

Asztalos Anikó

A tanári beszéd fatikus nyelvi elemei az osztálytermi diskurzusban

A tanulmány témája a fatikus nyelvi elemek vizsgálata a tanári beszédben. A fatikus funkció a nyelv eredendő, elsődleges funkciója, az osztálytermi diskurzusokban a tanár és a diákok közötti kapcsolat létrehozásához, fenntartásához és lezárásához járul hozzá. Az ismertetett kutatás célja a tanárok beszédfordulóiban lévő verbális fatikus elemek típusainak a megfigyelése. A tanulmány 12 magyar nyelvi tanóra videós anyagának annotálása és szegmentálása alapján mutatja be az osztálytermi diskurzus általános jellemzőit, emellett differenciálja a fatikus nyelvi elemek fajtáit a tanárok beszédében. A nyelvi példák alátámasztják, hogy a fatikus nyelvi elemek az osztálytermi diskurzusban minden tanári megnyilatkozástípushoz kapcsolódnak, megfigyelhetők a tanári értékelésben, a kérdésben és a magyarázatban is. A fatikus nyelvi elemek megjelenésében egyéni beszédrituálék, szokásszerű mintázatok azonosíthatók. A vizsgálatban feltárt eredmények mind a gyakorlói pedagógusok, mind az osztálytermi diskurzust kutatók számára hasznos adalékul szolgálhatnak a további elemzésekhez.

Bevezetés

A tanulmány témája egy diskurzus kutatás eredményeinek a bemutatása. A kutatás célja a tanárok beszédfordulóiban megtalálható verbális fatikus elemek típusainak a megfigyelése és vizsgálata. Jelen kutatás azoknak a vizsgálatoknak a sorába illeszkedik, amelyek a tanárok és a diákok beszédének pragmatikai jellemzőit tárják fel (Chaudron 1988; H. Varga 1996; Balatoni 1999; Frances 2002; Antalné Szabó 2006; Darn 2007; Gharbavi–Irvani 2014; Asztalos 2015 stb.).

Az elemzés 12 magyar nyelvi tanóra videós anyagának (összesen 472 percnyi) annotálása és szegmentálása alapján mutatja be az osztálytermi diskurzus általános jellemzőit (így például a beszédfordulók és az ezeket alkotó megnyilatkozástípusok gyakoriságát és átlagos hosszát), emellett differenciálja a fatikus nyelvi elemek fajtáit a tanárok beszédében. Arra a kérdésre keresi a választ, hogy a tanulói beszédfordulók és megnyilatkozástípusok gyakrabban jelennek-e meg azokon a tanórákon, amelyeken a pedagógus beszédében több fatikus nyelvi elem realizálódik. A kutatási eredmények alapján megállapítható, milyen azonosságok és különbségek figyelhetők meg a fatikus nyelvi elemek között a tanár tapasztalata és neme alapján.

A fatikus nyelvi elemek helye az osztálytermi diskurzusban

A fatikus funkció a nyelv eredendő, elsődleges funkciója, amely a diskurzus létrehozásához, fenntartásához és lezárásához járul hozzá. A fatikus nyelvi elemek összekapcsolják a hallgatót és a beszélőt, segítik továbbá a nyelv ismeretközlő szerepének a létrejöttét azzal, hogy megalapozzák a beszédhez szükséges tágabb kontextust (Malinowski 1936; Hymes 1975; Lyons 1977; Tátrai 2011; Erdélyi 2012; Pléh 2014). A nyelvben a kapcsolattartás eszközeként tükrözik a társas viszonyok jellegét, alakíthatóságát, valamint megszilárdíthatják az interperszonális kapcsolatokat is (Jakobson 1972; Laver 1975; Goffman 1981, idézi Balázs 1993; Boronkai 2009; Erdélyi 2012; Domonkosi 2017). A fatikus nyelvi elemek a kommunikáció során dominánsan a kapcsolatfelvételt, a diskurzusba való belépéskor, a szóátadáskor és a kapcsolatzáráskor sűrűsödnek, de folyamatosan funkcionálnak a kapcsolattartás során is (Schlegloff-Sacks 1973; Goffmann 1981; Balázs 1987).

A tanárközpontú tanórákon a tanárok és a diákok megszólalásainak jól strukturált szerkezete van, amely az osztálytermi diskurzus szekvenciális rendezettségét biztosítja: a pedagógus feltesz egy kérdést, vagy instrukciót ad, a diák reagál rá, majd a reakciót a tanár általában egy értékelő megnyilatkozással kommentálja (IRF-modell = Teacher Initiation, Student Response, and Teacher Feedback) (Sinclair–Coulthard 1975; Griffin–Mehan 1979 [2001]; Wells 1999). A tanári beszédben a fatikus nyelvi elemek megjelenhetnek mind a szekvencia első, mind az utolsó tanári beszédfordulójában. Az osztálytermi diskurzus teljes egészében a tanári beszéd minden megnyilatkozástípusához, például a tanári kérdéshez, az instrukcióhoz, a magyarázathoz kapcsolódva vagy annak részeként számos fatikus nyelvi elem figyelhető meg. Ezek a nyelvi elemek segíthetnek abban, ahogyan a pedagógus a tanulókkal kialakítja és fenntartja a kapcsolatot mind a hierarchikus elrendezésű, tanárközpontú, mind az együttműködésen alapuló, tanulóközpontú munkaformák alkalmazásakor. A pedagógus kommunikációs kompetenciájának a része, hogy miként szólítja meg a tanítványait, hogyan képes velük beszéd közben tartani a kapcsolatot (Antalné Szabó 2006). A tanár–diák kapcsolatra utaló elemek összessége fatikus funkciójú (Antalné Szabó 2010).

A tanórák nyitó fázisa hagyományosan a tanár köszönését, valamint a diákok jelentését tartalmazza. Ezt követően a pedagógus kijelöli a tanóra legfőbb témáját, és elindítja az interakciót, majd végig arra törekszik, hogy a nyelvi elemek segítségével fenntartsa a tanulókkal a kapcsolatot. A tanár a diskurzus nyitó szakaszában a fatikus megnyilatkozásokkal hozzájárulhat a szolidaritás kialakításához, a jó közérzet megteremtéséhez és fenntartásához is, mindezek megszilárdíthatják a bizalomra épülő kapcsolatot a felek között (Lyons 1968; Silva 1980; Leech 1983, idézi Padilla 2005; Herbszt 2010). A tanár, amikor egyetlen diákhhoz szól, akkor is úgy kell ezt tennie, hogy az egész osztály követni tudja a tanórai diskurzus részeként (Dornai 1994). A pedagógus a kapcsolatfenntartás céljából többször és különféle formákkal szólítja meg a tanulókat, E/3., T/1. és T/2. személyű igealakok és névmások is megjelenhetnek a megnyilatkozásaiban, továbbá birtokos személyjeles szóalakok, valamint diskurzusjelölők is jelölhetik magát a kapcsolatot (Antalné Szabó 2006; Herbszt 2010; Schirm 2015). A szóátadáshoz is gyakran fatikus elemek kapcsolódnak. Az osztálytermi diskurzusokban

megjelenhetnek az úgynevezett small talk jellegű beszédek is, amelyek fatikus funkcióval is rendelkeznek, és a felek számára „biztonságos témáról” szólnak (Coupland 2000, idézi Luk 2004; Kasper 1984, idézi Padilla 2005; Senft 2009). Ezek olyan dinamikus interakciók a tanár és a diákok között, amelyek nem tartoznak szorosan az óra témájához, vagyis intézményi és stratégiai jellegük kevésbé azonosítható (Luk 2004). A tanórák több olyan záró rituáléval érhetnek véget, amelyek fatikus megnyilatkozásokat tartalmazhatnak, például a házi feladat kijelölése, a tanórai munka értékelése, elköszönés (Herbszt 2010).

A tanári beszéd fatikus elemei hatással lehetnek a diákok beszédfordulóit alkotó megnyilatkozások gyakoriságára. A megnyilatkozás a diskurzus alapegysége, a beszélőnek az a megszólalása, amely funkcionálisan, pragmatikai és extralingvisztikai szempontok alapján is elhatárolható. A diskurzus szerkezeti egységeinek hierarchiájában egy vagy több megnyilatkozás alkot egy beszédfordulót, amely a megszólalástól addig tart, ameddig az egyik beszélő magánál tartja a szót (Sacks–Schlegloff–Jefferson 1974). A tanári és a tanulói megnyilatkozások kommunikációs funkciójuk, a hozzájuk kapcsolódó beszédaktusok alapján sokfélék lehetnek: kapcsolatteremtő, -tartó és -záró megnyilatkozások, kijelentések, felszólítások, kérések, kérdések, értékelések stb. (Antalné Szabó 2010, 2015).

A tanulói megnyilatkozástípusokat a kutatás a domináns beszédaktus megállapításával határozta meg. A megnyilatkozástípusok meghatározása a kommunikációelmélet alapján feltárt domináns beszédaktusok megállapításával végezhető el. A kommunikációs funkciók tanulmányozására Robert Freed Bales az 1950-es években a Harvard egyetemen egy 12 kategóriából álló rendszert hozott létre, amelyet a beszédaktusok szerint, interakcionális megközelítés alapján különböztetett meg. Ezt a rendszert tovább bővítve a tanulói megnyilatkozástípusok között a következő csoportok állapíthatók meg: óra eleji jelentés, egyetértés, egyet nem értés, véleménykérés, véleménykifejezés, információkérés, információmegosztás, magyarázat, humor, érzelmkifejezés, nem tudás kifejezése, fegyelmzés, felkiáltás, felszólítás, köszönet, bocsánatkérés, felolvasás, megszólítás, nem tanórához kötődő megnyilatkozások, nem kategorizálhatók (Bales 1951; Asztalos 2020a).

Összességében megállapítható, hogy a fatikus nyelvi elemeknek a funkciója nemcsak a hétköznapi diskurzusokban jelentős, hanem az osztálytermi diskurzusokban is, amelyekben a tanár és a diákok közötti kapcsolat létrehozásához, fenntartásához és lezárásához járulnak hozzá.

A vizsgálat kiemelt célja annak feltárása, hogy a diákok beszédfordulóinak és megnyilatkozásainak a gyakorisága nagyobb-e azokon a tanórákon, amelyeken a pedagógus beszédében több fatikus nyelvi elem azonosítható. További cél annak elemzése, hogy milyen hasonlóságok és különbségek vannak a fatikus nyelvi elemek megjelenésében a pedagógus tapasztalata és neme alapján. Ezzel a kutatás a korábbi, osztálytermi diskurzust feltáró, pragmatikai és pedagógiai jellegű vizsgálatok közé illeszkedik.

