

TALÁLKOZÁSOK KONFERENCIA

Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet
Nyelvtudományi Tanszék



Alberti Gábor¹, Szabó Veronika², Feltizi–Veress Sappasheva Anastasia¹, Farkas Judit¹

¹Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszék / ²Bécsi Egyetem Finnugor Tanszék

A finnugor személyegyeztetés feltáruló titkai

VároM, várnoM, váraM, váraiM, ráM, aláM, magaM, enyéM, engeM – a személyegyeztetés oly mélyen áthatja a magyar grammatika rendszerét, hogy a hungarológus Hegedűs Ritától (2019, p. 27) kiérdemelte a *mindenható* jelzőt.

Kiemelkedő szerepe ellenére kevés figyelmet kap a személyegyeztetés a magyar mint idegen nyelv oktatásában, az anyanyelvi nevelésben pedig szinte semmit. Pedig a finnugor nyelvrokonság nyelvtanórai igazoása során is tárgyalásra lenne érdemes; néhány példával szemléltetjük: *odotaN 'várok' finnül, tolaM 'jövök' mariul, kundataN 'elfoglal' mordvinul* (Pusztay, 2020).

Többek között a generatív nyelvészek figyelmét is (pl. É. Kiss, 2005) megragadta az a jelenség, hogy míg E/1 alany esetén háromféle alakot is választhatunk a tárgyvaló egyeztetés alapján (*várok, várom, várlak*), addig az E/3 alanyhoz csak két alak társul (*vár, várja*), mégpedig olyan meglepő módon, hogy a társalgási résztvevők (*én/te*) a tárgyi szerepben olyan elbírálás alá esnek, mint a határozatlan E/3 szereplő: *várja őt, de vár valakit/engem/téged*. A különös jelenség megmagyarázható (Bárány, 2017) egy olyan univerzális keretben (Béjar-Rezac, 2009), amelyet először indián nyelvek „inverzjelenségeire” alkalmaztak, és az a lényege, hogy az érdekelt nyelvekben egyfajta (jól motiválható) személyhierarchiát nem szeghetnek meg a személytoldalékolt igealakok. Egy ilyen keretben arról a redundanciáról is számot lehet adni, ami az *engeM, tégeD, miNKet, tiTEKet* névmási alakokban figyelhető meg, ahol gyakorlatilag duplán történik utalás a személyre, hiszen a névmási tő mellett a kiemelt toldalékok is a személyjelölés eszközei.

Tekintettel az „új nézőpontra”, megérett az idő, hogy e „korszerű nyelvészeti eredményeket” hasznosítsuk a magyarórán – ahogy a konferenciafelhívásban olvasható a cél. A Bánrétí-féle felfedezettő módszer számára is nagyszerű terepet kínál az egyeztetési jelenségkör, a finnugrisztikai mellett a nyelvtörténeti és a dialektológiai területen is; a visszaszorulófélben lévő ikes ragozás kérdése (Joannovics, 1877) például ilyen kontextusokban is tárgyalható.

Hivatkozások:

Bárány, A. (2017). *Person, Case, and Agreement. The Morphosyntax of Inverse Agreement and Global Case Splits*. Oxford UP.

Béjar, S. & Rezac, M. (2009). Cyclic agree. *Linguistic Inquiry*, 40(1), 35–73.

É. Kiss, K. (2005). The inverse agreement constraint in Hungarian: A relic of a Uralic–Siberian Sprachbund? In Broekhuis, H., Corver, N., Huijbregts, R., Kleinhenz, U., & Koster, J. (Eds.), *Organizing Grammar: Linguistic Studies in Honor of Henk van Riemsdijk* (pp. 108–116), De Gruyter Mouton.

Hegedűs, R. (2019). *Élő magyar grammatika – A nyelvhasználat rendszerének rövid áttekintése*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.

Joannovics, Gy. (1877). *Az ik-es igékről*. Magyar Tudományos Akadémia.

Pusztay, J. (2020). A magyar nyelv néhány jegyének eredetéről. *Magyar Nyelv*, 116(2), 206–214.

Baumann Tímea

Pécsi Tudományegyetem, Nemzetközi Oktatási Központ

A hangos olvasás módszertana a magyar, mint idegen nyelv oktatásában. Tanulságok a MID-oktatás és a magyar anyanyelvi nevelés számára.

Előadásomban a magyar anyanyelvi nevelésben alkalmazott hangos olvasás módszer-tan(ok) MID-oktatásban történő felhasználhatóságát, illetve a MID-oktatás tanulságainak anyanyelvi nevelésben kamatoztatható eredményeit szeretném vizsgálni.

Az anyanyelvi nevelésben a hangos olvasás az olvasástanulás egy fontos részterülete. A magyarországi oktatásban a gyermekek első osztályos koruktól részesülnek ebben a fejlesztésben, és az anyanyelvi nevelés tekintetében ennek kidolgozott módszertana van (lásd. például Adamikné, 2001, 2006; Fazekasné, 2020; Meixner-Justné, 1967; Nagy, 2004). A magyar mint idegen nyelv oktatásában ez a kompetenciafejlesztés nem feltétlenül gyermekkorban történik, és az L1 nyelven már elsajátított hangos olvasási kompetenciákra épít. Az idegen nyelven történő olvasásnál szükséges elsajátítani az idegen nyelv kiejtési szabályait, továbbá fontos a szókinccs ismerete, a szavak jelentésének felismerése is. A MID-oktatásban továbbá a hangos olvasás nem önálló fejlesztési területként jelenik meg, a szakértők sokkal inkább a kiejtéstani részterületeként érintik ezt a kérdést (lásd. Gyöngyösi-Kampó-M. Pintér, 2018). Érdemes tehát megvizsgálni, hogyan tanulhat egymástól a kétféle módszertan.

Az előadásban egy adatgyűjtés első eredményeit szeretném bemutatni. 2023 áprilisában egy nagyszabású projekt történt a PTE Nemzetközi Oktatási Központ és a KorSzak Korpusznyelvészeti és szakmódszertani munkacsoport együttműködésében. A projekt során a KorSzak Tanulói Korpusz Beszélt Nyelvi Tanulói Alkorpuszát hoztuk létre, amely a PTE ÁOK NOK magyar, mint idegen nyelvi kurzusain résztvevő hallgatók magyar nyelvű szóbeli megnyilatkozásait (olvasott szövegeket és spontán megnyilatkozásokat) rögzíti. Előadásomban a korpuszban megtalálható olvasott szövegek fonetikai, fonológiai PRAAT-alapú elemzése alapján vonok le módszertani következtetéseket a hangos olvasás és kiejtéstani szemponkjából a MID-oktatás számára.

Hivatkozások:

Adamikné Jászó, A. (Ed.). (2001). *A magyar olvasástanítás története*. Osiris Kiadó.

Adamikné Jászó, A. (2006). *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó.

Fazekasné Fenyvesi, M. (2020). *Olvasástanítás fonomimikával. Komplex elvű fonomimika*. JGYF Kiadó.

Gyöngyösi, L., Kampó, I., & M. Pintér, T. (2018). *A magyar kiejtés tanításának elmélete és gyakorlata*. Károli Gáspár Református Egyetem – LHarmattan Kiadó.

Meixner, I., & Justné Kéry, H. (1967). *Az olvasástanítás pszichológiai alapjai*. Akadémiai Kiadó.

Nagy, J. (2004). Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, 14(3), 6-26.

Bogdán Patrik

Olvasási Fluencia és Szövegértés Kutatócsoport, MTA-PTE

A szövegértés sikerességének előrejelzésére irányuló olvashatósági formula adaptációjának és validálásának folyamata

Egy adott szöveg olvashatósága olyan lingvisztikai jellemző, amely a szöveg olvasásának vélt nehézségi fokát határolja be. Az olvashatósági formulák célja ezen jellemző lehető legpontosabb, leghatékonyabb, matematikai úton történő előrejelzése (DuBay, 2004). A szövegértés fejlesztésének szempontjából kulcsfontosságú, hogy a tanuló a saját olvasásértési szintjének megfelelő szövegekhez jusson, ehhez pedig a szövegek pontos kategorizálására lenne szükség. Az olvasás szövegközpontú vizsgálata azonban hazánkban még gyerekcipőben jár.

