

TANÓRATERVEZÉS ÉS TANÓRAKUTATÁS

A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és
a művészetek műveltségi területen

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Tanóratervezés és tanórákutatás
A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek
és a művészetek műveltségi területen

Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 10.

Tanóratervezés és tanórákutató

A magyar nyelv és irodalom, az idegen nyelvek és
a művészetek műveltségi területen

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Budapest, 2015

Bölcészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 10.

Sorozatszerkesztők:
Antalné Szabó Ágnes, Major Éva

Szerzők:
Asztalos Anikó, Boda Annamária, Éry Anna, Huszthy Alma, Király Flóra,
Orgoványi-Gajdos Judit, Schirm Anita, Szabó Éva, Szőke-Milinte Enikő

Szerkesztők:
Baditzné Pálvölgyi Kata, Szabó Éva, Szentgyörgyi Rudolf

Lektorok:
Boronkai Dóra, Fábián Gyöngyi

Technikai munkatárs:
Tóth Etelka

Borítótervező:
Dobos Gábor

A kiadvány a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 számú, „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” című pályázat támogatásával készült.

ISSN 2416-1942 (online)
ISSN 2416-1772 (nyomtatott)
ISBN 978-963-284-663-7

© ELTE, 2015
Minden jog fenntartva: Eötvös Loránd Tudományegyetem

Online kiadás

Tartalom

| | |
|--|-----|
| TANÁRI KOMPETENCIÁK ÉS TANÓRATERVEZÉS | 7 |
| Szőke-Milinte Enikő: A pedagóguskompetenciák megfigyelése és elemzése a tanítási órán | 9 |
| Szabó Éva: Az óratervezés az angoltanítás szakirodalmában és magyarországi angoltanárok gyakorlatában | 28 |
| TANÓRAKUTATÁS VIDEÓS ÓRÁK ALAPJÁN | 47 |
| Schirm Anita: A diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikáció szövegtípusaiban | 49 |
| Király Flóra: Tanári kérdezős stratégiák osztálytermi kontextusban..... | 67 |
| Huszthy Alma – Éry Anna: Az olasztanári kommunikáció verbális és nonverbális sajátosságai | 86 |
| Asztalos Anikó: A tanulói kifejezőképesség fejlesztésének eredményei egy empirikus kutatás tükrében | 103 |
| A TANÁRSÁG ÉS A TANÓRA KUTATÁSA TANÁRI INTERJÚK ALAPJÁN | 129 |
| Orgoványi-Gajdos Judit: Tükörben a Tanórával..... | 131 |
| Boda Annamária: A nyelvjárások megjelenése a tanórán..... | 146 |

A diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikáció szövegtípusaiban

1. Bevezetés

Az osztálytermi kommunikáció szövegtípusait számos szempontból tanulmányozták már (pl. Nagy 1976; Antalné 2006; Herbszt 2010; H. Tomesz 2014), azonban a diskurzusjelölőknek a pedagógiai kommunikációban betöltött szerepkörével a magyar szakirodalomban eddig még kevésbé foglalkoztak. Ennek egyik oka lehet, hogy a diskurzusjelölőket sokáig a szövegfajtaktól függetlenül funkció híján lévő, felesleges beszéd töltelékeknek tartották. Azonban a pragmatikai szemléletmódnak köszönhetően bebizonyosodott, hogy a diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikációban is fontos szerepet játszanak a mondanivaló szervezésében, valamint a tanári és a tanulói attitűdök közvetítésében (vö. Christodoulidou 2014). Kisebb tanórai korpuszon vizsgálva a diskurzusjelölők szerepkörét (Schirm 2013, 2014a, 2014b), kiderült, hogy ez a funkcionális szóosztály mind a tanári magyarázatoknak és kérdéseknek, mind pedig a tanulói válaszoknak a szövegtípusok jellegéből adódó természetes velejárója és a hatékony információáramlás segítője. Jelen tanulmány az egyes szövegtípusok leggyakoribb diskurzusjelölőit mutatja be az elemek funkcióira koncentrálnival. Először a diskurzusjelölő fogalmának meghatározása történik (2.), majd a szakirodalom alapján az osztálytermi kommunikációban betöltött szerepük általánosságban való ismertetése (3.). A korpusz és a hipotézisek megadása (4.) után pedig a vizsgált diskurzusjelölők megoszlásának bemutatása következik (5.), majd a leggyakoribb elemek szövegtípusok (tanári magyarázat, tanári kérdés, tanári értékelő megnyilatkozás, tanulói válasz) szerinti bontásban való jellemzése (5.1.–5.4.).

2. A diskurzusjelölők

A diskurzusjelölők (pl. *hát, ugye, szóval, egyébként*) diskurzusdarabokat kötnek össze és pragmatikai viszonyokat jelölnek. Az összekapcsoló szerepükön, az úgynevezett konnektivitáson kívül további fontos tulajdonságuk a kontextusfüggőség és a multifunkcionalitás (Furkó 2013). Értelmezésükhöz mindig szükség van a szituáció pontos ismeretére, ugyanis a diskurzus bármely két tényezője közt képesek kapcsolatot létesíteni. Jelezhetik például a társalgás részeinek az egymáshoz való viszonyát, utalhatnak a beszélgető felek közötti kapcsolatra, kifejezhetik a beszéd rész és a beszélő közötti viszonyt, valamint vonatkozhatnak a tágabb szituációra is (Schirm 2011).

Emellett a diskurzus irányításában is részt vesznek: képesek jelölni a szó átadását, a szó átvételét, valamint a beszédjog megtartását.

A magyarban leggyakrabban a következő elemek viselkednek diskurzusjelölőként: *aha, akkor, azért, bizony, csak, csakhogy, -e, egyáltalán, egyébként, és, de, hát, hm, így, illetve, ilyen, izé, jaj, lám, látod, már, még, mondjuk, na, nemde, no, nos, persze, sőt, szóval, tehát, tényleg, tudniillik, tudod, tulajdonképpen, úgy, ugyan, ugye, ugyebár, úgyhogy, úgymond, vagyis, vajon, valóban, viszont, voltaképpen.*

A szakirodalomban különféle diskurzusjelölő-meghatározások léteznek (ezeket lásd pl. Dér 2009-ben). A számos megközelítés közül az elemzés Furkó Bálint Péter kritériumrendszerét (2007: 80–81) használja föl, amely a következő 10 jellemzőjét adja a diskurzusjelölőknek: 1. nem-propozicionális jelentés, 2. opcionális, 3. kontextusfüggőség, 4. multifunkcionalitás, 5. szekvencialitás, 6. szintaktikai leválaszthatóság, 7. változó hatókör, 8. procedurális jelentés, 9. magas gyakoriság, 10. oralitás. Nézzük ezeket kicsit részletesebben!

A nem-propozicionális jelentést azért társítják a diskurzusjelölőkhöz, mert a legtöbbjük nincs hatással a mondat igazságfeltételeire, és nem befolyásolja annak a proposicionális tartalmát. A diskurzusjelölőknek nem fogalmi, hanem úgynevezett procedurális, vagyis műveleti jelentésük van. A kétféle jelentés különbségét a tanórai korpuszból származó alábbi példapár szemlélteti¹:

- (1) *T: Így van, ne azt **mondjuk**, hogy értelmes, ezt pontosítsuk. (2_76)*
- (2) *T: Próbáld ki akkor **mondjuk** azt, hogy házam. Tegyélt utána egy, egy másik toldalékot. (2_76)*

Az (1) példában szereplő *mondjuk* nem diskurzusjelölő, ugyanis fogalmi jelentésében áll, a *közöl, állít* szavakkal egyenértékű. Míg a (2) példában ugyanez az elem már diskurzusjelölőként viselkedik: példaadást jelöl. Vagyis önmagában, kontextus nélkül egyetlen elemről sem lehet megállapítani, hogy diskurzusjelölő-e vagy sem.