A kutatás hipotézisei szerint (1) azokon a tanórákon, ahol a tanár beszédfordulóiban több fatikus nyelvi elem azonosítható, a tanulók beszédfordulóinak száma nagyobb. (2) A tapasztalt tanárok beszédfordulói több fatikus nyelvi elemet tartalmaznak, mint a kezdő pedagógusoké. (3) A nő tanárok beszédfordulóiban több a fatikus nyelvi elem, mint a férfiakéban. (4) A fatikus nyelvi elemek az osztálytermi diskurzusban minden tanári megnyilatkozástípushoz kapcsolódnak. (5) A fatikus nyelvi elemek megjelenésében egyéni tanári beszédrituálék, szokásszerű mintázatok azonosíthatók.

Anyag, módszer, kísérleti személyek

Az alábbi kutatás 12 magyar nyelvi tanóra frontális óraszakaszában vizsgálja a tanári beszéd fatikus nyelvi elemeit, és ezek hatását a tanulók beszédfordulóinak és az ezeket alkotó megnyilatkozástípusoknak a gyakoriságára és hosszára. A rétegzett mintavétel lehetővé teszi, hogy a vizsgálat paramétereit a pedagógus neme, valamint szakmai tapasztalata alapján is össze lehessen hasonlítani. A tanórákon a frontális munkaforma százalékos aránya egy tanóra kivételével mindenhol 70% feletti volt. A tanórák adatait és változóit az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat

A kutatás anyaga

A tanóra sorszáma	Tantárgy	A tanár neme	A tanár szakmai tapasztalata	A tanított korosztály	A frontális óraszakaszok aránya (%)
1.	magyar nyelv	férfi	kezdő	felső tagozat	97,9
2.	magyar nyelv	nő	tapasztalt	középiskola	98,1
3.	magyar nyelv	nő	tapasztalt	felső tagozat	87,2
4.	magyar nyelv	nő	tapasztalt	felső tagozat	100.0
5.	magyar nyelv	férfi	tapasztalt	középiskola	93,5

A tanóra sorszáma	Tantárgy	A tanár neme	A tanár szakmai tapasztalata	A tanított korosztály	A frontális óraszakaszok aránya (%)
6.	magyar nyelv	férfi	tapasztalt	középiskola	97,4
7.	magyar nyelv	férfi	tapasztalt	felső tagozat	93,2
8.	magyar nyelv	férfi	kezdő	felső tagozat	49,0
9.	magyar nyelv	férfi	kezdő	felső tagozat	100,0
10.	magyar nyelv	nő	kezdő	felső tagozat	82,9
11.	magyar nyelv	nő	kezdő	középiskola	70,5
12.	magyar nyelv	nő	kezdő	középiskola	90,7

A tanórákat kamera rögzítette, az így készült videós anyag (összesen 472 percnyi) annotálását és szegmentálását részben a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú kódjaival, részben az ELAN 6.0 transzkripció szoftver segítségével, egyéni kódolással végeztem a következő lépések alapján:

- A tanári és a tanulói beszédfordulók gyakoriságának (db / 45 perc) és átlagos hosszának (s / 45 perc) feltárása.
- A tanulói megnyilatkozások típusainak a megállapítása.
- A tanulói megnyilatkozástípusok gyakoriságának a megállapítása (db / 45 perc) és átlagos hosszának (s) a feltárása.
- A fatikus nyelvi elemet tartalmazó tanári beszédfordulók százalékos arányának a megállapítása (% / összes tanári beszédforduló).
- A fatikus nyelvi elemek gyakoriságának a megfigyelése a tanári beszédfordulókban (fatikus elemszám / fatikus elemet tartalmazó tanári beszédfordulók száma / 45 perc).
- A tanári beszédfordulókban megállapított fatikus nyelvi elemek csoportjainak a gyakorisága (db / 45 perc).

A fatikus nyelvi elemek csoportjainak a kialakításában a tanári beszédfordulókban megjelenő, tanulókra vonatkozó nyelvi elemek nyújtottak segítséget. Ezek az elemek deiktikus, rámutató funkcióval rendelkeznek. Ide sorolhatók például a mutató és a személyes névmások, a határozószók, valamint azok a lexikai és morfológiai lehetőségek, amelyekkel a pedagógus utal a beszédhelyzetre és a diákokra. A tanulókra vonatkozó fatikus jellegű nyelvi elemek a társas deixis kategóriájába tartoznak. Ezek az úgynevezett személydeixisek személyes névmások, illetve ezek ragozott alakjai mellett igealakokban, birtokos személyjeles főnevekben is kifejeződhetnek (Tátrai 2011). A fatikus nyelvi elemek csoportjait korábbi vizsgálatok eredményei és a korpusz nyelvi példái alapján alakítottam ki (Antalné Szabó 2010). A kontextus figyelembevételével sikerült a dominánsan fatikus nyelvi elemeket (1) és a fatikus funkciójú egyéb diskurzuselemeket (2) elkülöníteni.

A dominánsan fatikus nyelvi elemek közé tartoznak a következők: köszönések, megszólítások (főnévvel, névmással), olyan fatikus funkciójú igék, ahol a fatikus funkciót az igei személyrag jelöli, valamint a fatikus funkciójú birtokos személyjeles főnevek. Egyértelműen kapcsolatfelvételi célként, fatikus funkciójú elemként értelmezhetők a tanár által megfogalmazott köszönések a tanóra kezdetén és végén:

Tanár: **Jó reggelt kívánok mindenkinek! Szeretettel köszöntöm a 7. b osztályt!** (...) (7. tanóra)

A következő példa a T/1. személyű igei személyraggal, illetve a személynévvel való megszólítást mutatja ugyanabban a tanári beszédfordulóban:

Tanár: *Biológiai. Ez a Természettudományi kislexikon című kiadványból származik egyébként. **Váltsunk át** akkor a B típusú vagy B jelű szövegre! Ugyanez a kérdés először: mennyire egyszerű lehet vagy összetett ez szerkezetét és (hezitáció) kimunkáltságát, nehézségét tekintve? (...) **Balázs?*** (5. tanóra)

A fatikus funkciót azok a főnévhez kapcsolódó birtokos személyjeles alakok is kifejezhetik, amelyek célja a kapcsolat felvétele, fenntartása vagy zárása:

Tanár: **Jó, köszönöm szépen. Heteseink foglaljanak helyet! No, hát akkor ahogyan megbeszéltük, ugye, már a (hezitáció) csoportokban fogunk dolgozni.** (8. tanóra)

A fatikus funkciójú egyéb diskurzuselemek közé azok a nyelvi elemek tartoznak, amelyeknek a fatikus funkció mellett más funkciójuk is van a diskurzusban. Ebbe a csoportba sorolhatók a diskurzusjelölők, az álértékelő megnyilatkozások és a kérések. A diskurzusjelölők közül például a *hm* vagy az *ugye* fő funkciói a kapcsolat fenntartása és erősítése:

Tanár: *Hangok, így van. **Ugye**, a morfémánál az eggyel kisebb, **ugye**, a hangok, de ott sok esetben nincsen, **ugye**, a hangoknak jelentése. Tud **valaki** mondani egy olyan hangot, aminek nincsen semmilyen jelentése? Egy olyan hangot, ami nem jelent semmit? **Hm? Réka!*** (7. tanóra)

Gyakran megjelenő diskurzusjelölő az önmegerősítő vagy az álkérdő funkcióban álló *jó*, amelynek a kapcsolatfenntartó szerepe is központi a tanári beszédfordulókban:

Tanár: Akkor ott azt **tudtuk**, hogy csak a családnévre, a vezetéknevre kell hangsúlyt tenni. **Jó?** Akkor én ezt itt jelölöm. És ezt még egyszer, **Csaba, próbáld meg, légy oly kedves! Jó?** (3. tanóra)

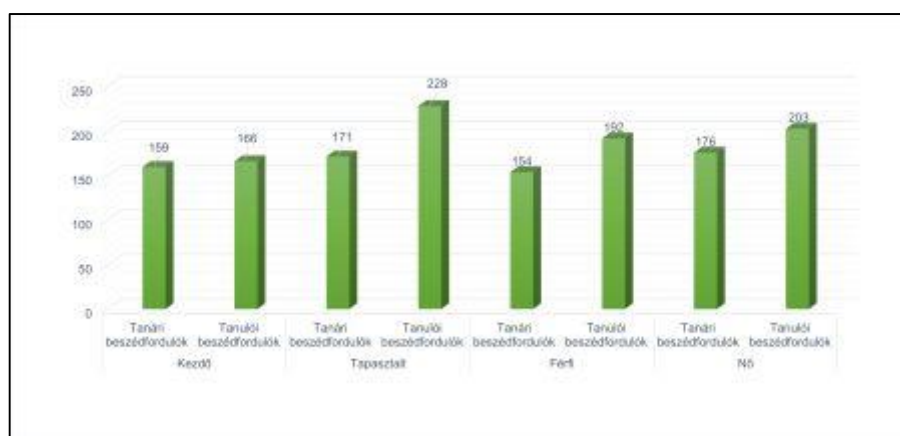
A tanári beszédfordulókban többször jelennek meg olyan álértékelő, fatikus jellegű megnyilatkozások, amelyek szerepüket tekintve inkább egy gyors, az órát továbblendítő megnyilatkozásnak tekinthetők a dicsérő, értékelő funkciójuk mellett. Ez jellemzően a *nagyon jó* vagy az *ügyes* kifejezésekkel realizálódik a beszédfordulókban:

Tanár: (...) **Nagyon jó! A kezünkkel mit csináljunk? Ott valami utasítás van arra vonatkozólag. Melyik pillanatot indítja itt a dolog? Peti!** (3. tanóra)

Az adatokat az SPSS 28.0. szoftver segítségével értékeltem a Kolmogorov-Smirnov-normalitástesztel és a Pearson-féle korrelációs vizsgálattal, továbbá a változók közötti különbségeket a független változós T-tesztel állapítottam meg.

