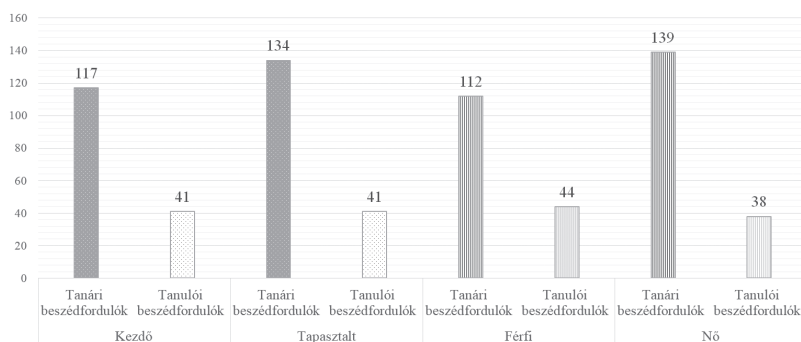


A tanulói beszéd fatikus funkciójú nyelvi elemei az osztálytermi diskurzusban 2. rész*

5. Eredmények: a tanulói és a tanári beszédfordulók fatikus funkciójú nyelvi elemeinek összehasonlítása. Az 1. ábra mutatja a diákok beszédfordulóiban lévő fatikus funkciójú nyelvi elemek gyakoriságát a tanári beszédfordulókban megjelenő fatikus funkciójú nyelvi elemek gyakoriságával összevetve.

1. ábra

A fatikus funkciójú nyelvi elemet tartalmazó beszédfordulók gyakorisága (db/45 perc)

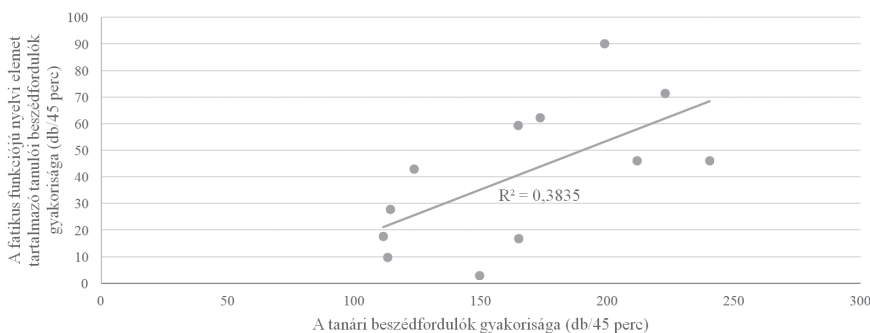


Az adatok azt mutatják, hogy minden változó esetében nagyobb a tanári beszédfordulókban lévő fatikus funkciójú nyelvi elemek gyakorisága, mint a tanulói fordulókban. Ez a különbség azt mutatja, hogy a tanári beszédben tükröződik a beszéd osztálytermi diskurzust koordináló funkciója, amelyben a kapcsolat létrehozása és fenntartása a domináns. Ehhez képest a diákok beszédfordulóiban megjelenő fatikus funkciójú nyelvi elemek sokkal kisebb gyakoriságot mutatnak. A kezdő és a tapasztalt tanárok tanóráin a tanulók beszédfordulóiban átlagosan 41-41 db fatikus funkciójú nyelvi elem jelenik meg ($p = 0,453$). A pedagógus neme alapján pedig megfogalmazható, hogy a férfiak tanóráin elhangzó tanulói beszédfordulókban realizálódik több fatikus funkciójú nyelvi elem ($p = 0,895$). A Pearson-féle korrelációs elemzés azt mutatja, hogy a tanári beszédfordulók gyakorisága és a fatikus funkciójú nyelvi elemet tartalmazó tanulói beszédfordulók gyakorisága között pozitív irányú összefüggés van, vagyis minél több tanári beszédforduló hangzik el, annál több olyan tanulói beszédforduló adatolható, amelyben fatikus funkciójú nyelvi elem realizálódik ($r^2 = 0,616$; $p = 0,033$). A két érték közötti szoros összefüggést a 2. ábra szemlélteti.

* Az 1. részt lásd MNy. 2024: 159–169.

2. ábra

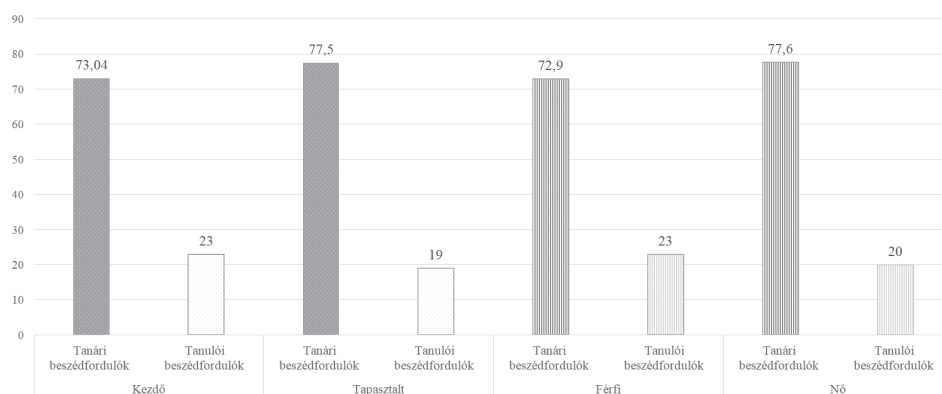
A tanári beszédfordulók és a fatikus funkciójú nyelvi elemeket tartalmazó tanulói beszédfordulók gyakorisága közötti összefüggés



A két adathalmazhoz tartozó értékek a trendvonalhoz viszonylag közel helyezkednek el, vagyis a köztük lévő összefüggés erős, valamint az egyenes jobbról balra történő emelkedése az értékek közötti pozitív irányú kapcsolatot mutatja. További összefüggés, hogy minél nagyobb a tanulói beszédfordulókat alkotó megnyilatkozástípusok gyakorisága ($r^2 = 0,694$; $p = 0,012$), és minél nagyobb ezek diverzitása ($r^2 = 0,654$; $p = 0,021$), annál több olyan diák beszédforduló jelenik meg, amelyben fatikus funkciójú nyelvi elemek vannak. A 3. ábra szemlélteti a fatikus funkciójú nyelvi elemeket tartalmazó beszédfordulók százalékos arányát az összes elhangzó beszédfordulóban.