A diskurzusjelölők nem kötelező elemei a megnyilatkozásoknak, csupán opcionális a megjelenésük. Szintaktikailag könnyen leválaszthatók, s elmaradásuk nem sérti a mondat jólfarmáltságát. Többféle szerepkörben használatosak, azaz multifunkciósak, ezért nagyon erősen függ a kontextustól a jelentésük. Például egy *hát* a szituációtól, a hangsúlytól és a hanglejtéstől függően számos beszélői attitűdöt képes kifejezni, többek közt bizonytalanságot, hezitálást, csodálkozást, magyarázkodást vagy felindultságot (vö. Schirm 2011). A diskurzusjelölők szintaktikailag változó hatókörrel rendelkeznek, azaz vonatkozhatnak egyetlen szóra, egy szószerkezetre, egy megnyilatkozásra, egy fordulóra, de akár egy teljes szövegre is. A diskurzusjelölők elsődlegesen az oralitáshoz kötődnek, azaz főként a szóbeli megnyilatkozásokban gyakoriak, ám a koherenciajelző funkciójuk miatt az írott szövegeknek is fontos részei.

¹ A példákban a T a tanárok, a D pedig a diákok megnyilatkozásait jelöli, a példák utáni zárójeles szám az egyes tanórakat azonosítja.

A diskurzusjelölők nem kötődnek egyetlen szófajhoz sem kizárólagosan, mivel nem grammatikai, hanem funkcionális, pragmatikai kategóriát alkotnak. Szinte minden szófaj képviselteti magát a diskurzusjelölők közt. Leggyakrabban a kötőszók (*és, de, sőt, úgyhogy*), a határozószók (*akkor, aztán, egyébként*), a módosítószók (*persze, tényleg*), az igék (*érted, tudod, vágod*), a partikulák (*csak, -e*), a névmások (*így, ilyen*) és az interakciós mondatszók (*aha, no, nos*) közül kerülnek ki a diskurzusjelölők. Ám léteznek nem verbális diskurzusjelölők is, ide sorolható például a csend, a hűmmögés vagy a különböző mozdulatok.

A diskurzusjelölők funkciójáról nincs egységes álláspont a szakmunkákban, az elemcsoport megítélése és szerepkörének a meghatározása ugyanis nagymértékben függ a nyelvészeti terület jellegétől (vö. Schirm 2014b). A nyelvemlék munkák (pl. Balázs 2001) általában töltelékshavaknak, fölösleges, kerülendő elemeknek tartják a diskurzusjelölők egy részét (pl. a *hát*-ot vagy a *deviszont*-ot), s a klasszikus stilisztikák (pl. Szathmári 2004) is gyakorta a stílusbizba egyik megjelenéséknént tekintenek a diskurzusjelölőkre. A spontán beszédet kutatók (pl. Gósy 2003) ezzel szemben ezeknek a szavaknak a beszéd tervezésében betöltött szerepét hangsúlyozzák, s mivel ezek megtörik a folyamatos beszédet, így nem is diskurzusjelölőknél, hanem megakadáshavaknak nevezik őket. Az interakcionális stilisztika (pl. Boronkai 2013) és a szociolingvisztika társas konstruktivista irányzata (pl. Bartha–Hámori 2010) a diskurzusjelölőket a stílus szociokulturális tényezőivel (pl. helyzet, magatartás) összefüggésben vizsgálja. A diskurzuselemzéssel és pragmatikával foglalkozók (pl. Schiffrin 1987, Dér 2009, Furkó 2013) pedig a diskurzusjelölők funkcionális spektrumát feltérképezve az elemekben rejlő kommunikációs stratégiákra koncentrálnak.

A diskurzuselemzők közül Deborah Schiffrin 1987-es *Discourse markers* című klasszikus munkájában háromféle funkcióját különbözteti meg a diskurzusjelölőknek: a textuális, az attitűdjelölő és az interakciós funkciót. A diskurzusjelölők a textuális funkciójuk révén járulnak hozzá a szöveg koherenciájának a létrejöttéhez és fenntartásához, ugyanis képesek például kapcsolást (pl. *és*), összegzést (pl. *úgyhogy*), idézést (pl. *úgymond*), újrafarmálást (pl. *illetve*) vagy közbevetést (pl. *egyébként*) kifejezni. Az attitűdjelölő szerep által a diskurzusjelölők beszélői viszonyulást tudnak közvetíteni (pl. *hát, hogy úgy mondjam*), míg az interakciós funkció révén a beszélő és a hallgató viszonyát tudják jelezni különböző beszédaktusok, válaszok, értékelések, valamint a közös tudásra utaló elemek (pl. *ugye, mint tudjuk*) segítségével.

A diskurzusjelölők szerepét sokféle szövegtípusban vizsgálták már, nézték a funkcióikat a spontán beszédben (Dér 2012), valamint a félintézményes (Schirm 2011) és az intézményes szövegtípusokban (Dobos 2010) is. Az intézményes keretek között zajló kommunikációs formák közül a hazai kutatások főként a tárgyalótermi diskurzusokkal (Dobos 2010) és az osztálytermi kommunikációval foglalkoztak.

3. A diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikációban

A beszélt nyelvi elemeknek a tanári megnyilatkozásokban betöltött szerepével már V. Raisz Rózsa (2002) is foglalkozott. Kiemelte többek közt a kapcsolat fenntartását szolgáló (pl. *ugye*), a felszólítás szigorát enyhítő (pl. *már*), valamint a tanári beszédet kezdő, kapcsoló és lezáró (pl. *tehát akkor, na most*) elemeket. A modalitást kifejező (pl. *ugye*), a figyelmet és a viselkedést irányító (pl. *figyelj*), a kontroll-információkat közvetítő (pl. *hallod, érted*) és a visszacsatolást nyújtó (pl. *persze*) nyelvi elemeknek az oktatásban betöltött funkcióira pedig Simigné Fenyő Sarolta (2006) hívta fel a figyelmet. Az osztálytermi kommunikációt átfogóan vizsgáló kutatások (Antalné 2006; Herbszt 2010) mellett a tanításhoz és a tanuláshoz kötődő néhány szövegtípusban is megfigyelték a diskurzusjelölők működését. Kertes Patrícia (2011) például érvelő érettségi szövegekben elemezte a diskurzusjelölőket, s azt találta, hogy ebben a „monologikus, írásbeli, tervezett, szerkesztett és koherens” szövegtípusban „nagy számban és változatos funkciókban fordulnak elő a diskurzusjelölők” (2011: 158), s használatuk főként a szövegalkotó nézőpontját fejezi ki. Az eddigi hazai kutatások szerint a tanári magyarázatokban (Schirm 2013; Antalné 2014) és a tanulói válaszokban (Schirm 2014b) is számos szerepkört töltenek be a diskurzusjelölők: a szöveget strukturálván segítik az elhangzottak értelmezését, hozzájárulnak a figyelem irányításához, valamint különféle beszélői attitűdöket is képesek jelölni.

A diskurzusjelölők Fung és Carter (2007) szerint a pedagógiai kommunikációban négy fő funkcionális szinten, az interperszonális, a referenciális, a strukturális és a kognitív szinten működnek. Az interperszonális szinten a beszélők közti viszonyok kifejezése történik (pl. *látod, ugye*), a referenciális szinten a logikai viszonyok jelzése valósul meg (pl. *de, mégis, tehát*), a strukturális szint a szöveg szervezésében, a megnyilatkozások elkezdésében, folytatásában és lezárásában, valamint a téma kezelésében játszik szerepet (pl. *no, illetve, egyébként*), míg a kognitív szinten a gondolkodási műveletek zajlanak, például a hezitálás (pl. *hát*) vagy az újrafogalmazás (pl. *pontosabban*).

