Ennek halmozása felboríthatja a természetes tanári kommunikáció egyensúlyát.

3.2 Az instrukcióigék nyelvi jellemzői

A következő kérdéscsoport a szóbeli instrukciók igéi, tehát az instrukcióigék nyelvtani jellemzőire vonatkozik. Ezen belül vizsgáltam a grammatikai módok (kijelentő, feltételes, felszólító mód) használatának előfordulását, illetve a tanteremben tipikusnak mondható többes szám első személyű igealakot. Az állításokra adott válaszok számát az 5. ábra szemlélteti a gyakoriság függvényében.

5. ábra

A grammatikai módok megjelenése a tanári instrukciókban



Az 5. ábrán az látható, hogy a felszólító és a kijelentő mód használata kérdésében nagyobb a válaszadók bizonytalansága, hiszen kevesen választották a skála két végpontján elhelyezkedő gyakoriságot. Ellenben a feltételes mód instrukcióbeli használatára 19 fő, vagyis a válaszadók 38%-a a *soha* választ adta, és további 15-en (30%) úgy vélik, hogy ritkán választják ezt a lehetőséget. Az is megfigyelhető, hogy a felszólító és a kijelentő mód esetén nagyon hasonló válaszok születtek, és a skála középpontján elhelyezkedő értéket választották a legtöbben (a válaszadók 40%-a). A válaszok átlagát is érdemes megvizsgálni a három állítás mentén. A legalacsonyabb átlagot a feltételes mód használata érte el (tapasztaltabb tanárok: 1,9, kevésbé tapasztalt tanárok: 2,0). A második a kijelentő mód (tapasztaltabb tanárok: 2,9, kevésbé tapasztalt tanárok: 3,3). Az átlagok minden esetben alacsonyabbak a több tapasztalattal rendelkező tanárok esetén.

Sokkal egyértelműbb válaszokat olvashattam a többes szám első személyű instrukcióige használatával kapcsolatban, amelynek oka lehet a T/1 forma szaliens jellege. A válaszadók 36%-a gyakran, 30%-a pedig általában választja ezt a lehetőséget saját bevallása szerint. Az adatközlők 42%-a mindig, 30%-a pedig gyakran használ udvariassági kifejezéseket (*kérem/kérlek, legyen szíves/légy szíves stb.*) a tanári instrukciókban.

4. A TANÁR NYELVI TUDATOSSÁGA

A kérdőív utolsó szempontja a tanár nyelvi tudatossága instrukcióadás esetén, illetve az ehhez a kérdéskörhöz kapcsolódó attitűd vizsgálata. Az instrukcióadási szokásokat vizsgálva a tanárok nyelvi tudatossága alatt azt értem, hogy rendelkeznek tudással a magyar nyelvű instrukciók formai és tartalmi jellemzőiről, folyamatosan monitorozzák saját nyelvhasználatukat, összekapcsolják a tanulók köztesnyelvi fejlődésével, és fejlesztési célból alkalmazzák a pedagógiai gyakorlatban. A kérdőíves vizsgálat hozzájárul a tanárok instrukcióadással kapcsolatos véleményének, hiedelmeinek, tudásának felméréséhez, a pedagógiai gyakorlattal való összekapcsolás méréséhez pedig további kutatás szükséges (pl. tanári interjúk, óramegfigyelés, hangfelvétel). A tanár nyelvi tudatosságához kapcsolódó állítások a kérdőívben pl. a következők voltak: *Tudatosan használom az instrukciókat./Azt gondolom, hogy az instrukció csak a tanulásszervezést szolgálja./Úgy gondolom, hogy a hangfelvétel-készítés segít a tanári kommunikáció fejlesztésében.*