3. ábra

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

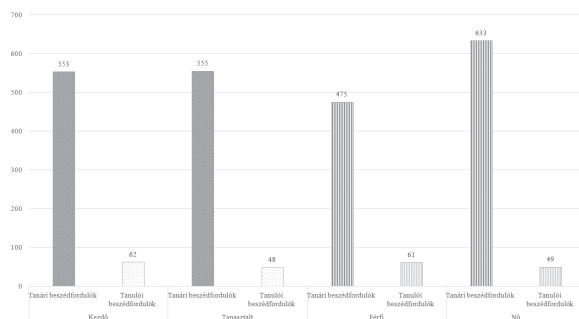


A tanár-diák beszédforduló-arányokat tekintve megállapítható, hogy a tanári beszédfordulók több mint 70%-ában jelenik meg fatikus funkciójú nyelvi elem, míg a tanulói beszédfordulókban ez az arány 20% körüli. A kezdő tanárok tan-

óráin nagyobb azoknak a diák beszédfordulóknak az aránya, amelyekben fatikus funkciójú nyelvi elem realizálódik (23%), de ez az érték szignifikánsan nem nagyobb, mint a tapasztalt tanárok tanóráin ($p = 0,863$). A tanár neme alapján a férfiak tanóráin nagyobb arányúak azok a tanulói beszédfordulók, amelyekben fatikus funkciójú nyelvi elem jelenik meg (23%), de a nő pedagógusok tanóráin elhangzókkal nem mutatnak statisztikailag igazolható különbséget ($p = 0,366$). A kutatásban vizsgált adatok közül a fatikus funkciójú nyelvi elemeket tartalmazó tanulói beszédfordulók százalékos aránya a diákok beszédfordulóinak átlagos hosszával mutat pozitív irányú összefüggést. Vagyis minél hosszabbak a diákok beszédfordulói, annál nagyobb százalékban jelennek meg azok a tanulói beszédfordulók, amelyekben fatikus funkciójú nyelvi elemek találhatók ($r^2 = 0,662$; $p = 0,019$). A fatikus funkciójú nyelvi elemek beszédfordulókban lévő összes számát mutatja a 4. ábra.

4. ábra

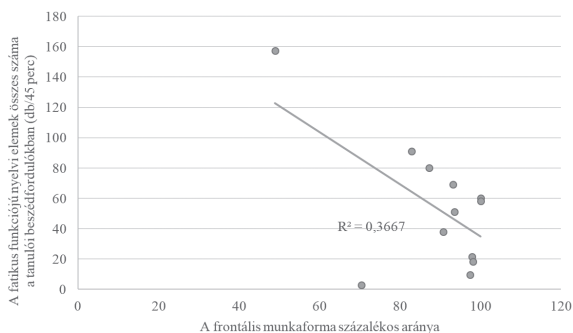
A fatikus funkciójú nyelvi elemek összes száma a beszédfordulókban (db/45 perc)



A tanár és a diákok beszédfordulóiban lévő fatikus funkciójú nyelvi elemek összességében a pedagógusok beszédfordulóiban realizálódnak nagyobb arányban; közel tízszer annyi fatikus funkciójú nyelvi elem adatolható a beszédfordulókban, mint a diákokéban. A tanár tapasztaltsága alapján megállapítható, hogy a kezdő tanárok tanóráin a diákok beszédfordulóiban lévő fatikus funkciójú nyelvi elemek összes száma nagyobb (62 db), mint a tapasztalat tanárok tanóráin (48 db). Míg a tanár neme alapján a férfiak azok, akiknek a tanóráin a tanulók beszédében több fatikus funkciójú nyelvi elem tűnik fel (61 db), mint a nők tanóráin (49 db). Az eredmények sem a tanár neme ($p = 0,701$), sem a tapasztalata alapján nem mutatnak szignifikáns különbséget ($p = 0,202$). A kutatásban vizsgált tényezők közül a diákok beszédfordulóiban lévő fatikus funkciójú nyelvi elemek összes száma pozitív irányú összefüggést mutat a tanulói beszédfordulók átlagos hosszával ($r^2 = 0,623$; $p = 0,031$), vagyis minél hosszabb a tanulói beszédfordulók átlagos időtartama, annál több a fatikus funkciójú nyelvi elem a tanórán. További összefüggés, hogy minél nagyobb arányú a frontális munkaforma százalékos aránya, annál kisebb a fatikus funkciójú nyelvi elemek száma a tanulók beszédfordulóban ($r^2 = -0,609$; $p = 0,035$). A két adattípus közötti összefüggést az 5. ábra szemlélteti.

5. ábra

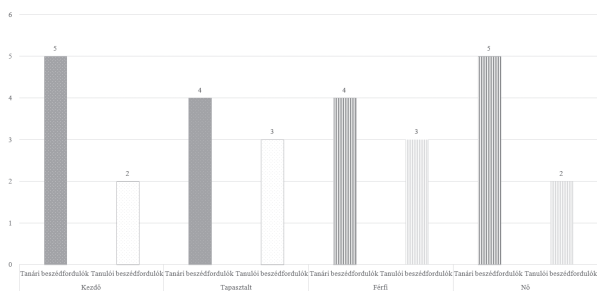
A fatikus funkciójú nyelvi elemek összes száma és a frontális munkaforma százalékos aránya közötti összefüggés



A két adathalmazhoz tartozó értékek a trendvonalhoz közel helyezkednek el, vagyis a köztük lévő összefüggés erős, valamint az egyenes balról jobbra történő lejtése az értékek negatív irányú kapcsolatát mutatja. A vizsgált tényezők közül a tanulói beszédfordulókat alkotó megnyilatkozástípusok diverzitásával pozitív irányú korrelációt mutat a beszédfordulókban megjelenő fatikus funkciójú nyelvi elemek száma ($r^2 = 0,576$; $p = 0,050$). Ez az összefüggés azt mutatja, hogy a megnyilatkozás-típusok diverzitásának emelkedésével nő a diákok beszédfordulóiban fellelhető fatikus funkciójú nyelvi elemek összes száma is. A 6. ábra a fatikus funkciójú nyelvi elemek beszédfordulókban lévő gyakoriságát szemlélteti.

6. ábra

A fatikus funkciójú nyelvi elemek gyakorisága a beszédfordulókban (fatikus elemszám / fatikus elemet tartalmazó beszédfordulók száma)

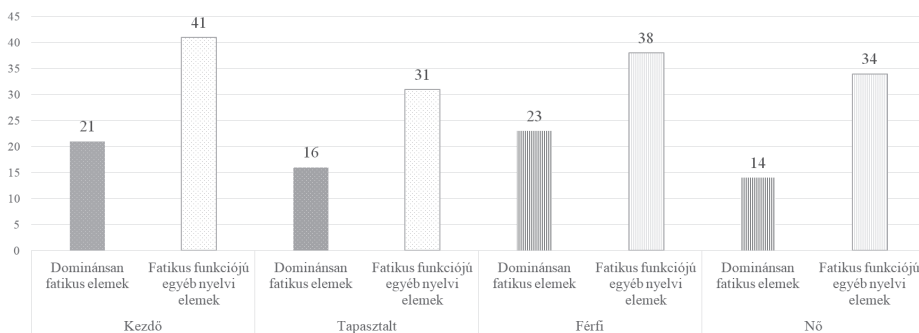


Minden változó esetében nagyobb a tanári beszédfordulókban megjelenő fatikus funkciójú nyelvi elemek száma, mint a diákokéban realizálódó. A tapasztalt tanárok tanóráin a diákok beszédfordulóiban több, átlagosan 3 fatikus funkciójú nyelvi elem található egy beszédfordulóban, míg a kezdőkében 2 db; az adatok közötti különbség nem szignifikáns ($p = 0,817$). A férfi tanárok tanóráin a tanulói beszédfordulókban lévő fatikus funkciójú nyelvi elemek gyakorisága nagyobb (3 db/beszédforduló), mint a nők tanóráin, de az eredmények közötti különbség