4. Korpusz, módszer, hipotézisek

A diskurzusjelölőknek az osztálytermi kommunikáció szövegtípusaiban betöltött szerepkörének a feltérképezése korpuszelemzéssel történt, az ELTE bölcsész tanári diskurzuskutató csoport anyagainak a felhasználásával. A korpusz 20, különböző témát feldolgozó tanórából állt: 16 magyar nyelv és irodalom, valamint 4 ének-zene órából. A minta a diákok életkorát tekintve igen heterogén volt: a legfiatalabbak általános iskolában tanuló 3. osztályosok voltak, míg a legidősebbek 12. osztályos gimnazisták. Nem csupán a tanulók életkora volt változatos, hanem az őket oktató tanárok is különböző korosztályokat képviseltek. Emellett a pedagógusok tanítási

tapasztalata is eltérő volt: 4 tanítási verseny anyagának köszönhetően megjelentek a mintában a főiskolás és az egyetemista tanárjelöltek, de rajtuk kívül az elemzendő korpuszban fiatal, kezdő oktatók, valamint tapasztaltabb pedagógusok is voltak. A 20 tanóra közül 13-at férfi, 7-et pedig női tanár vezetett. A tanórák a munkaszervezés formája szerint főként frontális szervezésűek voltak, de az órák többségén a kooperatív munkaforma (páros munka, csoportmunka) is megjelent, a tanárok általában váltogatták a különféle munkaszervezési formákat. Az osztályok és a tanárok sokfélesége, valamint a munkaszervezés változatossága miatt a vizsgált 20 tanóra jól reprezentálja az eltérő tanári és tanulói beszédmódokat.

A tanórák videofelvételei az ELAN szoftver 4.7.3-as verziója segítségével lettek szegmentálva. A program használatával lehetőség nyílik a hangsúly, a hanglejtés, a tempó, valamint a beszélő gesztusainak a vizsgálatára, így a későbbiekben a diskurzusjelölök multimodális jegyei (vö. Abuczki 2014) is megfigyelhetők. A 20 fájl feldolgozása során mind a tanárok, mind pedig a diákok diskurzusjelölő-használatát vizsgáltuk, s a leggyakoribb 12 diskurzusjelölő előfordulásait elemeztük.

Az elemzés megkezdése előtti egyik kiinduló hipotézis az volt, hogy a spontán beszéd egyik leggyakoribb diskurzusjelölője (vö. Dér–Markó 2007), a *hát* az osztálytermi kommunikációban is kimagasló elemszámmal lesz jelen. Emellett a másik feltevés az volt, hogy a kommunikációs helyzet szabályozottsága és hierarchikussága miatt az egyes diskurzusjelölők meghatározott beszédaktusokhoz fognak kötődni, s az iskolai szerepek (tanár/diák) mentén rendeződnek majd. Valamint az is feltételezhető volt, hogy a diskurzusjelölőknek a textuális, az attitűdjelölő és az interakciós funkciójuk is jelen lesz a pedagógiai kommunikáció szövegtípusaiban.

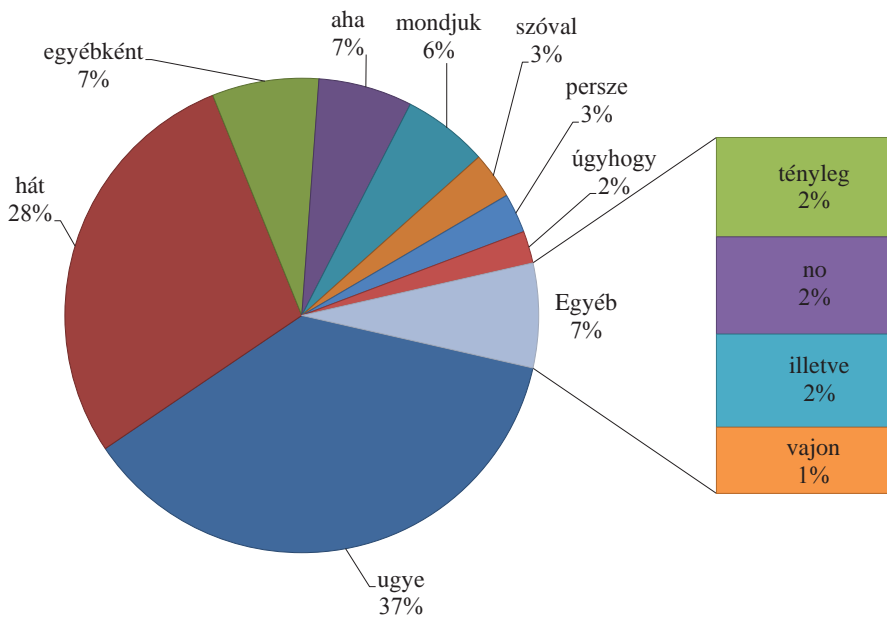
5. Eredmények

A 897 percnyi anyagban leggyakrabban előforduló diskurzusjelölők (*aha, egyébként, hát, illetve, mondjuk, no, persze, szóval, tényleg, ugye, úgyhogy, vajon*) elemszámát az 1. ábra mutatja.

Látható, hogy az elemzett korpuszban az *ugye* fordult elő a legtöbbször, 895-ször, ezt követte a *hát* 686 megjelenéssel, majd az *egyébként* 176 előfordulással. Az *aha* elemre 155 adat volt, a *mondjuk* diskurzusjelölőre 141, a *szóval* 77-szer hangzott el, a *persze* 65-ször, míg az *úgyhogy* 53-szor. A legkevesebb, 50 alatti elemszámmal a *tényleg* (48), a *no* (47), az *illetve* (45) és a *vajon* (32) jelent meg a korpuszban. A 12 vizsgált diskurzusjelölő összesen 2420 előfordulással volt jelen a vizsgálati anyagban, vagyis a tanárok és a diákok együttesen egy 45 perces tanórán átlagosan 121 darabot használtak az elemzett 12-féle diskurzusjelölőből. A vizsgált 12 diskurzusjelölőt figyelembe véve az egy tanórára eső legkevesebb diskurzusjelölő 37 darab volt, míg a legtöbb 366. Természetesen adódtak eltérések a diskurzusjelölők számát tekintve a tanártól, az osztálytól és a témától függően.

A vizsgált korpuszban tehát mind a tanárok, mind pedig a diákok megnyilatkozásaiban sok diskurzusjelölő szerepelt, ahogy azt az alábbi (3. és 4.) példák is mutatják. A (3) egy órakezdet részlete, amikor a tanár épp a témát vázolja fel. Megfigyelhetők benne az óra indításakor tipikus elemek (*na, szóval*), valamint a közös tudásra utaló diskurzusjelölők (*ugye*). Emellett a téma pontosítását kifejező jelölő (*mégpedig*), valamint egy kitérést (*egyébként*) bevezető elem is található a szövegrészletben.

- (3) *T: Na, szóval, ugye most nyelvórát tartunk, magyar nyelv órát, és a téma az lenne, ami a táblán van. **Mégpedig** stílus és jelentés a mindennapi nyelvhasználatban, és ezen belül, **ugye** ez **egyébként** ő egy érettségi témakör is, **ugye** stílus és jelentés fogalma, viszonya, és ezen belül, **ugye** a mindennapi nyelvhasználatban egy érettségi téma, és ezen belül is még egy kisebb résszel szeretnék foglalkozni, **mégpedig** ... (1_07)*



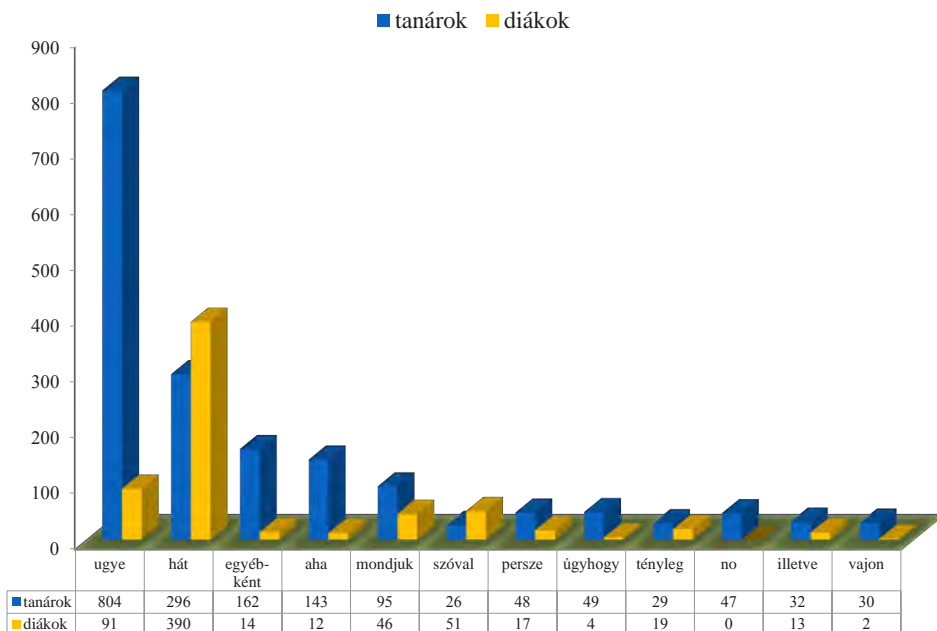
1. ábra

A diskurzusjelölők százalékos aránya

A diákok tanórai megnyilatkozásai is bővelkedtek diskurzusjelölőkben. A (4) alatt látható példában a *hát* diskurzusjelölő kétféle szerepkörben is megjelenik, először egyszerű válaszelőlként áll, majd gondolkodást kifejező elemként. A részletben látható egyéb diskurzusjelölők (*szerintem, nyilván*) egyrészt beszélői attitűdöt közvetítenek, másrészt példaadást (*mondjuk*) és logikai viszonyt (*szóval*) jeleznek. A kétszer is előforduló *igazából* diskurzusjelölő pedig egyszerre fejezi ki a valóság-ra utalást, valamint a beszélő személyes vélekedését.

- (4) *D: **Hát** hogy az elsőnek a lényege, az szerintem elég világos, igazából a kulcsszó az, az, **hát igazából**: „életemet adnám érte”. Nyilván ez túlzás, de hogy fontos az, hogy hogy meghallgassuk a másik véleményét, és a másik elmondhassa a véleményét függetlenül attól, hogy most egyetért-e vele vagy nem. És hogyha **mondjuk** teljesen ellenkező vélemény, akkor is fontos, mert lehet, hogy az alapján a vélemény alapján majd én átformálom a saját véleményemet, szóval ez fontos lehet.* (2_64)

Már ebből a két példából is kitűnik, hogy igen változatos szerepkörökben fordulnak elő a diskurzusjelölők a tanórákon, s az is látható, hogy kissé más jellegű diskurzusjelölőket használnak megnyilatkozásaikban a tanárok és a diákok. Érdekes tehát megnézni a korpuszban előforduló 12 diskurzusjelölő gyakoriságát az osztálytermi kommunikáció szereplőtípusai szerinti bontásban is. A 2. ábra a diskurzusjelölőknek a tanárok (első oszlopok) és a diákok (második oszlopok) szerinti megoszlását szemlélteti.



2. ábra
A diskurzusjelölők szerep szerinti megoszlása

Az ábráról leolvasható, hogy a legtöbb vizsgált diskurzusjelölőt (az *ugye*, az *egyéb-ként*, az *aha*, a *mondjuk*, a *persze*, az *úgyhogy*, a *tényleg*, a *no*, az *illetve* és a *vajon* elemet) a tanárok jóval nagyobb gyakorisággal használták, mint a diákok. Volt azonban két elem, a *hát* és a *szóval*, amelyet összességében a tanulók használtak többet. Továbbá az *ugye* és a *mondjuk* diskurzusjelölő is viszonylag gyakori volt a diákok megnyilatkozásaiban.

A diskurzusjelölőknek a 20 tanóra anyagán történt vizsgálata megerősítette azt a korábbi megfigyelést (Schirm 2014b), miszerint az elemek használata az iskolai szerepek mentén rendeződik. Az *ugye* diskurzusjelölő kimagasló elemszáma és tanári dominanciája a tanári magyarázat beszéd típusának a gyakoriságával függ össze. A tanári magyarázatokban az *ugye* mellett a *hát* is sokszor megjelent különféle szerepkörökben, valamint a kitérést jelző *egyébként* is gyakori elem volt ebben a szövegtípusban. A tanári kérdésekből a *vajon* diskurzusjelölő volt adatolható, míg a tanári kérdésekre adott tanulói válaszok közben a pedagógusok legtöbbször az *aha* elemmel fejezték ki a helyeslésüket. A *mondjuk* diskurzusjelölő mind a tanári megnyilatkozásoknak, mind a tanulói válaszoknak a visszatérő eleme volt, s példaadást, újrafogalmazást, ellentétet és saccolást fejezett ki. A tanulói válaszokban a leggyakoribb diskurzusjelölő a *hát* volt, amely általános válaszelőző szerepén túl bizonytalanságot, hezitálást, tartalmi javítást, evidenciát és a mondanivaló továbbvitelét is képes volt jelölni.

A továbbiakban a vizsgált diskurzusjelölők közül a leggyakoribbak szövegtípus szerinti bontásban való bemutatása következik a korpuszból származó példák segítségével.

5.1. A tanári magyarázatok diskurzusjelölői (*ugye, hát, egyébként*)

A tanári magyarázatok olyan, a tanár részéről az osztály felé indított monologikus közlések, amelyek törvényszerűségek, szabályok és fogalmak megértését segítik elő (Falus 2003: 261). A tanári magyarázathoz főként a tájékoztatás beszédaktusa köthető, de más beszédaktusok, például az elbeszélés, a felhívás, a kérdés vagy a leírás is megjelenhetnek a magyarázatban (Antalné 2014: 187). Így komplex megnyilatkozástípusnak tekinthető, amelyre jellemző a redundancia.

A korpusz elemzése megerősítette azt, a korábban kisebb minta alapján tett megállapítást (Schirm 2013: 264), hogy a tanári magyarázatok diskurzusjelölői (*na, hát, akkor, ugye, pontosabban, egyébként*) a diákok számára könnyebben érthetővé teszi a magyarázatokat, ugyanis az információ tagolásában, a szöveg strukturálásában, a részek összekötésében és a figyelem irányításában is szerepet játszanak, valamint jelzik a tanár attitűdjét is.

A vizsgált 12 diskurzusjelölő közül az *ugye* jelent meg a legtöbbször a tanárok beszédében, ezt követte a *hát* és az *egyébként*. Az *ugye* tanári magyarázatokban való gyakori előfordulása egyáltalán nem meglepő, hiszen ennek a diskurzusjelölőnek a magfunkciója éppen a magyarázat adása (Abuczki 2014). Alberti Gábor és Szabó Veronika (2015: 26–28) szerint az *ugye* a tanteremben a tanár és a diákok feltételezett közös tudására utal. Jelezheti, hogy az utána következő információt korábban már megtanította a tanár, jelölheti a mindenki számára ismert, evidens információt, valamint olyan információra is utalhat, ami az eddigi ismeretekből kikövetkeztethető.

Ahogy az (5–6) alatti példák is mutatják, az *ugye* egyszerre beszélő és hallgatóorientált diskurzusjelölő, amely képes előre- és vissza is utalni.

(5) *D: Hát egyrészt ahogy megszólították egymást, valamint ahogy*

T: Igen.

D: egyrészt a hangsúlyból, meg a használt szavakból is.

*T: Igen. Ezek **ugye** jelek, és a jeleket **ugye** öö osztályozhatjuk nyelvi jeleknek. Ezek a? A nyelvi jelek a? Például a szavak **ugye**. S a nem nyelvi jelek pedig, amit az előbb mondtál?*

D: A gesztusok, mimika.

*T: Gesztusok, mimika, hangsúly, igen, ezek **ugye**, ezeket úgy hívjuk **ugye**, hogy hangjelek: szünet, hangsúly, hanglejtés. Jó. (115)*

(6) *T: Némi variációval, nagyszerű, aztán még mi az, ami nagyon adys?*

D1: Nincs benne variáció.

D2: Nagybetű.

*T: Nagybetű, **ugye** itt a bánat. **Ugye** elég gyorsan kiderül, hogy nem a köntös itt a lényeg, hanem a bánat. (2_66)*

Az (5) alatti példában az *ugye* elemek használatával a tanár a közös tudásalapra utal, s a tudott, ismert tényeket vezeti be a diskurzusjelölővel, vagyis az *ugye*-nek evidencialitásjelző funkciója is van. Az *ugye*-vel kísért magyarázat közben sokszor kézi gesztikuláció is megfigyelhető (vö. Abuczki 2014) volt a korpuszban, s a tanárok mozdulatai is a magyarázatot jelezték.

Az egy tanórára eső elemszám tekintetében ennél a diskurzusjelölőnél lehetett a legnagyobb egyéni különbségeket megfigyelni a tanárok közt. Az elemzett órák 90%-ában 2 és 66 közé esett az egy tanórára jutó tanári *ugye*-k száma, azonban volt két óra, amelyen sokkal gyakoribb volt ennek a diskurzusjelölőnek a használata. Mind a két órát ugyanaz a középkorú férfi tanár tartotta, az egyik 159, míg a másikon 208 *ugye* hangzott el 45 perc alatt. Az egyik említett tanóra egy részlete alább (7) látható. Ebben a példában 5 másodpercnyi tanári beszédre 5 *ugye* jutott. Ez a megoszlás is mutatja, hogy a szövegtípushoz való kötődésen kívül a diskurzusjelölők számának a megítélésénél az egyéni nyelvhasználói szokásokat is érdemes figyelembe venni.

(7) *D: Mert hogyha fonetikusán átírjuk, akkor nagyon öö jólesik, tehát így a nyelvünknek.*

*T: Így van, **ugye** egyrészt, **ugye** pontosan, **ugye** magyarul megfelel **ugye** a magyar nyelv szerkezetének, jellegének **ugye** ez a szó, hogy gól. (2_57)*

Az *ugye* a hétköznapi beszélgetésekben nem korlátozódik csupán a kijelentő megnyilatkozásokra, hanem kérdésekben is megjelenik, s gyakran utókérdésként áll. A vizsgált korpuszra azonban nem volt jellemző az *ugye* kérdésbeli előfordulása, csupán néhány adatot lehetett erre a szerkezetre találni (pl. *Mindenki itt van, ugye?* [2_66]).

Az *ugyé*-n kívül a *hát* is gyakori volt a tanárok magyarázataiban. Ez a diskurzusjelölő rendkívül változatos szerepekben fordult elő a tanórákon (vö. Schirm 2014a). A hezitáció és a gondolkodás kifejezésén kívül újrafogalmazás-jelölőként is állt, de képes volt következtető logikai viszonyt is jelezni. Továbbá nyomatékosításra is használták, valamint a magától értetődő állításokat és az indoklásokat is sokszor ezzel vezették be a tanárok, illetve a mondanivaló elkezdésekor vagy továbbvitelekor is alkalmazták. Emellett beszélői attitűdök (pl. csodálkozás, méltatlankodás, felindultság) közvetítésére is alkalmas volt a *hát*, és udvariassági elemként is funkcionált. A számos használati módja közül nézzünk néhányra egy-egy példát. A (8) alatti megnyilatkozás a *hát* szövegszervező szerepét mutatja, a tanár a mondanója elkezdéséhez, az óra elindításához használja ezt a diskurzusjelölőt.

- (8) *T: **Hát** akkor vágjunk bele! Hiányzók? Öö Frici most ment ki, Rita most jött. (2_66)*

A következő (9-es) példában a *hát*-nak a *hogy is mondjam*-mal együtt egyszerre van szókereső funkciója, valamint eufemisztikus szerepe, ugyanis általuk finomítja a tanár az utánuk következő *ideologikus levegő* kifejezést.

- (9) *T: Jó. Azzal kezdtetek-e valamit, azt direkt odaírtam, hogy Bori ezt a szöveget, ezt 59-ben írta? Hogy érződik-e ebben a szövegben – a többiek is belekukkanthatnak, ott az első bekezdésre gondolok leginkább ebből a szempontból –, hogy érződik-e ezen a szövegen az ötvenes éveknek a, **hát** hogy is mondjam, az ideologikus levegője? (2_66)*

A (10) alatti részletben 4 *hát* is szerepel. Az első (*Nem, hát ő későbbi*) indoklást vezet be, s emellett evidenciajelző funkciója is van a diskurzusjelölőnek. A következő *hát*-tal (*Hát lehetne Tóth Árpád is*) a tanár a diákok gondolatmenetébe behelyezkedve tompítja a rossz válasz elutasítását. Az *és hát akkor* szövegrész *hát* diskurzusjelölője a magyarázat továbbvitelét szolgálja, míg az utolsó *hát* (*De hát látjuk a két vers közötti*) az *ugye* szinonimájaként áll, vagyis nyilvánvalónak gondolt dolgot jelez itt a diskurzusjelölő.

- (10) *D: Szabó Lőrinc?*

*T: Nem, **hát** ő későbbi.*

D: Tóth Árpád.

*T: **Hát** lehetne Tóth Árpád is, meg lehetne, lehetne Juhász Gyula is, ugye ez a, ez a, ez a bánatos öö hang, itt ez a vers egy kicsit ennél erősebb, minthogy ez elégikusság, de maga a bú mint téma, a bú vagyok, bú van, mindenki bú, az, az azért jellemző rá is. És **hát** akkor ott van egy elég konkrét ihlető szöveg Kemény Simontól, akit, akit nem tanultunk, nem volt egy akkora nagy költő, bár szerintem elég jó volt. De **hát** látjuk a két vers közötti? (2_66)*

A tanári megnyilatkozásokban sokszor használt elem volt még az *egyébként* diskurzusjelölő is: összesen 162 adat volt rá a korpuszban a tanárok részéről. Az *egyébként*-et

legtöbbször téma és beszédaktus váltásakor használták (11), illetve a tananyaghoz szorosan nem tartozó ismeretek, kiegészítő információk közlésekor, amikor is a diskurzusjelölő kitérést fejezett ki (12).

- (11) *T: Titokzatos, meseszerű. Ugye ez a jelleg nagyon fontos, **egyébként** most kérdezem, ha már fölvettem így a kérdést, Kubla kán mond valamit nektek? Egyáltalán valóságos figura lehet ez? (2_53)*
- (12) *T: Nem hallottatok róla. Igen. **Egyébként** Kublai kánnak hívták a történelmi figurát, akiről ugye ezt a Coleridge ezt a, az alakot öö nem mintázta, mert nem, ugye nem ez a valóság a lényeg. Kublai kán 13. századi mongol-kínai fejedelem volt, aki Kínában is nagyon jelentős dinasztiaalapító uralkodó. Xanadu **egyébként** ilyen módon, ez egy angol név, használták is aztán az angol kultúrában, film is van ilyen **egyébként**, volt egy rocksláger is. Öö, nem, ez sem fontos. Eredetileg Xandu és különböző más nevei is vannak, ... (2_53)*

Az *egyébként* erőteljes tanári dominanciája azzal magyarázható, hogy a témaváltás és a kitérés a tanórákon csak a tanárok részéről valósulhat meg a kommunikációs helyzet aszimmetrikussága miatt. A diákok maguktól nem változtathatják meg a beszélgetés tárgyát, és nem tehetnek a tananyaghoz szorosan nem kapcsolódó megjegyzéseket sem.

5.2. A *vajon* diskurzusjelölő a tanári kérdésekben

A vizsgált 20 tanórán összesen 32 *vajon* diskurzusjelölő hangzott el, amelyből 30-at a tanárok, 2-t pedig a diákok használtak. A *vajon* tanári dominanciája azzal magyarázható, hogy a kérdések feltevése – bár a diákok részéről is lehetséges –, mégis inkább a tanárokhoz kötődik. A kérdéseket a pedagógusok az órán nem információszerezésre használják, hanem különféle kommunikációs célok (vö. Antalné 2006: 60) elérése érdekében. Kérdésekkel keltik fel a diákok érdeklődését, tartják fenn a figyelmet, ellenőrzik a diákok tudását, de felszólításra és kapcsolatteremtésre is gyakran használják a kérdéseket (Antalné 2005a, 2005b).

A *vajon* kizárólag kérdő mondatban fordul elő, ám mégsem a mondat kérdő voltát jelöli, hiszen a *vajon* szócska nélkül is kérdő a megnyilatkozás. Például a *Vajon meddig tart még a kánikula?* kérdés a diskurzusjelölő elhagyásával (*Meddig tart még a kánikula?*) sem változtatja meg a kérdő modalitását.

A *vajon* a hétköznapi társalgásokban számos beszélői attitűdöt képes közvetíteni (vö. Schirm 2011: 76; Nemesi 2014), például aggódást, gúnyt, megvetést, kételkedést, bizonytalanságot, töprengést. Továbbá a kérdés nyomatékosítására is használják a kérdőszót. A tanári kérdésekben a *vajon* egyszerre fejezi ki a színlelt tünődést, valamint teszi hangsúlyosabbá a kérdést, ahogy azt az alábbi (13–16) példák is mutatják.

- (13) *T: Tehát vannak öö szélsőséges neológusok is egyébként. Milyen lehet vajon egy szélsőséges neológus? Tehát aki, aki ennek a, ezt a véleményt a legkarakánabbul képviseli? Ő vajon mit mond, ő mit állít? (2_57)*
- (14) *T: Miben különbözik vajon az a változás, amit magunk körül érzékelünk a nyelvben, attól a dologtól, amit nyelvújításnak nevezhetünk egyébként? (2_57)*
- (15) *T: Mit gondoltok, mi lehet vajon a nőnemű személyes névmás? (2_57)*
- (16) *T: Feladat: vagy a tábláról, vagy a kis lapodból öö csak egyszer eltapsoljuk a ritmusát. Két nehézség van benne ritmikailag. Mit gondolsz, vajon mi lehet nehéz ebbe? (2_56)*

A vizsgált korpusz kérdéseiben akkor használták a tanárok a *vajon*-t, amikor az elgondolkodtatás volt a céljuk. Vagyis nem a korábban már megtanított információkat akarták ilyenkor előhívni, s a tanulók tudását ellenőrizni, hanem a diákok véleményére voltak kíváncsiak. Ezekben az esetekben a *vajon* az osztállyal való együtt töprengést imitálta. A *vajon*-os kérdések után a szó átadása következett, s a diákok ilyenkor általában hosszabban fejtették ki a gondolataikat.

Bár a *vajon* kérdőszót tartalmazó mondatokban az *-e* kérdő partikula is megjelenhet, s a tanári kérdésekben a két diskurzusjelölő együttes előfordulása a kiemelés beszédaktusának az erősítésére használható (Scheuring 2011), a vizsgált korpuszra mégsem volt jellemző ez a kérdezési stratégia.

5.3. Az *aha* a tanári értékelő megnyilatkozásokban

Az osztálytermi kommunikációnak fontos részét képezik a tanári értékelő megnyilatkozások (pl. *így van, jó, nagyon jó, aha, ühüm, persze, igen, nem, nana*) is, amelyekkel a pedagógus visszajelzést ad a tanulóknak. A tanári értékelések általában a tanári állítások, kérdések vagy instrukciók után adott tanulói válaszokat követően hangzanak el, vagyis háromtagú szomszédsági párok utolsó fordulójának a részéeként jelennek meg (Antalné 2006: 78), ahogy azt a következő példában is láthatjuk.

- (17) *T: Az, ahogyan körülöttünk változik a nyelv, miben különbözik attól, hogyha öö valamilyenfajta nyelvújításról kezdünk el beszélni egyébként? Lili!*
D: A nyelvújítás az tudatos.
T: Aha. Így van. (2_57)

Az igenlő tanári értékelő megnyilatkozásokban a vizsgált diskurzusjelölők közül az *aha* volt a leggyakoribb a korpuszban, a 20 tanórán a tanárok összesen 143-szor használták ezt az elemet. Az *aha* igenlést, pozitív megerősítést fejez ki, s a diskurzusjelölő használatakor gyakran egyéb nem verbális markerek is jelezték a tanári értékelést. Ilyen jelzés volt a bólogatás. A vizsgálati anyagban jellemző volt még az

aha ismétlése is, továbbá az *aha* mellett sokszor más értékelő diskurzusjelölők (pl. *üüm, jó*) is megjelentek, amelyek erősítették az egyetértést.

Az *aha* diskurzusjelölő amellett, hogy elsődlegesen jóváhagyást fejez ki, az információ befogadását megerősítő jelként (Bańcerowski 2006: 481) is funkcionál, így fatikus szerepet is betölt. A tanárok emiatt nem csupán a diákok által kifejtett válaszok után alkalmazzák ezt az elemet, hanem a tanulói megnyilatkozások közben is. Így folyamatos visszajelzést tudnak adni arról, hogy követik az elhangzottakat, és egyetértenek annak a tartalmával. Ez a kommunikációs stratégia ugyan egyszerre beszélést eredményez, ám az *aha* diákfordulókkal való párhuzamos elhangzása egyáltalán nem zavarja meg a tanulókat, hanem inkább megerősíti őket az általuk elmondottak helyességében, ahogy azt az alábbi példa is mutatja.

(18) *T: Nagyon jó, tehát Ildi mondott pár dolgot, de ez ezek igazából ezek szinte minden oldalról elmondhatók, hogy vannak rajta reklámok, címek, ilyen-olyanok. Kicsit kiegészítik a hölgyek. Parancsoljanak. Melyikük kezdi?*

DI: Öő, na, tehát ezen az oldalon inkább több kis cikk van, és több

T: Aha.

DI: címmel és több témával foglalkozik, öő mint mondjuk vannak oldalak öő is, ahol és ugye ez úgy navigálni ezekhez a cikkekhez.

T: Aha.

DI: És nem úgy, hogy inkább ki van fejtve mondjuk egy, hanem több kisebb.

D2: Olyan mint a tartalomjegyzék.

DI: Igen.

T: Aha, tehát azt mondja Zsófi, ez nagyon jó, hogy egy kicsit olyan, mint egy tartalomjegyzék. (1_07)

5.4. A tanulói válaszok diskurzusjelölői (*hát, mondjuk, ugye*)

A tanulói válaszokban részben ugyanazok a diskurzusjelölők fordultak elő, mint a tanári magyarázatokban, csak az arányuk és a funkcionális spektrumuk volt más. A diákok megnyilatkozásaiban a vizsgált 12 diskurzusjelölő közül a *hát*-ra volt a legtöbb (390) adat. A *hát* a tanulói válaszokban is képes volt hezitációt, gondolkodást, újrafogalmazást, következtető logikai viszonyt, nyomatékosítást, evidenciát és különféle beszélői attitűdöket kifejezni, ugyanúgy, ahogy azt a tanári magyarázatoknál már láthattuk. Mivel fentebb (5.1.) ezekre a funkciókra már hoztam a korpuszból példát, ezért a továbbiakban arra koncentrálok, hogy milyen különbségek rajzolódtak ki a tanulói válaszok *hát*-os adataiból a tanári magyarázatokhoz képest.

A tanári magyarázatokból adatható példaktól eltérően a tanulói válaszokban az egyik leggyakoribb funkció a bizonytalanság kifejezése volt. Ugyanis elsődlegesen

akkor használták a diákok a *hát*-ot, amikor nem voltak teljesen biztosak a tanár által feltett kérdésre adott válaszukban. Például:

(19) *T: Hogy jelenik meg a címzett ebben a levélben?*

D: Ki van takarva.

T: Az igaz, de azt én mondtam.

*D: Ja hogy, **hát** őö nem tudom. (2_75)*

Bizonytalanság kifejezésekor a *hát*-ot gyakran hosszan, elnyújtva ejtették a diákok. A tanulói válaszokban a bizonytalanságon kívül a *hát* képes volt vonakodást is jelölni. A (20) alatti részlet diák beszélője például azt jelezte ezzel a diskurzusjelölővel, hogy nem igazán szeretné megosztani a válaszát.

(20) *T: Elné, jó, akkor nézzünk egy elnézőt! Andris, vállalkozik?*

*D: **Hát**, az enyém nem túl hagyományos kritika, mert én egy ilyen fiktív előszót írtam József Attila versközléseihez Somoskői Kis Petár nevében. (2_66)*

Sokszor azonban nem fejezett ki semmilyen beszélői attitűdöt a *hát* a tanulói válaszokban, hanem csupán általános válaszjelölői szerepben állt, ahogy az a (21)-es példában is látható.

(21) *T: A tagmondatokat záró írásjeleken kívül mikor használunk még írásjeleket? Kristóf!*

*D: **Hát mondjuk** alárendelő összetett mondatoknál vesszőt. (3_33)*

Az idézett példában a *hát* mellett a *mondjuk* diskurzusjelölő is megjelent, amely itt példaadást fejez ki. A korpusz tanulói megnyilatkozásaiban 46 adattal a *mondjuk* volt a 4. leggyakoribb diskurzusjelölő. Az elem a példaadáson kívül becslés, ellentét, megengedés, kiegészítő információ, lexikális keresés és újrafogalmazás kifejezésére is használatos (vö. Abuczki 2014). A *mondjuk* többféle szerepkörét jól illusztrálja az alábbi példa, ahol a *mondjuk* először szövegszervező funkcióban használatos, a válasz megkezdését jelzi, majd pedig a saját véleményét támogatja vele a beszélő, végül pedig példát vezet be a segítségével.

(22) *D: **Mondjuk** ezzel egyetértek, de akkor olyan szinten talán mégsem, hogy azért **mondjuk** ez az oldaltól is függ. Tehát **mondjuk** ha ebben az esetben a Blikk honlapjáról van szó, akkor nyilván nem azt rakják ki nagy képpel és nagy hangsúllyal, amit az előbb a Zsófi felolvasott, hanem egy ... (1_07)*

A *hát*-nál ritkábban, ám a *mondjuk*-nál gyakrabban jelent meg a tanulók válaszaiban az *ugye*. Az *ugye* a tanárok magyarázataiban a legdominánsabb diskurzusjelölő volt 804 adattal (5.1.), míg a diákok megnyilatkozásaiban 91 adat volt rá. A tanároknál már megfigyelt feltételezett közös tudásra, illetve evidencialitásra való utaláson kívül, ami a tanulói válaszokban is megtalálható (l. 23-as példa), a diákok elsődlegesen akkor használták ezt az elemet, amikor megerősítést vártak az állításuk érvényességét illetően. Vagyis a magfunkciójában a bizonyosságot kódoló *ugye* sokszor

éppen a beszélő bizonytalanságát, határozatlanságát jelezte. Használatával a diákok mintegy megerősítést, visszajelzést vártak a tanártól a mondandójukra vonatkozóan, ahogy azt a (24)-es példa is mutatja.

(23) *D: És mi is úgy bontottuk föl, hogy így az első három versszak, ami múlt időben van írva, az így akkor magát, átéli magát ezt az élményt, amikor meglátja, amikor **ugye** ez a látvány ez látomássá alakul, és utána az utolsó versszakban, amikor visszagondol rá, akkor válik **ugye** ez az élmény örökérvényűvé, és ez ilyen elvágódás, ami **ugye** a romantikára jellemző. (2_53)*

(24) *D: És hogy, és hogy öö amit még szóval, hogy öö **ugye** öö a mi kritikáink, vagyis ez a kettő, hogy öö **ugye** hátránynak fogta fel ezt a sok öö utánzást, és hogy, és hogy itt meg pont az ellenkezője látszik. (2_66)*

6. Összegzés, kitekintés

Összegzésképpen megállapítható, hogy a diskurzusjelölők az intézményes keretek között zajló osztálytermi kommunikációban is fontos szerepet töltenek be. Az elemzett korpusz igazolta azt a kiinduló feltevést, hogy a spontán beszéd egyik domináns diskurzusjelölője, a *hát* a tanórákon is kimagasló elemszámmal jelenik meg, ugyanis a vizsgált 12 elem közül a diákok megszólalásait nézve a leggyakoribb, míg a tanárok és a diákok megnyilatkozásait is figyelembe véve a 2. leggyakrabban használt diskurzusjelölő. A *hát*-ot csak az *ugye* előzte meg az előfordulások számát tekintve. Az elemzés során az is bebizonyosodott, hogy a diskurzusjelölők megoszlása és funkcionális spektrumuk használata a beszélői szerepekhez és az azokhoz kapcsolódó beszédaktusokhoz igazodik. A tanári magyarázatokban az *ugye*, a *hát* és az *egyébként* a gyakori, a tanári kérdésekben a *vajon*, míg az értékelő tanári megnyilatkozásokban az *aha*. A tanulók válaszaiban pedig a *hát*, az *ugye* és a *mondjuk* a meghatározó diskurzusjelölő. A legtöbb adat a korpuszban a diskurzusjelölők magfunkcióira volt, de minden elemnél megjelentek a periférikusabb szerepek is. Mind a tanárok, mind pedig a diákok kihasználták a vizsgált elemek textuális, interakciós, valamint attitűdjelző funkcióit is. Néhány esetben meg lehetett figyelni, hogy a verbális elemeket egyidejű nem verbális jelzések is kísérték, például az *ugyé*-t a kézi gesztikuláció, az *ahá*-t pedig a fejbólintás. A kutatás folytatásával érdemes lenne a korpuszban és az ELAN programban lévő további lehetőségek kihasználásával feltárni az osztálytermi kommunikációban megjelenő diskurzusjelölők multimediális jellemzőit.

Szakirodalom

- Abuczki Ágnes (2014): *A Core/Periphery Approach to the Functional Spectrum of Discourse Markers in Multimodal Context*. PhD-értekezés. Kézirat. Debrecen: Debreceni Egyetem BTK Nyelvtudományok Doktori Iskola. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/210101/disszertacio_abuczki_agnes_t.pdf?sequence=13&isAllowed=y (2015. 07. 29.)
- Alberti Gábor – Szabó Veronika (2015): A tanári kérdések vizsgálata formális diskurzuszemantikai keretben. In: Prax Levente – Hoss Alexandra – Nagy Tamás (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2., Hagyomány és modernitás*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Film Virage Kulturális Egyesület. 22–29.
- Antalné Szabó Ágnes (2005a): A tanári beszéd kérdésalakzatai I. *Magyar Nyelvőr* 129. 173–185.
- Antalné Szabó Ágnes (2005b): A tanári beszéd kérdésalakzatai II. *Magyar Nyelvőr* 129. 318–337.
- Antalné Szabó Ágnes (2006): *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Antalné Szabó Ágnes (2014): A tanári magyarázat pedagógiai, diskurzuselemzési és szaknyelvi kontextusban. In: Veszelszki Ágnes – Lengyel Klára (szerk.): *Tudomány, technolektus, terminológia, A tudományok, szakmák nyelve*. Budapest: Éghajlat Könyvkiadó. 181–191.
- Balázs Géza (2001): *Magyar nyelvhelyességi lexikon*. Budapest: Corvina.
- Bañcerowski Janusz (2006): Az aha, igen, mi, valamint a replika végét jelző (expresszív) metaszóvegbeli operátorokról. *Magyar Nyelvőr* 130. 481–485.
- Bartha Csilla – Hámori Ágnes (2010): Stílus a szociolingvisztikában, stílus a diskurzusban, Nyelvi variabilitás és társas jelentések konstruálása a szociolingvisztika „harmadik hullámában”. *Magyar Nyelvőr* 134. 298–321.
- Boronkai Dóra (2013): A diskurzusjelölők szerepe társalgási szövegek beszélő-váltásaiban a szociokulturális tényezők tükrében. In: Fekete Richárd – Kurucz Rózsa – Nagy Janka Teodóra (szerk.): „Szépet, jót, igazat akarva”, Tanulmányok N. Horváth Béla 60. születésnapjára. Szekszárd: Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar. 173–188.
- Christodoulidou, Maria (2014): The Meaning of Discourse Markers in Classroom Interaction. In: Lavidas, Nikolaos – Thomaï Alexiou – Areti Maria Sougari (szerk.): *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics 2: Selected Papers from the 20th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics*. London: Walter de Gruyter. 11–26.
- Dér Csilla Ilona – Markó Alexandra (2007): A magyar diskurzusjelölők szupra-segmentális jelöltsége. In: Gecső Tamás – Sárdi Csilla (szerk.): *Nyelvelmélet*

- nyelvhasználat. Székesfehérvár – Budapest: Kodolányi János Főiskola – Tinta Könyvkiadó. 61–67.
- Dér Csilla Ilona (2009): Mik is a diskurzusjelölök? In: Keszler Borbála – Tátrai Szilárd (szerk.): *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 293–303.
- Dér Csilla Ilona (2012): Beszélőváltások során használt diskurzusjelölök a magyar spontán beszédben. *Beszédkutatás* 2012. 130–141.
- Dobos Csilla (2010): A diskurzusjelölök vizsgálata a tárgyalótermi kommunikációban. In: Gecső Tamás – Sárdi Csilla (szerk.): *Új módszerek az alkalmazott nyelvészeti kutatásban*. Székesfehérvár – Budapest: Kodolányi János Főiskola – Tinta Könyvkiadó. 90–96.
- Falus Iván (2003): Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika: elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 243–296.
- Fung, Loretta – Carter, Roland (2007): Discourse markers and spoken English: Native and learner use in pedagogic settings. *Applied Linguistics* 28/3. 410–439.
- Furkó Bálint Péter (2007): The pragmatic marker – discourse marker dichotomy reconsidered – the case of well and of course. Debrecen: Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója.
- Furkó Bálint Péter (2013): A diskurzusjelölök alaptermészete a pragmatikai szemlélet tükrében. *Magyar Nyelv* 109. 157–162.
- Gósy Mária (2003): A spontán beszédben előforduló megakadásjelenségek gyakorisága és összefüggései. *Magyar Nyelvőr* 127. 257–277.
- H. Tomesz Tímea (2014): Kommunikáció az osztályteremben. In: Veszelszki Ágnes – Lengyel Klára (szerk.): *Tudomány, technolektus, terminológia, A tudományok, szakmák nyelve*. Budapest: Éghajlat Könyvkiadó. 365–370.
- Herbst Mária (2010): *Tanári beszédmagatartás*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Kertes Patrícia (2011): A diskurzusjelölök funkciója érvelő érettségi szövegekben. *Magyar Nyelvőr* 135. 148–160.
- Nagy Ferenc (1976): *A tanárok kérdéskultúrája. Oktatáslélektani kísérlet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Nemesi Attila László (2014): A vajon és az -e kérdőszók pragmatikájáról. In: Dobi Edit – Domonkosi Ágnes – Pethő József (szerk.): *Stílusról, nyelvről – sokszínűen, Szikszainé Nagy Irma 70. születésnapjára*. Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke. 239–251.
- Scheuring Flóra (2011): Egy tanárikérdés-típus diskurzusgrammatikai vizsgálata. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=345> (2015. 07. 29.)

- Schiffrin, Deborah (1987): *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schirm Anita (2011): *A diskurzusjelölők funkciói: a hát, az -e és a vajon elemek története és jelenkori szinkrón státusa alapján*. PhD-értekezés. Kézirat. Szeged: Szegedi Tudományegyetem BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. http://doktori.bibl.u-szeged.hu/759/1/schirm_anita_doktori_disszertacio.pdf (2015. 07. 29.)
- Schirm Anita (2013): *A diskurzusjelölők a tanári magyarázatokban*. In: Szöllősy Éva – Prax Levente – Hoss Alexandra: *Találkozások az anyanyelvi nevelésben*. Pécs: PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola. 259–268.
- Schirm Anita (2014a): *Diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikációban*. In: Veszelszki Ágnes – Lengyel Klára (szerk.): *Tudomány, technolektus, terminológia, A tudományok, szakmák nyelve*. Budapest: Éghajlat Könyvkiadó. 193–202.
- Schirm Anita (2014b): *A diskurzusjelölők stilisztikai és pragmatikai megközelítése*. In: Dobi Edit – Domonkosi Ágnes – Pethő József (szerk.): *Stílusról, nyelvről – sokszínűen, Szikszainé Nagy Irma 70. születésnapjára*. Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke. 294–304.
- Simigné Fenyő Sarolta (2006): *Metainformációs kutatások*. *Publicationes Universitatis Miskolciensis. Sectio Philosophica* 11/2. 49–53.
- Szathmári István (2004): *Stilisztikai lexikon, Stilisztikai fogalmak magyarázata szépirodalmi példákkal szemléltetve*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- V. Raisz Rózsa (2002): *Beszélt nyelvi elemek a tanári megnyilatkozásokban*. In: Balázs Géza – A. Jászó Anna – Koltói Ádám (szerk.): *Éltető anyanyelvünk, Írások Grétsy László 70. születésnapjára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 410–414.