

Király Flóra

## A beszédfordulók és a szóátadások vizsgálata osztálytermi kontextusban

A funkcionális nyelvszemlélet alapján a nyelv és a nyelvhasználat a beszélő nélkül létező jelenségként nem értelmezhető, így a szóbeli diskurzus sem statikus elem- és szabálykészlet, hanem működés, funkcionálás. A tanulmány témája a beszédfordulók és a szóátadási módok vizsgálata osztálytermi kontextusban két kommunikációs aspektusból: a tanár és a diák oldaláról. A dolgozat első része a társalgáselemzés eredményeiből elsősorban a szóátadás és a fordulók vizsgálatára vonatkozó főbb tételeket taglalja. A következő rész egy diskurzus kutatás céljait, anyagát, módszereit és fontosabb eredményeit ismerteti. Az adatok alapján részletesen elemzi a tanórai beszédfordulók hosszát, felépítését, a szekvenciák típusát, jellegzetességeit, valamint a szóátadások nyelvi és nem nyelvi jelölőit. Az egyes jelenségeket konkrét példákkal is szemlélteti. A dolgozatot foglalkozik a kutatási eredményeknek az iskolai nevelésben való alkalmazásával, valamint javaslatokat fogalmaz meg a további kutatásokra.

### Bevezető

A tanórai kommunikáció mechanizmusainak vizsgálata, szabályszerűségeinek feltárása már több évtizede foglalkoztatja a nyelvtudomány és a szociológia kutatóit (Rowe 1986; Cazden 1988, 2011; Griffin és Mehan 1997; Hedge 2000; Chesebro 2002; Antalné 2006; Boronkai 2008; Herbszt 2010). Nyilvánvaló, hogy a pedagógus tanórán használt kommunikációs stílusa, stratégiája hatással van a diákok nyelvi fejlődésére, valamint gondolkodásukra, a kérdés az, hogy ezek milyen összefüggésben vannak egymással. Vajon létezik-e hatékony, illetve kevésbé megfelelő tanári kommunikációs stratégia? És ha igen, mely összetevőkre kell nagyobb figyelmet fordítaniuk a pedagógusoknak? A kérdésés, a magyarázat, az értékelés és az órai munka szervezésének elemei, például a szóátadás egyaránt fontos részei a tanári kommunikációnak. Az utóbbira példa a következő órarészlet, amelynek szereplői a pedagógus (T), illetve három diák (D1, D2, D3):

*T: Hát az biztos, hogy az is egy szem, de miért többjelentésű szó, miért nem azonos alakú? Dani?*

*D1: Mert szerintem arról neveztek el szemnek, hogy körülbelül olyan méretű, olyan alakú.*

*D2: Tanár néni!*

*T: Ne tanárnénizz! Így van, hasonló az alakja. Akkor ez a szó, hogy szem, milyen lesz? Többjelentésű vagy azonos alakú? Boglárka?*

*D3: Többjelentésű.*

(2. óra)

Az idézett órarészletben a tanórai társalgás több szabályszerűségét is megfigyelhetjük: a tanári és a diákfordulók egymást követik; a szóátadás jellemző módja a kérdő megnyilatkozás és a keresztnéven szólítás; a tanulói válasz megismétlése. A példa szemlélteti a tantermi kommunikációra jellemző hierarchiát is, miszerint a tanár és a diák nem egyenrangú fél az osztálytermi diskurzusban, és a diskurzus elsődleges szervezője a pedagógus.

A tanulmány egy korábbi kutatás folytatásaként (Scheuring 2010, 2011) egy olyan újabb kutatás eredményeiből mutat be részleteket, amelynek célja a tanórai szóátadások és a beszédfordulók általános szabályszerűségeinek és a különféle beszédmintázatoknak a feltárása.

### A kutatás témája és célja

Jelen kutatás a beszédfordulók és a szóátadás tantermi jellegzetességeit két kommunikációs aspektusból, a pedagógus és a diákok oldaláról vizsgálja. A nyelv ugyanis a beszélő nélkül létező jelenségként nem értelmezhető, a nyelv nem statikus elem- és szabálykészlet, hanem működés, funkcionálás (Tolcsvai Nagy 2005).

A kutatás főbb elméleti keretét adják: a pragmatika, a kommunikáció, a társalgáselemzés, a grammatika, a kognitív nyelvészet, a retorika és a pedagógia. A kutatás célja a beszédfordulók és a szóátadási módok jellegzetességeinek a vizsgálata 16 videós tanóra alapján. A kutatás hipotézisei a következők:

- A fordulók a pedagógus megnyilatkozásai esetén hosszabb terjedelműek, mint a diákok esetében.
- A tanári fordulók hosszúsága egyéenként eltérő.
- A szóátadásnak nyelvi és nem nyelvi jelölői is vannak.
- A szóátadás különböző módjai egyéenként eltérőek, ezek típusokba sorolhatók.

### Kísérleti személyek, anyag, módszer

A kutatás korpuszát 16 különböző típusú (átlagosan 45 perces időtartamú) magyar nyelvi és irodalmi tanóra digitális felvétele képezi. A vizsgálat nem reprezentatív minta alapján készült, ezért az eredmények korlátozottan értelmezhetők. A kutatás tanulságai ennek ellenére hasznosak lehetnek a gyakorló és a kezdő pedagógusok számára egyaránt. Mindegyik tanórát részben a gyakorlás, részben az ismeretbővítés didaktikai céljai jellemzik. A vizsgálat rétegzett mintavétellel történt, a kiválasztás az iskola helyére, a tanított korosztályra, illetve a pedagógus szakmai gyakorlatára vonatkozott. Az alábbi táblázat a három szempontot együttesen mutatja be (Scheuring 2011).

1. táblázat  
A rétegzett mintavétel szempontjai

Kezdő pedagógus				Nem kezdő pedagógus			
Felső tagozat		Közéiskola		Felső tagozat		Közéiskola	
Vidék	Bp.	Vidék	Bp.	Vidék	Bp.	Vidék	Bp.
2 db	2 db	2 db	2 db	2 db	2 db	2 db	2 db

A szóátadás megállapításához, nyelvi és nem nyelvi jelölőinek az osztályozásához komplex szempontrendszert alkalmaztam. Egyrészt figyelembe vettem a megnyilatkozás kontextusban való helyét, valamint terjedelmüket és tartalmukat, másrészt a vizsgált megnyilatkozásokra adott tanulói válaszok tartalmát, a paralingvisztikai és az akusztikai eszközöket, a megnyilatkozásoknak a szekvenciában való helyét. Maga a lejegyzés is interpretáció, amely a kutatást végző személy értelmezői horizontjától is függ.

A kutatás korpuszát videós tanórák digitális felvételei és ezek lejegyzett változatai alkotják. A rétegzett mintavétel lehetővé teszi, hogy az egyes csoportok eredményei összevethetőek legyenek. Mivel a csoportokban kapott értékek nem normál eloszlásúak, a lakóhely, az iskola típusa és a tanár szakmai tapasztalata szerinti értékek szignifikáns eltéréseinek megállapítására a Mann–Whitney-féle U-tesztet (1) alkalmaztam (Scheuring 2011). A tanítási órákon látható-hallható tanár-diák kommunikáció kódolásához a

BUSZI (Budapesti Szociolingvisztikai Interjú) kódrendszerét használtam. A videofelvételeken szereplő diákok és tanárok viszonyáról, közös előismereteikről nincsenek adatok, ezért ezekre nem épít az elemzés (Hámori 2006).

### A beszédfordulók a diskurzusban

A beszélgetés két alapvető struktúrája: a globális struktúra (ez a nagyobb egységekre, a bevezetésekre és a lezárásokra vonatkozik) és a mikrostruktúra (ez elsősorban a fordulók szerveződését jelenti) (Bartha 1998: 29). A lokális kohéziót alkotó elemek a beszédfordulók, a tipikus szomszédsági párok (adjacency pairs) és a szekvencia. A diskurzus mintázatát meghatározza: a fordulók szerkezete és a fordulóelosztási szabályszerűségek (például milyen gyakori a beszélőváltás; sok rövid forduló vagy inkább hosszabbak jellemzik-e a diskurzust). A szomszédsági párok általában szekvenciálisan függő párok, hiszen a szekvencia első fele elvárja a második felének a meglétét (Pléh 2012: 124).