szignifikanciáját a statisztikai elemzés nem igazolta ($p = 0,402$). A Pearson-féle korrelációs vizsgálat azt mutatja, hogy a fatikus funkciójú nyelvi elemek gyakorisága és a pedagógus beszédfordulóinak gyakorisága között pozitív irányú összefüggés van ($r^2 = 0,824$; $p = 0,001$). Az eredmény alapján megállapítható, hogy minél több fatikus funkciójú nyelvi elem realizálódik a pedagógusok beszédében, annál több jelenik meg a diákokéban. Ez mutatja a tanár és a diákok aktív, együttműködő részvételének szándékát. Azonban minél nagyobb arányú a tanórán a pedagógus beszédfordulóinak százalékos aránya, annál kisebb arányúak azok a tanulói beszédfordulók, amelyekben fatikus funkciójú nyelvi elemek vannak ($r^2 = -0,722$; $p = 0,008$). A tanári beszéd tényezői közül a beszédfordulók átlagos hossza mutat negatív irányú korrelációt a tanulói beszédben előforduló fatikus funkciójú nyelvi elemek gyakoriságával, vagyis minél hosszabbak a pedagógusok beszédfordulói, annál kevesebb olyan tanulói beszédfordulói realizálódik a tanórákon, amelyben fatikus funkciójú nyelvi elem adatható ($r^2 = -0,694$; $p = 0,012$). A 7. ábra a fatikus funkciójú nyelvi elemek csoportjainak gyakoriságát szemlélteti.

7. ábra

A fatikus funkciójú nyelvi elemek csoportjainak gyakorisága
a tanulói beszédfordulókban (db/45 perc)



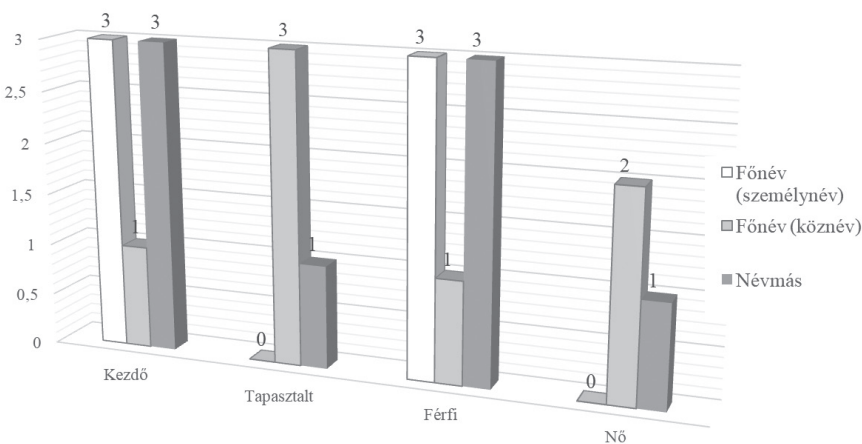
A korábbi vizsgálat azt mutatta, hogy a tanári beszédfordulókban a dominánsan fatikus funkciójú nyelvi elemek aránya kétszer annyi volt, mint a fatikus funkciójú egyéb nyelvi elemeké (ASZTALOS 2022b). A tanulók beszédfordulóiban lévő fatikus funkciójú csoportok aránya azonban ellentétes tendenciát mutat: a fatikus funkciójú egyéb nyelvi elemek mindegyik adatcsoportban nagyobb gyakoriságot mutatnak, mint a dominánsan fatikus funkciójú elemek. A kezdő tanárok tanóráin mind a dominánsan fatikus funkciójú nyelvi elemek (21 db), mind a fatikus funkciójú egyéb nyelvi elemek nagyobb gyakorisággal jelennek meg (41 db) a tanulók beszédfordulóiban, mint a tapasztalt tanárok tanóráin. A statisztikai elemzés a feltárt eredmények között nem igazolt különbséget. A p értéke a dominánsan fatikus funkciójú nyelvi elemek között 0,630, a fatikus funkciójú egyéb nyelvi elemek között pedig 0,738. A pedagógus neve alapján megállapítható, hogy mind a dominánsan fatikus funkciójú (23 db), mind a fatikus funkciójú egyéb nyelvi elemek (38 db) nagyobb gyakoriságot mutatnak a tanulói beszéd-

fordulókban a férfi pedagógusok tanóráin, mint a nőknél. A két adatcsoportban számolt értékek között azonban a statisztikai elemzés nem igazolt szignifikáns különbséget. A p értéke a domináns csoportban 0,630, a fatikus funkciójú egyéb nyelvi elemek között pedig 0,738.

A Pearson-féle korrelációs vizsgálat a fatikus funkciójú csoportok és a vizsgált egyéb diskurzustényezők között több összefüggést is feltárt. Így például a dominánsan fatikus funkciójú elemek és a diákok beszédfordulóinak ($r^2 = 0,596$; $p = 0,041$) és megnyilatkozásainak ($r^2 = 0,701$; $p = 0,011$) átlagos hossza között pozitív irányú összefüggés figyelhető meg. Vagyis minél hosszabbak a tanulók beszédfordulói és az ezeket alkotó megnyilatkozások, annál több dominánsan fatikus funkciójú nyelvi elem figyelhető meg bennük. A tanulói beszédfordulók számának növekedésével nagyobb a lehetőség a dominánsan fatikus funkciójú nyelvi elemek megjelenésére. A frontális munkaforma százalékos aránya azonban negatív irányú korrelációt mutat a tanulói beszédfordulókban megfigyelhető domináns típusú fatikus funkciójú csoporttal ($r^2 = -0,586$; $p = -0,045$). A fatikus funkciójú egyéb nyelvi elemek – hasonlóan a domináns csoporthoz – pozitív irányú összefüggésben vannak a diákok beszédfordulóinak ($r^2 = 0,589$; $p = 0,044$) és az ezeket alkotó megnyilatkozások átlagos hosszával ($r^2 = 0,638$; $p = 0,025$). A dominánsan fatikus funkciójú nyelvi elemekhez tartoznak a főnevet és névmást tartalmazó megszólítások, amelyeknek gyakoriságát a kutatás változói alapján a 8. ábra szemlélteti.

8. ábra

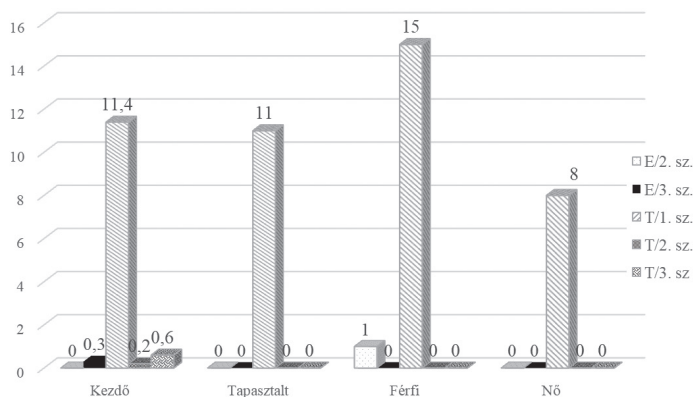
A főnevet és névmást tartalmazó megszólítások gyakorisága (db/45 perc)