Jelen kutatásomban az angol nyelvű szövegekre kifejlesztett Colemann-Liau Index magyar nyelvű adaptációjának, majd szövegértési tesztekkel történő validációjának folyamatát mutatom be. Az adaptáció során a formulát tíz különböző párhuzamos korpuszból válogatott tízezer mondatból álló szövegtörzsre alkalmaztam, a kapott eredményeket pedig a magyar és angol szövegek olvashatósági értékének átlagos különbségével korrigáltam. A korpuszokhoz az OPUS rendszerén keresztül fértem hozzá, a fordítások megfelelőségéről pedig nemparametrikus Wilcoxon próbával győződtem meg. (Tiedemann, 2012).

Az így kapott új formulát pedig szövegértési tesztek eredményeihez hasonlítva kísérilem meg validálni. A szövegértési teszt során a hatodikosztályos populációt három csoportra osztom, az „A” kontrolcsoport olyan szöveget kap melynek olvashatósági értéke a formula alapján a hatodik osztályos szintnek megfelelő, a „B” csoport által olvasott szöveg olvashatósági értéke a negyedik osztályos szintnek megfelelő, a „C” csoport által olvasott szöveg értéke pedig nyolcadik osztályos szintnek feleltethető meg. Az eredményt befolyásoló külső tényezők csökkentése érdekében a szövegekhez tartozó kérdések, és a szövegek tartalma azonos marad, azokat csupán átlagos mondat hosszúságuk és átlagos szóhosszúságuk befolyásolásával változtattam meg. Amennyiben a hatodik osztályosok szövegértési eredményei összhangban vannak az olvashatósági formula által jósolt olvasási szintekkel, a formula validáltnak tekinthető.

Hivatkozások:

Tiedemann, J. (2012). Parallel Data, Tools and Interfaces in OPUS. In C. Nicoletta, et al. (Eds.), Proceedings of the 8th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012) (pp. 2214–2218).

Dubay, W. H. (2004). The Principles of Readability. <http://www.impact-information.com>

Csire Márta, Szabó Veronika
Bécsi Egyetem Finnugor Tanszék

Magyar-német kétnyelvű fiatal felnőttek írott nyelvhasználatának szintaktikai sajátosságai

A magyar nyelv tanításának kapcsán viszonylag ritkán esik szó a származásnyelvi tanulók nyelvsajátításának jellegzetességeiről, a kétnyelvűségből adódó nyelvhasználati sajátosságokról (Maróti, 2021). Előadásunkban ennek a témának a kutatásához szeretnénk hozzájárulni magyar-német kétnyelvű egyetemi hallgatók magyar nyelvű írott szövegprodukciónak vizsgálatával.

A kutatásban részt vevő mindegyik hallgató származásnyelve a magyar, egyik vagy mindkét szülőjük magyar ajkú, szimultán kétnyelvűek, domináns nyelvük a német. A magyar iskolai oktatás keretein belül nem tanulták, az kizárólag családi nyelvként volt jelen, leginkább a szóbeli nyelvhasználatban. A felsőoktatásba kerülésük után kezdték el újra származásnyelvüket tanulni. Tehát a magyarral egyrészt a kora gyermekkori természetes nyelvsajátításban, másrészt fiatal felnőttként, harmadik vagy negyedik idegen nyelvként találkoztak (lásd pl. Csire & Laakso, 2014).

Az egyetemi magyaroktatás során írt szövegprodukciónak elemzésével azt kívánjuk bemutatni, milyen szintaktikai sajátosságok jellemzik ezen többnyelvű hallgatók magyar nyelvhasználatát. Elsősorban a fókuszos mondatok szórendjére, az igekötők használatára koncentrálnak (a fókuszról lásd pl. É. Kiss, 2011), mely hipotéziseink szerint bizonyos kontextusokban eltér a sztenderd nyelvhasználattól.

A kutatás reményeink szerint hozzájárulhat ahhoz, hogy minél hatékonyabbá tehessek a kétnyelvű tanulók magyartanulását.

Hivatkozások:

Csire, M., & Johanna, L. (2014). L3, L1 or L0? Heritage-Language Students as Third Language Learners. In: Otwinowska, A. & De Angelis, Gessica. (Eds.): *Teaching and Learning in Multilingual Contexts. Sociolinguistic and Educational Perspectives. Multilingual Matters* (pp. 215–231). Bristol-Buffalo-Toronto.

É. Kiss, K. (2011). Szerkezeti kódolt előfeltevés a magyar mondat szerkezetben. In: Bartos, H. (Ed.) *Új irányok és eredmények a mondattani kutatásban* (pp. 245 – 263). Akadémiai Kiadó.

Maróti, O. (2021). Ismeretlen, de nem idegen nyelv. In: Bándli, J., Pap, A., & Zajacz, Z. (Eds.): *MID-Körkép. Magyar, mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók* (pp. 129–150). Eötvös Kiadó.

Demeter Gáborné

Magyar Agrár és Élettudományi Egyetem

A verbális munkamemória óvodáskori vizsgálata az írott nyelv elsajátításának előszobájában

A nyelvi percepció folyamatok és a munkamemória működése közti kapcsolat feltárása már a 20. század végétől foglalkoztatja a kutatókat. (Baddeley, 2005; Turi, Németh, & Hoffmann, 2014)

A gyermekek munkamemóriájának mérése – a hazai diagnosztikus rendszerek korszerűsítési törekvései ellenére – nem vált még gyakorlattá hazánkban. A verbális munkamemóriát vizsgáló eljárások közül az álszóismétlési próbában az észlelt akusztikai jelsor és az észlelést segítő háttértényezők között nincs kapcsolat, emiatt a hallgató kizárólag az auditív feldolgozásra tud támaszkodni, nem segíti ebben semmilyen vizuális, nyelvi-tapasztalati vagy kognitív támasz. (Kassai, 2003, 2013) Jelen kutatásunkban nagycsoportos óvodások teljesítményét vizsgáljuk az álszóismétlési teszt (Racsomány, Lukács, Németh, Pléh, 2005) alkalmazásával.

Főbb kutatási kérdéseink:

- Az álszóismétlési teszt milyen óvodáskori nyelvfejlődési mutatók mérését teszi lehetővé?
- Milyen tendenciák azonosíthatók az óvodáskori fonológiai tárolás fejlődésében az életkor változásának függvényében?
- Azonosítható-e a vizsgált teljesítménymutatók esetében korcsoportokra jellemző teljesítmény-mintázat?

Az eredmények elemzése során elsőként az összesített adatokat, azok eloszlását, majd pedig a korcsoportokra vonatkozó arányokat és fejlődési tendenciákat tekintettük át.

Eredményeink:

- Az álszóteszt három mutató meghatározását teszi lehetővé: a megismételt összes álszó számát, a szótagterjedelem mértékét és az ismétlések során elkövetett hibák típusát.
- Korcsoportok szintjén nem beszélhetünk egyértelműen egyenletes mintázatról vagy fokozatosan javuló eredményességről.
- A szótagterjedelemben egyértelműen javuló tendencia mutatkozik a hat éven felüli korcsoportoknál.

Hivatkozások:

Baddeley, A. (2005). *Az emberi emlékezet* (pp. 92–119). Osiris Kiadó.

Kassai, I. (2003). Fonetika. In Kiefer, F., & Siptár, P. (Eds.), *A magyar nyelv kézikönyve* (pp. 519–524). Akadémiai Kiadó.

Kassai, I. (2013). A nyelv- és beszédfejlődés zavarainak nyelvészeti vonatkozásai. In Hirschberg, J., Hacki, T., & Mészáros, K. (Eds.), *Fonidtria és társtudományok* (pp. 37–38). ELTE Eötvös Kiadó.

Pléh, Cs. (2013). A lélek és a nyelv (pp.16–21). Akadémiai Kiadó.