A lokális szerkezet legfontosabb eleme, a társalgás elemi egysége a forduló (turn) (Sacks–Schegloff, idézi Hámori 2006), amely az egyes beszélők megszólalását jelenti, egy-egy forduló addig tart, ameddig a beszélő magánál tartja a szót. Ezeknek sorrendjét, hosszát, a beszélők közötti váltást a társalgási szabályok irányítják (Hámori 2006: 162). A tantermi kommunikációra a háromtagú szekvencia a jellemző, vagyis a kérdés-válasz-értékelés típusú felépítés, azaz az IRF vagy az IRE megnevezésű jelenség (Initiation – Response – Feedback/Evaluation) (Ur 1991: 229). Jellemzője, hogy az egymás melletti fordulók szomszédsági párokat alkotnak, így az első forduló megkívánja a második jelenlétét, ez pedig a harmadikét, így alkotnak szekvenciákat, és kapcsolódásaik bizonyos modell alapján követési rendszerességet mutatnak (Boronkai 2008). A szomszédsági párok legfontosabb jellemzői a következők: egymás után következnek, sorrendjük meghatározott, különböző beszélőktől származnak, a nyitó rész egy záró szekvenciát kíván meg maga után (Schegloff–Sacks, idézi Boronkai 2008). A kutatás a 16 tanóra esetében a fordulók számát, hosszát vizsgálja, az utóbbit a tanárok és a diákok esetében egyaránt elemzi.

### A szóátadás a diskurzusban

A tanórai diskurzusra és a spontán társalgásokra is jellemzőek a párhuzamos megszólalások. Ezek a résztvevők számára gyakran követhetetlenek, ezért jelenik meg a társalgásokban a beszélőváltás szabályozása (Tátrai 2011: 81). A beszédjog elosztásának módja különböző lehet aszerint, hogy a beszélő felek milyen viszonyban vannak egymással, a köztük lévő kapcsolat mennyire intézményesített. A tanórai társalgások az előre elrendezett beszédjog-kiosztású formális helyzetekhez sorolhatók. Az osztályteremben általában a tanár kapja meg a beszédjogot, és ő adhatja át másoknak a megszólalás jogát.

A beszélőváltás jellemzői: váltakoznak a beszélők, egyidejűleg általában csak egy személy beszél, a résztvevők megnyilatkozásai legtöbbször átfedések és szünet nélkül követik egymást (Iványi 2001). A szóátadás jelei közé tartozik a szünet, amely általában két személy közötti társalgás esetén fél másodperc körüli (Pléh 2012: 47), valamint mondattani jelenségek, a hangsúly, a hanglejtés, a mimika, a gesztusok stb. A legtöbb beszélőváltás olyan helyen történik a megnyilatkozásban, amely a hangsúlyozásban szintaktikailag és pragmatikailag is befejezettnek tűnik (Ford–Thompson, idézi Pléh 2012: 49). A kutatás főként az utóbbi két tényezőt, ezek típusait, módjait mutatja be.

Nem minden megszólalás számít közbeszólásnak, a háttércsatorna-jelzések csupán azt jelzik, hogy a partner figyel, ám a szót nincs szándékában átvenni. Ilyenek például a helyeslések: *űhüm*, *aha*, *igen* stb., valamint a tisztázási kérdések, például *hogyan?*, valamint az elutasítások: például *nem*, *dehogy*. Ezeket a háttércsatorna-jelzéseket a csendesebb hang és a rövideg különbözteti meg a szóátvételi kísérletektől (Pléh 2012: 57).

A szóátvételnél meghatározott szabályrendszere van, ezeket Sacks és munkatársai foglalták össze. 1. szabály: A jelenlegi beszélő kijelöli a következőt, ekkor ez köteles átvenni a szót. A kijelölés történhet megszólítással (*Ildi, tudod-e, hogy mi ebben a mondatban az állítmány?*), rákérdezéssel (*Mikor született Arany János?*), inzultálás (*Hát jól összecsapta ezt a feladatot, Anna*), szabadkozás valaki felé (*Ne haragudj, Zsolti, de a könyvtárban kell írnod a dolgozatot*), panasz (*Gábor, olyan szépen dolgoztál eddig, jó lenne, ha nem változtatnál a viselkedéseden*). 2. szabály: Ha az 1. szabály nem érvényesült, akkor önkiválasztás történik a szóátvételi pontnál, és a beszéd joga arra száll, aki először megszólal. Általában a tagmondatok és az egész mondatok végén lehet a szót átvenni. 3. szabály: Ha a 2. szabály adta lehetőséggel senki sem él, akkor a jelen beszélő folytathatja a közlését (Iványi 2001; Sacks, idézi Pléh 2012: 58–60). Markó egyik kutatása szerint egy többszereplős magyar társalgásban 5 másodperc volt az a csönd, amelyet a résztvevők már kínosnak éreztek, ezért vagy szóátvétel, vagy szóvisszavétel történt (Markó 2005).

Egyes kutatások szerint a szóátvevő megbecsüli, hogy mikor veheti át a szót, és ennek a projekciónak a hatására szólal meg (Helder–Edlund 2012, idézi Pléh 2012: 61). Egy másik felfogás szerint a beszélő ad jelzéseket arra, hogy át akarja adni a szót, partnere pedig ezt leolvassa (Pléh 2012: 62). A szóátadás jelzései lehetnek az alábbiak: ereszkedő intonáció, a gesztikuláció leállása, testhelyzetváltozások, szemkontaktusváltozások, a mondattani szerkezetek befejezése, a szociometrikus szövegrészek. Annál valószínűbb az átvétel, minél több az átadó jelzés (Pléh 2012: 62–64). A kutatók véleménye eltér abban, hogy melyik átadó jelzés az erőteljesebb egy adott szituációban. De Ruiter és munkatársai szerint a beszélőváltások helyét sokkal inkább mondattani, szemantikai tényezők határozzák meg, mint a hangsúlyviszonyok (De Ruiter et al., idézi Pléh 2012: 65). A kutatásban ezért is kapnak nagyobb hangsúlyt a nyelvi elemek, a mondattan és a szemantika a szóátadási módok megállapításakor, mint az intonáció.

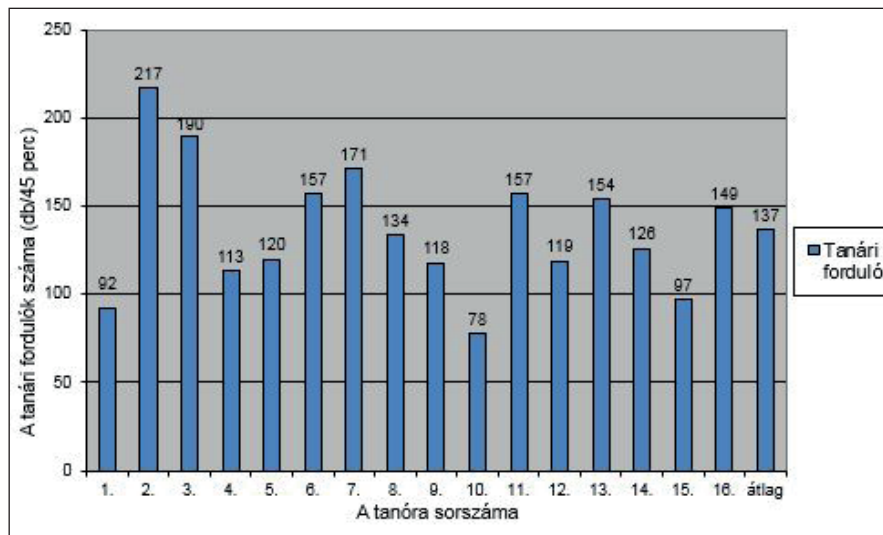
## A kutatás bemutatása

### A fordulók jellegzetességei a vizsgált tanórákon

A kutatás első fele a fordulók számát, hosszát vizsgálja: az utóbbit a tanárok és a diákok beszédében, az előbbit kizárólag a pedagógusok kommunikációjában. A tanári fordulók számának megállapításához a lejegyzett órákat vettem alapul. Az összes tanári és diáforduló hosszának meghatározásához a Word szószámláló funkcióját használtam.

#### A tanári fordulók száma

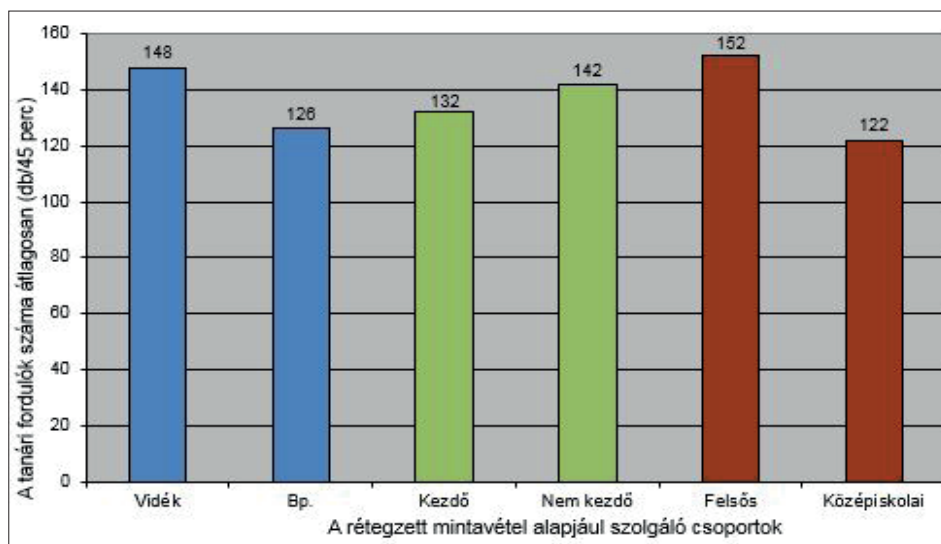
A fordulók jellegzetességei közül elsőként a tanári fordulók számát vizsgáltam. Minden esetben az eredményeket átszámítottam 45 percre, így az adatok összevethetők lettek. A vizsgálat eredményeit az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra  
A tanári fordulók száma (db/45 perc)

A vizsgált 16 óra esetében a pedagógusokhoz átlagosan 137 forduló tartozott. A 10. óra esetén ez az érték 78 volt, míg a 2. óra esetén 217. Az adatok között viszonylag nagy a szórás, ennek értéke 36,9. A fordulók száma függhet az óra fő céljától, például ismétlő- vagy gyakorlóórán valószínűleg több forduló van, mint az új ismeretet bővítő órán. Ha a munkaformát nézzük, akkor pedig valószínűsíthető, hogy a hagyományos frontális osztálymunka esetén több a tanári forduló, mint a csoportmunka alkalmazásakor.

A fordulók számát az egyes csoportokon belül is összevettem. Az eredményeket minden esetben egész számra kerekítettem. Ennek eredményét mutatja be a 2. ábra.



2. ábra  
A tanári fordulók száma az egyes csoportokon belül

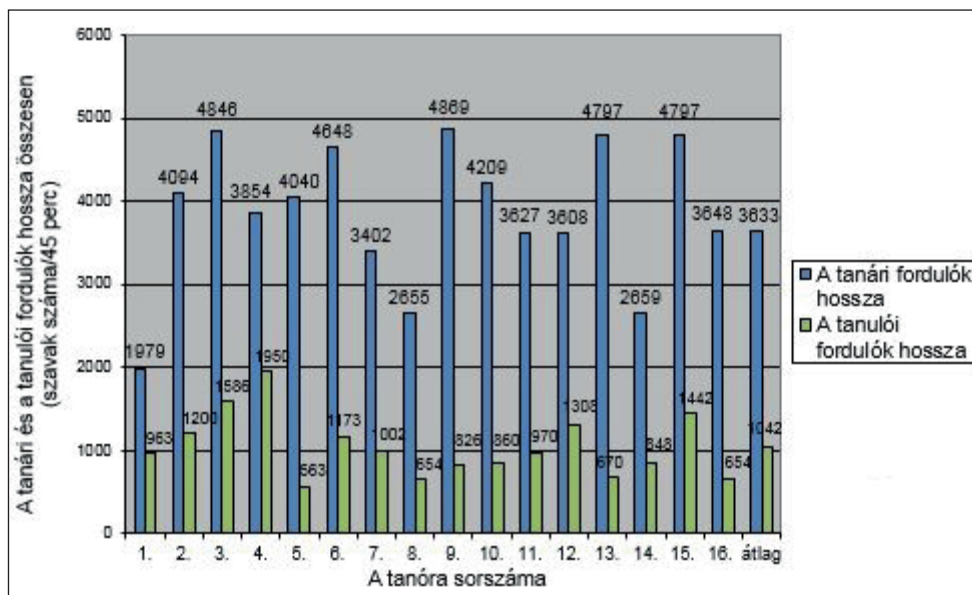
Vizsgálatomban a lakóhely, az iskola típusa és a tanár szakmai tapasztalata szerint is összevettem a tanári fordulók számát 45 percre vetítve az U-teszt segítségével, hogy látható legyen, vajon az egy tanórán előforduló tanári szóátadások számában szignifikáns-e az eltérés az adott csoportok között. A lakóhely szerinti csoportra elvégzett U-teszt eredménye alapján a két csoport közötti értékek nem különböznek szignifikánsan ( $p = 0,2$ ), azaz annak a valószínűsége, hogy ezt a különbséget a véletlen okozza ~20%. A pedagógus szakmai tapasztalata alapján a két csoporthoz tartozó értékek közötti szignifikanciaszint  $p = 0,9$ , azaz ebben

az esetben sincs szignifikáns különbség az értékek között. Az iskola típusa alapján a két csoport közötti értékek tekintetében szintén nincs szignifikáns különbség ( $p = 0,1$ ), bár a három csoport közül itt a legkisebb a valószínűsége annak, hogy az adatok közötti eltéréseket a véletlen okozza. Jól látható tehát, hogy az elemzett 16 órában nincs jelentős különbség a vizsgált csoportok között a tanári fordulók számának a tekintetében.

#### A tanári és a diákfordulók hossza

A vizsgálat a fordulók hosszának megállapításához a fordulóban előforduló szavak számát veszi alapul. A kutatásban minden tanóra esetében mind a tanár, mind a diákok részéről elhangzott megnyilatkozások hosszát figyeltem, majd ezek átlagát is kiszámítottam. A diákok megnyilatkozásait összevontam, így az eredményeket nézve az látható, hogy az összes diákhoz a megnyilatkozások hány százaléka kapcsolódik a tanárhoz képest. Az értékeket minden esetben 45 perces átlagra számoltam, a kapott értékeket összevettem a pedagógus szakmai tapasztalata, az iskola típusa és az iskola helye szerint is, majd a Mann–Whitney-féle U-tesztet alkalmaztam az egyes csoportokban kapott értékek közötti szignifikanciaszintek megállapításához. Az iskola helye, a pedagógus szakmai tapasztalata és az iskola típusa alapján a tanári fordulók hosszát tekintve az értékek között nincs szignifikáns különbség ( $p = 0,15; 0,75; 0,87$ ). Az eredmények csak a vizsgált 16 órára vonatkoztatva értelmezhetők, ám így is tanulságosak. Eszerint meghatározóak az egyéni sajátosságok abban, hogy a pedagógus mennyire uralja verbális kommunikációjával a tanórai társalgást.

A 3. számú diagram a 16 óra esetében a tanárokhoz és a diákokhoz tartozó összes megnyilatkozás hosszát 45 perces átlagra számítva, illetve az így kapott értékek átlagát mutatja be.