Mindhárom dominánsan fatikus funkciójú típus alacsony gyakoriságot mutat a vizsgált tanórákon. A személynévvvel történő megszólítások a kezdők tanóráin, míg a tanár nemét tekintve inkább a férfiak által tartott tanórákon jelennek meg nagyobb gyakorisággal. A Pearson-féle korrelációs vizsgálat azt mutatja, hogy a frontális munkaforma százalékos aránya, valamint a diákok beszédfordulóiban megjelenő személynévvvel történő megszólítások között negatív irányú összefüggés van ($r^2 = -0,783$; $p = 0,003$). Vagyis minél nagyobb a frontális munkaforma

százalékos aránya, annál kisebb gyakoriságban jelennek meg a személynévvel történő megszólítások a diákok beszédfordulóiban. A fatikus funkciójú köznevek a tapasztalt tanárok tanóráin többször adatolhatók (3 db), mint a kezdőkén (1 db), a két adatcsoport közötti különbség nem szignifikáns ($p = 0,063$). A pedagógus neme alapján a nők tanóráin több köznévvel történő megszólítás realizálódik a tanulók beszédfordulóiban, mint a férfiak tanóráin (1 db), a két adatcsoport közötti különbség nem szignifikáns ($p = 0,071$). A T/1. számú névmások nagyobb gyakoriságot mutatnak a kezdő pedagógusok tanóráin (3 db), mint a tapasztaltakén (1 db); a két adattípus közötti különbség azt igazolta, hogy a kezdő tanárok tanóráin előforduló T/1. személyű névmások szignifikánsan gyakrabban jelennek meg, mint a tapasztaltakén ($p = 0,027$). A férfi tanárok tanóráin a tanulói beszédfordulókban gyakrabban jelennek meg a T/1. személyű névmások, mint a nőkéén, de az adatcsoportok között nincs szignifikáns különbség ($p = 0,205$). A birtokos személyjeles főnevek gyakrabban jelennek meg a pedagógusok beszédfordulóiban, a legnagyobb gyakoriságot a T/1. és T/2. személyű alakok mutatták. A tanulók beszédfordulóiban azonban mindösszesen 1-1 darab adatolható a T/1. és T/3. személyű alakokból. A 9. ábra mutatja a fatikus funkciójú ígék gyakoriságát.

9. ábra
A fatikus funkciójú ígék gyakorisága (db/45 perc)

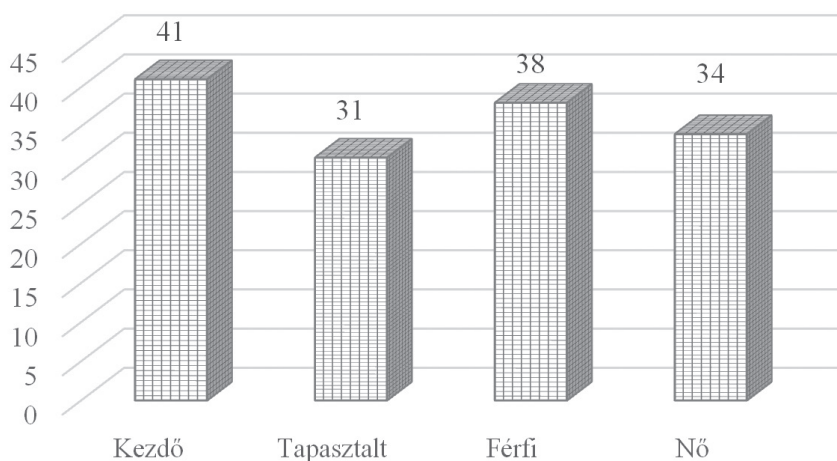


Az igealakok közül a legnagyobb gyakoriságot a T/1. személyű igealakok mutatják, míg az E/3. és a T/2. személyű alakok ritkábban jelennek meg a diákok beszédfordulóiban. A T/1. személyű igealakok gyakorisága között a tanár tapasztalata alapján nincs szignifikáns különbség ($p = 0,213$). A tanár neme szerint megállapítható, hogy a férfiak tanóráin több T/1. személyű igealak jelenik meg (15 db), mint a nőkéén, de a két adatcsoport közötti különbség nem szignifikáns ($p = 0,790$). A korábbi vizsgálat azt mutatta, hogy a pedagógusok beszédfordulóiban a T/1. és T/2. számú ígék voltak megfigyelhetők a legnagyobb gyakoriságban. Ezek alapján megállapítható, hogy mind a tanár, mind a diákok oldaláról a közös jelentésteremtés egyik eszköze a T/1. személyű igealakokkal való megszólítás (ASZTALOS 2022b). A Pearson-féle korrelációs vizsgálat azt mutatja, hogy a diákok beszédfordulóiban

realizálódó T/1. személyű alakok és a tanári beszédfordulókban lévő fatikus funkciójú nyelvi elemek gyakorisága között negatív irányú összefüggés van ($r^2 = -0,586$; $p = 0,045$). Vagyis minél több olyan tanári beszédforduló hangzik el, amelyben fatikus funkciójú nyelvi elem van, annál kisebb a T/1. személyű fatikus funkciójú nyelvi elemek gyakorisága a tanulók beszédfordulóiban. További összefüggés, hogy minél nagyobb a tanulói megnyilatkozások összes száma, annál több T/1. személyű fatikus funkciójú nyelvi elem azonosítható a tanulói beszédfordulókban ($r^2 = -0,713$; $p = 0,009$). A tanulói beszédfordulókban a fatikus funkciójú egyéb nyelvi elemek közül a diskurzuszjelölők jelennek meg – ezek gyakoriságát a 10. ábra szemlélteti.

10. ábra

A fatikus funkciójú diskurzuszjelölők gyakorisága (db/45 perc)



A tanár tapasztalatára vonatkozóan megállapítható, hogy a diskurzuszjelölők a kezdő pedagógusok tanóráin nagyobb gyakoriságot mutatnak (41 db), mint a tapasztalt tanárok tanóráin (31 db). A statisztikai vizsgálat azonban a két adatcsoport értékei között nem támasztott alá szignifikáns különbséget ($p = 0,205$). A tanár neme szerint a férfiak tanóráin a tanulói beszédfordulókban gyakrabban jelennek meg diskurzuszjelölők (38 db), mint a nők tanóráin (34 db) ($p = 0,205$). A Pearson-féle korrelációs vizsgálat azt mutatja, hogy a diákok beszédfordulóiban lévő fatikus funkciójú diskurzuszjelölők és a tanulók beszédfordulóinak átlagos hossza között pozitív irányú összefüggés van, vagyis minél hosszabbak a diákok beszédfordulói, annál több fatikus funkciójú nyelvi elem jelenik meg bennük ($r^2 = 0,589$; $p = 0,044$). További összefüggés, hogy a diskurzuszjelölők gyakorisága ugyancsak pozitív irányú korrelációt mutat a tanulói beszédfordulókat alkotó megnyilatkozástípusok diverzitásával, vagyis minél többféle megnyilatkozástípus realizálódik a beszédfordulókban, annál több fatikus funkciójú diskurzuszjelölő van a tanulói beszédben ($r^2 = 0,589$; $p = 0,044$). A 3. táblázat a legnagyobb gyakoriságot mutató tanulói megnyilatkozástípusok paraméterei és a fatikus funkciójú nyelvi elemek közötti összefüggés mértékét mutatja.

