

# **A tanulói munkaformák és a tanári beszéd összefüggéseinek elemzése osztálytermi kommunikációs keretben**

**Antalné Szabó Ágnes**

**Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar,  
Budapest**

[a.szabo.agnes@btk.elte.hu](mailto:a.szabo.agnes@btk.elte.hu)

A tanulmány célja kezdő pedagógusok magyar nyelvi órái alapján a tanórán alkalmazott tanulói munkaformák és a tanári beszéd összefüggéseinek az elemzése, egy diskurzuskutatás eredményeinek a bemutatása. A kutatás célja kiemelten a frontális munkaforma alkalmazásának, a tanári beszéd arányának, a tanári beszédfordulók számának és időtartamának, ezek összefüggéseinek a vizsgálata. A kutatás eredményei rámutatnak arra is, hogy igen nagy szerepük van az egyéni beszéd-sajátosságoknak, a pedagógusok egyéni tanórai pedagógiai nyelvhasználatának. Az eredmények jelzik továbbá azt is hogy a pedagógusokra jellemző diskurzusmintázatokat nem elegendő csupán a munkaformákkal való összefüggésben, hanem komplex tanórai kontextusban szükséges vizsgálni. A pedagógusok személyisége, kommunikációs kompetenciák is befolyásolják a pedagógiai munka eredményességét, ezért a tanulmány rámutat arra is, hogy mind a kezdő, mind a gyakorló tanárok számára hasznosak lehetnek a tudatos tanórai kommunikációs megfigyelések és a saját pedagógiai kommunikációjukra vonatkozó reflexiók, önreflexiók.

## *Bevezetés*

Az iskolai nevelés hatékonyságát, benne az osztálytermi pedagógiai folyamatok eredményességét meghatározzák, hogy mennyit és hogyan beszélnek a pedagógusok a tanórán (Antalné, 2013; Boronkai, 2009; Herbszt, 2010; Wals, 2006). Milyen arányban alkalmaznak tanulói tevékenységekre épülő munkaformákat és módszereket? Mekkora a tanári és a tanulói beszéd aránya? Milyen gyakran szólalnak meg a tanárok, és ekkor milyen hosszan tartják maguknál a szót? Milyen terjedelműek jellemzően a tanári beszédfordulók? Mindez hat arra, hogy mennyi időt és teret kapnak a tanulók a kommunikációra, ezáltal befolyásolja kommunikációjuk fejlesztését, a tanulási környezetet is.

## *Egy diskurzus kutatás tanulságai*

A következőkben a tanári beszédre és a munkaformák alkalmazására vonatkozó kutatásokból mutatok be részleteket. Az eredmények mind a tanárképzésben részt vevő hallgatók fejlesztése számára, mind a gyakorló pedagógusok (ön)képzése szempontjából hasznosak lehetnek. A kutatás célja kezdő pedagógusok órafelvételei alapján a tanári beszéd sajátosságait és összefüggésüket vizsgálni az óraszervezési módok, azaz a tanulói munkaformák alkalmazásával. A vizsgálat hipotézisei: 1. Összefüggés van a frontális munka mértéke és a tanári beszéd aránya között. 2. Összefüggés van a tanári beszéd sajátosságai, a tanári beszéd aránya, a tanári beszéd fordulók száma és időbeli terjedelme között. 3. A tanári beszéd jellemzői eltérőek az egyéni sajátosságok szerint.

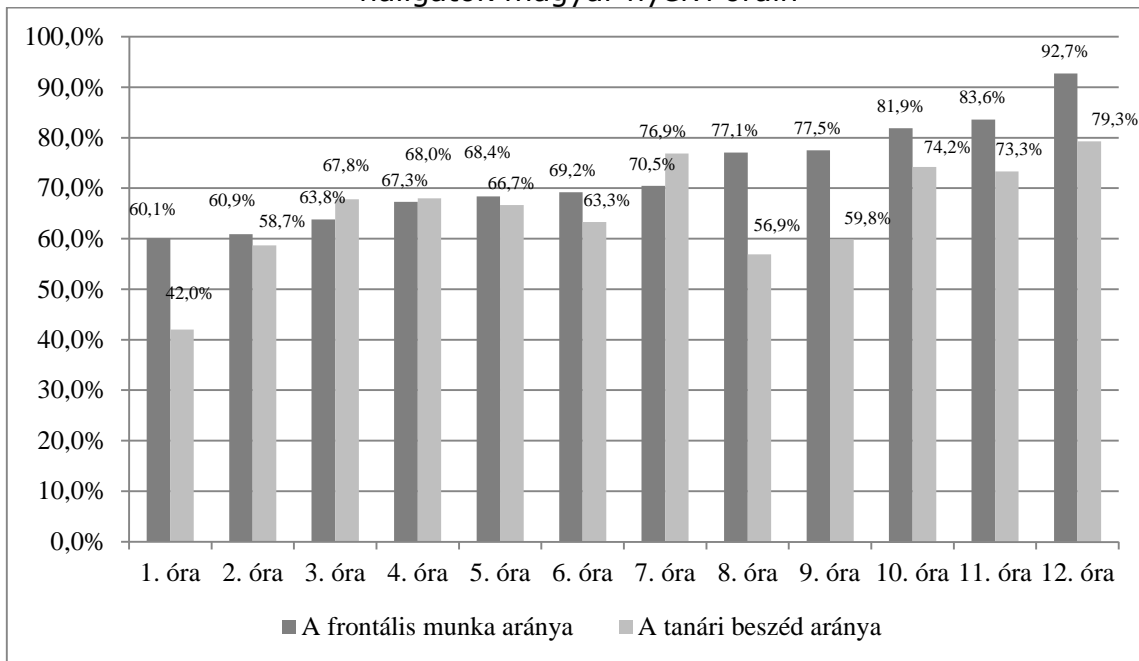
### *A kutatás módszerei és korpusza*

A vizsgálat korpuszát 12 magyar nyelvi óra digitális felvétele és az ELAN diskurzuslejegyző szoftverrel készült lejegyzéseik alkotják. Az órákat 12 különböző végzős magyartanárjelölt hallgató tartotta középiskolai (9-11. évfolyamos) tanulócsoportban, közöttük 2 férfi és 10 nő van. A videós órafelvételekre a hallgatók tudatosan készültek. Az adatokon statisztikai elemzést is végeztem (Pearson-féle korreláció) az SPSS 20.0 szoftverrel 95%-os konfidenciaszinten. Az adatok minden esetben 45 perces órára számolt átlagértékek. A magyar nyelvi órák mindegyikén bár különböző témáról, de előzetesen megadott cél és feladat volt az ismeretbővítés, valamint a tanult ismereteknek a tanórai alkalmazása. Ezáltal a mintát képező tanórák a didaktikai jellemzőket és a tervezett tanulási eredményt tekintve – a részben különböző fejlesztési területek és témakörök ellenére – hasonlóak.

### *A kutatás eredményei*

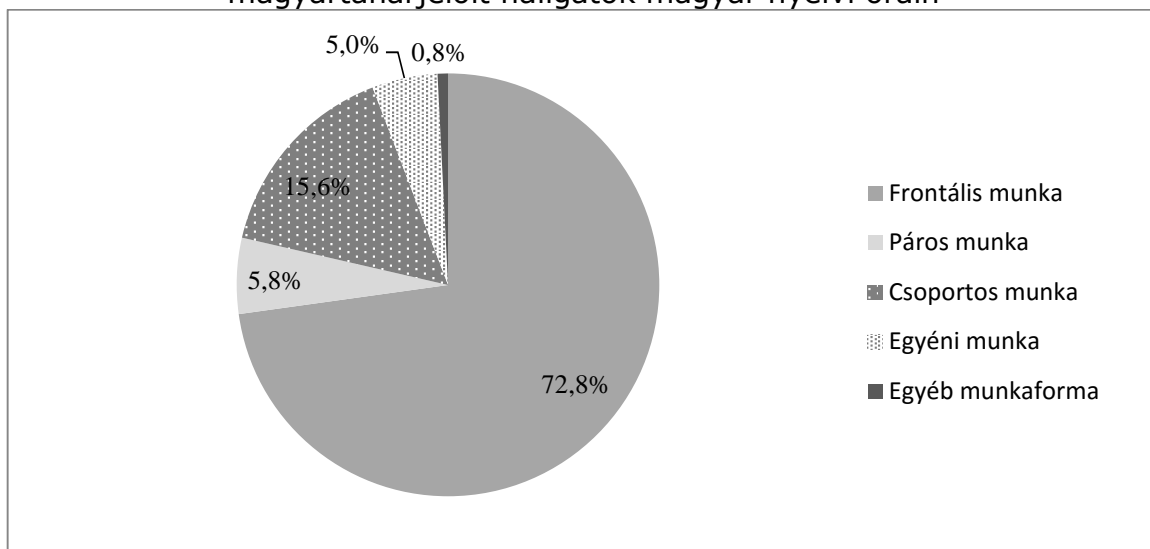
A diskurzus kutatás a frontális munkaforma arányának és a tanári beszéd arányának az összefüggéseit vizsgálta. Az 1. ábra adatai azt szemléltetik, hogy a 12 fő pályakezdő tanárjelölt hallgató – egy fő kivételével – a tanóra időtartamának több mint a felében, átlagosan 65,6%-ban beszélt az órán. Ugyanakkor fontos megjegyezni azt is, hogy a tanári beszéd az elemzett órákon nem csupán a frontális munkaformához kötődött, hanem minden esetben a páros, a csoportos és az egyéni munkához is.

1. ábra. A frontális munka és a tanári beszéd aránya végzős magyartanárjelölt hallgatók magyar nyelvi óráin



Az 1. ábra adatainak tanúsága szerint kiugróan magas a frontális munka aránya a 10., a 11. és a 12. órán, és ezeken az órákon a legnagyobb a tanári beszéd dominanciája is. Ezzel szemben a vizsgált mintában a legkisebb arányú frontális munkát választó 1. órán tartotta magánál legkevesebb ideig a szót a kezdő pedagógus. Ugyanakkor a frontális munka arányához képest a 2., a 8. és a 9. órán mért viszonylagosan kisebb arányú tanári beszéd azt is jelezheti, hogy nincs egyértelmű összefüggés a frontális munka és a tanári beszéd aránya között. Az osztálytermi kommunikációs folyamatokat számos egyéb tényező is befolyásolja, közöttük például az egyéni beszédsajátosságok, a tanár személyisége is (Karaulov, 1987; Király, 2015).

2. ábra- Az óraszervezési módok, a munkaformák százalékos aránya végzős magyartanárjelölt hallgatók magyar nyelvi óráin



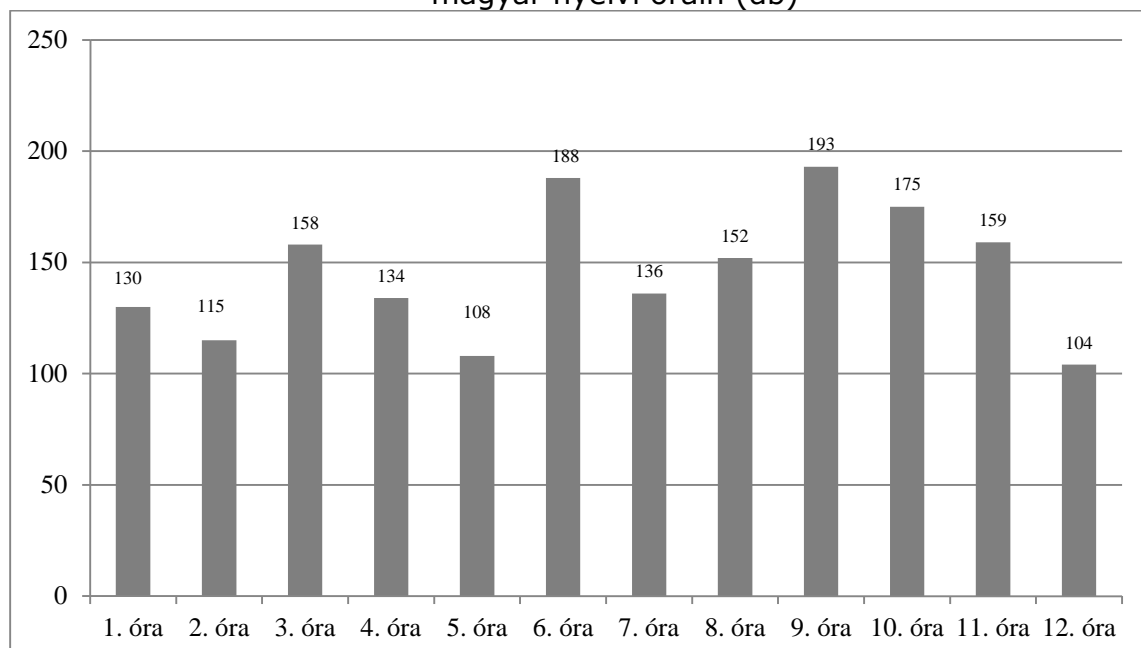
A 2. ábra azt szemlélteti, hogy átlagosan milyen arányban választották a kezdő pedagógusok a különböző munkaformákat. Az adatok tanúsága szerint a vizsgált mintában átlagosan 72,8%-os arányban folyt a tanulás-tanítás frontális munkában. Az elemzés rámutatott, hogy az órák mindegyikén megjelent a páros, az egyéni vagy a csoportos munka is valamilyen mértékben, közülük a páros munka átlagosan 5,8%-ban, a csoportos munka 15,6%-ban, míg az egyéni munka mindössze 5%-ban.

A tapasztalataink alapján a kezdő pedagógusok ritkán alkalmazzák a differenciált egyéni munkát, valószínűleg azért, mert a tanított gyermekeket még kevésbé ismerik, továbbá azért, mert az egyéni munka mellett folyó egyéb tanulói tevékenységek párhuzamos megszervezéséhez nagyobb tanári rutinra van szükség. A csoportos munka hatékony koordinálása is nagyobb nehézséget jelent számukra, mint a frontális óraszervezés, részben ez indokolhatja ezeket az arányokat.

A statisztikai elemzés (Pearson-féle korreláció) eredményei szerint mérsékelten erős korreláció, szignifikáns összefüggés van ( $r = 0,597$ ,  $p = 0,040$ ) a frontális munkaforma aránya és a tanári beszéd aránya között. Ez azt jelenti, hogy a frontális munka arányának növekedésével növekszik a tanári beszéd aránya is. Bár a felvételek végzős tanárjelölt hallgatók óráiról készültek, a tanári beszédük aránya – a korábbi kutatási eredmények alapján – jellemzően nem alacsonyabb vagy magasabb a több éve tanító, tapasztalt pedagógusokéhoz képest (Antalné, 2006; Király, 2015).

Árnyaltabb képet ad az osztálytermi diskurzusról, ha a tanári és a tanulói beszédfordulók számát, átlagos terjedelmét, egymással és a munkaformákkal – jelen esetben a frontális munka arányával – való összefüggésüket is kutatjuk.

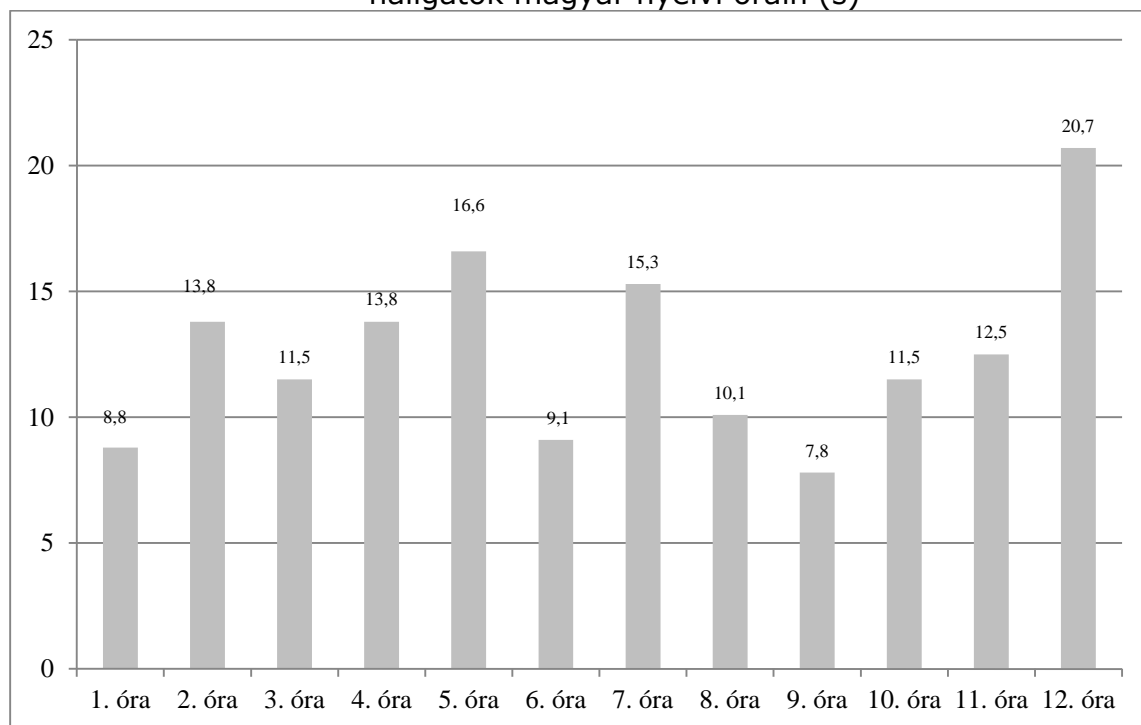
3. ábra. A tanári beszédfordulók száma végzős magyartanárjelölt hallgatók magyar nyelvi óráin (db)



A 3. ábra adatai azt mutatják, hogy igen különböző számban szólaltak meg és tartották maguknál a szót a kezdő pedagógusok a vizsgált 12 órán. Igen nagy a szórás az adatokban, kiemelkedően magas, 188, 193 és 175 a tanári beszédfordulók száma a 6., a 9. és a 10. órán. Ugyanakkor feltűnően alacsony a beszédfordulók száma a minta többi tagjához képest az 5. és a 12. órán. Mivel a legkevesebb tanári beszédfordulót tartalmazó 12. órán volt a legmagasabb a tanári beszéd aránya, sőt ezen az órán volt a legnagyobb arányú a frontális óraszervezés is, ezek az adatok arra utalnak, hogy bár a legkevesebbszer szólalt meg a 12. órán tanító pedagógus, de akkor hosszan magánál tartotta a szót. Ez jellemző sajátossága a korábbi diskurzusvizsgálatok alapján a döntően frontális szervezésű tanóráknak (Antalné, 2006).

A 4. ábra szemlélteti a 12 elemzett tanórán egy-egy tanári beszédforduló átlagos időbeli terjedelmét. A diagramok magassága vizuálisan is alátámasztja (a tanórák sorszáma a frontális munkaforma növekvő arányát jelzi), hogy igen sokszínű a kezdő pedagógusok tanórai kommunikációja, benne a tanári beszédfordulók terjedelme.

4. ábra. A tanári beszédfordulók átlagos hossza végzős magyartanárjelölt hallgatók magyar nyelvi óráin (s)



Az 1-4. ábrák adatain is látható, hogy nem állapítható meg egyértelműen a frontális munka arányának és a beszédfordulók számának, valamint átlagos idejének az összefüggése. A vizsgált tanórák között vannak olyanok, amelyekeken nagy számban fordulnak elő viszonylag rövid terjedelmű tanári beszédfordulók, ilyen például a 6. és a 9. óra. Van olyan óra is, amely átlag alatti értéket mutat a tanári beszédfordulók számában, de jelentősen az átlagérték felett van a tanári beszédfordulók

átlagos hosszát tekintve, azaz ritkábban szólal meg a pedagógus az órán, ám akkor hosszabb terjedelemben beszél, ez különösen jellemző az 5. és a 12. órán tanító pedagógusra. Jelzésértékű, hogy a mintában a legkevesebb tanári beszédfordulót tartalmazó 12. órán a leghosszabbak a tanári beszédfordulók, és ezen az órán a legnagyobb az aránya a frontális munkaformának és a tanári beszédnek is. A frontális munkaformát legkisebb arányban alkalmazó 1. órán a pedagógus tanári beszédének az aránya is a legkisebb a mintában, és átlag alatti a beszédfordulóinak a száma is, továbbá a második legalacsonyabb a beszédfordulók átlagos hossza, azaz tömören beszélő és ritkábban megszólaló pedagógusról van szó. Ugyanakkor az alábbi 1. táblázat adatai azt is szemléltetik, hogy vannak olyan pedagógusok, akik a viszonylag alacsonyabb arányú frontális munka mellett is gyakrabban és/vagy hosszabban beszélnek, jellemző a tanári beszéd dominanciája az órájukra.

A kutatásban vizsgált négy tényezőt – a frontális munkaforma és a tanári beszéd arányát, a tanári beszédfordulók számát és időbeli terjedelmét – foglalja össze az 1. táblázat, kiegészítve a leghosszabb tanári beszédfordulók adataival.

1. táblázat. A frontális munkaforma alkalmazásának és a tanári beszéd sajátosságainak összefoglaló áttekintése

Az óra sorszáma	A frontális munkaforma aránya (%)	A tanári beszéd aránya (%)	A tanári beszédfordulók száma (db)	A tanári beszédfordulók átlagos hossza (s)	A leghosszabb tanári beszédforduló időtartama (perc:s)
1. óra	60,1	42	130	8,8	1:08
2. óra	60,9	58,7	115	13,8	1:56
3. óra	63,8	67,8	158	11,5	2:16
4. óra	67,3	68	134	13,8	4:20
5. óra	68,4	66,7	108	16,6	2:46
6. óra	69,2	63,3	188	9,1	2:22
7. óra	70,5	76,9	136	15,3	2:43
8. óra	77,1	56,9	152	10,1	1:49
9. óra	77,5	59,8	193	7,8	2:26
10. óra	81,9	74,2	175	11,5	3:51
11. óra	83,6	73,3	159	12,5	3:33
12. óra	92,7	79,3	104	20,7	6:14
<i>Átlag:</i>	<i>72,8</i>	<i>65,6</i>	<i>146</i>	<i>12,6</i>	<i>2:25</i>

Az elemzett órákon a leghosszabb tanári megnyilatkozások jellemzően tanári instrukciók, valamint egy esetben egy 4 perc 20 másodperc időtartamú óra eleji tanári bevezető. A példák azt jelzik, hogy a kezdő pedagógusok számára nehézséget jelent a feladatinstrukciókat egyszerűen, tömören, részekre tagoltan, érthetően megfogalmazni, és szükségtelenül hosszú tanári magyarázatokat adnak. Nagy a redundancia,

sok az ismétlődés a tanári megnyilatkozásaikban, ahogyan azt az alábbi órarészlet is mutatja:

T: Irónia, ugye, iró, irónia. Jó. Akkor most öö nektek kellene megalkotni a párbeszédet, hogy ti hogyan képzelitek, kettes csoportban, te egyedül vagy, ezért öö fordulj hátra, és akkor Donáttal és Somával együtt csináljátok! És te is, jó, Bálintékkal! Látható, hogy a köszönés, illetve az elköszönés, tehát az üdvözlő köszönés és az elköszönés az maradhat, tehát ott maradhat. Ezt az extra két mondatot kellene kicserélni, hogy „Hogy merészel ilyen verset írni? Milyen verset? Nem értem.”, tehát ezt a középső részt, jó? Ezt kellene majd kijavítani, amire ti gondoljátok. Ugye, nektek ti, ti elképzelitek a szöveg, illetve a párbeszédet, jó? (...) Nézzük, hogy ki a leggyorsabb és a legjobb drámaíró! Minél gyorsabb. (...) Aki a legelső lesz, azt majd beleszámítom az órai értékelésbe, jó? (...) De hát beszéljete össze ketten! (...) Most már tudjátok az okot is. (...) Követke, a következményeit is így írjátok meg! Párbeszéd. (...) Lehet Horger Antal kicsit indulatosabb is, de lehet kicsit öö személyesen is elmondhatja a véleményét, tehát sokféleképp. (...) Igen. (...) Ühüm...

A példák elemzése mellett a statisztikai vizsgálat további eredményei is hasznos információkkal szolgálnak a következtetések és a szakmai tanulságok megfogalmazásához. A Pearson-féle korreláció alapján a mintában nincs szignifikáns összefüggés ( $r = 0,126$ ,  $p = 0,696$ ) a frontális munkaforma aránya és a tanári beszédfordulók száma között, valamint a frontális munkaforma aránya és a tanári beszédfordulók átlagos ideje között sincs ( $r = 0,325$ ,  $p = 0,303$ ). Mindez azt jelenti, hogy a tanári megszólalások száma és időbeli terjedelme a munkaformákon kívül sok más egyéb tényezőtől is függ.

A statisztikai elemzés (Pearson-féle korreláció) eredménye szerint azonban nagyon erős negatív korreláció, szignifikáns összefüggés van a tanári beszédfordulók száma és átlagos ideje között ( $r = -0,781$ ,  $p = 0,003$ ), azaz minél nagyobb számú a tanári beszédforduló, jellemzően annál rövidebbek a tanári megszólalások. Ugyancsak erős és szignifikáns összefüggés van a tanári beszéd aránya és a tanári beszédfordulók átlagos ideje között ( $r = 0,642$ ,  $p = 0,024$ ). Ez azt jelenti, hogy a tanári beszéd dominanciájának részben a hosszabb idejű tanári megszólalások a forrásai.

### *Következtetések, tanulságok*

A tanórákon a tanulók megszólalási esélyét nagymértékben befolyásolják az alkalmazott munkaformák és tanítási módszerek (Falus, 2004). Mivel a frontális munka során hagyományosan nincs vagy igen kevés a lehetőség a párhuzamos tanulói beszédre, a páros és a csoportos munkaformához képest lényegesen kevesebb tanuló tud megszólalni. Az egyik leggyakrabban választott módszer, a frontálisan munkaformában folytatott megbeszélés is jellemzően tanáribeszéd-központú a

magyarországi iskolákban (Antalné, 2006). A módszerhez kapcsolódó, jellemzően kérdés-felelet szerkezetű osztálytermi diskurzust általában hosszabb beékelődő tanári magyarázatok és ritkábban feltett, hosszan megfogalmazott tanári kérdések és instrukciók, valamint az ezekre adott rövid tanulói válaszok alkotják. Sajnálatos, hogy a megbeszélésre épülő órákon ritkán találkozni tanulói kommunikációs kezdeményezésekkel és tanulói kérdésekkel.

Az olyan osztálytermi tanulási környezet, amelyben a tanulóknak csak ritkán és röviden van lehetőségük megszólalni, kevésbé alkalmas a tanulók kommunikációjának és tanulási képességének a fejlesztésére (Asztalos, 2015). Ezért is fontos a tanárjelölt hallgatókat az interaktív, tanulóközpontú módszerek nagyobb arányú alkalmazására ösztönözni (Bárdossy et al., 2002; Kagan, 2001). A tanulók aktív közreműködésére és együttműködésére épülő páros és csoportos munkaformák nagyobb teret adnak a tanulók egymás közötti kommunikációjának, pozitív hatással vannak a tanári és a tanulói beszéd arányára, csökkentik a tanári beszéd dominanciáját is.

### *A pedagógus nyelvi személyisége mint meghatározó tényező*

Az előzőekben bemutatott diskurzus kutatás eredményei azt is alátámasztják, hogy igen eltérőek lehetnek különböző pedagógusok tanári beszédének sajátosságai, mintázatai, egyéni tanórai nyelvhasználatuk. A kutatások arra is rámutatnak, hogy a tanulók fejlődésében, érdeklődésében, tanulási eredményében meghatározóak, hogy kikkel és milyen kapcsolataik vannak az iskolában, ezen belül is az osztályteremben (Lišková, 2012). A pedagógiai folyamat eredményességét befolyásolják a tanárok egyéni sajátosságai, jellemvonásai is, és ebben nagy szerepe van a pedagógusok nyelvi személyiségének (Karaulov, 1987), egyéni pedagógiai nyelvhasználatuknak.

Mivel az iskolai nevelésre fordított idő igen nagy arányban az osztályteremben zajlik, kiemelten fontos az osztálytermi pozitív tanulási környezet kialakítása. A pozitív osztálytermi légkör kedvezően hat az oktatási-nevelési folyamatra, és a motiváló légkörben meghatározóak a kommunikációs folyamatok. Mindezt kedvezően befolyásolják azok a pedagógusok, akik törekszenek a nyitott, partneralapú kommunikációra, a tanulókkal való pozitív kommunikációs kapcsolatok kialakítására és fenntartására; kíváncsiak, nyitottak a tanulók véleményére, időt és teret adnak a tanulóknak az egymás közötti megbeszélésekre és az egyéni véleménynyilvánításra. Akiknek olyan a személyiségük, amely a tanulók kommunikációját hatékonyan támogatja. Másrészt ezek a pedagógusok maguk is hatékonyan és szívesen kommunikálnak a tanulókkal mind az osztálytermi környezeten kívül, mind az osztályteremben.

A pozitívan szuggesztív, érzékeny személyiségű és kommunikációjú pedagógusok kedvezően hatnak a tanulók személyiségére, az egész pedagógiai folyamatra (Kissné Gombos, 2012). Ugyanakkor a tanulóktól



érkező megerősítő verbális és nonverbális visszacsatolások is pozitívan hatnak vissza a pedagógusnak a saját szakmai önbecsülésére, önértékelésére, és ezek a jellemvonások nemcsak a pozitív pedagógiai folyamatokhoz szükségesek, hanem a kezdő pedagógusoknak a szakmai megelégedettségükhöz, sikeres pályaszocializációjukhoz is.

## Összegzés

A vizsgálat eredményei részben igazolták a kutatás hipotéziseit. Ezek szerint összefüggés van a frontális munka mértéke és a tanári beszéd aránya között. De csak részben van összefüggés a tanári beszéd különböző sajátosságai, így a tanári beszéd aránya, a tanári beszédfordulók száma és időbeli terjedelme között. Igazolódott az a kutatási hipotézis is, amely szerint a tanári beszéd jellemzői eltérőek az egyéni sajátosságok szerint.

Mind a kezdő, mind a gyakorló tanároknak fontosak azok a reflexiók, amelyek megmutatják pedagógiai kommunikációs kompetenciáik erősségeit, erényeiket és fejlesztendő területeiket (Szivák 2010). Növeli motivációjukat kommunikációjuk fejlesztésére, ha megfoghatóvá, átláthatóvá válnak számukra a kommunikációs fejlődés területei és lehetőségei. Ebben támogatják a tanárjelölt hallgatókat a tanárképző kommunikációs kurzusok, a gyakorló tanárokat pedig a kommunikációs témájú tanártovábbképzések, a társakkal folytatott megbeszélések, a szóbeli és az írásbeli (ön)reflexiók. A kezdő és a gyakorló pedagógusok a képzéseken megismerhetik a pedagógia diskurzus sajátosságait, a kutatómódszertan alapjait, az elemzés egyszerűbb eljárásait, olyan szaknyelvet sajátítanak el, amelyek a megfigyelésekhez és az elemzésekhez hasznosak és szükségesek. Az így elsajátított tudás és képességek birtokában nagyobb eredménnyel lesznek képesek saját osztálytermi kommunikációjukra reflektálni és ez alapján fejlesztési tervet megfogalmazni, megvalósítani. Mindez hozzájárulhat ahhoz, hogy sikeresen és szívesen kommunikáló pedagógusok legyenek. Az ilyen pedagógusok óráin a tanulók is nagyobb örömmel és aktívabban kommunikálnak, ezáltal az ő kommunikációjuk is jobban fejlődik.

## **Irodalomjegyzék**

- Antalné Szabó Ágnes (2006). *A tanári beszéd empirikus vizsgálatok tükrében*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai, 225. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Antalné Szabó Ágnes (2013). A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. *Anyanyelv-pedagógia*, (4). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=481> [2015.12.30.]
- Asztalos Anikó (2015). A tanórai beszédfejlesztést támogató óratervezési stratégiák. *Anyanyelv-pedagógia*, (2). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=571> [2015.12.30.]
- Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla, & Priskinné Rizner Erika (2002). *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei*. Pécs; Budapest: Dialog Campus.
- Boronkai Dóra (2009). *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Budapest: Ad Librum.
- Falus Iván (szerk.) (2004). *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Herbst Mária (2010). *A tanári beszédmagatartás*. Alkalmazott nyelvészeti mesterfüzetek, 1. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Kagan, Spencer (2001). *Kooperatív tanulás*. Budapest: Önkonet.
- Караулов, Ю. Н. (1987). *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука.
- Király Flóra (2015). A beszédfordulók és a szóátadások vizsgálata osztálytermi kontextusban. *Anyanyelv-pedagógia*, (1). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=552> [2015.12.30.]
- Kissné Gombos Katalin (2012). Suggestive Communication in Education, Suggestive Impact of the School Environment. *Practice and Theory in Systems of Education*, 7 (1), 59-66.
- Lišková, Barbora (2012). Character Strengths as one of the Determinants of Classroom Climate's Quality. *Practice and Theory in Systems of Education*, 7 (2), 159-164.
- Szivák Judit (2010). A reflektív gondolkodás fejlesztése. *Tehetségkönyvtár*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. <http://tehetseg.hu/konyv/reflektiv-gondolkodas-fejlesztese> [2015.12.30.]
- Walsh, Steve (2006). *Investigating Classroom Discourse*. New York: Taylor & Francis e-Library.