A *Tudatosan használom az instrukciókat.* állításra kapott válaszok egyértelműnek mondhatók: az adatközlők többsége, 72%-a gyakran vagy mindig tudatosan használja az instrukciókat saját bevallása szerint. Eltérés mutatkozik a tanítási tapasztalat tekintetében a tudatos instrukcióhasználattal kapcsolatos állítás esetén. A válaszok átlagait (1-től 5-ig terjedő skála) megvizsgáltam a 10 év feletti gyakorlattal rendelkező (26 fő), illetve az 5 és 10 év közötti tapasztalattal rendelkező tanárok (23 fő) esetén. A minta alapján a két csoportban eltérőek az átlagok, a több tapasztalattal rendelkezők átlaga 3,73, a kevesebb tapasztalattal rendelkezők átlaga 4,21. A meglepő eredmény azt mutatja, hogy a vizsgálatban részt vevő, kevesebb tapasztalattal rendelkező tanárok tudatosabbnak érzik magukat a tapasztaltabb tanároknál.

A tanárok nyelvi tudatosságához, a magabiztosságához kapcsolódik a *Szeretnék fejlődni az instrukcióadás területén.* állítás. A válaszadók legnagyobb arányban (49%) egyértelmű igennel válaszoltak, 26%-uk pedig inkább egyetértett a kijelentéssel. Különbség mutatkozik meg azonban a tíz évnél több tapasztalattal rendelkezők és az 5 és 10 év közötti tapasztalattal rendelkezők esetében, a válaszok átlagai tekintetében (3,9 és 4,1). Bár az előző kérdéssel összehasonlítva kisebb az átlagok közötti különbség, mégis arra lehet következtetni, hogy vizsgálatban részt vevő, több tapasztalattal rendelkező tanárok szeretnének inkább fejlődni.

Az *Azt gondolom, hogy az instrukció csak a tanulásszervezést szolgálja* állításra a kitöltők többsége, 30,5%-a (15 fő) az egyáltalán nem választ jelölte meg. Az *Úgy gondolom, hogy a hangfelvételkészítés segít a tanári kommunikáció fejlesztésében.* kijelentéssel pedig a válaszadók 46,9%-a (23 fő) a teljes mértékben egyetértett. A kérdőív végén található nyitott kérdésre (*A fenti kérdések megválaszolása milyen kérdéseket vetett fel önben?*) több olyan választ kaptam, amely arra mutatott, hogy a kitöltőket elgondolkodtatta a kérdőív, figyelmüket ráirányította a tanárok nyelvi tudatosságának, a helyes instrukcióadásnak kérdéskörére. (*Pl. Elgondolkodtat, mennyire tudatosan használom az instrukciókat./Jó lenne visszahallgatni az órai kommunikációt./Adhatnék több instrukciót a nyelvi szint fölött? Hogyan élük ezt meg a diákok?*)

KÖVETKEZTETÉSEK, KITEKINTÉS

A kutatás eredményeit összefoglalva a következő megállapítások tehetők a MID-tanárok instrukcióadásával kapcsolatban. Az első hipotézis (H1: A MID-tanárok többsége használ közvetítőnyelvet kezdő szintű nyelvtanulók esetén.) teljesült, a legtöbb pedagógus saját bevallása szerint használ közvetítőnyelvet kezdő szintű nyelvtanulók esetén. A második hipotézis (H2: Óratervezéskor többen nem írják le szóbeli instrukcióikat, mint igen.) szintén teljesült, a válaszadók többsége egyáltalán nem tervezi meg írásban az instrukcióit, és a kísérleti személyek fele a legfontosabb instrukciókat sem írja le előre. A kitöltők 20%-a ezzel szemben a legfontosabb tanári instrukciókat írásban megtervezi az órai előtt. Összetett, több lépcsős feladat esetén a módszertani ajánlásokkal ellentétben a kitöltők csupán 22%-a tervezi meg gyakran vagy minden esetben az instrukcióit. A kétféle tanítási tapasztalattal rendelkezők csoportját összevetve az eredmények azt mutatják, hogy nincs számottevő különbség az írásbeli tervezés tekintetében.