3. táblázat

A tanulói megnyilatkozástípusok paraméterei és a fatikus funkciójú nyelvi elemek közötti összefüggések

	A megnyilatkozástípus neve	Az összefüggést mutató adat	Az r^2 értéke	A p értéke
Gyakoriság	Információmegosztás	A fatikus funkciójú nyelvi elemek gyakorisága a tanulói beszédfordulókban	0,850	0,000
		A T/1. személyű igék gyakorisága	0,628	0,029
	Magyarázat	A fatikus nyelvi elemeket tartalmazó tanulói beszédfordulók gyakorisága	0,715	0,009
		Az összes fatikus elemszám a tanulók beszédfordulóiban	0,687	0,014
		A fatikus funkciójú nyelvi elemek gyakorisága a tanulói beszédfordulókban	0,822	0,001
		A T/1. személyű igék gyakorisága	0,830	0,001
		A diskurzusjelölők gyakorisága a tanulói beszédfordulókban	0,592	0,042
Átlagos hossz	Információmegosztás	Az összes fatikus elemszám a tanulók beszédfordulóiban	0,578	0,049
		A személyneves alakok gyakorisága	0,579	0,048
		T/1. személyű névmások gyakorisága	0,580	0,048
		A diskurzusjelölők gyakorisága a tanulói beszédfordulókban	0,630	0,028
	Információkérés	A T/1. személyű birtokos jelzős főnevek gyakorisága	-0,716	0,009

A legerősebb összefüggést mutató adat az információmegosztás gyakorisága és a fatikus funkciójú nyelvi elemek gyakorisága a beszédfordulókban értékei között van, vagyis minél több információmegosztás jelenik meg a beszédfordulókban, annál több fatikus funkciójú nyelvi elem jelenik meg egy beszédfordulóban. Hasonlóan erős, pozitív irányú összefüggés van a magyarázat gyakorisága és a fatikus funkciójú nyelvi elemek gyakorisága között, valamint a T/1. személyű igék gyakorisága között. Negatív irányú összefüggés figyelhető meg továbbá az információkérés és a T/1. személyű birtokos jelzős főnevek gyakorisága között, vagyis minél több információkérés jelenik meg a tanórákon, annál kisebb a T/1. személyű birtokos jelzős főnevek gyakorisága.

6. A korpusz nyelvi példái által számos tanulóibeszéd-specifikus jellemző azonosítható. A korpusz nyelvi példái azt mutatják, hogy a tanulók beszédfordulóiban ritkábban realizálódnak kapcsolatfelvételt tükröző fatikus funkciójú nyelvi elemek, beszédükre sokkal inkább jellemző a kapcsolatfenntartó fatikus funkciójú

nyelvi elemek jelenléte. A tanári beszédfordulókban megjelenő fatikus funkciójú nyelvi elemek elemzésével összevetve megállapítható, hogy a tanár-diák beszédfordulók sajátosságai tükrözik az osztálytermi diskurzus dinamikáját, amelyet a fatikus funkciójú nyelvi elemek is támogatnak. Így például a tanári beszédfordulókban gyakran megjelenő, főnévvel (köznévvel és személynévvel) történő közvetlen megszólítások a kapcsolat létrehozásának szándékát mutatják. Ezzel szemben a tanulók nem vagy csak alig szólítják meg a pedagógust és egymást is:

Diák: **Lilla néninek** tisztelettel jelentem, az osztály létszáma 30, nem hiányzik senki, az osztály magyarórára készül. (10. tanóra)

A tanulók beszédfordulóiban a dominánsan fatikus funkciójú nyelvi elemek közül a T/1. személyű igék tűnnek fel a leggyakrabban:

Tanár: Jól van! Tehát, gyerekek, ahhoz, hogy (hezitálás). Nektek hol van szükségetek arra, hogy használjátok a rokon értelmű szavakat? Mikor van rá szükség? András?

Diák1: Nyelvtanórán.

Tanár: Amikor beszélünk, ami. Aztán?

Diák2: Ha **beszélünk**.

Diák3: Például, hogyha valamilyen előadást **tartunk**, gyűjtőmunkát, akkor azt díjazni szokták, hogyha színesen **fogalmazunk**. (4. tanóra)

A T/1. személyű igealakok alkalmasak a közös jelentésteremtésre, tükrözik a diákok és a pedagógusok osztálytermi diskurzusának közös világát. Az osztálytermi diskurzus dinamikáját szemlélteti továbbá a fatikus funkciójú nyelvi elemek csoportjainak fordított arányossága is. Míg a pedagógus beszédfordulóiban nagyobb arányúak a dominánsan fatikus funkciójú nyelvi elemek, addig a diákok beszédfordulóiban a fatikus funkciójú egyéb diskurzuselemek realizálódnak nagyobb arányban, ezek közül is főként a fatikus funkciójú diskurzusjelölők mutatnak nagy gyakoriságot. A vizsgálat korpuszában a *hát* diskurzusjelölő szóátvételi szerepben álló, fatikus funkciójú jellege meghatározó a diákok beszédfordulóiban:

Tanár: És akkor mit mond a bárány a farkasnak?

Diák: **Hát** (hezitálás) például a farkas, **mondjuk**, ez esetleg ez a Tomié, hogy meghívja ebédelni vagy valahogy beszélgetnek, és (hezitálás) emiatt a (hezitálás) végülis, **hát** a bárányt fogják megenni, és e, ez erről a képről ez leolvasható, hogy ez lesz a vége. (10. tanóra)

Tanár: **Jó?** Miért találóak, mit **gondoltok** róla?

Diák1: **Hát**, mert a tulajdonságait fejezi ki.

Diák2: **Hát** ami legjellemzőbb tulajdonságuk.

Diák3: **Hát** egy Okoska, mindig okoskodik. (3. tanóra)

A *hát* diskurzusjelölő határozószóából vált kötőszóvá a 16. században, ezt követően a középmagyar korban diskurzusjelölővé. Három fő funkciója van, lehet válaszjelölő, kérdés bevezetője és a magyarázkodás, önjavítás eszköze is, funkciói az életkor előrehaladtával bővülnek. A középiskolai korosztály beszédére jellemző ennek a diskurzusjelölőnek a gyakorisága, a nyelvhasználatuk sajátos jegyei közé tartozik (SCHIFFRIN 1987; SCHIRM 2009; MARKÓ-DÉR 2011; VUKOV RAFFAI 2016; ASZTALOS 2020b). A példák azt mutatják, hogy a *hát* diskurzusjelölő fokozottan többfunkciós nyelvi elem. Egyszerre van rámutató, deiktikus szerepe a tanulói válaszra vonatkozóan, kiemeli továbbá a tanulói válaszadást és mindeközben bizonytalanságra is utal. A diskurzusjelölők közül a *szóval* gyakran jelenik meg fatikus funkcióban a tanulók beszédfordulóiban:

Tanár: *Így van, tehát azt mondod, hogy a bárány belecsalta a folyóba a farkast. Na, ki az, aki nem citromsárga? Szerinted, Laci, mi lehetett a feladat?*
 Diák: *Szerintem az volt, hogy azt úgy kellett befejezni, hogy (hezitálás), szóval hogy nem ette meg őt a farkas.* (10. tanóra)

A diskurzusjelölő főként példaadás előtt figyelhető meg és a beszédtervezési folyamatokra utal, valamint kapcsolatfenntartó funkciója van.