Racsomány, M., Lukács, Á., Németh D., & Pléh, Cs. (2005). A verbális munkamemória magyar nyelvű vizsgálóeljárása. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 9(4), 479–505.

Turi, Zs., Németh, D., & Hoffmann, I. (2014). Nyelv és emlékezet. In: Pléh, Cs., & Lukács, Á. (Eds.), *Pszicholingvisztika 2.*, Akadémiai Kiadó.

Dobos Mária, Fehérvári Anikó, Gáspár Judit, Szabó Gergely, Széll Krisztián, Bodó Csanád
MTA-ELTE Kollaboratív Írás Kutatócsoport

Szerzőségi kérdés: Az írásbeliség fejlesztésének lehetőségei kollaboratív íráson keresztül

Egyre több nemzetközi kutatás mutat rá, hogy az írásbeliség a rendszeres egyéni írás mellett a kollaboratív íráson keresztül is fejleszthető (Jouhar & Roupely, 2021, Svenlin & Sørhaug, 2022). Az azonban kevésbé kutatott kérdés, hogy ez a hatás különböző szocioökonómiai státuszú és szociokulturális háttérrel rendelkező tanulók esetében hogyan érvényesül. Az MTA-ELTE Kollaboratív Írás Kutatócsoport a magyarországi középiskolások írásbeliségének a diákok szociokulturális háttérével összefüggő jelentős különbségeivel foglalkozik. Négyéves alkalmazott nyelvészeti és neveléstudományi kutatásunk során eltérő szociokulturális háttérű diákpárok közösen folytatott írásgyakorlatait alakítjuk ki, azaz a kollaboratív írást gyakoroljuk. A kollaboratív írás „két vagy több alkotó részvétele egyetlen szöveg létrehozásában” (Storch, 2019, p. 40, fordítás tőlünk). A kollaboratív írás során a diákok interakcióba lépnek egymással és közös döntéseket hoznak egy közös felelősséggel és társszerzőként létrehozott szövegről (Storch, 2013). Kutatásunkban e gyakorlatokat elemezzük vegyes módszertan alkalmazásával, amely egyaránt támaszkodik a kvantitatív és a kvalitatív kutatási hagyományok egyediségeire. Egyszerre vállalkozunk tehát az írásbeliség általános gyakorlatainak etnográfiai feltárására a középiskolások körében, szem előtt tartva a helyi sajátosságokat, valamint annak a kérdésnek a megválaszolására, hogy a kollaboratív írás mint tudományos beavatkozás hatással van-e az iskolai írásbeliségre. Előadásunkban bemutatjuk az eltérő szociokulturális háttérű diákok vizsgálatának és az írásbeliség fejlesztésének lehetőségeit, a kollaboratív írás módszertanát, valamint a hatás mérésének protokollját.

Hivatkozások:

Jouhar, M. R., & Ruplely, W. H. (2021). The Reading–Writing Connection based on Independent Reading and Writing: A Systematic Review. *Reading & Writing Quarterly*, 37(2), 136–156. <https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1740632>.

Storch, N. (2013). *Collaborative Writing in L2 Classrooms*. Bristol: *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781847699954>.

Storch, N. (2019). Collaborative writing. *Language Teaching*, 52(1), 40–59. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000320>.

Svenlin, M., & Sørhaug, J. O. (2022). Collaborative Writing in L1 School Contexts: A Scoping Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115128>.

Dóla Mónika

Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszék

A(z anya) nyelvi nevelés témáinak feladatközpontú megközelítése

Magyarországon még nem, de számos más európai, ázsiai és dél-amerikai országban az osztálytermi gyakorlat szintjén is elterjedt modell a feladatközpontú idegennyelvtanítás/-tanulás (TBL), amely a kommunikatív nyelvoktatásból fejlődött ki, és mára komoly elismertségre tett szert az alkalmazott nyelvészetben, illetve a nyelvpedagógiában (Willis, 2022). A TBL számos előnye között szokás említeni, hogy életszerűbbé, élvezhetőbbé teszi a tanulást, és kiválóan alkalmas olyan tanulói kompetenciák fejlesztésére, mint az együttműködés, a kommunikáció, a döntéshozás, a problémamegoldás vagy például a médiafelhasználói tudatosság (uo., Einhorn, 2015). Az előadás röviden ismerteti a TBL és az ebben a kontextusban értelmezett „feladat” fogalmát, kritériumait és főbb típusait, és arra keresi a választ, hogyan adaptálható, alkalmazható a modell a magyarországi anyanyelvi nevelés gyakorlatában (a „magyar nyelv” című tanórákon). Párhuzamot vonunk az idegennyelv-oktatásban klasszikusan használt bemutatás-gyakorlás-alkalmazás fázisok és a magyarórák hagyományos építkezése között, majd egy konkrét példán keresztül (szófajok) megvizsgáljuk, hogyan lehet máshogy, egy új nézőpontból, a TBL elvei alapján megközelíteni az anyanyelvi nevelés régi témáit (a nyelvi rendszertől a kommunikáción át a nyelvtörténetig) – a konstruktív pedagógiába és a kooperatív tanulásszervezésbe jól beilleszthető módon. A témák feldolgozásának megtervezésén és lehetséges „feladat”-típusain túl arra is kitérünk, hogyan járulhat hozzá a TBL a magyarórai tanulás többdimenziós értékeléséhez (vö. Arató, 2018).

Hivatkozások:

Arató, F. (2018). A négydimenziós értékelés néhány gyakorlati aspektusa, *Új Pedagógiai Szemle*, 68(11–12), 24–45.

Einhorn, Á. (2015). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolci Egyetemi Kiadó

Willis, A, T. (2022). A feladatközpontú nyelvtanítás (TBLT) elmélete és gyakorlata. *Magyar Pedagógia*, 122(1), 47–61.

Farkas Judit¹, Tamás Csilla²

¹Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszék / ²Pécsi Leówey Klára Gimnázium

Mi mindenre jó a nyelvtörténet?

Adalékok *A nyelv mint jelrendszer* téma tanításához

Előadásunkban arra mutatunk rá, hogy *A nyelv mint jelrendszer* (Forró et al., 2016, p. 12–17) téma tanítása a középiskolában nem éri el a célját, ugyanis míg a jelrendszer fogalom jel részét sokszíniúten mutatja be az említett tankönyv, addig a rendszer rész esetében ez nem valósul meg. Meglátásunk szerint az említett tankönyvben felvázoltak alapján egyszerűen nem lehet megérteni, hogy a nyelvi elemek miként is alkotnak rendszert, ami pedig éppen a nyelv egyik legfontosabb jellemzője, így kiemelt fontossággal rendelkezik az ebben a tudományterületben elmélyülni vágyók számára.

Előadásunkban először röviden bemutatjuk *A nyelv mint jelrendszer* témájával foglalkozó tankönyvi fejezeteket, majd ismertetjük a téma kidolgozásával kapcsolatban felmerült kifogásainkat, kitérve arra is, hogy a diákok jelenleg mennyire (nem) értik ezt az anyagrészt. Ezután ismertetjük az általunk javasolt megközelítését a kérdésnek, mely kapcsán változatos, főként nyelvtörténettel kapcsolatos tényeket és ezekre épülő feladatokat tárgyalunk, leginkább a hangtan és a morfológia tárgyköréből (alapul véve pl. a Bereczki (2003) és Sárosi (2005) munkáiban közöltek). A nyelv rendszerszerűsége ugyanis sokszor éppen a változásaiban érhető tetten: a nyelvi elemek adott részrendszerét sokszor felborítja valamilyen változás, ami azután újabb változás(oka)t indít el, míg ismét egy stabil rendszert kapunk. Ezt a mechanizmust mutatjuk be előadásunkban, kitérve többek között a zöngés-zöngétlen oppozíció magyar nyelvben történő megjelenésére és ennek hangrendszerre gyakorolt hatására, valamint az ikes ragozás manapság zajló eltűnésére/változására is. Arról is szó ejtünk, hogy a magyar nyelv bizonyos rendszerszerű változásai nyelvünk finnugorságának igazolása kapcsán is felhasználhatóak. Végül arra is kitérünk, hogy ezt az anyagrészt a középiskola 12. osztályában lenne a legjobb (újra) elővenni, ugyanis a nyelv rendszerszerűségének megértéséhez sok olyan tudáselem szükséges, amelyeket a diákok a középiskolában szereznek meg, így a 9. osztály elején ez a kérdéskör nincs igazán jó helyen.

Hivatkozások:

Bereczki, G. (2003). *A magyar nyelv finnugor alapjai*. Universitas Kiadó.

Forró, O., Hegedűs, A., Hegedűs, R., & Szerecz, Gy. (2016). *Magyar nyelv* 9. osztály. Oktatás-kutató és Fejlesztő Intézet.

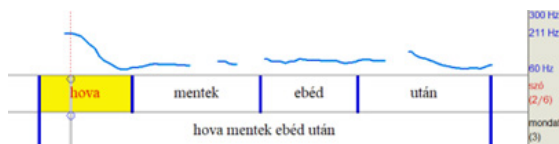
Sárosi, Zs. (2005). Morfématörténet: Az ősmagyar kor. In: Kiss, J., & Pusztai, F. (Eds.), *Magyar nyelvtörténet* (pp. 129–170). Osiris Kiadó.

Gocsál Ákos¹, Partos Dorka²¹Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar - HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont / ²Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar, Zeneművészeti Intézet

Beszéddallamok szemléltetésének és manipulálásának lehetőségei a magyar nyelv tanításában

Az informatikai eszközök fejlődésének és elterjedésének köszönhetően ma már a beszédkutatás világában is mindennapos a beszédelemző szoftverek használata. Ezek segítségével különféle ábrákon, diagramokon szemléltethetők a beszéd akusztikai struktúrái, mérhetők, számszerűsíthetők azok akusztikai paraméterei, de például a Praat program (Boersma & Weenik, 2019) hangszintézisre és egyes akusztikai paraméterek módosítására, manipulálására is lehetőséget nyújt. Előadásunkban azt kívánjuk bemutatni, hogy a beszédelemző szoftverek nem csak kutatómunkában, hanem a magyar nyelv hangtanának tanítása során is használhatók.

Az 1. ábra a *Hova mentek ebéd után?* kérdő mondat dallamát mutatja a Praat program képernyőfelvételén egy férfi beszélő bemondásában.

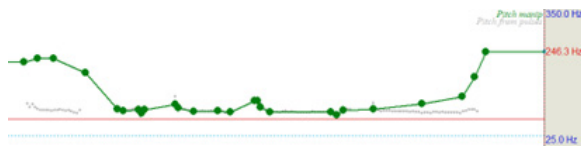


1. ábra

Az ilyen ábrák a hozzájuk tartozó beszédminta lejátszásával együtt jól szemléltetik az adott mondatfajta prototipikus dallamát. A 2. ábra ugyanezen beszélő ejtésében a *Hányszor telefonált Béla?* mondatot mutatja, azonban itt a beszélő monoton módon, dallam nélkül igyekezett beszélni. A 3. ábrán pedig a 2. ábrán látható mondat dallamának manipulációja figyelhető meg. A szürke pontok az előző, monoton dallamot szemléltetik, a zöld szerkesztési pontok pedig az új dallamgörbét mutatják, amelyet a felhasználó tetszőlegesen beállíthat. A manipulált beszédminta ugyanúgy lejátszható, mint az eredeti.



2. ábra



3. ábra

Az 1. ábrához hasonló dallamgörbék és a hozzájuk tartozó hangfelvételek könnyen beilleszthetők prezentációba, digitális tananyagba, így akár a tanórai, akár az otthoni tanulást is segíthetik. Tanórán a pedagógus, de a tanulók saját, helyben rögzített bemondásai is használhatók. A manipuláció során nemcsak rekonstruálhatók a kívánt, prototipikus dallamok, de kreatív módon újak is létrehozhatók (felfedezései tanulás), amelyek gyakran humoros hatást keltenek. Úgy véljük, a módszer motiváló hatású lehet, azonban a tanár részéről elengedhetetlen a Praat szoftver használatának alapos ismerete (Gocsál & Marusenko, 2019).

Hivatkozások:

Boersma, P., & Weenik, D. (2019). Praat: Doing phonetics by computer. V.6.0.52. www.praat.org

Gocsál, Á., & Marusenko, S. (2019). The Use of the Praat Speech Analyser Software in Teaching Waves and Sound. *Practice and Theory in Systems of Education*, 14(3), 130–148.

Inkovics Mária

Kőbányai Komplex EGYMI

A nyelvtanulás és nyelvelsajátítás összehangolása az óvodás- és kisiskolás korú kínai gyermekek esetében

A magyar óvodákban és általános iskolákban egyre nagyobb számban jelennek meg magyarul nem beszélő gyermekek. Többségük az intézményben találkozik először a magyar nyelvvel, ezért számukra az általános készségfejlesztés mellett kiemelten szükséges a célzott nyelvi fejlesztés is. Az óvodáknak, általános iskoláknak kevés lehetőségük van arra, hogy magyar mint idegen nyelv tanárt alkalmazzanak, ezért ez a feladat az óvónőkre, tanítónőkre, fejlesztő pedagógusokra, logopédusokra hárul. A szülők sokszor nem beszélnek a nyelvünket, de ragaszkodnak ahhoz, hogy gyermekeik minél gyorsabban és tökéletesebben tanuljanak meg magyarul, ezért gyakran magántanárt fogadnak. A gyermekek nyelvtudásuk nagy részét célnyelvi környezetben, az intézményekben szerzik meg, ezt kiegészíti és segíti egy tudatosan felépített tanítási folyamat, amely tevékenységeiben, eszközeiben, témaköreiben követi az óvodában alkalmazott módszertani elemeket (Schmidt, 2020).

Előadásomban bemutatom, hogy a gyermekek esetében a második nyelv elsajátítása párhuzamba állítható az első nyelv elsajátításának folyamatával (Kocsisné et al., 2013). Példákon keresztül illusztrálom, hogy tapasztalataim szerint mik a gyermekkori nyelvelsajátítás és nyelvtanulás jellemzői: mi okozhatja a lényeges egyéni eltéréseket akár a minőség, akár az időtartam tekintetében. Végül javaslatot teszek a magyar anyanyelvi fejlesztésre létrehozott kiadványok, eszközök és módszerek alkalmazására az óvodás- és kisiskolás korú gyermekek magyarnyelv-tanításában (Bittera & Juhász, 2021, 2022).

Hivatkozások:

Bittera, T., & Juhász, Á. (2021). *Én is tudok beszélni* (Képeskönyv kisgyermekek beszéd- és nyelvi fejlesztéséhez). Krasznár és Társa Bt.

Bittera, T., & Juhász, Á. (2022). *A nyelvi késés és a nyelvfejlődési zavar terápiájának kezdeti szakasza* (Kézikönyv az én is tudok beszélni című képeskönyvhöz). Krasznár és Társa Bt.

Kocsisné, K. V., Túriné, G. A., & Ruzsics, I. (2013). *Kommunikáció fejlődése és fejlesztése értelmileg akadályozott személyeknél*. Mentor(h)áló 2.0 Program, Szegedi Tudományegyetem.

Schmidt, I., & Nagyházi, B. (2020). *Magyarnyelv-tanítás gyermekeknek*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.

Jánk István

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

A magyarórák alacsony hatásfokának hátteréről és következményeiről

A PISA-teszt (Programme for International Student Assessment) értelmében a 15 éves magyar diák szövegértési teljesítménye (de a természettudományi és a matematikai is) az OECD-átlag alatt van, míg a legutóbbi (2022) Országos Kompetenciamérés eredményei szerint a szövegértési képesség területén nagyfokú romlás mutatkozott az összes mért évfolyamon (6., 8. és 10.) a tanulók körében. E mérések eredményei alapján jelenleg a magyar diákok legalább egyharmada egészen biztosan funkcionális analfabéta, azaz egy szövegből nem képes kinyerni a lényegi információkat, nem tudja új szöveg alkotására vagy bármilyen probléma megoldására felhasználni azokat, illetve a félrevezető információkkal nem tud mit kezdeni, képtelen szűrni azokat. Ha kevésbé óvatosan becsülünk, akkor ugyanez az arány akár a 40-50%-ot is elérheti. Bármelyik hányadost is vegyük alapul, egyik esetben sem beszélhetünk hatékony anyanyelvi nevelésről és oktatásról a magyar közoktatásra vonatkozóan (vö. PISA 2018 és OKM 2022).

Előadásomban ennek az alacsony hatásfoknak a miértjei keresem a választ. A globális szintű problémákkal – úgymint a tanárhiány vagy a szegregált oktatás – csak érintőlegesen foglalkozom. A hangsúlyt a kifejezetten a magyar nyelv és irodalom órához köthető, a tárgy keretein belül fejleszthető tényezőkre, problémákra helyezem. Ide sorolom többek között: 1) a nyelvtanórák hiányát, vagy másképpen a túlságosan irodalomcentrikus magyarórát; 2) az ezzel összefüggő tartalmi szabályozás (beleértve az alaptantervet és az érettségit egyaránt) hibás megközelítését; 3) a nyelvtanítást szakszerűtlen mivoltát; 4) az anyanyelvi nevelés folyamatát segítő átfogó és korszerű szakmódszertani segédlet és ugyanilyen tankönyvek hiányát (e pontokat vö. Jánk 2021). Előadásomban ezekkel a témakörökkel foglalkozom konkrét példákon keresztül, kitérve a lehetséges megoldásokra és következményekre.

Hivatkozások:

Jánk, I. (2021). A magyar anyanyelv-pedagógia adóssága, aktuális problémái és a csőlátású magyarországi magyarok. In Cserniczkó, I., & Kozmács, I. (Eds.), *Kétnyelvűség – oktatás – nyelvmenedzselés. Írások, tanulmányok Vančo Ildikó születésnapjára* (pp. 129–138). Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem.

OKM 2022 = *Országos kompetenciamérés. Digitális országos mérések*. Oktatási Hivatal. (2023. augusztus 1.) https://okm.kir.hu/fit2/pdf/OKM_2022_Orszagos_jelentes.pdf

PISA 2018 = *OECD Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2018. Hungary*. (2024. február 12.) https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_HUN.pdf

Kajdi Alexandra
ELTE BTK

Magyar mint idegen nyelv a Józsefvárosi Óvodákban

Magyarországon egyre többen vizsgálják a külföldi háttérű gyermekek köznevelésben való részvételét, ám a kutatások fókuszában jellemzően az iskolás korúak állnak (Schmidt, 2023). Míg az óvodákban elsősorban az anyanyelvi nevelés jelenik meg, az előző tanév 323 ezer óvodás gyermeke (KSH) között akadnak olyanok, akik a hároméves kort betöltötték, három hónapnál hosszabb ideje tartózkodnak az országban és nem magyar anyanyelvűek (Füredi, 2023, p. 80). Józsefvárosban több, mint 120 gyermek érintett: az ő megsegítésükre lett kidolgozva a Józsefvárosi Óvodákban egy (előzményekkel bíró) multikulturális-magyar mint idegen nyelvi program, melyet szeretnék bemutatni.

Ez a több szinten megvalósuló komplex program számos elemet tartalmaz. Például egy szakértő látogat el a csoportokba felmérni a problémákat/igényeket, hospitál és bemutató foglalkozásokat tart (igény szerint külön a külföldi gyermekek vagy az egész csoport számára). Mivel az óvodákban dolgozó szakemberek – óvodapedagógusok, logopédusok, fejlesztőpedagógusok és pedagógiai asszisztensek – mind gazdag módszertannal és mélyreható ismeretekkel rendelkeznek az anyanyelvi nevelést illetően, a cél az, hogy új nézőpontot sajátítsanak el: az idegennyelv-oktatás nézőpontját. Ehhez szorosan kapcsolódik a tagóvodákon átnyúló MAMI (magyar mint idegen nyelvi) munkaközösség tevékenysége. A munkaközösség célja kettős: a tagok nyelvészeti-módszertani továbbképzés után egyfelől a hétköznapiakban bevihető jó gyakorlatokat gyűjtene össze, másfelől foglalkozásterveket dolgoznak ki szem előtt tartva a célzott (magyar mint idegen) nyelvi fejlesztést, igazodva az óvodai élet témaköreire. A felsőbb szint a háttérmunkákat fogja össze: úrlapok fordítását, idegen nyelvű mesekönyvek beszerzését stb.

Mivel ez egy kidolgozás alatt álló program (a megvalósulás céldátuma 2024 szeptembere), egyelőre nem beszélhetünk mérhető eredményekről. Mindazonáltal az eddigi visszajelzések alapján van rá igény és pozitív a fogadtatás a gyerekek, a szülők és az óvodai nevelésben részt vevő szakemberek részéről is.

Hivatkozások:

Füredi, É. (2023). Külföldi gyerekek iskolai integrációja Magyarországon – szükségletek, lehetőségek és kihívások. *Modern Nyelvoktatás*, 29(3–4), 79–99.

Oktatási adatok, 2022/23 (előzetes adatok) <https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-2022-2023-elozetes-adatok/index.html> (letöltve: 2024. jan. 10.)

Schmidt, I. (2023). *A sikeres iskolai inklúzió tényezői*. L'Harmattan Kiadó.

Kleiber Judit¹, Hagymási Judit²

¹Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszék / ²Pázmány Péter Katolikus Egyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola

A magyar mint idegen nyelv alkalmazhatósága az anyanyelvi nevelésben

Előadásunkban azt vizsgáljuk, hogyan lehet a magyar mint idegen nyelv (MID) területén alkalmazott eszközöket, módszereket alkalmazni az anyanyelvi nevelésben, beleértve a kommunikatív kompetencia fejlesztését és a nyelvtan oktatását is.

A nyelvtan évtizedek óta a legkevésbé kedvelt tantárgyak közé tartozik, unalmasnak, feleslegesnek tartják a diákok (vö. B. Nagy, 2005), nem motiváltak annak tanulására. Így nem meglepő, hogy anyanyelvi ismereteik erősen hiányosak. Ehhez járul még hozzá az is, hogy sok esetben a magyartanárok egyáltalán nem tartanak nyelvtanórát. Közvetlenül tapasztaltuk, hogy a diákok jelentős részének problémái vannak a nyelvhasználattal – fogalmazás, helyesírás, olvasás, szövegértés stb. – éppúgy, mint a nyelvtani kategóriákkal és szabályokkal, pl. magán- és mássalhangzók megkülönböztetése, hangtani szabályok, szófajok, mondatrészek, vagy akár az ábécé. A nyelvtanórákkal ellentétben a nyelvórákon sokkal motiváltabbak a diákok, valamint metanyelvi tudásuk is sokkal magasabb fokú az adott idegen nyelv területén, mint a saját anyanyelvükön.

Mindezek alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy hasznos lenne az anyanyelvi nevelésben is alkalmazni a MID-ben használt módszereket és eszközöket (Dóla, 2020). Ezek közül néhányat már sikerrel alkalmaztunk a különféle korosztályú (2–12. osztályos) diákoknak tartott felzárkóztató, felkészítő magánórák során, mint például videós anyagok (vö. *MagyarOK* tankönyvcsalád), feladatsorok a MidKid oldalról, különféle összefoglaló táblázatok, szabályok a MID-tankönyvekből, ciklikusság a tananyag elsajátításában, játékos feladatok a tanteremben vagy online. Előadásunk tehát további érveket sorakoztat arra, hogy a MID-szemléletet érdemes alkalmazni az anyanyelvi nevelésben is (Dóla, 2006).

Hivatkozások:

B. Nagy, Á. (2005). Generatív grammatika az anyanyelvi nevelésben. In B. Nagy, Á., & Szépe, Gy. (Eds.), *Anyanyelvi Nevelési Tanulmányok I.* (pp. 37–69). Iskolakultúra.

Dóla, M. (2006). Nyelvi kreativitás és nyelvi emlékezet. A magyar mint idegen nyelvi szemlélet az anyanyelvi nevelésben. In B. Nagy, Á., & Szépe, Gy. (Eds.), *Anyanyelvi Nevelési Tanulmányok II.* (pp. 76–90), Iskolakultúra.

Dóla, M. (2020). *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.

MagyarOK: <http://magyar-ok.hu/hu/home.html>

MidKid: <https://midkid.org/>

Molnár Mária

Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziuma

Nyelvhelyesség és/vagy nyelvi helyénvalóság a 21. századi iskolai anyanyelvi nevelésben

A 19. század végén Simonyi Zsigmond azt vallotta, hogy a nyelvi helyességben nagy szerepe van a grammatika mellett olyan jellemzőknek, mint a célszerűség, a nyelvérzék vagy a tapintat (Simonyi, 1896, p. 40). Az egyes nyelvi formák helyességét (tulajdonképpen nyelvi helyénvalóságát) az általa „stilisztikának” nevezett tudományág alapján a situációtól függően ítélte meg. A korszak tanterve, mely az egyik legrégebbi tantervünk, így fogalmaz: „...a nyelv készlete és formái egyes esetekben miképpen alkalmazhatók; szóval: a nyelv mint kifejezés fog ezentúl szerepelni. A tanulót a maga fogalmazása is eszméltesse arra, hogy ő a közös nyelvkincset, a nyelvnek anyagát és szerkezetét alkalmazza minden új mondatban, úgyszólván pillanatonként változó szükségletek szerint.” (A gimnáziumi tanítás terve, 1899, p. 34) A nyelv kommunikatív célokra való alkalmazásának igen előremutató kifejezései ezek. Amit akkor stilisztikának neveztek, az a mai tudományos felfogásban a pragmatikához tartozik.

Vajon milyen szemléletű lehet a 21. századi anyanyelvi nevelés, ha egy diák ezt a megjegyzést helyezi el nyelvi naplójában: „Ezt külön a végére szeretném tenni, mert nem akartam mindenhova odaírni, de én mindenben a standardizált dolgokat szeretem és tartom hasznosnak.” Mennyire jellemző napjainkban a pragmatikai szemlélet, a nyelvi helyénvalóság nézete, a situációfüggő nyelvhasználat tanítása?

Ezekre a kérdésekre keresi a választ az előadás, amely az anyanyelvoktatás „terepére”, az általános iskolai és a gimnáziumi magyar nyelvi órákra kalauzolja el a hallgatóságot, hogy rámutasson annak problémáira: a pragmatikai szemlélet ignorálására, a situációfüggő nyelvhasználat tanításának ellentmondásos jellegére. Tankönyvekből vett példákkal kívánom illusztrálni ezeket következtelenségeket, a nyelvhelyesség olykor merev szemléletét és a nyelvi helyénvalóság (Lanstyák, 2010, p. 119) háttérbe helyezését.

Az előadás azonban nem áll meg a problémák felvázolásánál és a lehetséges megoldások számbavételénél, hanem konkrét gyakorlati példákat és feladatokat vonultat fel egy, az előadó által az eddigieknél rugalmasabb normaszemléletben készített feladattárból, melyeket magyartanárok teszteltek már az oktatási gyakorlatban.

Hivatkozások:

Lanstyák, I. (2010). Nyelvhelyesség és nyelvi ideológia. In Beke, Zs., Lanstyák, I., & Misad, K. (Eds.), *Hungarológia a szlovák kultúra kontextusában* (pp. 117-133). Stimul.

Simonyi, Zs. (1896). A nyelvhelyesség kérdése. *Magyar Nyelvőr* 25, 35-41.

Pap Andrea¹, Sólyom Réka²

¹ELTE BTK Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék / ²Károli Gáspár Református Egyetem BTK, Magyar Nyelvtudományi Tanszék

Figyelemirányítás – szövegértés – slam poetry

Az előadás magyar nyelvű slam poetry szövegek befogadását, a slammerek és a befogadók közötti interszubjektív viszonyt vizsgálja funkcionális kognitív keretben. Az empirikus kutatás az ELTE Stíluskutató csoport slam poetry alkorpuszáinak elemzésén és korábbi kutatásainkon (Sólyom, 2022, Sólyom & Pap, 2021, 2023) alapul, és továbblépést is jelent a témában.

Hipotézisünk, hogy slam poetry előadások megtekintése után magyar anyanyelvű egyetemi hallgatók a műfajról szerzett előzetes tapasztalataik, illetve a megtekintett slamelőadások segítségével meg tudják határozni, hogy melyek azok a figyelemirányításban és a történetek főszereplőinek előtérbe helyezésében (van Peer & Hakemulder, 2006) részt vevő nyelvi eszközök, amelyeken keresztül az interszubjektivitás (Tolcsvai Nagy, 2017) és a társas cselekvések (Tátrai, 2011) megvalósulnak a befogadás során. Feltételezzük, hogy az adatközlők egyéni és/vagy kiscsoportos munkában képesek a megnevezett grammatikai, szemantikai, pragmatikai és kommunikációs sajátosságokat rendszerezni és példákkal illusztrálni listák vagy fürtábrák segítségével.

Az empirikus felmérésre 2024 tavaszán kerül sor. Az eredmények segítségével jellemezhetővé válnak egyfelől a slam poetry mint „posztmodern performansz-költészet” (Vass, 2012, p. 38) befogadásának kérdései, másfelől a szövegértés és -értelmezés egyetemi oktatási vonatkozásai is.

Hivatkozások:

Sólyom, R. (2022). A slammer bölcsészszemmel: kérdőíves felmérés egyetemisták körében két slam poetry szövegről. *Tempevölgy* 14(3), 92–104.

Sólyom, R., & Pap, A. (2021). Magyar költők megidézése. Két slam poetry szöveg empirikus vizsgálatának tanulságai. In: Laczkó, K., Tátrai, Sz. (Eds.), *Líra, poétika, diskurzus* (pp. 273–292). ELTE Eötvös József Collegium.

Sólyom, R. & Pap, A. (2023). Understanding and Teaching Slam Poetry: An Empirical Research of University Students. *The Paris Conference on Education 2023: Official Conference Proceedings* (pp. 215–226). The International Academic Forum (IAFOR).

Tátrai, Sz. (2011). *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Tinta Könyvkiadó.

Tolcsvai Nagy, G. (2017). *Nyelvtan*. Osiris Kiadó.

van Peer, W., & Hakemulder, F. (2006). Foregrounding. In Brown, K. (Ed.), *Encyclopedia of Language & Stylistics (Second Edition)*, Vol. 4. (pp. 546–550). Elsevier.

Vass, N. (2012). Kis hazai slamtörténet, avagy a text-tusák kontextusa. *Szépirodalmi Figyelő* 12. 37–51.

Rási Szilvia

Magyarságkutató Intézet

Íráskészség fejlesztése egy tudományos szövegalkotást vizsgáló felmérés eredményeinek tükrében

Az előadásban ismertetett vizsgálat egyrészt megragadja az egyetemi hallgatók által írt szakdolgozatokban megjelenő nyelvi jellemzőket, másrészt bemutatja a hallgatók által megjelölt tudományos írással kapcsolatos nehézségeket, hozzájárulva ezáltal a tudományos szövegalkotásról, általánosabban véve pedig a fogalmazástanításról szóló diskurzushoz (Jánk, 2020). A különféle tudományos szövegalkotási problémák és elemzések által ugyanis egy olyan jellemzőtérkép vázolható fel, amely a fogalmazástanításnak és szövegalkotási képesség fejlesztésének hasznos kiindulópontja lehet. Megfigyelhetővé és érthetőbbé válik többek között a diskurzushibridizáció (Fairclough, 1993; Eitler 2011; Domonkosi & Ludányi, 2018), a szöveg szerzőjének szövegben való jelenléte, a forráskezelés problémái és a helyesírási nehézségek (Rási, 2022, 2023).

A vizsgálat legfőbb hipotézisei szerint a hallgatók szakdolgozataiban a tudományos szöveg elvárásainak megfelelő és attól eltérő elemek egyaránt megjelennek, valamint saját bevalásuk szerint vannak nehézségeik a tudományos szövegalkotás terén. Az elemzés alapját az Eszterházy Károly Katolikus Egyetemen benyújtott és megvédett szakdolgozatok, valamint a hallgatókkal készített kérdőíves vizsgálatok alkotják. Mind a szakdolgozatokban megjelenő nyelvi jegyeknek, mind a kérdőíves vizsgálat szöveges válaszainak elemzését a MAXQDA kvalitatív tartalomelemző szoftver segítette.

A vizsgálat eredményei alátámasztják a hipotéziseket, mely szerint a felsőoktatásban továbbra is kulcsfontosságúnak kell lennie a tudományos írás tanításának.

Hivatkozások:

Domonkosi, Á., & Ludányi, Zs. (2018). Írásbeli kapcsolattartás a hallgató-oktató viszonyban: szokásrendek és problémák a nyelvi reflexiók tükrében. *Acta Universitatis De Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Linguistica Hungarica*, XLIV, 89–107.

Eitler, T. (2011): Fogyasztói diskurzusok a magyar felsőoktatásban: egyetemi website-ok multimodális elemzése. In Boda, I. K., & Mónos, K. (Eds.), *Az Alkalmazott Nyelvészet Ma: Innováció, Technológia, Tradíció*, (pp. 162–168). MANYE és Debreceni Egyetem.

Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketisation of public discourse: the universities. *Discourse and Society*, 4, 133–168.

Jánk, I. (2020). A helyesírás-tanítás helye és szerepe a nyelvtanórán és az iskolában. *Acta Universitatis De Carolo Eszterházy Nominatae: Sectio Linguistica Hungarica/Az Eszterházy Károly Egyetem Tudományos Közleményei. Tanulmányok a magyar nyelv tudomány köréből*, 46. 45–56.

Rási, Sz. (2022): Metadiszkurzív elemek tanárszakos hallgatók szemináriumi dolgozataiban. In Kocsis, Á., Szlávich, E., & Varga-Sebestyén, E. (Eds.), *Észlelések és előfordulások. Tanulmányok a 15. Féliuton konferenciáról* (pp. 97–110). ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. 97–110.

Rási, Sz. (2023). Hallgatók szakdolgozatainak tartalomelemzése: egy próbamérés tanulságai. In Bíró, Cs., & Nagy, D. (Eds.), *A Magyarságkutató Intézet Évkönyve*. Magyarságkutató Intézet.

Schmidt Ildikó

Károli Gáspár Református Egyetem

Külföldi gyermekek magyar nyelvésajátítási útja

A világban természetes jelenség, hogy egymástól eltérő nyelvi háttérű gyermekek tanulnak együtt az iskolákban. Vannak köztük, akik már a fogadó országban születtek, vagy kisgyermekként kerültek oda, de olyanok is akadnak, akik iskolás korukban költöztek új lakhelyükre. Különböző helyekről származhatnak, lehetnek ezek egymáshoz képest térben távoliak vagy közeliak, illetve kulturálisan kisebb nagyobb mértékben eltérőek. Továbbá lényeges, hogy a származási országokban egymástól különböző nyelveket beszélhetnek. A közös ezeknek a gyermekeknek az esetében a nyelvi háttérük heterogén jellege (Schmidt, 2023, p. 41). Ez azt jelenti, hogy valamennyien több nyelven élnek a mindennapjaikat. Otthon más nyelve(ken) beszélnek, mint a befogadó ország hivatalos nyelve(i), amiből az következik, hogy az iskolai élet más nyelven zajlik, mint a családi élet. Az életkornak megfelelő intézményi környezetbe kerülve a gyermekek elkezdik elsajátítani a környezeti nyelvet (García et al., 2008, p. 4). A nyelvésajátítás természetes folyamat, amely az ép mentális és fizikai fejlődés során a nyelvekkel való kontaktus hatására beindul, azonban jelentős különbségeket mutat az életkor tekintetében (Baker, 2011, p. 12-14).

Előadásomban a magyar nyelvhez kapcsolódó nyelvésajátítási mintázatokat mutatok be egy longitudinális, empirikus kutatás eredményei alapján: (1) milyen tipikus elsajátítási utak azonosíthatók be, (2) milyen tempó figyelhető meg a különböző életkorok tekintetében, és (3) ez hogyan befolyásolja az elsajátítás kimenetelét. Az elsajátítási mintázatok elrendeződéséből arra következtethetünk, hogy azok komplex rendszert alkotnak. A rendszer különféle változók mentén szerveződik, amelyek feltárásával a magyar nyelvtudás kialakulásába nyerünk betekintést.

Hivatkozások:

Baker, C. (2011). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters.

García, O., Kleifgen, J. A., & Falchi, L. (2008). *From English Language Learners to Emergent Bilinguals. A Research Initiative of the Campaign for Educational Equity*. Teachers College, Columbia University.

Schmidt, I. (2023). *A sikeres iskolai inklúzió tényezői*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.

Takács Péter

Budapesti Német Iskola

Tanulásszervezés kétnyelvű gyermekeknek az általános iskola alsó tagozatán

A magyarországi közoktatásban az elmúlt években ugrásszerűen megemelkedett a külföldi gyermekek száma. Az újonnan megjelent tanulók körében két nagy csoport van: azok a gyermekek, akik tudnak magyarul és azok, akik nem. Előadásomban olyan magyarul is tudó külföldi gyermekekre koncentrálok, akik a magyarországi közoktatási rendszerbe integrálódnak. A magyarul tudók köre tovább nivellálódik aszerint, hogy magyar vagy nem magyar iskolában tanultak korábban. A magyar intézményekben tanulók, noha tudnak magyarul, mégis mutatkoznak eltérések a nyelvhasználatukban (Schmidt et al., 2023).

A tapasztalatok alapján ezen gyermekek nyelvi fejlesztése hasonló módon történik, mint a kétnyelvű gyermekeké (Bialystok, 2006). Vizsgálatom fókuszában az általános iskola alsó tagozatában résztvevő gyermekek állnak. A különböző iskolatípusok ellenére az érintett korcsoport esetében a beszéd és a beszédértés szintje közel azonos, ezért a jelen munkában az írástanulás, az íráskészség-fejlesztés kap kitüntetett hangsúlyt (Schmidt, 2019, p. 35). A kétnyelvű gyermekekénél a természetes nyelvhasználat válik különösen fontossá, ami biztosítja számukra az életkoruknak megfelelő ismeretek elsajátítását, valamint a mindennapi, szociális életben való aktív részvételét.

Előadásomban arra kívánok kitérni, hogy a magyarul nem tudó gyermekek nyelvi fejlesztésében miként tud hatékonyan érvényesülni a kétnyelvű gyermekek nyelvi fejlesztése. Ebben az értelemben a tananyag, a tanulásszervezés és a tanítási technikák tartalmi összetevői arányában megváltoznak. A felmerülő nyelvi eltérések segítségével születik meg a csoport nyelvi térképe, ami egyrészt tematizálja a magyar nyelv legproblémásabb sajátosságait, másrészt lehetővé teszi a nyelvhelyességi és a helyesírási kérdések tananyagba illesztését is. A gyermekek személyes életét kifejező nyelvi panelek biztonságos használata megengedi a formai kritériumok lépésenkénti megváltoztatását és idővel megteremti a kapcsolatot az adott korosztály curriculumának egyszerűbb irodalmi és ismeretterjesztő szövegeihez is.

Hivatkozások:

Schmidt, I. (2019). *A magyar írás és olvasás tanítása – Az alfabetizálás folyamata*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.

Schmidt, I., Balogh, L., & Ottucsák, M. (2023). Két iskola, két jógyakorlat. *Modern Nyelvoktatás*, 29(3–4), 147–162.

Bialystok, E. (2006). The impact of bilingualism on language and literacy development. In Bhatia, T.K., & W.E. Ritchie (Eds.) *The Handbook of Bilingualism* (pp. 577–601). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Viszket Anita, Merits-Kotetskaia Natalia

Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszék

Mondatszerkezet és nyelvtipológiai eszközök

A nyelvtipológiai kérdésekről elsősorban a morfológia, esetleg a fonológia jut eszünkbe. A 2017-es tipológiai kézikönyv (Aikhenvald & Dixon, 2017) tartalomjegyzéke sem sorol fel szintaktikai témát, és a syntax tárgyszó is csak hatszor fordul elő a több, mint 1000 oldalas kötetben. De ha az oktatásban nem is annyira közismert, vannak szintaktikai tipológiával foglalkozó kutatások is. Moravcsik (2013) összefoglaló tipológiai művének is van szintaktikai fejezete, noha ennek elég nagy részét a szó formájára (azaz toldalékolt/nem toldalékolt stb. változatára) vonatkozó észrevételek teszik ki, és a szigorúbban vett szintaktikai (azaz szórendi) szabályokról csak kb. 10 oldalnyi terjedelemben esik szó.

A szórendi szabályok tipologizálása Moravcsik (2013) alapján követhet szófajokra, szintagmákra, de akár mondatbeli sorszámozott helyekre vonatkozó szabályokat is, fő műveletei a szomszédosság és a megelőzés, illetve ennek közvetlen vagy nem közvetlen változatai. A mondat szerkezet tipológiájának ismert alosztásai az S,V,O mondatrészi funkciók szórendi változatainak definiálása az egyes nyelveken belül. Moravcsik (2013, p. 96) megemlíti a magyar nyelvet mint szabad szórendű nyelvet, ahol nem az előbb említett mondatrészi funkciók szabályozzák a szórendet, hanem sokkal inkább a fókuszált elem helye, ami kötelezően az ige előtt van.

Előadásunkban a fókuszáltságra mint a mondat szórendjének szervező erejére és mint lehetséges tipológiai jellemzőre koncentrálnunk, és ebből a szempontból hasonlítottunk össze két szabad szórendű nyelvet, a magyart és az orosz. Elsősorban azt vizsgáljuk, hogy mennyire befolyásolja a szórendet a fókuszált elem ebben a két nyelvben, és milyen egyéb eszközei vannak a nyelvnek a fókuszáltság kifejezésére a szórendi hely meghatározásán kívül.

Hivatkozások:

Moravcsik, E. A. (2013). *Introducing language typology*. Cambridge University Press.

Aikhenvald, A. Y., & Dixon, R. M. W. (Eds). (2017). *The Cambridge handbook of linguistic typology*. Cambridge University Press.

Zsolnai Márton

Vilnusi Egyetem

Egy hétfégi magyar iskola születése: kihívások, jógyakorlatok és jövőbeni lehetőségek

A magyar kultúra közvetítése több mint 30 éves múltra tekint vissza Litvániában. A Vilnusi Egyetemen már az 1990-es években megkezdődött a magyar nyelv oktatása (Rubaževičienė, 2015). Az egyetemen 2015 óta működik magyar lektorátus, ahol több szinten lehet magyarul tanulni (Bulla, 2020). Bár a litvániai magyar közösség nem mondható népes diaszpórának, a balti országban letelepedő magyarok jelentős része gyakran kisgyerekekkel érkezik az országba. Maróti (2023) szerint a hétfégi magyar iskolák a rendszerváltást követően rendkívül fontos szereplővé váltak a diaszpórában élő magyarok életében. Bár a vilnusi magyar közösség csak 2023-ban indította el a Magyar Gyereklub programsorozatot a Litvániai Magyarok Báthory István Kulturális Szövetsége és a Bethlen Gábor alapítvány támogatásával, a programok nagy népszerűségnek örvendenek. A kezdeményezés lehetőséget biztosít arra, hogy a Litvániában élő magyar családok szervezett keretek között havi rendszerességgel találkozhassanak egymással. A legfőbb cél, hogy erősítsék a családokban a magyar közösséghez tartozás érzését, de fontos szempont a gyerekek szociális és érzelmi készségeinek fejlesztése, illetve hogy játékosan ismerkedhessenek meg a magyar kultúrával. A kutatás keretein belül interjú készítettem a program főszervezőivel illetve a rendszeresen résztvevő családokkal. A témákat és az interjú kérdéseit egy előzetes kérdőív alapján terveztem meg. A strukturált mélyinterjú kérdései elsősorban gyakorlati jellegű témákat érintenek: a Magyar Gyereklub eddigi eredményeit, a szervezést és lebonyolítást, a felmerülő nehézségeket, a bevált jógyakorlatokat és a jövőbeli célokat. Az eredmények lehetőséget biztosítanak az eddig megszervezett események értékelésére és a jövőbeli irányvonalak meghatározására, valamint jól reprezentálják a kisméretű külföldi magyar közösségek dinamikáját.

Hivatkozások:

Bulla, N. (2020). A Vilnusi Egyetem. *THL2* 1-2. 117-124.

Maróti, O. (2023). Semper renovanda. A származásnyelv megközelítésének változása és a kapcsolódó megújítási törekvések. *Diaszpóra2023*. Pécs, 2023. május 4-6.

Rubaževičienė Homoki, M. (2015). *Litvánia és Magyarország – Történelmi-kulturális kapcsolatok*. Litvániai Magyarok Báthory István Kulturális Szövetsége.

TARTALOM

Alberti Gábor, Szabó Veronika, Feltízi–Veress Saypasheva Anastasia, Farkas Judit	
A finnugor személyegyveztetés feltáruló titkai	2
Baumann Tímea	
A hangos olvasás módszertana a magyar, mint idegen nyelv oktatásában. Tanulságok a MID-oktatás és a magyar anyanyelvi nevelés számára.	3
Bogdán Patrik	
A szövegértés sikerességének előrejelzésére irányuló olvashatósági formula adaptációjának és validálásának folyamata	4
Csire Márta, Szabó Veronika	
Magyar–német kétnyelvű fiatal felnőttek írott nyelvhasználatának szintaktikai sajátosságai	5
Demeter Gáborné	
A verbális munkamemória óvodáskori vizsgálata az írott nyelv elsajátításának előszobájában	6
Dobos Mária, Fehérvári Anikó, Gáspár Judit, Szabó Gergely, Széll Krisztián, Bodó Csanád	
Szerzőségi kérdés: Az írásbeliség fejlesztésének lehetőségei kollaboratív íráson keresztül	7
Dóla Mónika	
A(z anya) nyelvi nevelés témáinak feladatközpontú megközelítése	8
Farkas Judit, Tamás Csilla	
Mi mindenre jó a nyelvtörténet? Adalékok A nyelv mint jelrendszer téma tanításához	9
Gocsál Ákos, Partos Dorka	
Beszéddallamok szemléltetésének és manipulálásának lehetőségei a magyar nyelv tanításában	10
Inkovicz Mária	
A nyelvtanulás és nyelvsajátítás összehangolása az óvodás- és kisiskolás korú kínai gyermekek esetében	12
Jánk István	
A magyarórák alacsony hatásfokának háttéréről és következményeiről	13
Kajdi Alexandra	
Magyar mint idegen nyelv a Józsefvárosi Óvodákban	14
Kleiber Judit, Hagymási Judit	
A magyar mint idegen nyelv alkalmazhatósága az anyanyelvi nevelésben	15
Molnár Mária	
Nyelvhelyesség és/vagy nyelvi helyénvalóság a 21. századi iskolai anyanyelvi nevelésben	16
Pap Andrea, Sólyom Réka	
Figyelemirányítás – szövegértés – slam poetry	17
Rási Szilvia	
Íráskészség fejlesztése egy tudományos szövegalkotást vizsgáló felmérés eredményeinek tükrében	18
Schmidt Ildikó	
Külföldi gyermekek magyar nyelvsajátítási útja	19
Takács Péter	
Tanulásszervezés kétnyelvű gyermekeknek az általános iskola alsó tagozatán	20
Viszket Anita, Merits-Kotetskaia Natalia	
Mondatszerkezet és nyelvtipológiai eszközök	21
Zsolnai Márton	
Egy hétfői magyar iskola születése: kihívások, jógyakorlatok és jövőbeni lehetőségek	22

