

Asztalos Anikó

A tanulói beszéd az osztálytermi diskurzusban (*Schirm Anita*)

AKADÉMIAI KIADÓ. BUDAPEST. 2022

A tanulói beszéd elméleti és gyakorlati aspektusai



Az osztálytermi kommunikáció már a 20. század eleje óta megjelenik a nemzetközi kutatásokban, hazánkban pedig módszeresen nagyjából a 20. század közepétől, 1960-tól vizsgálják. Az elemzések már a kezdetektől rámutatnak arra, hogy a tanulók igen keveset beszélnek a tanórákon, ugyanis csak ritkán és röviden, töredékszerűen van lehetőségük megszólalni (Antalné Szabó 2015), és egy átlagos tanórán egy tanuló a tanár beszédidejének 1200 másodpercével szemben csak mintegy 23 másodpercet beszél (H. Varga 1996). Az anyanyelv-pedagógiai kutatások viszont azt támasztják alá, hogy a tanulási eredmények összefüggésben vannak a tanulói beszéd fluenciájával. A 2020-as Nemzeti alaptanterv is felhívja a figyelmet a tanulói beszéd fejlesztésének a fontosságára. Ehhez azonban a pedagógusoknak mind elméleti, mind gyakorlati ismeretekre lenne szükségük. Ezeket az ismereteket mutatja be Asztalos Anikónak 2022-

ben az Akadémiai Kiadónál megjelent *A tanulói beszéd az osztálytermi diskurzusban* című könyve, amely az *Alkalmazott nyelvészet a 21. században* monográfiásorozat 8. kötete (Asztalos 2022a). A könyv kiválóan illeszkedik a monográfiásorozat koncepciójába, a sorozat célja ugyanis az alkalmazott nyelvészeti kutatások legfrissebb hazai eredményeinek és kutatási irányainak a bemutatása, kapcsolódva a társtudományokhoz.

Asztalos Anikó nagyjából egy évtizede foglalkozik az osztálytermi kommunikáció kérdésével elméleti és gyakorlati szinten egyaránt. Vizsgálta többek közt a tanulói kifejezőkészség fejlesztését (Asztalos 2015a), a tanórai beszédfejlesztést támogató óratervezési stratégiákat (Asztalos 2015b), a tanulói szóátadásokat (Asztalos 2019), valamint a diskurzusjelölőket (Asztalos 2020) és a fatikus megnyilatkozásokat (Asztalos 2022). Emellett korábbi gyakorló pedagógusként konkrét tapasztalatai is vannak az általa kutatott jelenségekről. Doktori fokozatát *Az osztálytermi diskurzus pragmatikai elemzése: a tanulói beszédfordulók és a megnyilatkozások vizsgálata* című értekezésével 2022-ben szerezte meg, a monográfia a doktori értekezés átdolgozott változata.

A könyv 1. fejezete a célkitűzéseket és a kötet szerkezetének az ismertetését tartalmazza. A szerző célja, hogy pedagógiai fókusszal bemutassa az osztálytermi kommunikációt a diskurzuselemzés és a funkcionális pragmatika módszertanának a felhasználásával, több saját gyűjtésű korpusz elemzésén keresztül, a diákok beszédére összpontosítva, feltárva a tanulói beszédfordulók és megnyilatkozástípusok gyakoriságát, hosszát és mintázatát.

A 2. fejezet az elméleti alapokat ismerteti. A szerző láthatóan jól ismeri a kapcsolódó szakirodalmat: ezt a 219 tételből álló bibliográfián túl az is bizonyítja, hogy lényegre törően mutatja be a vonatkozó elméleteket, mindből éppen csak annyit, amennyi az elemzésekhez és az adatok értékeléséhez szükséges. Kiváló összefoglalást

ad az osztálytermi diskurzus megközelítési módjairól, érintve a tudományterületek közül a diskurzuselemzést, valamint az interakcionista, a pedagógiai, a pragmatikai, a pszicholingvisztikai, a strukturális és a szociolingvisztikai megközelítést. Már az elméleti, tudománytörténeti áttekintés is mutatja, hogy a tanórán zajló kommunikáció megismeréséhez komplex szemléletmódra, több tudományterület módszereinek az ötvözésére van szükség. Az elméleti alapvetések után az osztálytermi diskurzus szerkezeti egységeit (a megnyilatkozásokat, a beszédfordulókat, a szomszédsági párokat) tárgyalja a monográfia. Kitér a tanórákon kiemelt fontosságú IRF/IRE modellre (IRF/IRE = teacher initiation 'tanári kérdés', student response 'tanulói válasz', teacher feedback/evaluation 'tanári visszajelzés/értékelés') is (Walsh 2006). Már itt megjelennek az elemzés során fellépő problémák. Ilyenek többek közt a megnyilatkozások megállapítása, az egymást átfedő megszólalások kezelése, valamint a megnyilatkozások értelmezése is, hiszen az elemző nem részese a beszédhelyzetnek, ráadásul már maga a lejegyzés is egyfajta értelmezés, és az elhangzó diskurzus még ideálisnak tűnő feltételek (például videókamera és több diktafon egyidejű használata) mellett sem rekonstruálható mindig teljes mértékben. A megnyilatkozások megállapításában azonban segíthetnek a diskurzusjelölők (például a *hát*, *szerintem*, *mondjuk*, *szóval* elemek). A *hát* például jellemzően a tanulói válaszok elején jelenik meg, és rámutató funkciója van (Asztalos 2020; Schirm 2021). A *hát* diskurzusjelölő tanórai előfordulásait Bell mag-periféria modelljére (1998) építve a szerző látványosan, vizualizálva is bemutatja. A *hát* magmodelljéből jól látszik, hogy az elem a tanulói megnyilatkozásokban legtöbbször információmegosztások elején fordul elő, ezt követik a magyarázatban, illetve a véleményben való megjelenései. Az egész kötetre jellemző az ábrák használata: 140 található belőlük a munkában. A második fejezet 4. ábrája például a megnyilatkozások beszédaktusok (egyértékes, véleményformálás, javaslattevés stb.) szerinti megközelítését mutatja be, ez pedig azért is hasznos, mert a kötet empirikus vizsgálatai mindvégig a beszédaktus-elmélet alapján elemzik a tanulók beszédfordulóinak a megnyilatkozásait. Az elméleti fejezetből a korábbi kutatások eredményei nyomán megismerhetők azok a tényezők, amelyek befolyásol(hat)ják a tanórán zajló kommunikáció mennyiségét és milyenségét. Ezek közé tartoznak az osztálytermi szerepek, a pedagógiai elvek, a tanári beszéd retorikai jellemzői, a tanári kérdések típusai, valamint a hagyományos és a nem hagyományos osztálytermi gyakorlat is. Kutatások igazolták például, hogy a tanári kérdések esetén nem ezek nagy száma teszi hatékonyvá az oktatást, hanem a jól megválasztott kérdéstípusok, így a valódi és a gondolkodtató jellegű kérdések számának a növelése. Már az egészen korai vizsgálatok is kritikát fogalmaztak meg a tanári beszédidő dominanciájával szemben, és a tanulói beszédidő növelését, továbbá a frontális oktatás, a kréta és beszéd módszere mellett a páros és a csoportos munka alkalmazását szorgalmazták. Ezeknél a munkaformáknál ugyanis a diákok akár 10 másodpercet vagy többet is beszélhetnek anélkül, hogy egy diáktársuk vagy a tanár félbeszakítaná őket. A folyamatos IRF/IRE szekvenciák sokasága egyébként is egyhangúvá teszi az órákat, és kevésbé fejleszti a diákok beszédképességét.

A kötet 3. fejezete az empirikus kutatás jellemzőit (az adatokat és a változókat) ismerteti. Asztalos Anikó a korábbi vizsgálatok folytatásaként három kutatás keretében 32 magyarországi tanórát, összesen 2228 percnyi, videókamerával és részben diktafonnal rögzített anyagot elemez. A korpusz nagysága imponáló, a kutatás szempontjai és a hipotézisek jól átgondoltak: a szakirodalmi előzményekre, saját hospitálási megfigyelésekre, valamint a szerző intuíciójára épülnek. Az anyagnak és a kísérleti személyeknek, illetve az elemzések változóinak a paramétereit nem csupán szövegesen, hanem táblázatos formában is az olvasók elé tárja a könyv. Az elemzés módszertanát szintén a 3. fejezet mutatja be. A tanulók megnyilatkozásainak a vizsgálata mindig a szöveggörnyezet figyelembevételével történt, ám terjedelmi korlátok miatt a kötetbeli elemzések a tanári beszéd jellemzőinek a leírását nem tartalmazzák. A tanulói megnyilatkozástípusok meghatározásakor a szerző a megnyilatkozásban lévő domináns beszédaktuson kívül figyelembe vette még a beszédfordulónak az adott szekvenciában elfoglalt helyét, a megnyilatkozás grammatikai jellemzőit, akusztikai eszközeit, a szüneteket, valamint a kötőszókat és a diskurzusjelölőket is. E tényezők alapján Bales (1951) rendszerét is felhasználva 20 tanulói megnyilatkozástípust különített el. Ezek a következők: óra eleji jelentés,

egyértés, egyet nem értés, véleménykérés, véleménykifejezés, információkérés, információmegosztás, magyarázat, humorizálás, érzelemkifejezés, nem tudás kifejezése, fegyelmezés, felkiáltás, felszólítás, köszönet, bocsánatkérés, felolvasás/versmondás, megszólítás, nem tanórához kötődő megnyilatkozások, nem kategorizálható megnyilatkozások. Ezek a típusok nem csupán önállóan fordulhatnak elő, hanem kombinálódhatnak is egymással. A páros és a csoportmunka feladatmegoldásaiban megjelenő tanulói megnyilatkozástípusok mintázatait a szerző Bennett és munkatársai (2012), valamint a saját korpusza alapján az alábbi 7 egységre bontotta: oktató jellegű hozzászólások, kommunikáció a feladattal vagy valamilyen külső tényezővel kapcsolatban, a feladatkezelésre vonatkozó beszéd, helyzetjelentések, az eszközök/anyagok kategóriája, egocentrikus beszéd, információkérések.

A monográfia legterjedelmesebb része, a 4. fejezet kutatásonként ismerteti a tanulói beszédről az elemzések során kapott eredményeket. A szerző az adatok közti összes lehetséges kapcsolatot megvizsgálta, és statisztikai próbákat (normalitáspróbát, független változós páros T-tesztet, valamint Pearson-féle korrelációs vizsgálatot) is végzett. A sokféle szempont és mutató, valamint a rengeteg számadat és összefüggés, következtetés közül a továbbiakban csak szemezgetni érdemes, meghagyva az érdeklődő olvasóknak a felfedezés örömeit.

Az első kutatást bemutató 4.1. alfejezetben a szerző 24 magyar nyelvi tanóra frontális óraszakaszait elemzi: megállapítja a munkaforma százalékos arányát, az összes beszédforduló gyakoriságát, a tanári és a tanulói beszédfordulók gyakoriságát, százalékos arányát és átlagos hosszát. Meghatározza továbbá a tanulói megnyilatkozások fajtáit, gyakoriságát, átlagos hosszát, megadja az egyes tanórákra jellemző megnyilatkozásdiverzitást, azaz azt, hogy hány különféle tanulói megnyilatkozástípus figyelhető meg az órákon, és ismerteti a tanulói beszédfordulók jellemző megnyilatkozásmintázatait. A rétegzett mintavételnek köszönhetően az adatokat a szerző a tanárok neme, szakmai tapasztalata (kezdő vagy több mint öt éve tanító, tapasztalt pedagógus), valamint a tanított korosztály (felső tagozatosok, illetve középiskolások) alapján is összehasonlította. Az elemzett 24 tanórán átlagosan 79,7% volt a frontális munkaforma aránya. A statisztikai elemzések azt mutatták, hogy minél több a frontális munka az órákon, annál rövidebbek a diákok beszédfordulói, illetve minél nagyobb a tanári beszédfordulók százalékos aránya, annál kisebb a tanulói beszédfordulók, valamint az őket alkotó megnyilatkozások gyakorisága. A tanári beszédfordulók számának növekedése a diákok beszédfordulóinak számát is emeli, és ez azt mutat(hat)ja, hogy a pedagógusok még a hagyományos, frontális tanítás során is a tanulók beszédre ösztönzésére törekednek. A vizsgált 24 órán nem volt szignifikáns különbség a pedagógus neme, szakmai tapasztalata és a tanított korosztály alapján a frontális munkaforma százalékos aránya, a tanulói beszédfordulók és megnyilatkozások gyakorisága, valamint átlagos hossza között. A tanulói megnyilatkozások átlagos időtartama csupán 4,1 másodperc volt, és a diákok egy-egy megszólalásában általában egy domináns beszédaktus szerepelt, ám megfigyelhető volt, hogy minél hosszabbak a tanulói beszédfordulók, annál több megnyilatkozástípus jelenik meg bennük. A frontális óraszakaszokban a megnyilatkozástípusok diverzitásának átlaga 8,5 darab volt. A tanulói megnyilatkozástípusok közül a felolvasás/versmondás adódott a leghosszabbnak, átlagosan majdnem 11 másodperccel. A sok feltárt összefüggés közül érdemes két érdekességet megnézni. Egyrészt kiderült, hogy minél több magyarázat jelent meg a tanulóknál egy beszédfordulóban, annál többféle megnyilatkozást tartalmazott a fordulójuk; másrészt pedig a hosszabb tanulói beszédfordulókban a véleménykifejezés, az információmegosztás és a nem tudás kifejezése is hosszabbnak bizonyult.

A kutatás feltérképezte a tanulói megnyilatkozástípusok kombinációit is. A 20 lehetséges, fent bemutatott megnyilatkozástípusból a nem a tanórához kapcsolódó és a nem kategorizálható típusokon kívüli 18 fajtát vizsgálta meg a szerző. Három fő mintázattípus körvonalazódott: a homogén, egyféle megnyilatkozásfajtájú (például magyarázatlánc); a heterogén, kétféle megnyilatkozástípusból álló (például véleménykifejezés + magyarázat együttese); illetve a heterogén, három vagy több megnyilatkozástípust (például véleménykifejezés +

információmegosztás + magyarázat) tartalmazó tanulói beszédfordulókat. A fejezet e mintázatok variabilitását, jellemző sorrendiségét és hosszát is tárgyalja. A szerző nem csupán szemléletes példaanyaggal mutatja be az egyes mintázattípusokat, hanem arra is ráirányítja a figyelmet, hogy a különféle megnyilatkozástípusok együttes előfordulása összetettebb gondolkodási műveletekhez vezet. A tanórárszletek a tanári beszéd stratégiáinak és a tanulói válaszoknak az összefüggéseiről is képet adnak. Például a konkrét adatokra, tényekre rákérdező tanári kérdések után az információhalmozások voltak jellemzőek, míg a nyílt végű tanári kérdések a magyarázatláncolatoknak és a többszörös véleménykifejezéseknek kedveztek, ha pedig a pedagógus az ok-okozati összefüggések felől tudakozódva több kérdést tett fel ugyanabban a beszédfordulóban, akkor az információmegosztások és a magyarázatok felváltva jelentek meg. Míg azokban az esetekben, ahol a pedagógus átadta a jogot a tanulóknak az osztálytermi diskurzus irányítására és a következő megszólaló kiválasztására, összetettebb beszédfordulók jöttek létre.

A korábbi kutatások alapján jól ismert tény, hogy a hagyományos, frontális tanórákon a diákok alig beszélnek. Arról azonban már sokkal kevesebb információ áll rendelkezésre, hogy ha megszólalnak, akkor milyen típusú megnyilatkozásokat tesznek. Ezért Asztalos Anikó egy újabb vizsgálatot végzett (4.2. alfejezet), amelynek során 89 tanuló egyéni beszédtevékenységét tárta fel 10 tanóra frontális óraszakaszában. A tanulói beszédet hang- és videófelvételek segítségével rögzítette: négy anyanyelvi tanórán 40, két irodalomórán 17, négy történelemórán pedig 32 tanuló vett részt a vizsgálatban. Kiderült, hogy az azonosított tanulóknál a megnyilatkozások átlagos időtartama 3 másodperc volt, a megnyilatkozástípusok diverzitásának átlagértéke pedig 10,7 darab. A diverzitást befolyásolta a tanár beszéde is: minél nagyobb százalékban beszélt, annál kevésbé változatosan fogalmazták meg mondandójukat a tanulók a megnyilatkozástípusokat tekintve. A megnyilatkozások közül az információmegosztások voltak a leggyakoribbak: tanóránként átlagosan 13,4 darab jelent meg belőlük. Azt is megmutatta továbbá a vizsgálat, hogy minél többször szólalnak meg a diákok, annál több véleménykifejező megnyilatkozást tartalmaznak a beszédfordulóik. A szerző tantárgyak szerint, szemléletes példákkal is illusztrálja a kamerával és diktafonnal rögzített, azonosított diákok egyéni beszédjellezőit, majd megadja azokat a tényezőket, amelyekkel a megnyilatkozások gyakorisága és átlagos hossza növelhető. Ilyen faktor többek között a diákok motiváltsága, valamint a tanóra témájában való jártasságuk. De a feladatmegoldást követő megbeszélés is az átlagos gyakoriság feletti tanulói beszédfordulókat eredményez. Továbbá a tanárok kérdezői technikája is befolyásoló szereppel rendelkezik: a csupán tényekre, adatokra vonatkozó tudásellenőrző kérdések nem ösztönzik a diákokat több és hosszabb megnyilatkozások megtételére, míg az összetettebb, gondolkodtató kérdések igen. A kutatásba bevont diákoknál azt lehetett tapasztalni, hogy a gyakrabban megszólalók beszédfordulóik rövidebbek voltak, míg a ritkábban megszólalóké hosszabbak.

A szerző által elvégzett harmadik kutatásról a monográfia 4.3. alfejezete számol be. Ebben a vizsgálatban hat tanóra (három anyanyelvi és három irodalomóra) kamerás és diktafonos felvételeinek az elemzésével egyrészt a páros és a csoportmunka kommunikációs mintázatait tárta fel Asztalos Anikó, másrészt pedig azt, hogy ezeknek a munkaformáknak milyen hatásuk van a korábbi két kutatásban megismert tényezőkre. Ezekben a tanórákon a beszédfordulók átlagosan 80%-a a tanulóhoz kapcsolódott, és csupán 20%-a a tanárokhöz. Jól látszik tehát, hogy ha a tanórákon a frontális mellett egyéb munkaformák is megjelennek, a beszédfordulónak nagyobb százaléka kötődik a diákokhoz, és a tanulók a nem frontális órárszettekben hosszabb ideig beszélnek. A statisztikai vizsgálat azonban azt is megmutatta, hogy minél hosszabbak a tanulói beszédfordulók, annál kevesebb megnyilatkozástípust tartalmaznak, azaz annál kisebb a diverzitásmutatójuk. Vagyis a tanároknak nem csupán időt kell biztosítaniuk a diákok számára, hogy megszólalhassanak, hanem jól irányzott kérdésekkel segíteniük is kell a tanulók kommunikációját. A megnyilatkozástípusok közül a csoportmunka százalékos aránya az érzelemkifejezéssel mutatott pozitív összefüggést, míg a páros munka százalékos aránya a véleménykérés, az információkérés, az információmegosztás, a magyarázat és a felolvasás hosszával korrelált pozitívan. A szerző szemléletes példák elemzésén keresztül mutatja be, hogy a páros, illetve a csoportmunkában végzett feladatmegoldás kommunikációs mintázatát többek között az is befolyásolja, hogy

a tanulóknak helyet kell-e változtatniuk a közös munkához; hogy kikkel kerülnek párba vagy csoportba, és milyen a viszony az együtt dolgozók között; hogy mennyire egyértelmű a tanárnak a feladat kiosztásakor adott instrukciója. A csoportok kialakulása után a diákok szoktak egymásnak oktató megnyilatkozásokat is mondani, ezzel ösztönözve társaikat a munkavégzésre, a feladatmegoldás során pedig kérdéseket is tesznek föl a csoporttagoknak. Ennél a munkaformánál megfigyelhetők továbbá az információmegosztó megnyilatkozástípust tartalmazó helyzetjelentő beszédfordulók is, amelyek akkor hangzanak el, ha a tanár arról érdeklődik, hogyan haladnak a csoportok a munkával. A csoportban történő feladatmegoldás kommunikációs gyakorlata gyakran kupolamintázat-szerűen épül föl: a bemelegítő, ráhangoló részben helyzetjelentő, oktató és egocentrikus tartalmú beszédfordulók jellemzőek, majd a tényleges feladatmegoldás során információmegosztások, véleménykifejezések és magyarázatok azonosíthatók. Mivel a páros munka során kevesebb idő jut a feladatmegoldásra, a valódi közös munka is hamarabb kezdődik meg, és jellemzően az egyik fél veszi kézbe a feladat koordinálását. A nem frontális munkaformákban a diákok megnyilatkozástípusai nagyobb diverzitást mutatnak, megjelenik a beszédfordulók közt például az információkérés, az egyet nem értés és a humor is.

A szakirodalom és az elemzések eredményeinek a bemutatásakor is szerepeltek már olyan megfigyelések, amelyek segíthetnek a tanárjelölteknek és a tanároknak a tanulói beszédidő növelésében. A könyv 6., *Kitekintés, módszertani ajánlások* című fejezete azonban kimondottan arról szól, milyen módszerekkel lehet több időt és teret biztosítani a tanulói megnyilatkozásoknak. Érdeemes például tanulói kiselőadásokat is tervezni, ezek ugyanis hosszabb beszédfordulókat eredményeznek, és így a beszéd fluenciája is növelhető. A tanulók kifejezőképességének fejlesztésében pedig a drámagyakorlatok, a disputagyakorlatok, a szerepjátékok, a beszédtechnikai gyakorlatok is segíthetnek. A kommunikációs készségek fejlesztése a tanórai csoportos és páros munkán kívül egyénileg, a saját kommunikációra reflektálva is megvalósítható. A monográfia záró fejezetében a diákok egyéni kommunikációs profiljuk kialakítására vonatkozó feladatötletek találhatók: felolvasás elemzése; interjúelemzés; T-táblázat készítése és elemzése: az otthoni és az iskolai kommunikáció összehasonlítása; kérdőívelemzés; *Így szeretnék kommunikálni* című fogalmazás írása. Ezeknek az egységeknek a lényegét a szerző nem csupán elmagyarázza, hanem 7. osztályos tanulóktól származó anyagon szemlélteti is.

Asztalos Anikó alapos elemzéseket és gazdag példaanyagot tartalmazó, *A tanulói beszéd az osztálytermi diskurzusban* című kötete számos adalékkal járul hozzá a tantermi diskurzusról és a tanulói beszédéről szóló ismeretek bővítéséhez. A könyvben leírt adatok és módszerek megismerésével a tanárok tudatosabban kommunikálhatnak a diákjaikkal, célratörőbben tervezhetik meg az óráikat, valamint hatékonyabban fejleszthetik a tanulók beszéd- és kifejezőképességét. A monográfiát a tanár szakos hallgatókon túl mind a kezdő, mind a gyakorló pedagógusok haszonnal forgathatják, a diskurzuselemzőket pedig a benne lévő kutatási eredmények, valamint a felvetett ötletek is inspirálhatják, hiszen a kutatás módszere további diskurzusok vizsgálatára is alkalmazható.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2015. Osztálytermi kommunikáció. In: Antalné Szabó Ágnes – Raátz Judit – Veszelszki Ágnes (szerk.) *Mozaikok a magyar nyelvről és a nyelvhasználatról. Segédkönyv az anyanyelvi kritériumvizsgálathoz*. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Tananyagok 10. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 57–70.
- Asztalos Anikó 2015a. A tanórai kifejezőképesség fejlesztésének eredményei egy empirikus kutatás tükrében. In: Baditzné Pálvölgyi Kata – Szabó Éva – Szentgyörgyi Rudolf (szerk.) *Tanóratervezés és tanórakutatás. A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és a művészetek műveltségi területen*. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 10. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 103–127.

- Asztalos Anikó 2015b. A tanórai beszédfejlesztést támogató óratervezési stratégiák. *Anyanyelv-pedagógia* 8/2. <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=571> (2024. augusztus 31.)
- Asztalos Anikó 2019. A tanulói szóátadások vizsgálata. In: Várad Tamás (sorozatszerk.) *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2019. XIII. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia*. MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest. 5–20. <https://www.doi.org/10.18135/Alknyelvdok.2019.13.1>
- Asztalos Anikó 2020. A diskurzusjelölők vizsgálata a tanulói megnyilatkozásokban. In: Karlovitz János Tibor – Torgyik Judit (szerk.) *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra*. International Research Institute s.r.o. Komárno. 177–188. <http://www.irisro.org/pedagogia2020januar/35AsztalosAniko.pdf> (2024. augusztus 31.)
- Asztalos Anikó 2022a. A tanári beszéd fatikus nyelvi elemei az osztálytermi diskurzusban. *Anyanyelv-pedagógia* 15/4: 5–37. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=983> (2024. augusztus 31.) <https://www.doi.org/10.21030/anyp.2022.4.2>
- Asztalos Anikó 2022b. A tanulói beszéd az osztálytermi diskurzusban. Akadémiai Kiadó. Budapest. <https://mersz.hu/asztalos-a-tanuloi-beszed-az-osztalytermi-diskurzusban> (2024. augusztus 1.) <https://doi.org/10.1556/9789634548386>
- Bales, Robert Freed 1951. *Interaction Process Analysis. A Method for the Study of Small Groups*. Addison – Wesley Press. Cambridge.
- Bell, David M. 1998. Cancellative discourse markers: a core/periphery approach. *Pragmatics* 8/4: 515–541. <https://doi.org/10.1075/prag.8.4.03bel>
- Bennett, Neville – Desforges, Charles – Cockburn, Anne – Wilkinson, Betty 2012. *The Quality of Pupil Learning Experiences*. Routledge. Taylor&Francis Group. London–New York. <https://doi.org/10.4324/9780203125250>
- H. Varga Gyula 1996. A tanári beszéd kommunikációs közege. In: V. Raisz Rózsa (szerk.) *Anyanyelv és iskola az ezredfordulón*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 207. Budapest. 350–359.
- Schirm Anita 2021. *Diskurzusjelölők szövegeken innen és túl*. Loisir Kiadó. Budapest.
- Walsh, Steve 2006. *Investigating Classroom Discourse*. Routledge. London. <https://doi.org/10.4324/9780203015711>

Theoretical and practical aspects of student speech

Az írás szerzőjéről

Schirm Anita

Szegedi Tudományegyetem, Szeged, Magyarország

[schirmanita\[kukac\]gmail.com](mailto:schirmanita[kukac]gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-4265-4147>