7. Összegzés. A tanulmány bevezetője ismertette a fatikus funkció fogalmát, szerepét az osztálytermi diskurzusban. A bemutatott vizsgálat a tanulók beszédének pragmatikai jellemzőit feltáró kutatások közé illeszkedik, ebben a keretben tárta fel a tanulók beszédfordulóiban lévő verbális fatikus funkciójú elemek típusait, így a dominánsan fatikus funkciójú, valamint a fatikus funkciójú egyéb nyelvi elemeket. Rámutatott továbbá számos olyan összefüggésre, amely a fatikus funkciójú nyelvi elemek és a tanórák vizsgált paraméterei között állapíthatók meg. A kutatásban megnevezett két fő fatikus csoport funkciója a kapcsolatfenntartás. A vizsgálat a pedagógus tapasztalata és neme alapján hasonlította össze a fatikus funkciójú nyelvi elemek jellemzőit a tanulók beszédfordulóiban. A nyelvi példák elemzésén keresztül pedig szemléltette azokat a szokászerű mintázatokat, amelyek a diákok beszédfordulóit jellemzik. A bemutatott kutatás korpusza nem reprezentatív, ugyanakkor az eredményekből levonható következtetések további pragmatikai, pedagógiai és diskurzuselemzési vizsgálatok alapjai lehetnek.

A tanulók beszédfordulóiban realizálódó fatikus funkciójú nyelvi elemek tükrözik az osztálytermi diskurzus szerkezetét. Vizsgálatukból megtudható, hogy a diákok beszédfordulóiban kapcsolatfelvételt segítő, fatikus funkciójú nyelvi elemek kevésbé jelennek meg, a közvetlen megszólítás eszközeivel alig élnek. Erre az osztálytermi diskurzus intézményesített jellege miatt kevésbé van lehetőségük, hiszen a tanár az, aki koordinálja a tanóra menetét, többnyire ő jelöli ki a következő megszólalót, és ő koordinálja a szóátadás és -átvétel folyamatát. A tanulók beszédfordulóiban realizálódó fatikus funkciójú nyelvi elemek alátámasztják a diákok kontextusteremtő törekvését, amely a beszédükben realizálódik.

Az adatok azt mutatják, hogy minden változó esetében nagyobb a tanári beszédfordulókban lévő fatikus funkciójú nyelvi elemek gyakorisága, mint a tanulói

fordulókban. A csoportokat tekintve pedig a tanulók beszédfordulóiban ritkábban jelennek meg a dominánsan fatikus funkciójú nyelvi elemek, mint a pedagógusok beszédfordulóiban. Így például a főnévvel történő megszólítások is kisebb gyakoriságot mutatnak, vagyis a diákok beszédfordulóiban kevesebb direkt, közvetlen megszólítás tűnik fel. Ezt igazolja például az is, hogy egyetlen tanórán figyelhető meg elkészítés a diákok részéről. A tanári beszédben tükröződik a beszéd osztálytermi diskurzust koordináló funkciója, amelyben a folyamatos kapcsolatlétrehozás és -fenntartás a domináns. A diákok beszédében pedig inkább a kapcsolatfenntartásra vonatkozó nyelvi elemek érvényesülnek.

Mind a diákok, mind a pedagógusok beszédfordulóiban nagyobb gyakoriságot mutatnak a T/1. személyű alakok, amelyek erősítik a közös kontextust a diskurzusrésztvevők között, fenntartva ezáltal az osztálytermi diskurzus sikerességéhez megfelelő légkört. A diákok beszédfordulóiban a fatikus funkciójú egyéb nyelvi elemek közül a diskurzusjelölők azok, amelyek fatikus funkciót hordoznak. Ezek közül a kutatás nyelvi példái a *hát* diskurzusjelölő többfunkciósságára irányították rá a figyelmet.

A Pearson-féle korrelációs elemzés több olyan összefüggésre világított rá, amely a gyakorló pedagógusok számára már az órák tervezése során fontos lehet. Ilyen például, hogy minél nagyobb a tanulói beszédfordulókat alkotó megnyilatkozástípusok gyakorisága és minél nagyobb ezek diverzitása, annál több olyan diák beszédforduló hangzik el, amelyben fatikus funkciójú nyelvi elemek vannak. Érdeemes teret adni a hosszabb tanulói beszédfordulók számára, mert nagyobb eséllyel jelennek meg bennük kapcsolatfenntartásra irányuló nyelvi elemek. A tanórák tervezésénél kiemelt szempont lehet továbbá, hogy a frontális munkaforma százalékos arányának növekedésével csökken a fatikus funkciójú nyelvi elemek száma a diákok beszédfordulóiban. Célszerű megtervezni a saját tanári beszédidőt is, mert a pedagógus beszédfordulóinak százalékos aránya nemcsak a tanulói beszédfordulók arányát és hosszát, hanem a bennük lévő fatikus funkciójú nyelvi elemek gyakoriságát is negatívan befolyásolhatja.

A tanári és a tanulói beszédfordulókban megjelenő fatikus funkciójú nyelvi elemekre vonatkozó 1. hipotézis teljesült: azokon a tanórákon, amelyeken a pedagógus beszédfordulóiban több fatikus funkciójú nyelvi elem azonosítható, a diákok beszédfordulóiban is több fatikus funkciójú nyelvi elem van. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a kutatás változóit tekintve (tanár tapasztalata és neve) nincs szignifikáns különbség a tanulók beszédfordulóiban lévő fatikus funkciójú nyelvi elemek gyakorisága között, vagyis a 2. hipotézis nem igazolódott. A pedagógus neve szerinti vizsgálat igazolta a 3. előfeltevést: a diákok beszédfordulóiban lévő fatikus funkciójú nyelvi elemek gyakorisága között nincs szignifikáns különbség. Az eredmények további vizsgálatok elvégzését indokolják más szempontok alapján. Így például indokolt lenne a korosztály szerinti összehasonlítás, vélhetően a fatikus funkciójú nyelvi elemek a felső tagozatosok és a középiskolások beszédfordulóiban eltérő gyakorisággal realizálódnak. A vizsgálat nyelvi példái alátámasztották a 4. hipotézist, vannak specifikusan a tanulói beszédfordulókban ismétlődő fatikus funkciójú nyelvi elemek. Ilyen például a *hát* diskurzusjelölővel való szóátvétel vagy a T/1. személyű igékkel való kapcsolatfenntartás.

További kérdés lehet, hogy vajon milyen egyéb nyelvi elemek hordoznak még fatikus funkciót a tanulói beszédben. Továbbá, hogy van-e különbség például a különböző korosztályból származó diákcsoportok beszéde között a fatikus funkciójú nyelvi elemek gyakoriságában. A kérdések megválaszolásával közelebb kerülhetünk az osztálytermi diskurzusbán zajló folyamatokhoz.

Kulcsszók: osztálytermi diskurzusbán, tanulói beszéd, tanári beszéd, fatikus funkció, osztálytermi kommunikáció.