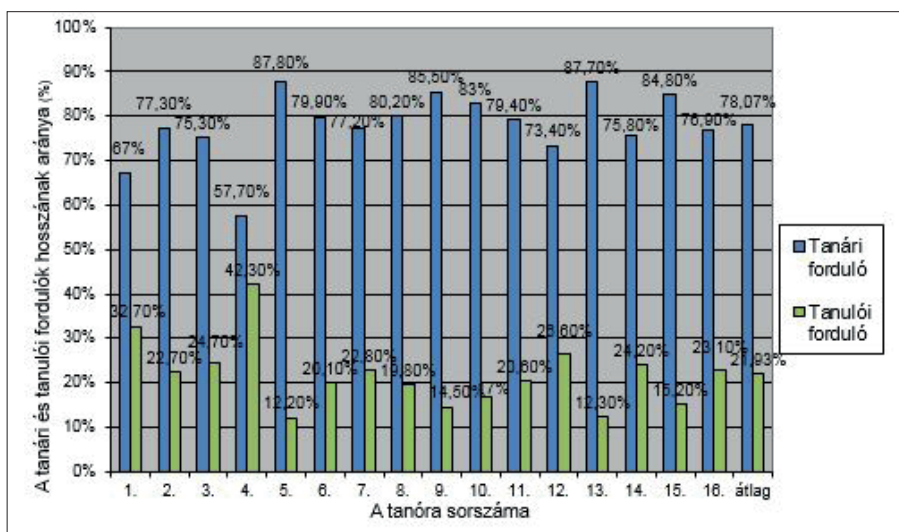


3. ábra

*A tanári és a tanulói fordulók hossza összesen (a szavak száma)*

Látható, hogy az összes tanórára igaz az az állítás, így a kutatás első hipotézise beigazolódott, hogy a pedagógus egyedül több szót mond a tanórán, mint a diákok összesen. Átlagosan a diákok egy órán összesen 1042 szót mondtak, míg a tanárok 3633-at. A tanárokhoz és a diákokhoz tartozó értékek között erősen szignifikáns az eltérés ( $p = 0,000014$ ). Ez az eredmény is azt támasztja alá, hogy a hagyományos magyar iskolákban még mindig a pedagógus áll a tanóra középpontjában, hozzá kapcsolódnak a hosszabb terjedelmű megnyilatkozások és a több beszédforduló. A vizsgálat következő hipotézise is igazolódott, amely szerint a vizsgált 16 óra esetében a pedagógusokhoz tartozó fordulók hossza egyénenként eltérő.

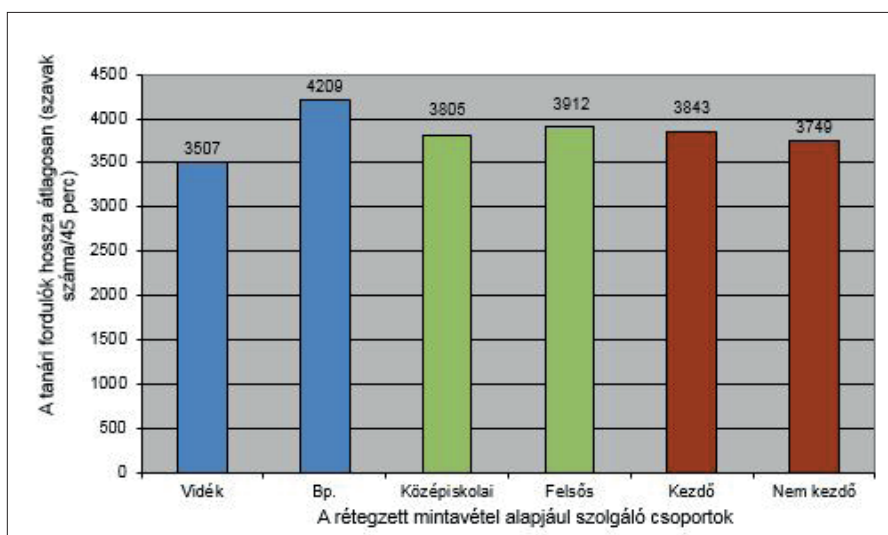
A 4. számú ábra a vizsgált tanórákon a tanárokhoz és a diákokhoz kapcsolódó megnyilatkozások arányát, illetve ezek átlagát mutatja be.



4. ábra  
A tanári és a tanulói fordulók hosszának aránya (%)

A 4. számú ábra azt szemlélteti, hogy átlagosan a pedagógus a tanári verbális kommunikáció 78%-át birtokolja, míg a diákok összesen 22%-át. Ahhoz, hogy a diákok kommunikációja megfelelő mértékben fejlődni tudjon, ez az érték nagyon kevés. Ha a diákok nagyobb arányban kommunikálnának szóban az órán, hatékonyabb lenne a szóbeli kommunikáció fejlesztése, és ennek eredményeképpen a tanulók gondolkodása is jobban fejlődne.

A vizsgált 16 óra esetében az iskola helye szerint kapott eredmények azt mutatják, hogy a budapesti pedagógusok átlagosan több szót mondtak egy tanórán, mint a vidékiek. Az előbbi csoportba tartozó pedagógusok 4209, az utóbbiba tartozók 3507 szót mondtak átlagosan 45 perc alatt. Ez az eltérés azonban nem szignifikáns ( $p = 0,15$ ). Nagyobb minta esetén nagy valószínűséggel az adatok között még kisebb eltérést tapasztalnánk.



5. ábra  
A tanári fordulók hossza az iskola helye, a pedagógus szakmai tapasztalata és az iskola típusa szerint

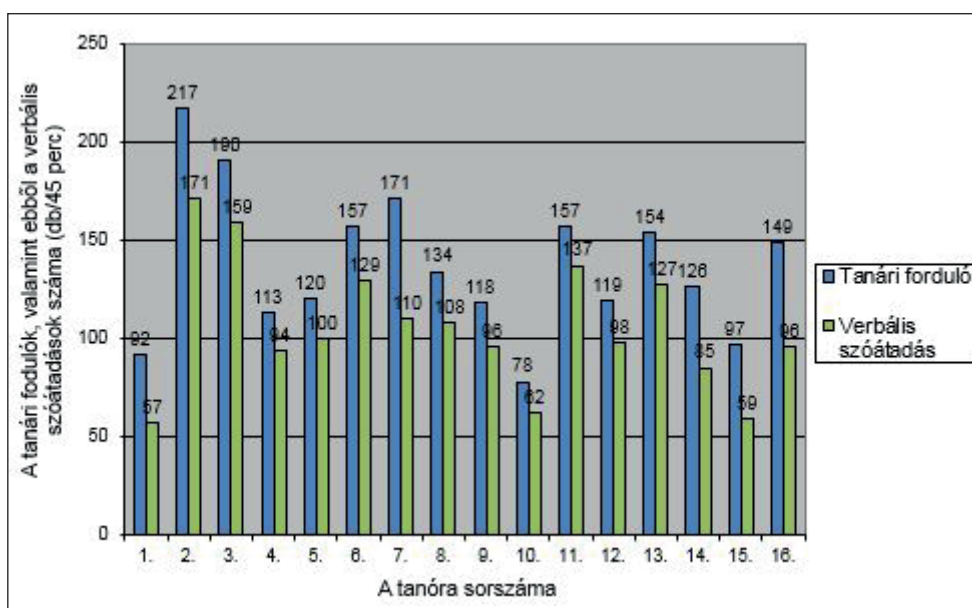
A mindhárom csoportra elvégzett U-teszt azonos eredményt hozott a vizsgált 16 óra esetében, vagyis az iskola helye, a pedagógus szakmai tapasztalata és az iskola típusa alapján a tanári fordulók hosszának tekintetében nincs szignifikáns különbség a pedagógusok között.

### A szóátadás a tanórákon

A kutatás a szóátadás jellegzetességeit, ezen belül is a verbális szóátadásokat vizsgálta. Ezek típusainak, gyakoriságának, jellegzetességeinek a megállapításához, rendszerezéséhez egyrészt a videós felvételeket figyeltem meg a verbális és nem verbális szóátadások elkülönítéséhez, másrészt a lejegyzett órákat elemeztem. Minden óra esetében végignéztem az összes tanár-diák forduló közötti szóátadást, majd a megfigyelt mintázatok alapján csoportosítottam a szóátadások típusait, valamint a szóátadások halmozódását is vizsgáltam. A kutatás során megkíséreltem szóátadási típusokat létrehozni, majd ezeket egységes elv szerint csoportosítani. A kapott eredményeket minden esetben 45 perces átlagra számoltam. A kapott eredmények szükségessé teszik, hogy külön foglalkozzam az egyéni sajátosságok, szóátadási stratégiák bemutatásával.

#### A szóátadás jellegzetességei, típusai a vizsgált tanórákon

A 6. ábra az egyes tanórákon előforduló tanári fordulók számát, valamint ezekből a verbális szóátadások számát mutatja be.



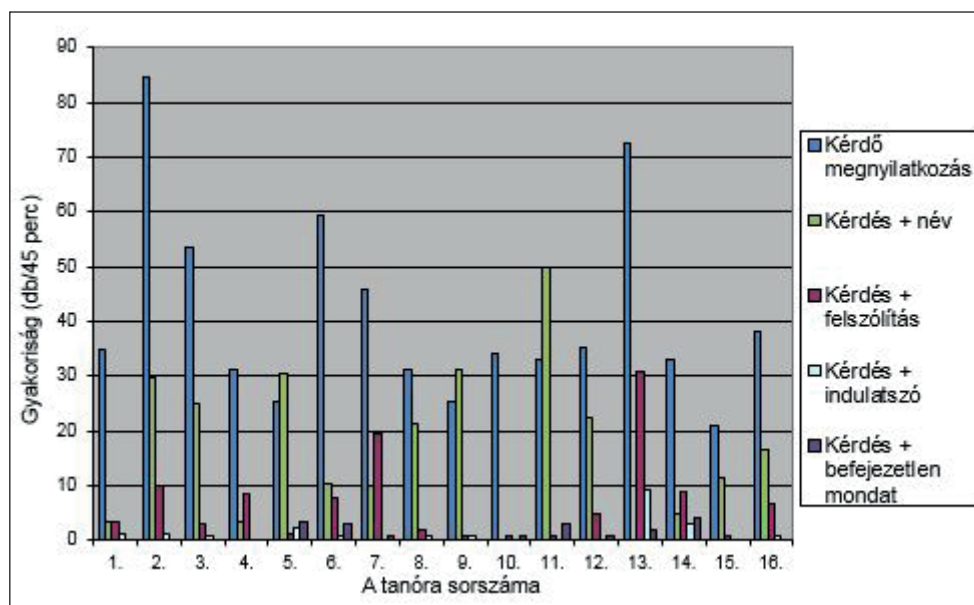
6. ábra

A tanári fordulók száma, valamint ebből a verbális szóátadások száma (db/45 perc)

Jól látható, hogy minden tanóra esetén megjelentek az órákon a nem verbális szóátadások is, ám ezek mértéke, gyakorisága az egyes órák esetében különböző volt. A verbális szóátadások legnagyobb arányban a 4., 5., 10., 12. órán jelentek meg. A nem verbális szóátadások a 7. órán voltak legnagyobb mértékben részei a pedagógus szóátadási módszereinek. A megfigyelt verbális szóátadásokat nem verbális jelek is kísérik, vagyis a kutatás azon hipotézise is igazolódott, hogy a szóátadás nyelvi és nem nyelvi jelölői együtt jelölik a szó átadását. A kutatásban azonban kizárólag a verbális szóátadásokat figyeltem meg, majd ezeket a jellemzőik alapján típusokba rendeztem. Az elemzett órák szóátadási típusai alapján 16 csoportot alkottam. A csoportosítás a megnyilatkozások grammatikai jellemzőire épül. Ez alapján az alábbi csoportokba sorolhatók a szóátadási módok: szóátadás kérdő megnyilatkozással; felszólító megnyilatkozással; kijelentő megnyilatkozással; felszólító és kérdő megnyilatkozással; kijelentő és felszólító megnyilatkozással; kijelentő, kérdő és felszólító megnyilatkozással; szóátadás névvel; szóátadás kérdő megnyilatkozással

és névvel; felszólító megnyilatkozással és névvel; felszólító és kérdő megnyilatkozással, valamint névvel; indulatszóval; indulatszóval és névvel; indulatszóval és kérdő megnyilatkozással; befejezetlen mondattal; kérdő megnyilatkozással és befejezetlen mondattal; valamint szóátadás személyes névmással.

A kutatásban kitértem arra is, hogy ezek közül a szóátadási módok közül hány fordul elő halmozásban, vagyis hogy mikor él a pedagógus a „többszörös” szóátadás stratégiájával. A 7. ábra a kérdő megnyilatkozással és ezek variánsaival történő szóátadások gyakoriságát mutatja be a 16 óra esetében. A csoportok a következők: szóátadás kérdő megnyilatkozással; kérdő megnyilatkozással és névvel; kérdéssel és felszólítással; kérdéssel és indulatszóval; kérdéssel és befejezetlen mondattal.



7. ábra

A kérdő megnyilatkozással és variánsaival történő szóátadási módok gyakorisága

Az ábra alapján jól látható, hogy minden órán a kérdő megnyilatkozással történő szóátadási mód volt a leggyakoribb. A 2. óra esetében kiemelkedően magas ennek a szóátadási módnak a gyakorisága. A kérdő megnyilatkozással történő szóátadásnak egy egyszerű példája a következő:

D: *Én a sima bejárati ajtóra tenném!*

T: *Miért?*

D: *Mert ott, aki bejön vagy kimegy, az látja.*

(2. óra)

A kérdő megnyilatkozással és névvel történő szóátadás gyakoriságban a legtöbb tanórán követi a kérdő megnyilatkozást. A 11. óra esetében kiugró értéket láthatunk. Ebben az esetben a pedagógus egy tanórán 50 ilyen típusú szóátadással élt.

T: *A mai témánk a tömegkommunikáció, azon belül is a reklám. Már is egy feladattal kezdünk. [a tábla felé fordul] Láthattok a táblán egy képet és egy ábrát. A feladatokat az, hogy teremtsetek kapcsolatot a cím második tagja és az ábra között. Vajon mi lehet a kapcsolat? István?*

D: *Én berajzolnék ilyen buborékot, mint a képregényben, s akkor beszélgetnek egymással.*

(11. óra)

A következő típusba a kérdő és felszólító megnyilatkozással történő szóátadási mód tartozik. Ez a 16 vizsgált óra közül a legnagyobb gyakorisággal a 7. és a 13. órán jelent meg. Az előbbi órán 19,4 esetben, az utóbbin 30,7 esetben jelent meg a szóátadás kérdéssel és felszólítással. Az alábbi példa a 13. óráról származik:

*T: Figyeljetek rám! [...] Az előző órákon tanultatok egyjelentésű, többjelentésű, rokon értelmű, azonos alakú, hangulatfestő, hangutánzó szavakat. Amikor ezeket a csoportokat elkülönítettük egymástól, akkor milyen szempont szerint különítettük el? [N] A szavak mikből állnak? Mikből állnak a szavak, hm? Mikből állnak? Ott hátul, mondd!*

*D: Hangokból.*

(13. óra)

Ebben a példában a kérdések halmozása is látható, majd ezt követően a pedagógus felszólítással adja át a szót a diáknak.

A kérdő megnyilatkozás és indulatszó mint szóátadási típus ritkán jelent meg a vizsgált 16 tanórán. A legnagyobb arányban a 13. órán található meg ez a stratégia, itt a pedagógus 9,2 esetben adta át ilyen módon a szót tanítványainak. Erre példa az alábbi párbeszéd részlet szóátadási módja:

*T: \*Bizony\* ám, ez mind a szerkezetüket alkotja. [...] A szavaknak is van szerkezetük. Ma ezekkel fogunk megismerni. Azt figyeljük meg majd, hogy a szavak milyen alkotórészekből állnak, és hogy milyen a szavaknak a szerkezete. Figyeljetek az írásvetítőre! Az lesz a feladat... Várj egy picit! Az lesz a feladat, hogy azt a három szót, amit láttok, olvassátok el, és nézzétek meg... nézzétek meg, hogy ezeknek a szavaknak milyen a szófaja! Jó? Milyen a szófaja? Tehát „nagy”, „ad”, és „szekrény”. Ezeknek a szavaknak milyen a szófaja? Gyorsan soroljátok! [?] [járákál a padok között] Na, milyen a szófaja?*

*D: „Nagy”: melléknév...*

(13. óra)

Ebben az esetben is a kérdések halmozását követően, mivel nem kap választ a pedagógus, stratégiát vált, és egy indulatszóval együtt újra megismétli a kérdést.

A kérdő megnyilatkozás és befejezetlen mondat típusa fordult elő a legritkábban a vizsgált 16 órán a fenti, kérdéssel kapcsolatos kategóriák közül. Ez a típus legnagyobb arányban a 14. órán jelent meg, összesen 4 alkalommal. Erre példa az alábbi részlet:

*T: Kinek szól a szöveg, milyen körülmények között, ezt hogy nevezzük? A kommunikációs [...]*

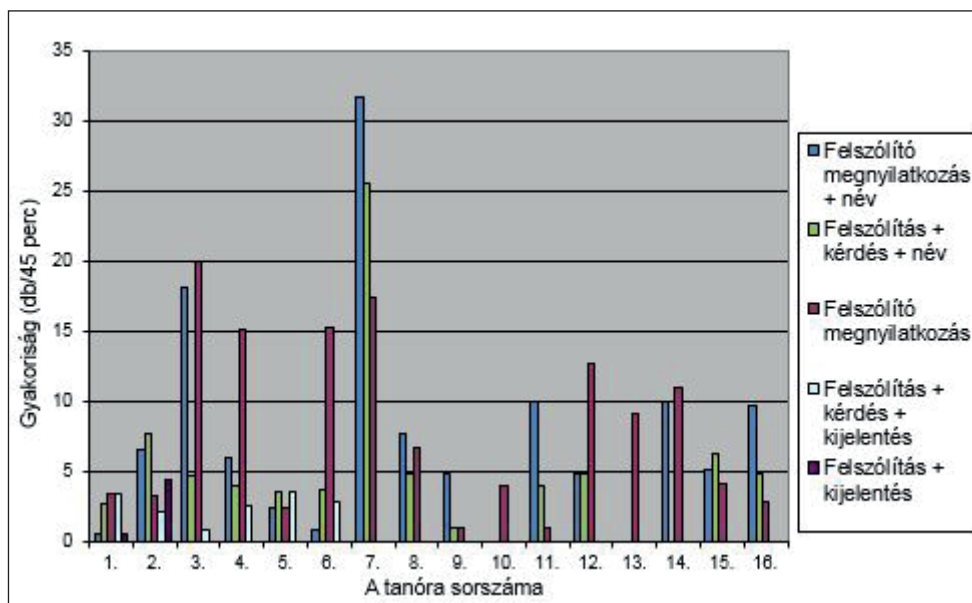
*D: Körülmények.*

(14. óra)

Ezzel a stratégiával általában akkor él egy pedagógus, ha a kérdés feltevése után úgy érzi a csendből, azt olvassa le a diákok arcáról stb., hogy a kérdésére nem fog választ kapni. Ilyenkor a mondat elkezdésével segít a diákoknak abban, hogy megválaszolják a kérdést, illetve egyértelműsíti számukra, hogy milyen választ vár a diákjaitól. Sok esetben a pedagógus kérdésére azért nem érkezik azonnal (1-2 másodpercen belül) válasz, mert a diákok még gondolkodnak rajta, vagy mert azon gondolkodnak, hogy mi is a kérdés, vagy mert valóban nem tudják a választ az adott kérdésre. Az ilyen típusú szóátadási stratégia kevésbé szerencsés, mert általában nem hagyja gondolkodni a diákokat.

A következő csoport a felszólító megnyilatkozást és variánsait tartalmazza. A csoportok az alábbiak: szóátadás felszólító megnyilatkozással; felszólító megnyilatkozással és névvel; felszólítással, kérdéssel és névvel;

felszólítással, kérdéssel és kijelentéssel; felszólítással és kijelentéssel. Ezek gyakoriságát a 8. ábra mutatja be a vizsgált 16 óra esetében.



8. ábra

A felszólító megnyilatkozással és variánsaival történő szóátadási módok gyakorisága

Ebben a csoportban több olyan szóátadási típus fordul elő, amely egy-egy tanórán a többihez képest kiugróan magas arányban van jelen. Ilyen például a felszólító megnyilatkozás és név típusa a 3. és a 7. óra esetében. Erre láthatunk példát az alábbiakban:

*T: Más, bizony, a jelentésük. Ugye, azt mondhatjuk, hogy az előtag és az utótag jelentését, vagyis hát a szösszetétel jelentése nem pusztá összege az előtag és az utótag jelentésének, hanem több vagy más. (...) Tehát akkor, ugye, azt mondtuk, hogy az alárendelő szösszetételek a szerves szösszetételek csoportjába tartozik, mégpedig azért, mert az előtag és az utótag között nyelvtani viszony fedezhető fel. Akkor most térjünk rá a következő példánkra! [...] Legyen szíves, olvasd fel nekem, Robi, hogy mi.*

*D: Egy kocsikerék nem jut messzire.*

(7. óra)

Ezen az órán a felszólítás, kérdés, név típusú szóátadási mód is gyakran megjelent, összesen 25,6 alkalommal. Ez azt jelentheti, hogy a pedagógus gyakran él a névvel történő szóátadással, ám ezt nem önmagában a névvel teszi, hanem kiegészíti még kérdéssel vagy felszólítással, esetleg mindkettővel.

A felszólítás, kérdés és név típusú szóátadási mód is csak bizonyos órákon fordult elő nagyobb gyakorisággal. Erre a szóátadási módra az alábbiakban olvasható példa:

*T: Bizony, a kocsikerék. Akkor most folytassuk a már megkezdett táblánkat, és írjuk fel a szösszetételhez azt, hogy kocsikerék! Mit jelent a kocsikerék? Tessék! Luca!*

*D: A kocsinak a kerekét.*

(7. óra)

A felszólító megnyilatkozással történő szóátadás minden órán megjelent. Erre a szóátadási módra példa az alábbi órarészlet:

*D: Arany János: Az ó torony. [kicsit túl megnyomja az ó-t]*

*T: Mi a véleményetek?*

*D: Szerintem kicsit túlhangsúlyozta az ó-t.*

*T: És fölkapta [v]: János [fölvitt hangsúllyal a végén], figyelj, nem szabad fölkapni! Még egyszer!*

*D: Arany János: Az ó torony.*

(3. óra)

A felszólító, kijelentő és kérdő megnyilatkozással történő szóátadási típus nem fordul elő gyakran a vizsgált 16 óra esetében. Összesen hat órán jelent meg ez a mintázat kis számban. Ezt a típust mutatja be a következő órarészlet:

*D: Össze is hajtsuk?*

*T: Ne hajtsd össze. <U> Azt kérem, hogy menjünk körbe, és mindenki vigye a céduláját középre, olvassa fel, hogy mit írt rá, és tegye le a kendőre. <U> Jó? <K> Anett, légy szíves, indítsd a kört! <U>*

*D: Önállóságot tanult a Hargitán, kedvenc állatai, a kutya és a macska emlékét őrzi a szívében.*

(1. óra)

Ebben a példában a felszólításon, kérdésen, kijelentésen kívül még a névvel történő szóátadás is megjelenik, így a bemutatott részlet egy komplex mintát mutató szóátadási stratégiára is példa.

A felszólítás és kijelentés szóátadási mód szintén ritkán fordul elő az elemzett 16 tanórán, és kis számban. Az itt következő órarészlet egy példa erre a csoportra:

*D: Tehát egy olyan témáról, ami feltehetőleg engem vagy akit én alakítottam, az megismeri vagy nem tud róla.*

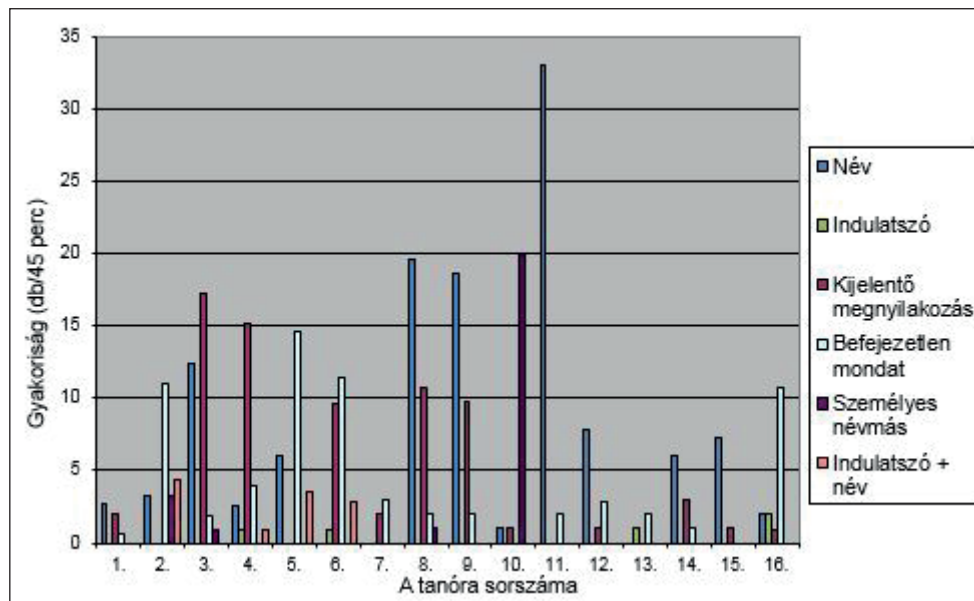
*T: Igen. Igen, tehát nem vont be a társalgásba vagy azért, mert már leírt téged, vagy azért, mert esetleg olyan témáról beszéltek, amiben te nem voltál ismerős. Tessék!*

*D: És a végén már el is fordultak tőle, és egyáltalán nem figyeltek oda, hogy ő is ott van. [?]*

(2. óra)

Ebben az esetben azért lett a kijelentés is a szóátadás része, és nem csak a felszólítás, mert a felszólítás nélkül is érződik, hogy újabb forduló következik, vagyis egy diák fog erre az állításra reagálni.

A harmadik csoportot az első két csoportba kevésbé illeszthető típusok képezik, ezek a következők: szóátadás indulatszóval; névvel; indulatszóval és névvel; befejezetlen mondatl; kijelentő megnyilatkozással; személyes névmással. Ezen típusok gyakoriságát a 9. számú ábra szemlélteti. Látható, hogy több olyan szóátadási típus is van, amely több csoportba is beilleszthető lenne, azaz a csoportok között szükségszerűen lehetnek átfedések a komplex szóátadási stratégiák alkalmazása miatt



9. ábra

Az egyéb szóátadási módok gyakorisága

A 9. ábra mutatja, hogy ezek a típusok általában a legritkábban fordulnak elő a vizsgált 16 órán, ám van közöttük olyan is, amely kiugró értéket képvisel. Ilyen például a névvel történő szóátadási típus, amely a 11. órán 33 esetben fordult elő. Az alábbi részlet ezt a szóátadási típust példázza.

D: De. [nevet]

T: Bálint? <K>

D: Tudósítások.

(11. óra)

Abban az esetben került ebbe a csoportba egy példa, ha kizárólag névvel történt a szóátadás, vagyis azt nem előzte meg az adott fordulóban kérdő, felszólító vagy kijelentő megnyilatkozás. A 16 óra alapján elmondható, hogy ez a stratégia vagy jellemző egy pedagógusra, és akkor gyakran alkalmazza, vagy nem, és akkor egyetlen ilyen típusú szóátadási forma sem jelenik meg az órán.

A pusztán indulatszóval történő szóátadás a 16 órából csupán négy órán jelent meg, itt is a legtöbb esetben 45 percre számolva 1,96 alkalommal a 16. órán. Ez a típus azért ritka, mert csak azok a szóátadási formák tartoznak bele, amelyek pusztán indulatszót tartalmaznak. De ha az indulatszó és kérdés vagy az indulatszó és név kategóriákat összevonjuk ezzel a kategóriával, akkor már nagyobb arányban látjuk megjelenni a szóátadási stratégiák között az indulatszókat. Erre a típusra példa az alábbi órarészlet:

D: Vessző.

T: No?

D: Kettőspont.

(16. óra)

Az indulatszóval és névvel történő szóátadási mód tehát szintén ritkán fordul elő. Az elemzett 16 órából csupán négy órán jelenik meg. Az alábbi órarészlet erre a típusra példa:

*T: Azonos alakú szavak közé: 'fej'. És akkor... Ügyesen! És én azt kérdezem, hogy ha azt mondom, hogy jó fejek ezek az ötödik dések, és ha azt mondom, hogy káposztafejeket láttam a kertben, akkor egyik is fej, másik is fej, sőt, a kecskének is van feje! No, Gabi?*

*D: Hát... Szerintem ez kétértelmű, mert nekünk is fejünk van, és úgy néz ki a káposzta is, mintha egy fej lenne!*

(2. óra)

Kijelentő megnyilatkozással nagyobb gyakorissággal találkozunk az elemzett 16 óra esetében, mint indulatszóval vagy indulatszóval és névvel. Összesen 4 olyan óra van, ahol nem jelent meg ilyen típusú szóátadási mód, a többi 12-ben megfigyelhető volt ez a típus. Nem meglepő ez az adat, hiszen mindennapi társalgásainkban is, a tanórán pedig fokozottabban kérdéssel vagy annak variánsaival adjuk át a szót beszélőpartnerünknek. A kijelentő megnyilatkozással történő szóátadási mód sokkal ritkább, nem általános stratégia. Ebben az esetben is az látható, hogy ha a pedagógus szóátadási stratégiájának része a kijelentéssel történő szóátadás, akkor gyakran használja ezt a típust, ha nem, akkor előfordulhat, hogy egyáltalán nem él vele. Erre a szóátadási típusra példa a következő:

*T: Nem bizony! [mosolyog, bólint] Ez más szófaj lesz. Még nem tanultuk: ez határozói igenév. Igen.*

*D: Az „apai” az melléknév.*

(3. óra)

A befejezetlen mondattal történő szóátadási mód viszonylag ritkán fordul elő a vizsgált 16 órán, ám ez még mindig túl gyakori stratégia néhány óra esetében a vitatható pedagógiai hatékonyság miatt. Ezt a szóátadási módot alkalmazva ugyanis kevésbé adunk lehetőséget a tanulónak a gondolkozásra, hiszen nem saját maga fogalmazza meg a választ, hanem a tanár által bevezetett mondatot fejezi be. Erre a típusra példa az alábbi órarészlet:

*T: Igen, így valóban jobb, de a rengeteg hangya helyett én valami mást [...] javasolnék, de jó lenne, ha inkább ti mondanátok. Nem rengeteg hangya, hanem egy...*

*D: Csomó.*

(2. óra)

Az utolsó vizsgált kategória a személyes névmással történő szóátadás típusa. Ez a típus mindössze négy órán jelent meg. Ezek közül kiemelkedik a 10. óra a magas értékével. Ezen az órán a pedagógus 20 alkalommal adta át a szót tanítványainak személyes névmással. Erre is igaz az a megállapítás, hogy a pedagógus szóátadási stratégiáján múlik az, hogy alkalmazza-e ezt a módot, vagy sem. A személyes névmással történő szóátadásra az alábbi órarészlet a példa:

*D: Hát én a faliújságra, mert ott mindenki meg szokta nézni.*

*T: Jó. Te?*

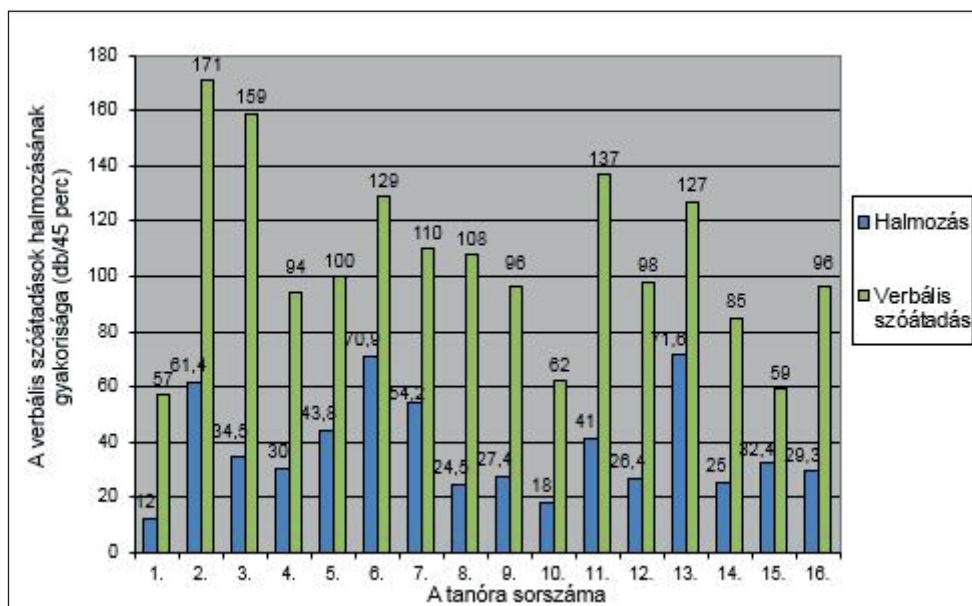
*D: Én a hírpla... hír... hírplakátokra tenném fel, mert vannak olyan dolgok, amik a diákok érdekel, és ott is megtalálnák ezt a felhívás...*

(2. óra)

Látható, hogy a különböző verbális szóátadási típusok több elv alapján is csoportokba rendezhetők, ezeknek a csoportoknak a tagjai gyakran együtt, nagyobb arányban jelennek meg egy-egy pedagógusnál, vagyis jellemző szóátadási stratégiákat figyelhetünk meg a vizsgált pedagógusok kommunikációjában. A vizsgálat eredményei a kutatás utolsó hipotézisét is igazolták: a pedagógusok szóátadási módjai alapján csoportokat lehet képezni a vizsgált 16 óra esetében.

*A különböző szóátadási módok halmozódásai*

A vizsgálat módját adott annak megfigyelésére, hogy a verbális szóátadások közül hány esetben jelenik meg halmozás. A kapott eredményeket a 10. ábra szemlélteti. Látható, hogy minden órán előfordult a szóátadási módok halmozása.



10. ábra

*A halmozódások gyakorisága a verbális szóátadások közül*

Az adatok alapján jól látható az is, hogy az értékek között nagy a szórás, a két szélső érték 12, valamint 71,6.

*A szóátadás módjának egyéni sajátosságai*

A vizsgált 16 óra közül a fordulók számát és hosszát tekintve, valamint az egyes szóátadási típusok gyakoriságát, halmozódását figyelve több esetben egyéni sajátosságok figyelhetők meg. A pedagógusra jellemző sajátosságok közül egyik legszembetűnőbb az, hogy az óra hány %-át birtokolja a tanár verbális kommunikációja. Ez alapján láthattuk, hogy a pedagógusok között nem nagy az eltérés ebben a tekintetben, a legtöbb tanár az óra 65–80%-át birtokolta ilyen módon.

A szóátadási típusok vizsgálatakor az eredmények azt támasztják alá, hogy egy-egy pedagógushoz gyakran jellegzetes szóátadási stratégiák kapcsolódnak. A szóátadási módok halmozódásának vizsgálatakor is megfigyelhető volt, hogy egy-egy pedagógusnál nagyobb arányban fordult elő egy-egy jelenség, míg a másik tanárnál csupán néhány alkalommal jelent meg a tanórán. Észrevehető tehát az egyéni sajátosságok megjelenése a halmozódásokban is, ám a különbségek nem annyira nagy mértékűek, mint az egyes szóátadási módokat alkalmazó stratégiák esetében. Az eredmények tehát igazolják a kutatás utolsó hipotézisét is, amely szerint a szóátadási módok, stratégiák alkalmazásában meghatározóak az egyéni sajátosságok.

**Összegzés**

A dolgozat két fontos tanórai kommunikációs sajátosságnak, a fordulóknak és a szóátadási módoknak a jellegzetességeit, típusait mutatta be. Vizsgálta a tanári fordulók számát, a tanári és a tanulói fordulók hosszúságát, valamint ezek tanórai arányát. A kutatási eredmények alapján a dolgozat kitért a tanári verbális szóátadásokra, ezek típusaira, valamint az egyes típusok jellemzésére is. A kutatás bemutatását a szóátadási típusok halmozódásának a vizsgálata, valamint az egyéni sajátosságok rövid elemzése zárta. Szükséges

lenne további vizsgálatokat elvégezni nagyobb korpusz alapján rétegelt mintavétellel, valamint érdemes lenne megfigyelni a nem verbális szóátadások jellegzetességeit, típusait is, illetve összevetni az így kapott eredményeket a dolgozatban bemutatott következtetésekkel.

A 16 lejegyzett tanóra alapján megállapítható, hogy a tanári fordulók számában az egyes csoportok között nincs szignifikáns eltérés. A tanári fordulók összesen minden tanóra esetén lényegesen hosszabbak, mint a diákokhoz tartozó fordulók hossza, az értékek közötti eltérés erősen szignifikáns, vagyis a verbális kommunikáció alapján a vizsgált 16 órát tanárközpontúság jellemzi. A tanórai verbális szóátadási módok a nem verbális jelekkel együtt jelennek meg. A tanórákon előforduló szóátadási formák 16 típusba sorolhatók, ezen típusok további nagyobb kategóriák részét képezhetik. Az egyes tanórákon megjelenő különböző szóátadási módok gyakorisága és halmozódása alapján több esetben egyéni szóátadási stratégiák, mintázatok rajzolódtak ki.

Mivel a vizsgálat nem reprezentatív, az eredmények korlátozottan értelmezhetők, de mindenképp hasznosak, figyelemre méltóak lehetnek. A túlságosan tanárikommunikáció-központú órák az anyanyelvi fejlesztésben sem hatékonyak. A tanári verbális kommunikáció csökkentésével és több csoportmunkára, valamint páros munkára épülő feladattal, hosszabb tanulói hozzászólásokkal, tanulói kiselőadásokkal, tanulói magyarázatokkal eredményesebben lehetne fejleszteni diákjaink anyanyelvi kultúráját és kompetenciáját.

A kutatás arra is rámutatott, hogy egy-egy pedagógusra bizonyos szóátadási stratégiák, sajátos szóátadási rituálék jellemzőek. Ha a pedagógus megismeri saját tanórai kommunikációs stratégiáit, akkor tudatosan tudja fejleszteni saját kommunikációját, ezáltal sikeresebben szervezheti az órát, eredményesebben tudja megvalósítani pedagógiai céljait. A tanári kommunikáció mintául szolgál a diákok számára, ezért is fontos, hogy megismerjük és folyamatosan fejlesszük saját kommunikációs kultúránkat.

### Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. 226. szám. Budapest.
- Bartha Csilla 1998. *A szociolingvisztika alapjai*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék. Budapest.
- Boronkai Dóra 2008. Konverzációelemzés és anyanyelvtanítás 1–2. *Anyanyelv-pedagógia* 2–3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=60>, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=115> (2014. március 30.)
- Chesebro, Joseph L. – McCroskey, James C. 2002. *Communication for teachers*. Allyn and Bacon. Boston.
- Cazden, Courtney B. 1988. *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Heinemann. Portsmouth, NH.
- Cazden, Courtney B. 2001. *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Heinemann. Portsmouth, NH.
- Griffin, Peg – Mehan, Hugh 1997. Értelme és rítus a tantermi beszélgetésekben. In: Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris Kiadó. Budapest. 541–564.
- Hámori Ágnes 2006. A társalgási műfajokról. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Szöveg és típus*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 157–181.
- Herbszt Mária 2010. *Tanári beszédmagatartás*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó. Szeged.
- Hedge, Tricia 2000. *Teaching and Learning is the Language Classroom*. Oxford University Press.
- Iványi Zsuzsanna 2001. A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr* <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1251/125106.htm> (2014. március 30.)

- Markó Alexandra 2005. *A spontán beszéd néhány szupraszegmentális jellegzetessége. Monologikus és dialogikus szövegek összevetése és a hűmmögés vizsgálata.* Doktori disszertáció. <http://www.spontanbeszed.hu/letoltes/aspontanbeszedeszuprasz.pdf> (2014. március 30.)
- Pléh Csaba 2012. *A társalgás pszichológiája.* Libri Kiadó. Budapest.
- Rowe, Mary Budd 1986. Wait time: Slowing down may be a way of speeding up! *Journal of Teacher Education* 37: 43–50. <https://doi.org/10.1177/002248718603700110>
- Scheuring Flóra 2010. Az -e kérdő partikula funkciója a tanári kérdésben. Alapszakos szakdolgozat. Kézirat.
- Scheuring Flóra 2011. Egy tanárikérdés-típus diskurzusgrammatikai vizsgálata. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=345> (2014. március 30.)
- Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába.* Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2005. Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr* 348–362.
- Ur, Penny 1991. Classroom interaction. In: Williams, Marion – Wright, Tony: *A Course in Language Teaching.* Cambridge University Press.

(1) Az U-teszthez használt program linkje: <http://elegans.som.vcu.edu/~leon/stats/utest.html> (2014. március 30.)

#### Király, Flóra

##### The investigation of turns and turn-taking in classroom context

In functional linguistics, language and language use are phenomena which cannot be interpreted without a speaker. Spoken discourse is thus not a static system of elements and rules but it is operation and functionality. The topic of this study is the investigation of turns and turn-taking in a classroom context from two communication aspects: from the perspective of the teacher and that of the student. The first part of the paper discusses the main results in conversation analysis concerning turns and turn-taking. The next part presents the aims, material, methods and the most important results of a study in discourse analysis. Based on the data, it provides a detailed analysis on the length and structure of turns in classroom, the type and characteristics of sequences, as well as the linguistic and non-linguistic cues of turn taking. Certain phenomena are also demonstrated with specific examples. The paper deals with the applications of these research results in education and it formulates recommendations for further research as well.

**Kulcsszók:** diskurzuselemzés, osztálytermi diskurzus, tanári kommunikáció, beszédforduló, szóátadás

**Keywords:** discourse analysis, classroom discourse, teacher communication, turn, turn-taking

#### Az írás szerzőjéről

*Király Flóra*

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, Magyarország

[sch.flora\[kukac\]gmail.com](mailto:sch.flora[kukac]gmail.com)