A harmadik hipotézis (H3: A legtöbb tanár a magyar nyelvű instrukciók megfogalmazásakor figyelembe veszi a diákok nyelvtudását és a már tanult nyelvi struktúrákat.) teljesült, az adatközlők többsége, 51%-a válaszolta azt, hogy mindig függ az instrukció nyelve a csoport magyar nyelvi szintjétől. Ugyanakkor a tanári instrukciók nyelvi nehézsége és a tanulók nyelvtudás-szintje közötti kapcsolatra reflektálva azt is megvizsgáltam, hogy a tanárok saját bevallásuk szerint a csoport nyelvi szintje alatt, azonos szinten vagy felette fogalmazzák meg tanári instrukcióikat. Az eredmények nem egyértelműek, a válaszadók nem kötelezték el magukat egyik vagy másik szélsőséges válasz mellett. A válaszok átlagainak vizsgálata a tapasztalat függvényében azt mutatta, hogy a diákok nyelvi szintje fölötti instrukcióadás a legkevésbé jellemző a megkérdezettek körében.

A negyedik hipotézis (H4: A legtöbb tanár előnyben részesíti a felszólító módú instrukcióigéket a kijelentő és a feltételes módú instrukcióigékkel szemben.) nem teljesült. A feltételes módot a várakozásoknak megfelelően kevesen részesítik előnyben, a válaszadók 38%-a saját bevallása szerint soha nem alkalmazza instrukcióiban. A felszólító és a kijelentő mód használatával kapcsolatos állításokra azonban az a jellemző, hogy a legtöbben (a válaszadók 40%-a) a skála középső értékén helyezkedő megoldást választották, és tartózkodtak attól, hogy elkötelezzék magukat egyik vagy másik grammatikai mód gyakori választása mellett. A felszólító és a kijelentő mód használatára vonatkozó állításra adott válaszok átlaga nagyon hasonló, így nem lehet azt állítani, hogy a felszólító mód a domináns.

Az ötödik hipotézis (H5: A több tapasztalattal rendelkező MID-tanárok nyelvileg tudatosabbnak érzik magukat az instrukcióadás tekintetében a kevésbé tapasztalt MID-tanároknál.) nem teljesült, az eredmények alapján a vizsgálatban részt vevő, kevesebb tapasztalattal rendelkező tanárok tudatosabbnak érzik magukat a tapasztaltabb tanároknál.

Jelen tanulmány az instrukcióadással foglalkozik a MID-tanárok önreflektív szemüvegén keresztül. Egy következő munka a tanári instrukciók nyelvi és nem-nyelvi jellemzőit egy hangfelvételek segítségével elvégzett vizsgálattal mutatja be, amelynek eredményeit érdemes összevetni a kérdőíves vizsgálat során kapott eredményekkel. Így képet kaphatunk arról, hogy a MID-tanárok milyen stratégiák segítségével, hogyan fogalmazzák meg magyar nyelvű instrukcióikat, és ezek alkalmazása mennyire felel meg a nyelvileg tudatos tanári beszédmagatartásnak.

IRODALOM

- Andrews, S. J. & Lin, A. M. Y. (2018). Language Awareness and Teacher Development. In Garrett, P. & Cots, J. M. (Eds.), *The Routledge Handbook of Language Awareness*. (pp. 57–74). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315676494-4>
- Andrews, S. J. & Svalberg, A. M-L. (2017). Teacher language awareness. In J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism*. (pp. 219–231). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_17
- Antalné Szabó, Á. (2006). *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság.

- Bárdos, J. (2005). *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315883113>
- Dalton-Puffer, C. (2003). Telling each other to do things in class: directives in content and language integrated classrooms. *Vienna English Working Papers*, 12(1), 3–23.
- Dalton-Puffer, C. & Nikula, T. (2006). Pragmatics of Content-based Instruction: Teacher and Student Directives in Finnish and Austrian Classrooms. *Applied Linguistics*, 27(2), 241–267.
<https://doi.org/10.1093/applin/aml007>
- Dóla, M. (2020). *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.
https://btk.kre.hu/nyelveszet/images/_Dola_Monika_modszertani_utmutato.pdf
- Falus, I. (2011). A pedagógus pályára bocsátás feltételeire, a sztemderdekre vonatkozó nemzetközi tapasztalatok elemzése. In Falus, I. (Eds.), *Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztemderdek*. Nemzetközi áttekintés. Eszterházy Károly Főiskola.
- Ge, W. (2023). The Effectiveness of Teachers' Directives: A Case Study. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 8(6), 55–63. <https://dx.doi.org/10.22161/ijels.86.9>
- Hall, J. K. & Verplaetse, L. S. (2000). *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410605498>
- Hidayati, M., Zen, E. L. & Basthomi, Y. (2017). Indonesian Teachers' Directives In English Language Classrooms. *The 4th International Conference on Language, Society and Culture in Asian Contexts. KnE Social Sciences*. 164–174. <https://doi.org/10.18502/kss.v1i3.736>
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Laczek, M. (2013). Teacher and learner talk in a modern foreign language classroom (on the example of the English language). *Język w Komunikacji*. 75–84.
- Long, M. H. (2020). Optimal input for language learning: Genuine, simplified, elaborated, or modified elaborated? *Language Teaching*. 53(2), 169–182. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000466>
- Mayer, A. (2018. 12. 17.) *A Likert-skála fogalma és 3 fajta módszer az elemzésére*.
<https://spssabc.hu/kutatasmodszertan/likert-skala-fogalma-elemzese/>
- Mubarak, H. H. (2018). Teacher's Directive Expressions Analysis in English Teaching Classes. *Kajian Kebahasaan, Kesusastraan, dan Budaya*, 8(1), 22–42. <https://doi.org/10.26714/lensa.8.1.2018.22-42>
- Nádor, O. (2018). *Tanított (anya)nyelvünk. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.
- Parapatics, A. (2025). *A nyelvi tudatosság fejlesztése – Feladatok és segédanyagok pedagógusjelölt hallgatók oktatásához*. Tinta Könyvkiadó.
- Sornos, J. (2016). Fejleszti-e a tantermi kommunikáció a pragmatikai kompetenciát? Direktívumok az osztályteremben. In Balázs, G. & Veszeltszki, Á. (Eds.), *Generációk nyelve* (pp. 407–418). Inter Nonprofit Kft, Magyar Szemiotikai Társaság.

- Somos, J. (2017). Hogyan fejleszti a tantermi kommunikáció a pragmatikai kompetenciát? A1 és B1 szintű magyar mint idegen nyelvi órákon elhangzó direktívumok összehasonlító vizsgálata. In Kocsis, Zs. & Krizsai, F. (Eds.), *Kérdések a Félúton Műhelyéből, Utak a Megoldásokhoz* (pp. 200–216). Kalota Művészeti Alapítvány.
- Sowell, J. (2017). Good Instruction-Giving in the Second-Language Classroom. *English Teaching Forum*, 55(3), 10–19.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press.
- Watson Todd, R. (1997). *Classroom Teaching Strategies*. Prentice Hall.
- Watson Todd, R., Chaiyasuk, I. & Tantisawetrat, N. (2008). A Functional Analysis of Teachers' Instructions. *RELC Journal*, 39(1), 25–50. <https://doi.org/10.1177/0033688208091139>
- Wong-Fillmore, L. (1985). When does teacher-talk work as input? In Gass, S. & Madden, C. G. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition. Conference on Applied Linguistics* (pp. 17–51). Newbury House.
- Wang, H. (2014). The Analysis of Teacher Talk in „Learner-centered” Teaching Mode. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 8(4), 1172–1174..