Hivatkozott irodalom

- AL-QINAI, JAMAL B. S. 2011. Translating Phatic Expressions. *International Pragmatics Association* 21: 23–39. <https://doi.org/10.1075/prag.21.1.02qin>
- ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 226. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.
- ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES 2010. *A tanári kommunikáció fatikus elemei*. Előadás a Nyelv és kultúra, kulturális nyelvészet – Új nézőpontok a magyar nyelv leírásában 3. konferencián. ELTE BTK, Budapest, 2010. 11. 23.
- ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES 2015. Osztálytermi kommunikáció. In: ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES – MAJOR ÉVA szerk., *Mozaikok a magyar nyelvről és nyelvhasználatról*. Bölcsészeti és Művészetpedagógiai Tananyagok 10. 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*. Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 10. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 103–127.
- ASZTALOS ANIKÓ 2020a. Az egyéni tanulói megnyilatkozástípusok jellemzői az osztálytermi diskurzusbán. *Anyanyelv-pedagógia* 13/2: 22–35. <https://doi.org/10.21030/anyp.2020.2.2>
- ASZTALOS ANIKÓ 2020b. A diskurzusbánjelölők vizsgálata a tanulói megnyilatkozásokban. In: KARLOVITZ JÁNOS TIBOR szerk., *Reflexiók néhány magyarországi pedagógia-releváns kontextusra*. International Research Institute, Komárno. 177–188.
- ASZTALOS ANIKÓ 2022a. *A tanulói beszéd az osztálytermi diskurzusbán*. Alkalmazott nyelvészet a 21. században 8. Akadémiai Kiadó, Budapest. <https://doi.org/10.1556/9789634548386>
- ASZTALOS ANIKÓ 2022b. A tanári beszéd fatikus nyelvi elemei az osztálytermi diskurzusbán. *Anyanyelv-pedagógia* 15/4: 5–37. <https://doi.org/10.21030/anyp.2022.4.2>
- BALÁZS GÉZA 1987. A kapcsolatfelvétel nyelvi formái. *Magyar Nyelvőr* 111: 402–412.
- BALÁZS GÉZA 1993. *Kapcsolatra utaló (fatikus) nyelvi elemek a magyar nyelvben*. Nyelvtudományi Értekezések 137. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- BALES, ROBERT FREED 1951. *Interaction Process Analysis. A Method for the Study of Small Groups*. Addison – Wesley Press, Cambridge (MA).
- BARTHA CSILLA 1998. *A szociolingvisztika alapjai*. Magyar Nyelvészeti Továbbképzési Füzetek 2. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest.

- BOU FRANCH, PATRICIA – GARCÉS CONEJOS, PILAR 2003. Teaching Linguistic Politeness – A Methodological Proposal. *IRAL* 41: 1–22. <https://doi.org/10.1515/iral.2003.001>
- CAMERON, ROMNEY – CAMPBELL-LARSEN, JOHN 2017. Small Talk is Big Talk. Teaching Phatic Communication. In: SHAFFER, DAVID E. ed., *KOTESOL Proceedings. Why are we here? Analog Learning in the Digital Era*. TESOL, Korea. 315–323.
- COOK, GUY 1989. *Discourse*. Oxford University Press, Oxford.
- COUPLAND, JUSTINE 2000. Introduction: Sociolinguistic Perspectives on Small Talk. In: COUPLAND, JUSTINE ed., *Small Talk*. Routledge, London.
- CROFT, WILLIAM 1994. Speech act classification, language typology and cognition. In: TSOHATSIDIS, SAVAS L. ed., *Foundations of speech act theory. Philosophical and linguistic perspectives*. Routledge, London. 460–478. <https://doi.org/10.4324/9780203206478-30>
- 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.
- DJ, ZUHRI MUHAMMAD – ASMAYANTI, ASMAYANTI 2017. Applying Student Talking Time (STT) in Communicative Activity to Improve the Students' Speaking Skill at Pesantren Putri al-manawwarah Sanyili. *Didaktika Jurnal Kependidikan* 11: 267–282. <https://doi.org/10.30863/didaktika.v11i2.171>
- DORNAI ERIKA 1994. A beszéd funkciója és jelentése. *Pszichológia* 4: 491–513.
- ERDÉLYI JUDIT 2012. *Fatikus beszéd. Megszólítások, köszönések, kapcsolattartó szokások a székellyöldi nyelvhasználatban*. A Szabó T. Attila Nyelvi Intézet Kiadványai 7. Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége Kiadó, Sepsiszentgyörgy.
- ESFANDIARI, MEHRAN – KNIGHT, PAUL 2013. Using Pyramid Discussions in the Task-based Classroom to Extend Student Talking Time. *World Journal of English Language* 3: 20–26. <https://doi.org/10.5430/wjel.v3n3p20>
- FINCH, GEOFFREY 1998. *How to study linguistics*. Palgrave Macmillan, Houndmills.
- FRANCES, CHRISTIE 2002. *Classroom Discourse Analysis. A Functional Perspective*. Continuum, London – New York.
- FRASER, BRUCE 1990. Perspectives on Politeness. *Journal of Pragmatics* 14: 219–236. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(90\)90081-n](https://doi.org/10.1016/0378-2166(90)90081-n)
- FREEMAN, LARSEN DIANE 2010. *The Communicative Approach. Techniques and Principles in language teaching*. Oxford University Press, Oxford. 123–138.
- GHRABAVI, ABDULLAH – IRAVANI, HASAN 2014. Is Teacher Talk Pernicious to Students? A Discourse Analysis of Teacher Talk. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 98: 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. Értelme és rítus a tantermi beszélgetésben. In: PLÉH CSABA – SÍKLAKI ISTVÁN – TERESTYÉNI TAMÁS szerk., *Nyelv-kommunikáció-cselekvés*. Osiris Kiadó, Budapest. 541–564.
- HÁMORI ÁGNES 2009. Beszédaktusok „újrátöltve”. In: KESZLER BORBÁLA – TÁTRAI SZILÁRD szerk., *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 88. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 249–255.