Eredmények – a munkaforma és a tanár-diák beszédfordulók, valamint a tanulói megnyilatkozástípusok vizsgálatának az eredményei

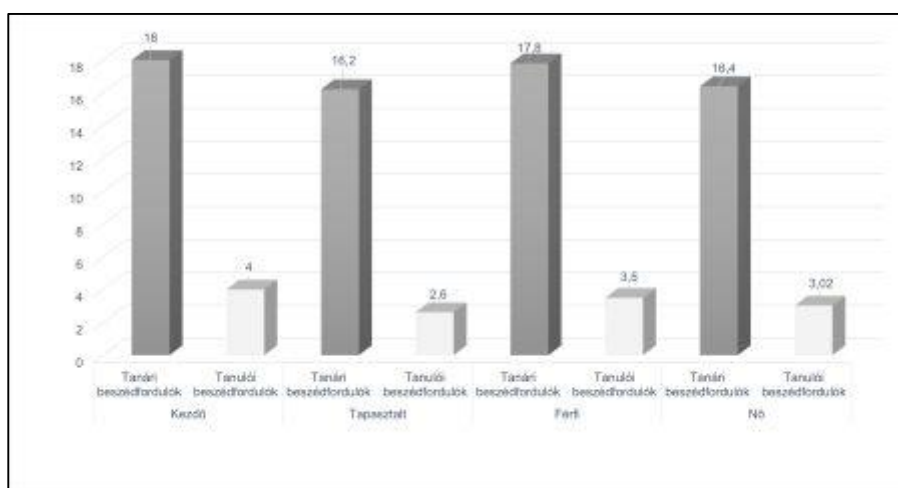
A tanári és a tanulói beszédfordulók gyakoriságát a frontális munkaforma ideje alatt, 45 percre arányosítva az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra

A tanári és a tanulói beszédfordulók gyakorisága (db / 45 perc)

Az eredmények szerint a tapasztalt tanárok tanóráin mind a tanári beszédfordulók gyakorisága (172 db), mind a tanulói beszédfordulók gyakorisága nagyobb (228 db). A két adatcsoport között azonban a független változós T-teszt nem mutatott statisztikailag igazolható különbséget, a p értéke a pedagógus beszédfordulóiban 0,681, míg a diákokéban 0,228. A tanár nemére vonatkozóan az adatok azt mutatják, hogy a nő tanárok tanóráin nagyobb mind a pedagógus (176 db), mind a tanulók beszédfordulóinak a gyakorisága (203 db), de egyik adatcsoport esetében sem szignifikáns a különbség – a p értéke a tanári beszédfordulókban 0,934, míg a tanulóiban 0,840. A Pearson-féle korrelációs vizsgálat alátámasztja, hogy a tanári és a tanulói beszédforduló gyakorisága között erős, pozitív irányú összefüggés van ($r^2 = 0,827$; $p = 0,001$). A feltárt összefüggés alapján megállapítható, hogy ha növekszik a tanár beszédfordulóinak a száma, akkor a tanulók beszédfordulóinak száma is több lesz. Továbbá minél nagyobb a tanári beszédfordulók százalékos aránya, annál kisebb a tanulói beszédfordulók gyakorisága ($r^2 = -0,846$; $p = 0,001$). A tanári beszédfordulók átlagos hossza és a diákok beszédfordulóinak a gyakorisága között is negatív irányú összefüggés van, vagyis minél hosszabbak a pedagógus beszédfordulói, annál kisebb a tanulók beszédfordulóinak a gyakorisága ($r^2 = -0,725$; $p = 0,008$). A beszédfordulók átlagos hosszát szemlélteti a 2. ábra.



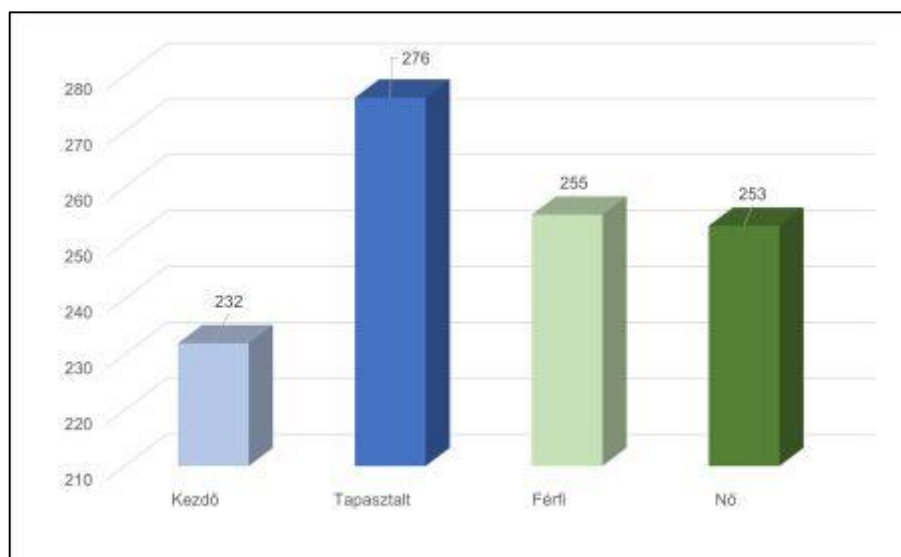
2. ábra

A beszédfordulók átlagos hossza (s / 45 perc)

A kutatás változói alapján megállapítható, hogy a kezdő tanárok tanóráin átlagosan hosszabb tanári (18 s) és tanulói beszédfordulók (4 s) figyelhetők meg, mint a tapasztalt tanárok óráin. A különbség a két adatcsoportban a tanári beszédfordulók között statisztikailag nem igazolható ($p = 0,618$), a diákok beszédfordulóinak hossza között azonban szignifikáns. Vagyis a kezdő tanárok tanóráin a tanulói beszédfordulók átlagos hossza nagyobb, mint a tapasztalt tanárok tanóráin ($p = 0,053$). Az eredmények

azt mutatják, hogy a férfi pedagógusok tanóráin hosszabbak a tanári (17,8 s) és a tanulói beszédfordulók (3,5 s) is, de a különbség ezek között az adatcsoportok között nem szignifikáns (a p értéke 0,531 a tanári beszédfordulók hossza között, míg a tanulói beszédfordulók között 0,840).

A Pearson-féle korrelációs vizsgálat azt mutatja, hogy a tanári beszédforduló átlagos hossza negatív irányú összefüggésben áll a tanulói beszédfordulókat alkotó megnyilatkozások előfordulásával is. Vagyis minél hosszabbak a pedagógus beszédfordulói, annál kevesebb tanulói megnyilatkozás jelenik meg a tanórákon ($r^2 = -0,688$; $p = 0,013$). A korrelációs elemzés azt is alátámasztotta, hogy a diákok beszédfordulóinak a hossza és a tanóra frontális részeinek a százalékos aránya között negatív irányú összefüggés van. Ez alapján megállapítható, hogy minél nagyobb a frontális munkaforma százalékos aránya, annál rövidebb a tanulói beszédfordulók átlagos hossza a tanórákon ($r^2 = -0,743$; $p = 0,006$). A tanulói beszédfordulókat alkotó megnyilatkozások gyakoriságát szemlélteti a 3. ábra.



3. ábra

A tanulói megnyilatkozások gyakorisága (db / 45 perc)

Az eredmények azt mutatják, hogy a magyar nyelvi órákon a tapasztalt tanárok tanóráin több megnyilatkozás jelenik meg a tanulói beszédfordulókban (276 db), de a statisztikai elemzés nem igazolt szignifikáns különbséget az adatok között ($p = 0,527$). A nemek esetében a férfi tanárok tanóráin figyelhető meg több tanulói megnyilatkozás (255 db), de ez szignifikánsan nem több a nő tanárok tanóráin megjelenő tanulói megnyilatkozásoknál ($p = 0,487$). A vizsgálat által adatolt megnyilatkozástípusok gyakoriságát mutatja a 2. táblázat.

2. táblázat

A tanulói megnyilatkozástípusok gyakorisága (db / 45 perc)

Megnyilatkozástípus	Gyakoriság (db/45 perc)
Információmegosztás	151,3
Magyarázat	21,4
Véleménykifejezés	20,9
Felolvasás, versmondás	16,6
Információkérés	6,7
Egyetértés	2,6
Nem tudás kifejezése	1,7
Felkiáltás	1,7
Óra eleji jelentés	0,8
Egyet nem értés	0,6
Megszólítás	0,6
Felszólítás	0,5
Érzelemkifejezés	0,4
Humor	0,3
Bocsánatkérés	0,2
Köszönet	0,2
Véleménykérés	0,1
Fegyelmezés	0,1
Nem tanóra	0,1
Nem kategorizálható	27,1

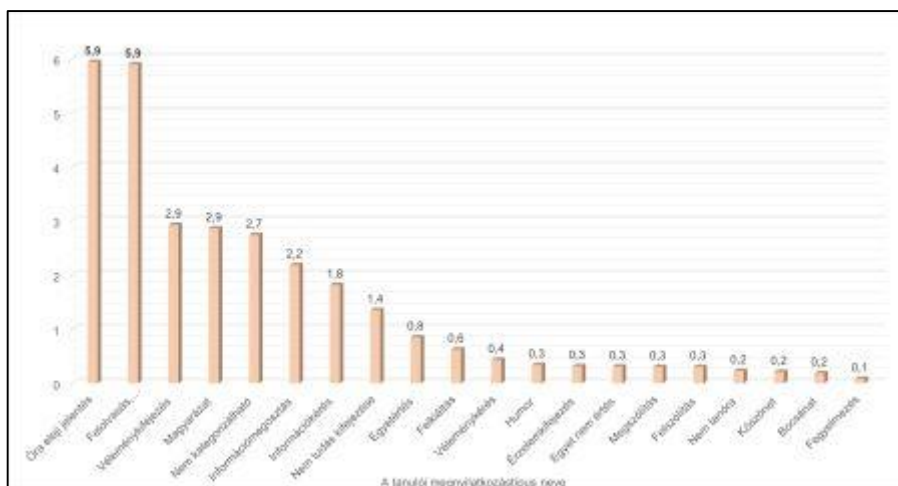
A vizsgált, gyakrabban előforduló megnyilatkozástípusok közül az információmegosztás pozitív irányú korrelációt mutat a tanulók beszédfordulóinak a gyakoriságával, vagyis minél több tanulói beszédforduló van a tanórákon, annál nagyobb az információmegosztások gyakorisága ($r^2 = 0,832$; $p = 0,001$). Ennek a megnyilatkozástípusnak az előfordulása negatív összefüggésben van a tanári beszédfordulók százalékos arányával ($r^2 = -0,688$; $p = 0,013$), valamint az átlagos hosszával is ($r^2 = -0,658$; $p = 0,020$). Eszerint minél nagyobb arányú és minél hosszabb a pedagógus beszédfordulója a tanórákon, annál kisebb gyakoriságot mutat az információmegosztás a tanulói beszédfordulókban. A Pearson-féle korrelációs vizsgálat azt is alátámasztotta, hogy a nagyobb előfordulást mutató megnyilatkozástípusok közül a magyarázatok gyakorisága pozitív irányú összefüggésben van a diákok beszédfordulóinak a gyakoriságával ($r^2 = 0,678$; $p = 0,015$). A 3. táblázat szemlélteti a leggyakrabban előforduló tanulói megnyilatkozások gyakoriságát összefüggésben a kutatás változóival.

3. táblázat

A leggyakrabban megjelenő tanulói megnyilatkozástípusok gyakorisága (db) összefüggésben a kutatás változóival

A tanulói megnyilatkozástípus neve	Kezdő	Tapasztalt	A p értéke	Férfi	Nő	A p értéke 2
Információmegosztás	126	177	0,314	153	150	0,475
Magyarázat	17	26	0,436	26	17	0,2
Véleménykifejezés	24	18	0,756	7	34	0,055
Felolvasás, versmondás	27	6	0,045	13	20	0,255
Információkérés	7	7	0,934	9	4	0,068

A leggyakrabban megjelenő tanulói megnyilatkozástípusok közül a felolvasás szignifikánsan gyakrabban jelenik meg a kezdő pedagógusok tanóráin ($p = 0,045$), míg a nők tanóráin a tanulók beszédfordulóiban a véleménykifejezések mutatnak statisztikailag igazolhatóan nagyobb gyakoriságot ($p = 0,055$). A tanulói megnyilatkozástípusok átlagos hosszát jelöli a 4. ábra.



4. ábra

A tanulói megnyilatkozástípusok átlagos hossza (s / 45 perc) a tanórákon

A feltárt megnyilatkozástípusok közül 8 típus átlagos hossza nagyobb, mint 1 másodperc, 12 típus átlagos hossza pedig kisebb. Az óra eleji jelentés, valamint a felolvasás és a versmondás a leghosszabb tanulói megnyilatkozástípusok; 5,9 másodpercesek. A véleménykifejezések és a magyarázatok 2,9 másodpercesek. A legnagyobb gyakoriságot mutató információmegosztások mindössze 2,2 másodpercesek. A legrövidebb megnyilatkozástípusok a fegyelmezés, a bocsánatkérés, a köszönet és a nem tanórához kapcsolódó típusok a tanulók beszédében. A statisztikai elemzés azt igazolja, hogy a tanulói beszédfordulókhoz hasonlóan, az ezeket alkotó megnyilatkozásfajták átlagos hosszával is negatív összefüggésben van a frontális munkaforma százalékos aránya ($r^2 = -0,661$; $p = 0,019$). Vagyis minél nagyobb a frontális munkaforma százalékos aránya, annál rövidebb a diákok beszédfordulóiban a megnyilatkozástípusok átlagos hossza. A 4. táblázat szemlélteti a leggyakrabban megjelenő megnyilatkozástípusok hosszát összefüggésben a kutatás változóival.

4. táblázat

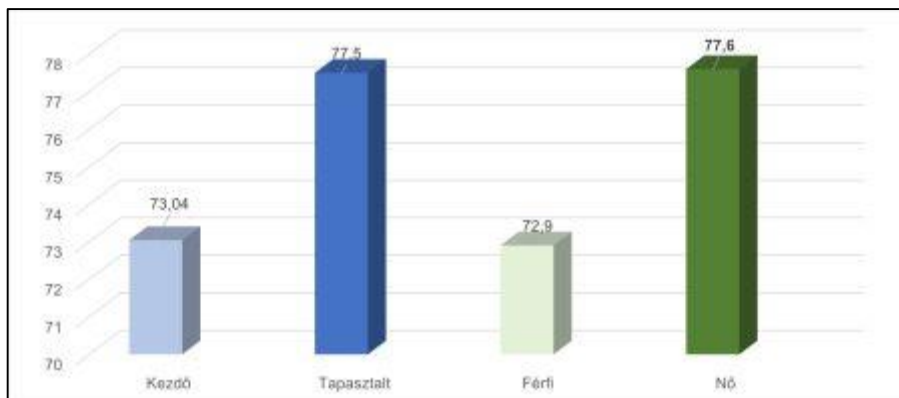
A leggyakrabban megjelenő tanulói megnyilatkozástípusok átlagos hossza (s) összefüggésben a kutatás változóival

A tanulói megnyilatkozástípus neve	Kezdő	Tapasztalt	A p értéke	Férfi	Nő	A p értéke 2
Információmegosztás	2,5	1,8	0,162	2,1	2,1	0,500
Magyarázat	2,5	3,1	0,461	3,6	2,03	0,027
Véleménykifejezés	3,1	2,6	0,627	2,7	3,08	0,373
Felolvasás, versmondás	9,6	2,1	0,010	6,7	5,01	0,303
Információkérés	2,3	1,3	0,073	1,9	1,6	0,336

A leggyakrabban megjelenő megnyilatkozások közül a felolvasás, a versmondás átlagos hossza szignifikánsan nagyobb a kezdő pedagógusok tanóráin ($p = 0,010$). A tanulói beszédfordulókban adatható véleménykifejezések pedig szignifikánsan hosszabbak a férfi tanárok tanóráin ($p = 0,027$).

Eredmények – a tanári beszéd fatikus nyelvi elemeinek a vizsgálata

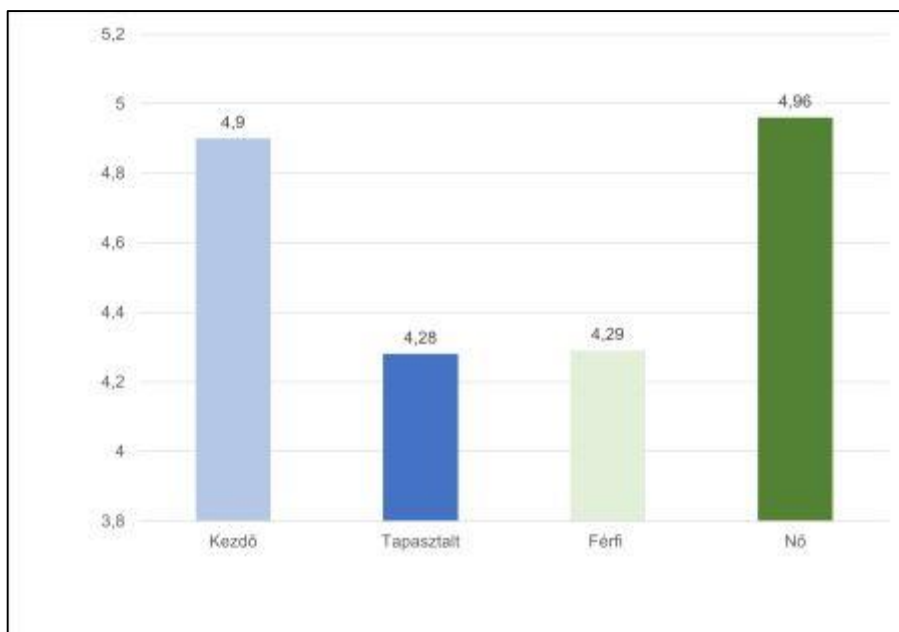
A fatikus nyelvi elemet tartalmazó tanári beszédfordulók százalékos arányát mutatja az 5. ábra.



5. ábra

A fatikus nyelvi elemet tartalmazó tanári beszédfordulók százalékos aránya (% / összes tanári beszédforduló)

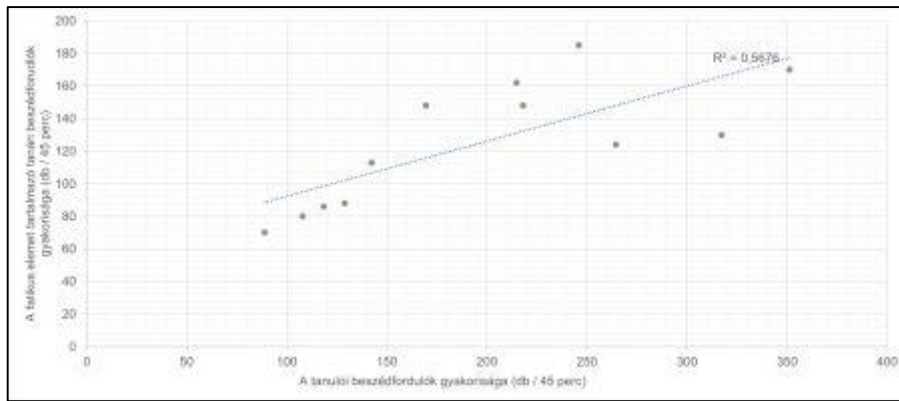
A fatikus nyelvi elemet tartalmazó tanári beszédfordulók a tapasztalt tanárok tanóráin nagyobb arányúak (77,5%), mint a kezdőkén. A nemek tekintetében pedig megállapítható, hogy a nő tanárok tanóráin nagyobb százalékos arányban figyelhetők meg (77,6%), mint a férfiakén. A fatikus nyelvi elemet tartalmazó beszédfordulók százalékos aránya sem a tanár neme ($p = 0,398$), sem a tapasztalata alapján nem mutat szignifikáns különbséget ($p = 0,398$). A fatikus nyelvi elemek gyakorisága eltérő a tanári beszédfordulókban (6. ábra).



6. ábra

A fatikus nyelvi elemek gyakorisága a tanári beszédfordulókban (fatikus elemszám / fatikus elemet tartalmazó tanári beszédfordulók száma / 45 perc)

A kezdő tanárok beszédfordulóiban nagyobb a fatikus nyelvi elemek gyakorisága (4,9 db / beszédforduló), mint a tapasztaltakéiban. Az értékek között a statisztikai számítás azonban nem igazolt szignifikanciát ($p = 0,405$). A nemek közül a nők beszédfordulóiban jelenik meg nagyobb gyakorisággal fatikus nyelvi elem (4,96 db / beszédforduló), de ez az érték szignifikánsan nem nagyobb a férfi tanárok beszédfordulóiban megjelenő fatikus nyelvi elemek gyakoriságánál ($p = 0,233$). A Pearson-féle korrelációs vizsgálat alapján megállapítható, hogy a fatikus nyelvi elemet tartalmazó tanári beszédfordulók gyakorisága és a tanulói beszédfordulók gyakorisága között erős, pozitív irányú összefüggés van – ezt szemlélteti a 7. ábra ($r^2 = 0,754$; $p = 0,005$).

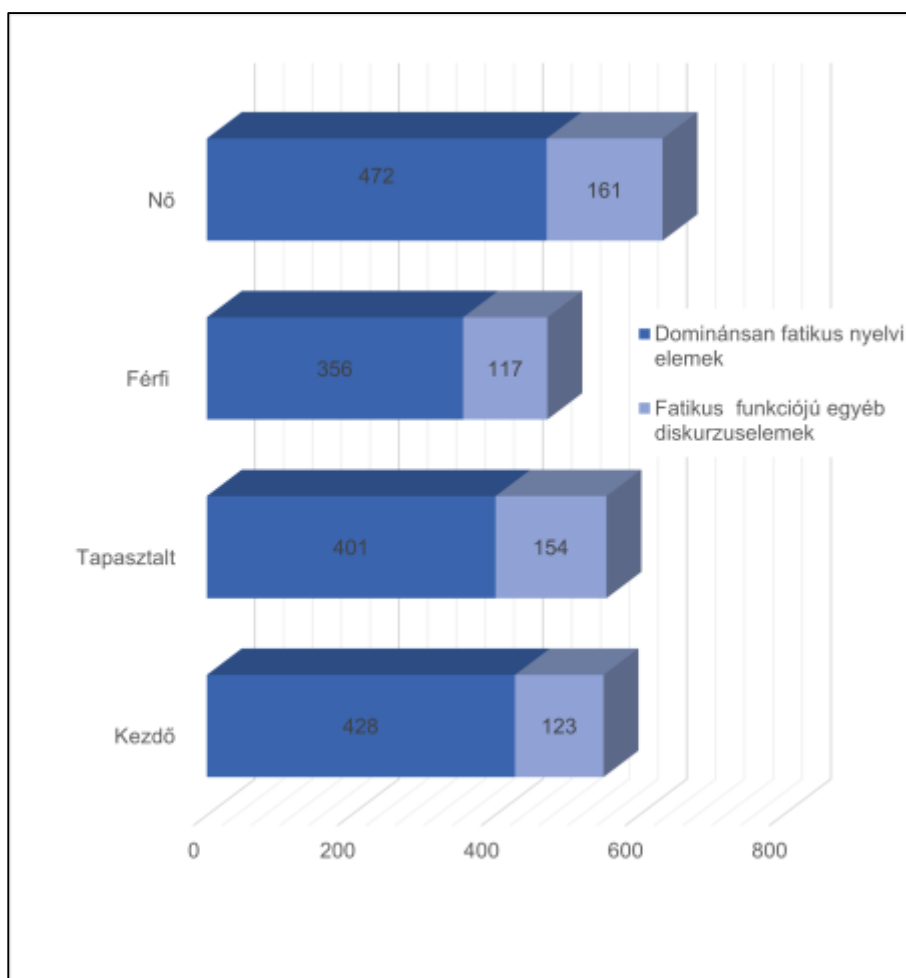


7. ábra

A fatikus nyelvi elemet tartalmazó tanári beszédfordulók gyakorisága és a tanulói beszédfordulók gyakorisága közötti összefüggés (db / 45 perc)

Az adatok pozitív irányú összefüggését jelzi az egyenes balról jobbra tartó emelkedése, és a szoros összefüggést mutatja, hogy a trendvonalhoz közel helyezkednek el. Hasonlóan erős, pozitív irányú korreláció figyelhető meg a fatikus nyelvi elemet tartalmazó tanári beszédfordulók gyakorisága és a tanulói beszédfordulókat alkotó megnyilatkozások gyakorisága között ($r^2 = 0,639$; $p = 0,025$).

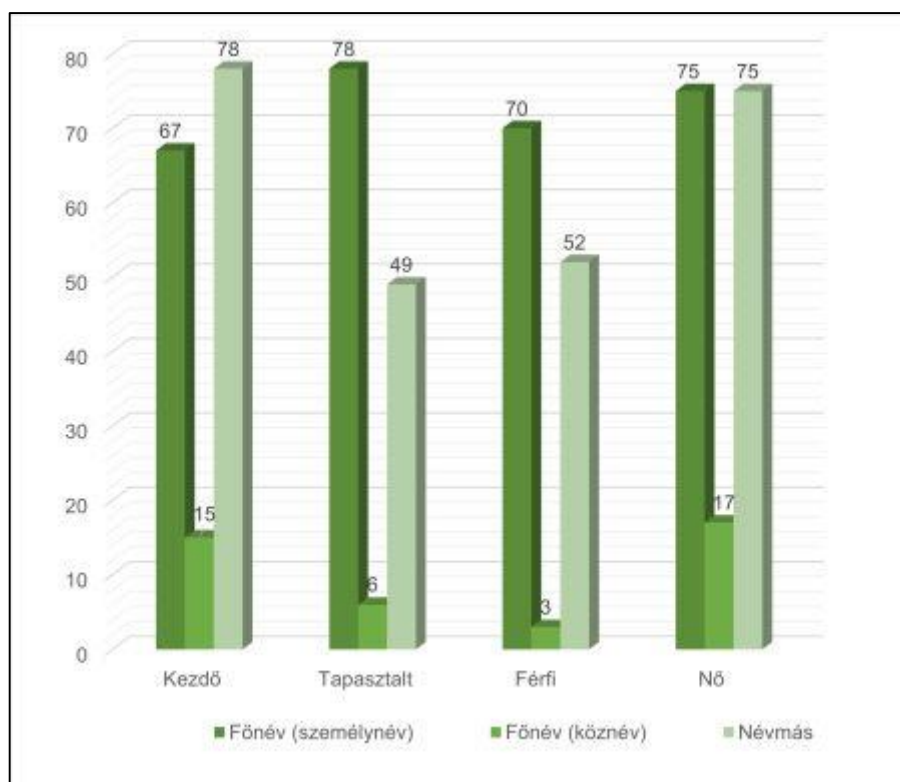
A feltárt összefüggés azt támasztja alá, hogy minél több fatikus nyelvi elemet tartalmazó tanári beszédforduló jelenik meg a tanórákon, annál több tanulói megnyilatkozás fordul elő. A fatikus nyelvi elemek csoportjainak százalékos arányát szemlélteti a 8. ábra.



8. ábra

A fatikus nyelvi elemek csoportjainak gyakorisága (db / 45 perc)

A korpusz tanóráin a legnagyobb gyakoriságot a dominánsan fatikus nyelvi elemek csoportja mutatja. Az eredmények szerint a nő tanárok tanóráin ez a csoport szignifikánsan gyakrabban jelenik meg (472 db), mint a férfiakéin ($p = 0,024$). A pedagógus tapasztaltságát tekintve nem mutatható ki ilyen jellegű különbség. Annak ellenére, hogy a kezdő tanárok tanóráin valamivel nagyobb a dominánsan fatikus nyelvi elemek gyakorisága (428 db), ez szignifikánsan nem nagyobb a tapasztalt tanárok tanóráin adathozható értékeknél ($p = 0,644$). A dominánsan fatikus jellegű csoporthoz tartoznak a főnévvel és a névmással alkotott megszólítások, ezek gyakoriságát a változókkal való összefüggésben szemlélteti a 9. ábra.



9. ábra

A főnévvel és a névmással alkotott megszólítások gyakorisága a kutatás változóival való összefüggésben (db / 45 perc)

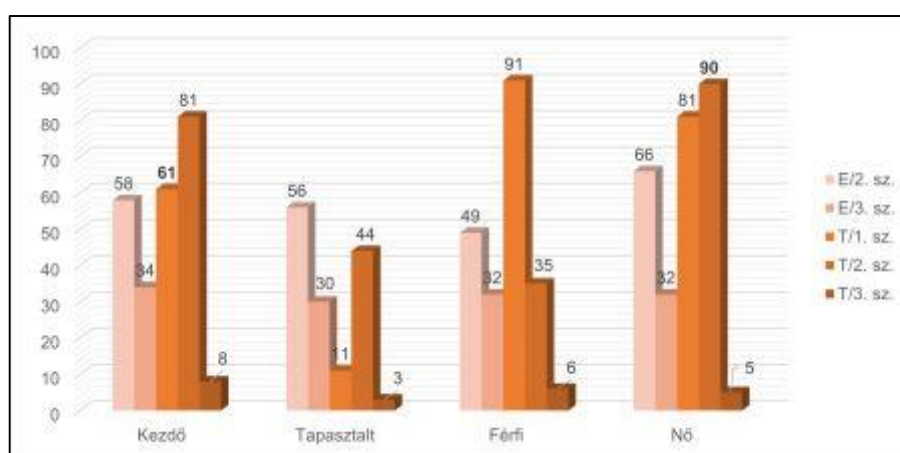
A személynévvel történő megszólítás mind a 4 adatcsoportban nagy gyakoriságot mutat, a leggyakrabban a tapasztalt tanárok szólítják meg így a tanulókat, 78-szor figyelhető meg a beszédfordulókban. A kezdő tanárok beszédfordulóiban 67 db személynévvel történő megszólítás jelenik meg ($p = 0,393$), míg a tanár neme szerint a nők beszédfordulóiban nagyobb gyakoriságot mutat a személynévvel való megszólítás (75 db), mint a férfiakéiban ($p = 0,692$). Mind a négy adatcsoportban nagy gyakoriság jellemzi a névmással való megszólítást is, ám sem a pedagógus tapasztalata ($p = 0,101$), sem a neme alapján nem szignifikáns a különbség ($p = 0,197$). A főnévvel, köznévvvel történő megszólítás a kezdő tanárok beszédfordulóiban többször jelenik meg, mint a tapasztalt tanárokéiban ($p = 0,159$). A nők beszédfordulóiban szignifikánsan gyakrabban adatható ez a megszólítási forma, mint a férfiakéiban ($p = 0,014$). A főnévvel és a névmással történő megszólítások több tanulói megnyilatkozástípus gyakoriságával és átlagos hosszával mutatnak összefüggést – ezt szemlélteti az 5. táblázat.

5. táblázat

A főnévvel és a névmással történő megszólítások és a tanulói megnyilatkozástípusok összefüggései

A fatikus nyelvi elem elnevezése	A korrelációt mutató adat	A Pearson-féle korreláció értéke	A szignifikancia szintje (p)
Főnév (személynév)	A véleménykifejezés gyakorisága	0,619	0,003
	Az érzelemkifejezés gyakorisága	0,679	0,015
	Az érzelemkifejezés átlagos hossza	0,737	0,006
Főnév (köznév)	A véleménykérés gyakorisága	0,682	0,015
	A véleménykifejezés gyakorisága	0,769	0,003
	A véleménykérés átlagos hossza	0,688	0,019
Névmás	A véleménykérés gyakorisága	0,607	0,036
	A véleménykérés átlagos hossza	0,607	0,048
	A véleménykifejezés átlagos hossza	0,735	0,006

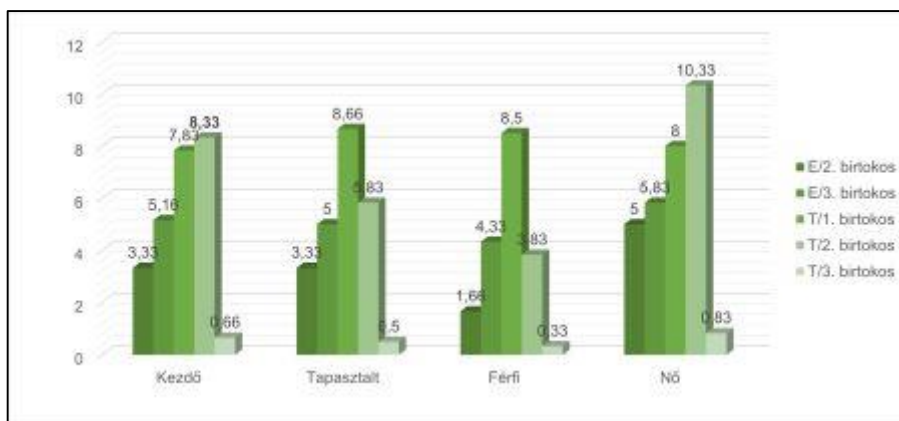
A Pearson-féle korrelációs vizsgálat eredményei szerint a főnévvel és a névmással történő megszólítások több tanulói megnyilatkozástípussal is pozitív irányú összefüggést mutatnak. Vagyis minél több a személynévvvel történő megszólítás, annál nagyobb a véleménykifejező és az érzelemkifejező tanulói megnyilatkozástípusok gyakorisága és az érzelemkifejezések hossza is. A köznévvvel elhangzó megszólítások a véleménykérés gyakoriságával, átlagos hosszával és a véleménykifejezés gyakoriságával mutatnak pozitív irányú korrelációt. A névmásokkal való megszólítások pedig a véleménykérés gyakoriságával, átlagos hosszával és a véleménykifejezés átlagos hosszával állnak pozitív irányú összefüggésben. A dominánsan fatikus csoportba sorolhatók azok az igék, ahol a fatikus funkciót az igei személyrag jelöli, ezek gyakoriságát a 10. ábra szemlélteti.



10. ábra

A fatikus funkciójú igék gyakorisága (db / 45 perc)

Az igealakok közül a legnagyobb gyakoriságot a T/1. és a T/2. személyű igealakok mutatják, míg a T/3. személyű alakok ritkábban jelennek meg a tanári beszédfordulókban. A T/1. személyű igék gyakorisága szignifikánsan nagyobb (61 db) a kezdő pedagógusok beszédfordulóiban ($p = 0,013$), mint a tapasztaltakéiban. A nők beszédfordulóiban többször (90 db) jelennek meg a T/2. személyű igealakok ($p = 0,009$), mint a férfiakéiban. Az igék közül az E/3. személyű alakok pozitív irányú összefüggést mutatnak a véleménykifejezés átlagos hosszával ($r^2 = 0,640$; $p = 0,025$). Dominánsan fatikus jellegű nyelvi elemnek tekinthetők a fatikus funkciójú birtokos személyjeles főnevek, amelyek gyakoriságát a 11. ábra szemlélteti.



11. ábra

A fatikus funkciójú birtokos személyjeles főnevek gyakorisága

A fatikus funkciójú birtokos személyjeles főnevek gyakorisága a fatikus funkciójú igék gyakoriságához hasonlóan alakul. A T/1. és a T/2. személyű birtokos személyjeles alakok jelennek meg a leggyakrabban. A T/1. személyűek mind a négy változó esetében nagy gyakoriságot mutatnak. A T/2. személyű birtokos személyjeles alakok gyakorisága mind a pedagógusi tapasztalat, mind a nemek szerinti összehasonlítás esetében nagyobb különbséget mutat. Az eltérések egyik adatcsoportban sem szignifikánsak. A Pearson-féle korrelációs vizsgálat több összefüggést is alátámasztott a T/1. és a T/3. személyű birtokos személyjeles főnévi alakok és a kutatás egyéb paramétereit között (6. táblázat).

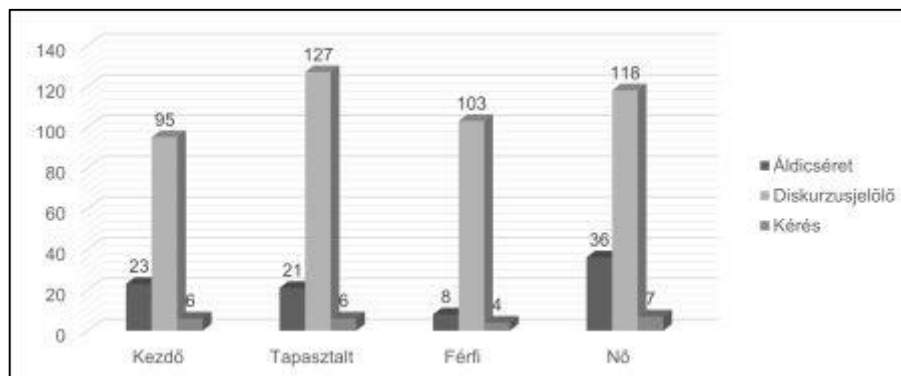
6. táblázat

A T/1. és a T/3. személyű birtokos személyjeles főnévi alakok és a kutatás paramétereinek az összefüggései

A fatikus nyelvi elem elnevezése	A korrelációt mutató adat	A Pearson-féle korreláció értéke	A szignifikancia szintje (p)
T/1. személyű birtokos személyjeles főnévi alak	A frontális munkaforma százalékos aránya	-0,620	0,038
	A tanulói megnyilatkozások darabszáma	0,602	0,038
	Az információkérés gyakorisága	0,597	0,041
	Az információmegosztás gyakorisága	0,643	0,024
T/3. személyű birtokos személyjeles főnévi alak	A véleménykérés gyakorisága	0,845	0,001
	A véleménykifejezés gyakorisága	0,872	0,000
	Az információmegosztás gyakorisága	-0,616	0,330

Az eredmények szerint minél nagyobb a frontális munkaforma százalékos aránya, annál kisebb a T/1. személyű birtokos személyjeles főnévi alakok gyakorisága. Továbbá pozitív irányú összefüggés van a T/1. személyű alakok és a tanulói megnyilatkozások darabszáma között, azaz minél több T/1. személyű birtokos személyjeles főnévi alak jelenik meg a tanári beszédfordulóban, annál több a tanulói megnyilatkozások darabszáma. A tanulói megnyilatkozástípusok közül továbbá pozitív irányú az összefüggés az információkéréssel és -megosztással. Az eredmények azt mutatják, hogy minél több

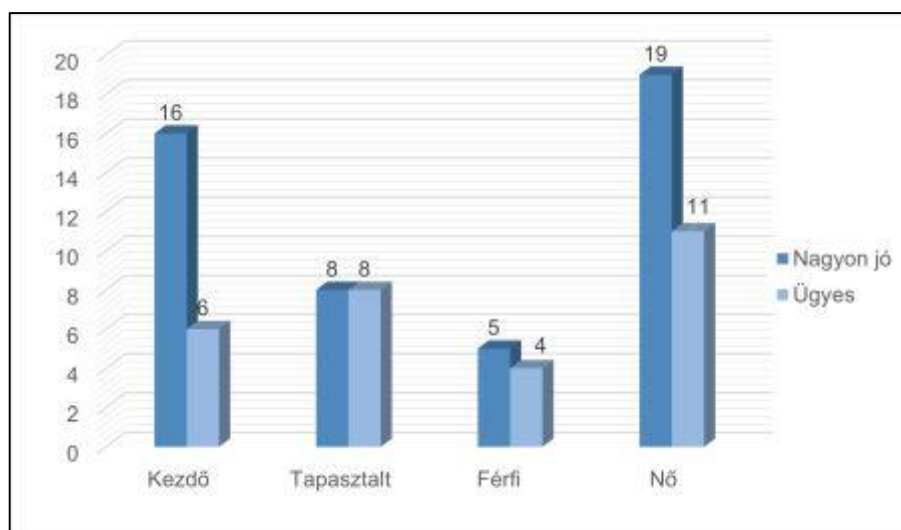
T/3. személyű birtokos személyjeles főnévi alak jelenik meg a tanári beszédfordulókban, annál nagyobb a véleménykérés és -kifejezés gyakorisága a tanulói beszédfordulókban. Továbbá a T/3. személyű birtokos személyjeles főnévi alakok és az információmegosztás között negatív irányú összefüggés van. A fatikus funkciójú egyéb nyelvi elemek gyakoriságát mutatja a 12. ábra.



12. ábra

A fatikus funkciójú egyéb nyelvi elemek gyakorisága (db / 45 perc)

A fatikus funkciójú egyéb nyelvi elemek közül a legnagyobb gyakoriságot minden változó esetében a diskurzuszjelölők mutatják. A legtöbb előfordulás a tapasztalt tanárok beszédfordulóiban figyelhető meg (127 db), míg a kezdő pedagógusokéiban ritkábban jelennek meg ezek a nyelvi formák (95 db). Több áldicséret is feltárható a korpuszban, amelyek egyben álértékelések is, ez a funkció azonban kiegészül egy diskurzuszjelölő, fatikus jellegű funkcióval, amelyek erősebben jelennek meg bennük. A változókat tekintve a nő tanárok beszédfordulóiban az áldicséret szignifikánsan többször jelenik meg, mint a férfiakéiban ($p = 0,003$). Az áldicséretetek leggyakrabban a *nagyon jó* és az *ügyes megnyilatkozásokban* realizálódnak, ezek gyakoriságát a 13. ábra szemlélteti.



13. ábra

Az áldicséretetek gyakorisága (db / 45 perc)

Az eredmények szerint a *nagyon jó* formájú áldicséretetek gyakorisága nagyobb, mint az *ügyes* alaké. A nő tanárok beszédfordulóiban jelenik meg mindkét változat a legnagyobb gyakoriságban, a *nagyon jó* alakból 19 db, az *ügyes*ből 11 db egy tanórán. A statisztikai elemzés a *nagyon jó* esetében azt mutatja, hogy ezek gyakorisága szignifikánsan nagyobb a nő tanárok tanóráin, mint a férfiakéin ($p = 0,057$). Ez az áldicsérő funkciójú elem strukturálhatja is a tanári beszédfordulót, ahogy a következő példában is látható:

Tanár: **Nagyon jó, ügyes.** Akkor **lássuk** az utolsót! Ez a leghosszabb, ez Évánál van.

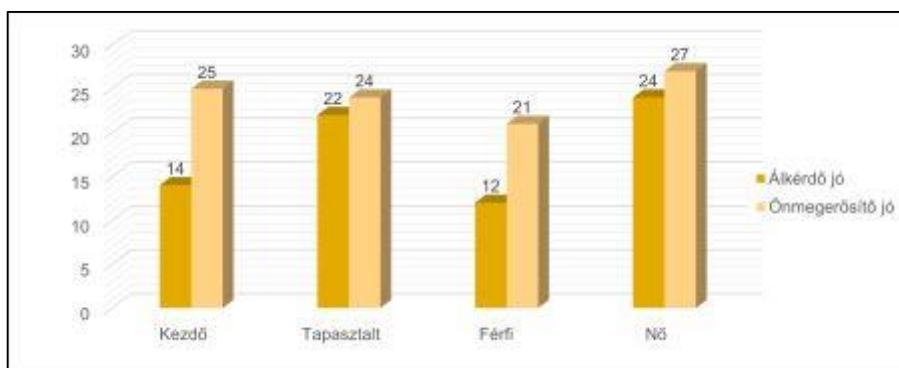
Diák: Igen. Tehát adjon a Jóisten boldog ünnepeket, mindenféle jó, jókkal lásson el titeket. Az Úr anyála így köszöntött nagyot, örvendjeteK végre, a Jézus feltámadott. Örömet ez tinékteK, énnekem és másnak, de én is örülök a hímes tojásnak. Adjanak hát nekem (hezitálás) néhány piros tojást, hogy jó kedvem legyen.

Tanár: **Nagyon jó.** Tehát öt locsolóverset **hallottunk** most. (...)

Diák: Volt például összefoglaló.

Tanár: Összefoglaló. **Nagyon jó!** (12. tanóra)

Az áldicsérő funkcióban lévő *nagyon jó* a tanár beszédfordulójában többféle szerepkörben is megfigyelhető. A beszédforduló elején egyszerre funkcionál a szó átvételeként és gyors visszacsatolásként a diák felé, valamint diskurzus-továbbblendítő szerepe is van. A *jó* diskurzusjelölő a leggyakrabban álkérdő és önmegerősítő funkcióban jelenik meg a tanárok beszédfordulóiban – ezt szemlélteti a 14. ábra.



14. ábra

Az álkérdő és az önmegerősítő jó gyakorisága (db / 45 perc)

Az adatok azt mutatják, hogy a pedagógus beszédfordulóiban nagyobb gyakoriságot mutat az önmegerősítő funkcióban lévő *jó*, a nő tanárok beszédfordulóiban jelenik meg a legtöbbször, egy tanórán átlagosan 27-szer. Ebben a funkcióban többször, 25-ször tűnik fel a kezdő pedagógusok tanóráin is. Az álkérdő *jó* a nő tanárok tanóráin jelenik meg a legnagyobb arányban. A nagyobb különbségek ellenére a statisztikai elemzés egyik változó esetében sem támasztott alá szignifikáns eltérést. Az önmegerősítő *jó* a tanári magyarázatokban jelenik meg a leggyakrabban:

Tanár: *Hogyha jól emlékszem, a, a nyelvtan órán most **foglalkoztatok** különböző költői képekkel, metaforával, metonó, metonímiával, hasonlattal, megszemélyesítéssel. Itt most néhány példát is **találhattok** erre. **Jó**, ez az első. A közmondások között biztos, hogy lesz olyan, ami ismertebb, lesz olyan, ami kevésbé ismert, de ez talán egy ritkább. **Lássuk** a következőt! **Kati!***

Diák: *Kellemes, mint húsvét napján a keszőce.* (12. tanóra)

Az idézett példa is szemlélteti, hogy a pedagógus beszédében egyfajta önmegnyugtatóként, a feladatok közötti váltáskor jelenik meg ez a fatikus nyelvi elem. A Pearson-féle korrelációs vizsgálat igazolta a fatikus funkciójú egyéb nyelvi elemek és a kutatás paramétereinek közötti összefüggéseket (7. táblázat).

7. táblázat

A fatikus funkciójú egyéb nyelvi elemek és a kutatás paramétereinek az összefüggései

A fatikus nyelvi elem elnevezése	A korrelációt mutató adat	A Pearson-féle korreláció értéke	A szignifikancia szintje (<i>p</i>)
Diskurzusjelölő	A tanulói beszédfordulók gyakorisága	0,828	0,001
	A tanulói beszédfordulók százalékos aránya	0,736	0,006
	A tanulói megnyilatkozások gyakorisága	0,789	0,002
	Az információmegosztás gyakorisága	0,628	0,029
A nagyon jó gyakorisága	A véleménykérés gyakorisága	0,708	0,010
	A véleménykifejezés gyakorisága	0,612	0,034
	A magyarázat gyakorisága	-0,618	0,032
	A magyarázat átlagos hossza	-0,962	0,000

Minél több a tanári beszédfordulókban a fatikus funkcióban álló diskurzusjelölő, annál nagyobb a tanulói beszédfordulók gyakorisága, százalékos aránya, a beszédfordulókat alkotó megnyilatkozások gyakorisága és az információmegosztások gyakorisága is. Az áldicsérő funkcióban álló *nagyon jó* kifejezés a véleménykérés és -kifejezés gyakoriságával áll pozitív irányú összefüggésben. Minél több ilyen áldicsérő elem jelenik azonban meg a tanári beszédfordulókban, annál kisebb a magyarázat gyakorisága és átlagos hossza a tanulói beszédfordulókban.

A korpuszban megfigyelhető, hogy a pedagógusok beszédfordulóiban egyéni sajátosságok tárhatók fel a diskurzusjelölők megjelenésére vonatkozóan. Így például a 7. tanórán, ahol a diskurzusjelölők gyakorisága a legnagyobb, 192 db jelenik meg. A pedagógus szóátvételi stratégiája, hogy az *így van, ugye* diskurzusjelölő-párral veszi magához a szót:

Tanár: *Így van, **ugye**, az egyik, **ugye**, kétféle felosztási **lehetőségünk** volt. Az egyik, pontosan, **ugye**, az volt, amikor a szabad és kötött morfémaokról **beszéltünk**. Mit jelentett az vagy mit jelent az, hogy (hezitáció) szabad, és mit jelent az, hogyha kötött egy (hezitáció) morféma? **Ugye**, az előző órán is **néztünk** erre példákat. Mitől kötött egy (hezitáció) szóelem vagy egy (hezitáció) morféma? **Láthattuk** ezt is az előző órán. **Nézd a jegyzeteidet, bátran (hezitáció) gondolkodj!** Ez (hezitáció), ez is már, ez is egy viszonylag egyszerű kérdés. **Mesi!***

Diák: *A szabadon állóan is értelmesek. (7. tanóra)*

Ezen a tanórán a pedagógus 48 alkalommal indítja ezzel a saját beszédfordulóját, ez az összes elhangzó beszédforduló 15,14%-a. Vagyis ez az egyéni nyelvhasználatát alkotó fatikus rítusnak tekinthető a beszédében. Ezek az elemek a tanulói figyelem folyamatos fenntartására, a diskurzusba való bevonódás eszközeként tűnnek fel – ez lehet a fő oka annak, hogy mind a beszédfordulók, mind a megnyilatkozások paramétereivel pozitív irányú összefüggésük van. Ez az eredmény alátámasztja, hogy a diskurzusjelölők személyközi szinten is funkcionálnak, és fontos szerepet játszanak az információk áramlásában, valamint a kommunikációs stratégia kiemelt részeként, multifunkcionális jelölőként is működhetnek. A diskurzusjelölők a fatikus funkcióval egyidejűleg jelölhetik a szó átadását vagy átvételét és a beszéd jogának a megtartását, így gyakran eredményeznek beszélőváltást (de Fina 1997; Dér–Markó 2007; Tátrai 2011; Boronkai 2013; Schirm 2011, idézi Asztalos 2020b).

Összegzés és következtetések

Az eredmények 12 magyar nyelvi tanóra videós anyagának (összesen 472 percnyi) annotálása és szegmentálása alapján mind a tanóra általános diskurzusjellemzőire, mind a tanári beszédfordulók fatikus nyelvi elemeire vonatkoznak. A korpusz nem reprezentatív, ugyanakkor az eredményekből számos olyan következtetés vonható le, amelyek további pragmatikai, pedagógiai és diskurzuselemzési vizsgálatok alapjai lehetnek.

A tanulmány az osztálytermi diskurzussal összefüggésben feltárta, hogy a tanári és a tanulói beszédfordulók gyakorisága pozitív hatással van egymásra. Ha azonban a pedagógus beszédfordulóinak százalékos aránya és átlagos időtartama nő, kisebb lesz a diákok beszédfordulóinak és az ezeket alkotó megnyilatkozástípusoknak a gyakorisága és az átlagos időtartama – így a beszédidő a tanár javára változik. Továbbá minél hosszabb a tanári beszédforduló átlagos időtartama, annál nagyobb a beszédfordulót alkotó megnyilatkozások gyakorisága is. Mindemellett a frontális munkaforma százalékos arányának növekedése sem teszi lehetővé a hosszabb tanulói beszédfordulók megjelenését a tanórákon. Ezek a tényezők nem kedveznek a tanulóközpontú osztálytermi környezet kialakításának.

A tanulói megnyilatkozástípusok közül az információmegosztásokra vonatkozó eredmények arra a tendenciára hívják fel a figyelmet, hogy minél több tanulói beszédforduló hangzik el a tanórákon, ezek annál több információmegosztást tartalmaznak. Hasonló összefüggés állapítható meg a magyarázatok gyakoriságára vonatkozóan is. A tanárok tapasztalatával összefüggésben megállapítható továbbá, hogy a kezdők tanóráin a tanulói beszédfordulók átlagos hossza nagyobb, valamint a megnyilatkozások közül a felolvasás gyakrabban jelenik meg. A pedagógus neme alapján a nők tanóráin a tanulói véleménykifejezés többször fordul elő, ennek a megnyilatkozástípusnak a hossza azonban a férfiak tanóráin nagyobb.

A fatikus nyelvi elemekre vonatkozó kutatás számos olyan eredményt hozott, amely hozzájárulhat a fatikus nyelvi elemek funkcióinak osztálytermi diskurzusban történő értelmezéséhez. A dominánsan fatikus nyelvi elemek közül a személynévvel történő megszólítások fordulnak elő a leggyakrabban. Ennek az eredménynek a pedagógiai haszna a tanórák tervezésekor jelenhet meg. Ha a pedagógus többször szólítja nevükön a diákokat, akkor a tanulói beszédfordulókban több vélemény- és érzelmkifejező tanulói megnyilatkozás hangozhat el. Ezek a megszólítások már a tanórák tervezési folyamatába is integrálhatók.

Az igei személyragok és a főnévhez járuló birtokos személyjelek közül is a T/1. és a T/2. személyű igealakok jelennek meg a legtöbbször. A fatikus funkciójú egyéb nyelvi elemek közül a legnagyobb gyakoriságot minden változó esetében a diskurzusjelölők mutatják.

A nők többször szólítják meg a diákokat főnévi, azon belül is köznévi formával, valamint a T/2. személyű igealakok, az áldicséretes és az önmegerősítő funkcióban álló *jó* is gyakrabban jelennek meg a beszédfordulókban, mint a férfiakéiban. A T/1. személyű igék gyakorisága szignifikánsan nagyobb a kezdő pedagógusok beszédfordulóiban. A Pearson-féle korrelációs vizsgálat pedig több olyan összefüggést is alátámasztott, amelyek a fatikus nyelvi elemek és az egyes megnyilatkozástípusok gyakoriságával és időtartamával függenek össze.

A tanári beszédben megjelenő fatikus nyelvi elemek gyakoriságára és a tanulói beszédfordulók gyakoriságára vonatkozó 1. hipotézis igazolódott. Vagyis azokon a tanórákon, ahol a tanári beszédfordulókban több fatikus nyelvi elem azonosítható, a tanulói beszédfordulók (és az ezeket alkotó megnyilatkozások) gyakorisága is nagyobb. Tehát érvényesül ezeknek az elemeknek az elsődleges funkciója: a kapcsolatfelvétel és a -fenntartás; hatásukra több tanulói beszédforduló jelenik meg. Vagyis a pedagógus a fatikus nyelvi elemek segítségével ösztönözheti a diákokat a tanórai diskurzusba való bevonódásra.

A kutatás eredményei a 2. előfeltevést nem támasztották alá, ugyanis a statisztikai elemzés nem mutatott szignifikáns eltéréseket a tanári tapasztalat szerinti változó mentén, sem a fatikus nyelvi elemek gyakoriságában, sem ezek százalékos arányában. Tehát a tanári tapasztalat nem függ össze a fatikus nyelvi elemek gyakoriságával. Az eredmények igazolták azonban a 3. hipotézist, a dominánsan fatikus jellegű nyelvi elemek gyakorisága a nő tanárok beszédfordulóiban szignifikánsan nagyobb.

Az eredmények szerint a fatikus nyelvi elemek az osztálytermi diskurzusban minden tanári megnyilatkozástípushoz kapcsolódnak, megfigyelhetők tanári értékelésben, kérdésben, magyarázatban is. A nyelvi példák alátámasztották továbbá az 5. előfeltevést is, a fatikus nyelvi elemek megjelenésében egyéni beszédrituálék, szokásszerű mintázatok azonosíthatók.

További kérdés lehet, hogy vajon milyen egyéb nyelvi elemek hordoznak még fatikus funkciót a tanári beszédben, illetve hogy vannak-e, és ha igen, milyen típusú fatikus nyelvi elemek a tanulók beszédfordulóiban. Továbbá hogy ugyanannak a pedagógusnak a beszédfordulóiban, eltérő osztályokban változnak-e a mintázatszerűen ismétlődő fatikus nyelvi elemek. Ezeknek a kérdéseknek a jövőbeni megválaszolásával még pontosabb képet kaphatunk az osztálytermi diskurzusban zajló nyelvi folyamatokról.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2010. A tanári kommunikáció fatikus elemei. Előadás. Nyelv és kultúra, kulturális nyelvészet – Új nézőpontok a magyar nyelv leírásában 3. 2010. november 23–24. ELTE BTK. Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2015. Osztálytermi kommunikáció. In: Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (szerk.) *Mozaikok a magyar nyelvről és nyelvhasználatról*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 57–70.
- Asztalos Anikó 2015. A tanórai kifejezőkészség fejlesztésének eredményei egy empirikus kutatás tükrében. In: Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (szerk.) *Tanóratervezés és tanórakutatás*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. 103–127.
- Asztalos Anikó 2020a. Az egyéni tanulói megnyilatkozástípusok jellemzői az osztálytermi diskurzusban. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=837> (2022. június 5.) <https://doi.org/10.1556/9789634548386>
- Asztalos Anikó 2020b. A diskurzusjelölők vizsgálata a tanulói megnyilatkozásokban. In: Karlovitz János Tibor (szerk.) *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra*. International Research Institute s.r.o. Komárno. 177–188.
- Balaton Teréz 1999. A megszólalás esélyei az iskolában. In: V. Raisz Rózsa – H. Varga Gyula (szerk.) *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 212. I–II. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest. 395–401.
- Balázs Géza 1987. A kapcsolatfelvétel nyelvi formái. *Magyar Nyelvőr* 111: 402–412.
- Balázs Géza 1993. *Kapcsolatra utaló (fatikus) nyelvi elemek a magyar nyelvben*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Bales, Robert Freed 1951. *Interaction Process Analysis; A Method for the Study of Small Groups*. Addison – Wesley Press. Cambridge.
- Boronkai Dóra 2009. *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Ad Librum. Budapest.
- Boronkai Dóra 2013. A diskurzusjelölők szerepe a társalgási szövegek beszélőváltásaiban a szociokulturális tényezők tükrében. In: Fekete Richárd – Kurucz Rózsa – Nagy Janka Teodóra (szerk.) „Szépet, jót, igazat akarva”. *Tanulmányok N. Horváth Béla 60. születésnapjára*. Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar. Szekszárd. 173–188.
- Chaudron, Craig 1988. *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge University Press. Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524469>
- Coupland, Justine 2000. Introduction: Sociolinguistic Perspectives on Small Talk. In: Coupland, Justine (ed.) *Small Talk*. Routledge. London.
- Darn, Steve 2007. *Teacher Talking Time*. BBC World Service. British Council.

- de Fina, Anna 1997. An Analysis of Spanish bien as a Marker of Classroom Management in Teacher-Student Interaction. *Journal of Pragmatics* 28: 337–354. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(97\)00003-9](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(97)00003-9)
- Dér Csilla – Markó Alexandra 2007. A magyar diskurzusjelölők szupraszegmentális jelöltsége. In: Gecső Tamás – Sárdi Csilla (szerk.) *Nyelvelmélet – nyelvhasználat. Segédkönyvek a Nyelvészet Tanulmányozásához* 74. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 61–67.
- Domonkosi Ágnes 2017. A nyelvi kapcsolattartás alapformái. Megszólítások és köszönések. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *A magyar nyelv jelene és jövője*. Gondolat Kiadó. Budapest. 279–298.
- Dornai Erika 1994. A beszéd funkciói és jelentésének meghatározói. *Pszichológia* 4: 491–513.
- Erdélyi Judit 2012. *Fatikus beszéd. Megszólítások, köszönések, kapcsolattartó szokások a székelyföldi nyelvhasználatban*. Anyanyelvűpolók Erdélyi Szövetsége Kiadó. Sepsiszentgyörgy.
- Frances, Christie 2002. *Classroom Discourse Analysis. A Functional Perspective*. Continuum. London and New York.
- Gharbavi, Abdullah –Iravani, Hasan 2014. Is Teacher Talk Pernicious to Students? A Discourse Analysis of Teacher Talk. In: Sadeghi, Karim – Modirghameneh, Sima – Alavinia, Parviz – Abolfazli Khonbi, Zainab (eds.) *Procedia Proceedings of the International Conference on Current Trends in ELT – Social and Behavioral Sciences*. Iran. 552–561. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.451>
- Goffman, Erving 1981. *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Gondolat Könyvkiadó. Budapest.
- Griffin, Peg –Mehan, Hugh 1979 [2001]. Értelme és rítus a tantermi beszélgetésben. In: Pléh Csaba – Síklaki István – Terestyéni Tamás (szerk.) *Nyelv-kommunikáció-cselekvés*. Osiris Kiadó. Budapest. 541–564.
- Herbst Mária 2010. *Tanári beszédmagatartás*. Szegedi Egyetemi Kiadó. Szeged.
- H. Varga Gyula 1996. A tanári beszéd kommunikációs közege. In: V. Raisz Rózsa (szerk.) *Anyanyelv és iskola az ezredfordulón*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 207. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest. 210–224.
- Hymes, Dell 1975. A nyelv a társadalomban. In: Szépe György (szerk.) *A nyelvtudomány ma*. Gondolat Kiadó. Budapest. 485–505.
- Jakobson, Roman 1972. Nyelvészet és poétika. In: *Hang-jeL-vers*. Gondolat Kiadó. Budapest. 229–276.
- Kasper, Gabriele 1984. Pragmatic Comprehension in Learner – Native Speaker Discourse. *Language Learning* 34: 1–20. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1984.tb00349.x>
- Laver, John 1975. Communicative Functions of Phatic Communion. In: Kendon, Adam – Harris, Richard M. – Key, Mary Ritschie (eds.) *Organization of Behavior in Face-to-face Interaction*. The Hague. Mouton. 215–238. <https://doi.org/10.1515/9783110907643.215>
- Leech, Geoffrey 1983. *Principles of Pragmatics*. Longman. London.
- Luk, Jasmine 2004. The Dynamics of Classroom Small Talk. *Issues in Applied Linguistics* (14)2: 115–131. <https://doi.org/10.5070/L4142005072>
- Lyons, John 1968. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge University Press. London. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139165570>

- Lyons, John 1977. *Semantics, vol. 1*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Malinowski, Bronislaw 1936. The Problem of Meaning in Primitive Language. In: Ogden, Charles Kay – Richards, Ivor Armstrong (eds.) *The Meaning of Meaning*. Kegan Paul. London. Supplement I. 296–336.
- Padilla, Cruz Manuel 2005. Teaching to be phatic: A Pragmatic Approach. In: Pérez Ruiz, Leonor – Estébanez Estébanez, Cayetano. *Estudios de Metodología de la Lengua Inglesa*. Vol. III. (eds.) Centro Buendía. Valladolid. 57–66.
- Pléh Csaba 2014. A nyelv evolúciója. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) *Pszicholingvisztika*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 1033–1088. <https://doi.org/10.1556/9789630594998>
- Sacks, Harvey – Schegloff, A. Emanuel – Jefferson, Gail 1974. A Simplest Systematics for the Organisation of Turn-Taking for Conversation. In: Scheinken, Jim (ed.) *Studies in the Organisation of Conversational Interaction*. Academic Press. New York. 7–55. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Schirm Anita 2011. *A diskurzusjelölők funkciói: a hát, az -e és a vajon elemek története és jelenkori szinkrón státusa alapján*. Doktori disszertáció. Szegedi Egyetem.
- Schirm Anita 2015. A diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikáció szövegtípusaiban. In: Antalné Szabó Ágnes – Major Éva (szerk.) *Tanóratervezés és tanórákutató*. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 10. ELTE. Budapest. 49–66.
- Schlegloff, A. Emanuel – Sacks, Harvey 1973. Opening up Closings. *Semiotica* 8: 289–327. <https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>
- Senft, Gunter 2009. Phatic Communion. In: Senft, Gunter - Östman, Jan-Ola - Verschueren, Jef (eds.) *Culture and Language Use. Handbook of Pragmatics*. Nijmegen. 226–233. <https://doi.org/10.1075/hoph.2.20sen>
- Silva, Omar 1980. Phatic Language: A Preliminary Contrastive Analysis between English and Spanish. *Lenguaje y Ciencias* 20: 105–112.
- Sinclair, John McHardy – McCabe Coulthard, Riley 1975. *Towards an Analysis of Discourse*. University Press. Oxford.
- Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Wells, Gordon 1999. *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press. Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605895>

A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készül.

Asztalos, Anikó

Phatic linguistic elements of teacher discourse in classroom discourse

The topic of this paper is the analysis of the phatic linguistic elements in teacher discourse. The phatic function is the inherent, primary function of language, contributing to the establishment, maintenance and closure of the relationship between teacher and students in classroom discourse. The aim of the research described here is to observe the types of verbal phatic elements in teachers' speech turns. Based on the annotation and segmentation of video recordings of 12 Hungarian language lessons, the study presents the general characteristics of classroom discourse and differentiates the types of phatic verbal elements in teachers' speech. The linguistic examples confirm that the phatic linguistic elements in classroom discourse are related to all types of teacher utterances and can be observed in teacher evaluations, questions and explanations. Individual speech rituals and habitual patterns can be identified in the occurrence of the phatic language elements. The results revealed in this study may be useful for further analyses by both practicing teachers and researchers of classroom discourse.

Kulcsszók: pragmatika, diskurzuselemzés, osztálytermi diskurzus, tanári beszéd, fatikus elemek

Keywords: pragmatics, discourse analysis, classroom discourse, teacher discourse, fatic elements

Az írás szerzőjéről

Vigassyné Asztalos Anikó

igazgatóhelyettes

Mathias Corvinus Collegium, Budapest

v.asztalos.aniko[kukac]gmail.com