- HÁMORI ÁGNES 2020. „Mi lehet az oka ennek, mit gondoltok?” A metakognitív nyelvhasználat elemzése az osztálytermi diskurzusban. In: LUDÁNYI ZSÓFIA – JÁNK ISTVÁN – DOMONKOSI ÁGNES szerk., *A nyelv perspektívája az oktatásban*. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 273–295.
- HERBSZT MÁRIA 2010. *Tanári beszédmagatartás*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged.
- HOLMES, JANET 2013. *An Introduction to Sociolinguistics*. Routledge, New York. <https://doi.org/10.4324/9781315833057>
- 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: JAKOBSON, ROMAN, *Hang-jel-vers*. Gondolat Kiadó, Budapest. 229–276.
- KAREEMA, FOUZUL 2014. *Increasing Student Talk Time in the ESL Classroom. An Investigation of Teacher Talk Time and Student Talk Time*. In: *Proceedings of 4th International Symposium 2014*. South Eastern University of Sri Lanka, Oluvil. 1: 233–238.
- 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>
- KRAKER, J. MYRA 2000. Classroom Discourse: Teaching, Learning, and Learning Disabilities. *Teaching and Teacher Education* 16: 295–313. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(99\)00063-3](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(99)00063-3)
- KUMAR, POUDEL KAMAL 2017. The metapedagogic function of language: language for language teaching. *Research in Pedagogy* 7: 239–253. <https://doi.org/10.17810/2015.62>
- LAVER, JOHN 1975. Communicative Functions of Phatic Communion. In: KENDON, ADAM – HARRIS, RICHARD M. – KEY, MARY R. eds., *Organization of Behavior in Face-to-Face Interaction*. De Gruyter Mouton, Berlin – New York. 215–238. <https://doi.org/10.1515/9783110907643.215>
- LEECH, GEOFFREY 1983. *Principles of Pragmatics*. Longman, London. <https://doi.org/10.4324/9781315835976>
- LIU, JINGXIA – LE, THAO 2012. A Case Study on College English Classroom Discourse. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research* 2: 1–10.
- LUK, JASMINE 2004. The Dynamics of Classroom Small Talk. *Issues in Applied Linguistics* 14: 115–132. <https://doi.org/10.5070/14142005072>
- LYONS, JOHN 1968. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge University Press, London.
- LYONS, JOHN 1977. *Semantics I*. Cambridge University Press, Cambridge. 51–59. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511620614>
- MALINOWSKI, BRONISLAW 1923. The Problem of Meaning in Primitive Language. In: OGDEN, C. K. – RICHARDS, I. A. eds., *The Meaning of Meaning*. Harcourt, Brace & World Inc., New York. 1: 296–336.
- MARKÓ ALEXANDRA – DÉR CSILLA ILONA 2011. Diskurzusjelölők használatának életkori sajátosságai. In: NAVRACSICS JUDIT – LENGYEL ZSOLT szerk., *Lexikai folyamatok egy- és kétnyelvű közegben*. Pszicholingvisztikai tanulmányok II. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 121. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 49–61.

- PADILLA, CRUZ MANUEL 2005. Teaching to Be Phatic. A Pragmatic Approach. In: PÉREZ RUIZ, L. – ESTÉBANEZ ESTÉBANEZ, C. eds., *Estudios de Metodología de la Lengua Inglesa* 3. Centro Buendía, Valladolid. 57–66.
- PADILLA, CRUZ MANUEL 2007. Should teachers focus on phatic utterances? A pragmatic reflection. In: MARIAL, R. eds., *Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: perspectivas aplicadas entre disciplinas*. U. N. E. D., Madrid. 1275–1281.
- PLÉH CSABA 2014. A nyelv evolúciója. In: PLÉH CSABA – LUKÁCS ÁGNES szerk., *Pszicholingvisztika* 1–2. Akadémiai Kiadó, Budapest. 2: 1033–1088. <https://doi.org/10.1556/9789630594998>
- QUINTANA, CESAR R. BAZO 2011. A Study of Teacher Talking Time and Student Talking Time Practices among ESL Instructors at an Intensive English Program. *Ectesol Review* 1: 1–8.
- ROBINS, R. HENRY 1964. *General linguistics*. Longman, London – New York.
- ROBINSON, PETER W. 2003. *Language in social worlds*. Blackwell, Oxford. <https://doi.org/10.1002/9780470753453>
- 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.
- SCHIFFRIN, DEBORAH 1987. *Discourse markers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- SCHIRM ANITA 2009. Partikula és/vagy diskurzusjelölő? In: KESZLER BORBÁLA –TÁTRAI SZILÁRD szerk., *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 88. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 304–311.
- SCHIRM ANITA 2015. A diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikáció szövegtípusaiban. In: ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES – MAJOR ÉVA szerk., *Tanóratervezés és tanórakutatás*. Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok 10. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- SCHLEGLOFF, A. EMANUEL – SACKS, HARVEY 1973. Opening up Closings. *Semiotica* 8: 289–327. <https://doi.org/10.1515/semi.1973.8.4.289>
- SCOLLON, RON – SCOLLON, SUZANNE B. K. 1983. Face in Interethnic Communication. In: RICHARDS, JACK C. – SCHMIDT, RICHARD W. eds., *Language and Communication*. Longman, London. 156–190.
- SCOLLON, RON – SCOLLON, SUZANNE B. K. 1995. *Intercultural Communication. A Discourse Approach*. Blackwell, Cambridge.
- SENF, GUNTER 2009. Phatic communion. In: SENFT, GUNTER – ÖSTMAN, JAN-OLA – VERSCHUEREN, JEF eds., *Culture and Language Use*. Handbook of Pragmatics Highlights 2. John Benjamins, 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 – COULTHARD, RILEY MCCABE 1975. *Towards an Analysis of Discourse*. University Press, Oxford.
- SKIDMORE, DAVID – PEREZ-PARENT, MONTSERRAT – ARNFIELD, SIMON 2003. Teacher–Pupil Dialogue in Guided Reading. *Literacy* 37/2: 47–53. <https://doi.org/10.1111/1467-9345.3702002>

- STEVENS, ROMIETT 1912. *The Question as a Measure of Efficiency in Instruction*. Columbia University, New York.
- TÁTRAI SZILÁRD 2011. *Bevezetés a pragmatikába*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 131. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- YOEDO, YULI CHRISTIANA 2012. Functional Communication by Primary Teacher in Framing an Effective Classroom. In: SYAFEI, MUH – MADJDI, HILAL – MUTOHHAR eds., *Teaching English for Young Learners in Indonesia (TEYLIN). From Policy to Classroom. Proceeding: The 2nd National Conference on Teaching English for Young Learners*. Muria Kudus University, Kudus. 250–261.
- H. VARGA GYULA 2016. Az anyanyelvi kommunikáció fejlesztése. In: H. VARGA GYULA szerk., *Kommunikációs készségfejlesztés a pedagógiai munkában*. A Kommunikációs Nevelésért Egyesület, Eger. 64–77.
- VENTOLA, EIJA 1979. The Structure of Casual Conversation in English. *Journal of Pragmatics* 3: 267–298. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(79\)90034-1](https://doi.org/10.1016/0378-2166(79)90034-1)
- VUKOV RAFFAI ÉVA 2016. A diskurzusjelölő-választások életkori sajátossága az így, ilyen hát, mondjuk, ugye esetében. *Magyar Nyelv* 140: 483–497.
- WALSH, STEVE 2006. *Investigating Classroom Discourse*. Taylor & Francis e-Library, New York. <https://doi.org/10.4324/9780203015711>
- WELLS, GORDON 1999. *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge University Press, Cambridge. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511605895>

Analysing linguistic elements of student speech in classroom discourse

The subject of this paper is the study of phatic linguistic elements in students' speech. As the primary function of language in classroom discourse, the phatic function supports the establishment, maintenance and closure of the connection between teacher and students, reflecting the nature of interpersonal relationships. The aim of the research presented here is to observe the types of verbal phatic elements that appear in students' speech turns. The study presents the characteristics of classroom discourse based on the annotation and segmentation of video material from 12 Hungarian language lessons, and differentiates the types of phatic language elements in the students' speech. The linguistic examples confirm that students have limited contact with the teacher and with each other, and that there are several features of the phatic language elements that can be classified as specific to student speech. By exploring the functioning of classroom discourse, both novice and practising teachers can better recognise the impact of their own speech on the speech of their students.

Keywords: classroom discourse, student's speech, teacher's speech, phatic function, classroom communication.

ASZTALOS ANIKÓ
ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem