



PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet
Nyelvtudományi Tanszék

Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2.
Hagyomány és modernitás

2014. május 16–17.

Absztraktok

Pécs

Ezúton mondunk köszönetet minden lektornak, akik észrevételeikkel,
tanácsaikkal segítették szerzőinket.

Név szerint

*Béres Istvának, Dobó Attilának, Eöry Vilmának, Fehér Évának, Galántai
Lászlónak, Gúti Erikának, Hárs György Péternek, Huszár Ágnesnek, Kántor
Gyöngyinek, Kleiber Juditnak, Kövérné Nagyházi Bernadette-nek, Medve
Annának, Ohnmacht Magdolnának, Orsós Annának, Oszkó Beatrixnek,
Sajtosné Csendes Gyöngyinek, Schnell Zsuzsannának, Steklács Jánosnak,
Szöllősy Évának, Szűcs Tibornak és Takács Izabellának.*

**Alberti Gábor (PTE BTK)– Szabó Veronika (PTE BTK, MTA NYTI):
A tanári kérdések vizsgálata formális diskurzuszemantikai keretben**

KULCSSZAVAK: *tantermi kommunikáció, tanári kérdés, diskurzuspartikulák, diskurzuszemantika, elmereprezentáció*

A tantermi kommunikáció, vagyis tanár és a diákok között folyó pedagógiai célú interakció iránt egyre nagyobb az érdeklődés, ezt tükrözi az anyanyelvi nevelés hazai szakirodalma is. A témában született írások legnagyobb része empirikus adatokat elemez különböző szempontok alapján. Antalné (2005a, b) például retorikai megközelítésben vizsgálja a tanári kérdéstechnikát, Schirm (2013) pedig pragmatikai szempontból elemzi a tantermi diskurzusokban előforduló diskurzuspartikulák előfordulását.

Ebben az előadásban nem empirikus kutatásra vállalkozunk, hanem néhány tanári kérdéstípust elemzünk a ReALIS diskurzusreprezentációs modellben (Alberti 2011). Ez az elmélet formális keretben próbálja leírni az emberi társalgás személyközi folyamatait, és a jelentések alakulását eltérő mentális terek („világocskák”) találkozásaként reprezentálja. Feltevése, hogy minden mondat közöl valamilyen tartalmat, és az egyes mondattípusokhoz (kijelentő, kérdő, felszólító, felkiáltó, óhajtó) meghatározhatjuk azokat az alapfeltételeket, amelyek a beszélő és a hallgató tudására, vágyára, szándékára vonatkoznak. Ezeket az alapbeállításokat akár teljesen felül is írhatja a beszélő és a hallgató közötti szokatlan szereposztás, vagy módosíthatják különféle nyelvi elemek (például a diskurzuspartikulák).

A tanári kérdések egy része speciális abból a szempontból, hogy ezek nem mindig valódi kérdések, vagyis a beszélő nem azért kérdez, mert nem ismeri a választ (Antalné 2005a). Ugyanis a tanár kérdezhet többek között azért, hogy ellenőrizze a megértést, hogy a diákok figyelmét a témára irányítsa, hogy stimulálja a gondolkodást... stb. (Antalné 2005a).

A tanári magyarázatokban éppen ezért fontos szerepet töltenek be a diskurzuspartikulák, amelyeket Schirm szerint az alap- és középfokú oktatásban gyakran beszéd-tölteléknek, funkciótlan nyelvi elemeknek tartanak (Schirm 2013). A szerzővel egyetértve úgy véljük, hogy ezek az elemek nem funkciótlanok, hanem segítik a magyarázatok megértését, a tananyag befogadását, és a hétköznapi szituációtól eltérő szerepben is előfordulhatnak. Példaként említhetjük az *ugye* partikulát, amelyet eredetileg önigazoló szerepben alkalmazunk, a tanári kommunikációban azonban nem azt mutatja, hogy a tanár bizonytalan és önerősítést vár (Antalné 2005b), hanem azt, hogy a tanár szeretné bevonni a diákjait a gondolkodásba.

Előadásunkban a szakirodalomban említett adatok közül választottunk ki néhányat, amelyekben megvizsgáljuk, hogy tanári kérdés esetén hogyan módosítja a speciális helyzet és a diskurzuspartikulák jelenléte a kérdés mondattípushoz tartozó alapbeállításokat, vagyis a beszélő és a hallgató hiedelmeit, vágyait, szándékát.

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2. (Hagyomány és modernitás)
2014. május 16–17.

Alberti Gábor (2011): *ReALIS: interpretálók a világban, világok az interpretálóban.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Antalné Szabó Ágnes (2005a): A tanári beszéd kérdésalakzatai I. *Magyar Nyelvőr*, 129. évfolyam, 2. szám, 173–185.

Antalné Szabó Ágnes (2005b): A tanári beszéd kérdésalakzatai II. *Magyar Nyelvőr*, 129. évfolyam, 3. szám, 319–337.

Schirm Anita 2013: A diskurzusjelölők a tanári magyarázatokban, In: Szöllősy Éva - Prax Levente - Hoss Alexandra: *Találkozások az anyanyelvi nevelésben*, PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs, 259–269.

Arató Mátyás (PTE BTK):
**A héber nyelv Magyarországon – nyomasztó teher, vagy vonzó
perspektíva?**

KULCSSZAVAK: héber nyelv, nyelvátadás, zsidóság, közoktatás, kompetenciamérés

A héber anyanyelvi neveléssel, átörökítésének metódusaival és közoktatásbeli vizsgálatával Magyarországon ismereteim szerint ezidáig senki nem foglalkozott. Nem készültek felmérések, empirikus adatgyűjtés nem folyt, héber nyelvre kiterjedő kompetencia alapú vizsgálatokat sem végeztek a magyarországi zsidó iskolákban és más intézményekben sem. Ennek valószínűsíthető oka abban keresendő, hogy a magyarországi zsidóság vallási-kulturális közössége egyrészt nem tartozik a hivatalosan elismert nemzetiségek közé, másrészt nagy részük Budapesten és agglomerációjában lakik. A nemzeti kisebbségekre vonatkozó jogszabályok éppúgy nem érintik a zsidóságot, ahogyan a rájuk eső figyelem is elkerüli őket.

Az 2013. év tavaszán kutatást végeztem az egyik budapesti zsidó gimnáziumban, amely több irányból is megközelíti a héber nyelv helyzetét. Fel kívántam mérni, milyen szerepet tölt be a héber nyelv az iskolában, milyen identitásformáló ereje van a zsidó nyelveknek a család egyes generációiban, történik-e intergenerációs nyelvátadás és ha igen, hogyan, illetve elősegíti-e mindezt a héber nyelv szakrális jellege, vagy sem. Kompetenciavizsgálatot is végeztem, azaz felmértem, milyen eredménnyel tanulnak a diákok héberül, valamint milyen célokkal rendelkeznek a nyelvtanulást illetően, továbbá hogyan boldogulnak a vallási élet nyelvtudást igénylő területein, a többnyelvű ifjúsági közösségekben, rá vannak-e utalva a héber nyelv ismeretére, avagy sem, illetve miként vélekednek azok a vallási és szabadidős intézmények, amelyek igénylik és várják a héber nyelvismerettel rendelkezőket.

A kutatás során kérdőívet tölttettem ki a diákok több mint felével, illetve az iskolában tanító héber- ill. más tantárgyakat tanító tanárokkal készítettem mélyinterjút. Számos intézmény, vallási közösség és nyelviskola vezetőjével vettem fel a kapcsolatot interjú céljából, így az előzetesen várt eredmények mellett számos meglepő tapasztalatot is nyújtott a kutatás. Az eredmények rávilágítanak a héber nyelv kiemelt szerepére, amely elsősorban érzelmi oldalról jelentkezik, ahogyan elengedhetetlen a zsidó vallás gyakorlásához is, azonban a nyelv ismeretének szükségességét szinte minden egyes szereplő megkérdőjelezi, a héber nyelvi kompetencia extrém alacsony, melynek hátterében rejlő okok pedig a héber nyelvtanárképzés hiányához, illetve más nyelvek (elsősorban az angol) kizárólagos tanulásához és ismeretéhez vezetnek.

Bakó Eszter (PTE BTK NYDI):
**Megakadásjelenségek vizsgálata az afáziások beszédfejlesztésének
szolgálatában**

KULCSSZAVAK: *afázia, megakadásjelenségek, fluens beszéd elősegítése, beszéd típusok, terápiás feladatok.*

Tervezett előadásomban azt kívánom bemutatni, hogy a megakadásjelenségek elemzése ép beszédű és afáziás páciensek esetében milyen eredményeket, illetve különbségeket mutat. Ezen eredmények felhasználásával teszek megállapításokat arra vonatkozóan, hogy afáziás betegek esetében mely nyelvi feladatok és beszéd típusok segítik elő a mind folyékonyabb beszéd kivitelezést.

Hipotézisem szerint afáziában sokkal gyakrabban tapasztalhatóak szünetek a folyamatban lévő beszédegységeken belül, mint egészséges kontrollcsoport esetében. Feltételezem továbbá, hogy afáziás páciensek beszédében igen ritkán fordul elő funkcióval bíró szünet (hatásszünet, nyomatékostó funkciót betöltő szünet), a bizonytalanságból adódó megakadások azonban nagy számban megfigyelhetőek. A funkcióval bíró, akaratlagos szünettartások hiánya egyúttal sajátos intonációt is kölcsönöz az afáziás betegek beszédének.

Feltevésém szerint a fluens beszédprodukciónak elősegíti az automatikus sorok gyakorlása (számolás, a hét napjainak felsorolása, a hónapok felsorolása), a szólások, közmondások befejezése, a megkezdett mondat befejezése, valamint a szó- és mondatismétlés. Ezzel szemben nehezebb feladatnak bizonyul a spontán beszéd, egy történet tartalmának elmesélése, a kép alapján történő szómegnevezés, valamint a szófolyékonysági feladatok (soroljon fel egy bizonyos hanggal kezdődő szóból minél többet, soroljon fel egy bizonyos kategóriába tartozó szavakból minél többet).

Előadásom tanulságaként rávilágítok arra, hogy az egyes beszéd típusok és feladatok gyakorlata milyen eredményekre vezethet az afázia gyógyításában. Kitérek továbbá arra, miért érdemes a páciensekkel a számukra könnyebb, folyékonyabb beszédet előidéző feladatokat gyakoroltatni, és miért érdemes küzdeni a gyakori megakadások ellenére a nagyobb kihívást jelentő feladatokkal is.

Hivatkozások:

Bóna Judit (2013.): *A beszéd szünetek fonetikai sajátosságai a beszéd típus függvényében.* In: *Beszéd kutatás*, 2013. 60 – 75.o.

Gósy Mária (2003.): *A spontán beszédben előforduló megakadásjelenségek gyakorisága és összefüggései.* In: *Magyar Nyelvőr* 127. évf / 3. szám. 257 – 277.o.

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2. (Hagyomány és modernitás)
2014. május 16–17.

Gósy Mária (2002): *A megakadéjsjelenségek eredete a spontán beszéd tervezési folyamatában.*
In: Magyar Nyelvőr 126. évf / 2. szám. 192 – 204.o.

Gósy Mária - Gyarmathy Dorottya (2013.): *A progresszív afázia akusztikai-fonetikai vonatkozásai (esettanulmány).* In: Beszédkutatás, 2013. 173 – 193.o.

Markó Alexandra (2005.): *A spontán beszéd néhány szupraszegmentális jellegzetessége. A monologikus és dialogikus szövegek összevetése, valamint a hümmögés vizsgálata.* Doktori disszertáció. Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi

Basch Éva (SZTE JGYFK):
Megfigyelések a szó jelentésváltozásáról

KULCSSZAVAK: szókincsváltozás, szójelentés, a jelentésváltozás paraméterei és természete

Napjainkban igen sok angol eredetű szó elterjedését tapasztalhatjuk anyanyelvünkben, amelyeknek jelentésével a legtöbb (fiatalabb korosztályhoz tartozó) beszélő tisztában van, pl.: lepasszördözni, posztolni, lájkolni. Ez a jelenség a számítógép használatának, elsősorban a népszerű közösségi oldalaknak köszönhető. Ugyanakkor érdekes megfigyelni azt a változást, ami számos, húsz-harminc éve még közismert szó esetében történt: a fiatalabb korosztály már egyáltalán nem ismer bizonyos szavakat, pl.: ösztövé, kapacitál, papundecli (így ezek jelentéséről sem tud semmit), és úgy kezeli ezeket, mintha idegen szavak volnának. Az is megfigyelhető, hogy az idősebb és fiatalabb korosztály egyaránt használ bizonyos szavakat, ám egészen más jelentéssel. Ugyanakkor léteznek olyan szavak is, amelyek jelentésében a beszélők túlnyomó többsége egészen bizonyos, jóllehet az adott szónak épp ellenkező a jelentése, illetve a vélt és tényleges jelentés között egyáltalán nincs semmiféle kapcsolat.

Előadásomban annak a vizsgálatnak az eredményét mutatom be, amit 139 egyetemi hallgató részvételével készítettem, és amelyben két magyar szó jelentését vettem górcső alá. A vizsgálatmal kapcsolatos előfeltevéseim a következők voltak:

1. a hallgatók a szavak hangzásának hasonlóságából kiindulva tulajdonítanak jelentést bizonyos szavaknak,
2. a hallgatók által vélt jelentés rövid időn belül fel fogja váltani az eredeti jelentést.

**Demeter Gáborné (PTE BTK NYDI, Baranya Megyei Pedagógiai
Szakszolgálat, Pécs)**
**Mérföldkövek – az olvasáshoz szükséges képességek
megalapozásának útján**

KULCSSZAVAK: prevenció, képességfejlesztés, olvasás, fonomimika, esélyteremtés

A világ látható, hallható, tapintható körülöttünk: az érzékszervi, észlelési élmények alapjaiban határozzák meg a fejlődő ember motivációját, odafordulását közvetlen környezete felé. A megismerés folyamata olyan ablakot nyit a világra, amely semmi mással nem helyettesíthető: képek, szavak, képzetek formálódnak, viszonyulások, attitűdök alakulnak ki. A tanulás folyamatában a kinyíló ablak egyre nagyobb részt mutat meg a megismerhető valóságból: kitágul a látókör a tudás egyre magasabb szintjei felé.

A gondolatok grafikus nyelvi jelekkel történő rögzítése lehetővé teszi a világról alkotott ismeretek továbbadását, átörökítését. Olvasási- és szövegértő képesség birtokában hozzáférhetővé válik a tudás, amely már felhalmozódott az emberi megismerés során. E képesség működésének pontossága, automatizmusa és gyorsasága jelentős mértékben befolyásolja az emberi életút minőségét: elérhetővé teszi a betűk, szavak, mondatok világát vagy elzárhatja a reális esélyt a társadalmi beilleszkedésre. A vizuális információ befogadása (az olvasási képesség technikai oldala) és feldolgozása (a szöveg megértése, összekapcsolása a rendelkezésre álló ismeretekkel) – mint a tudatos emberi megismerés egyik alapköve – a tanulás hajtóerejévé válhat, ellenkező esetben azonban egész életre kiható kulturális szakadékot is képezhet az egyén számára.

A vizsgálat tárgya: A tanulásban akadályozott gyermekek anyanyelvi fejlesztésében alkalmazott módszerek vizsgálata a nyelv jelrendszerének hozzáférhetősége szempontjából

A vizsgálat fő kérdése:

Melyek azok a speciális módszertani elemek, amelyek korrekciós vagy kompenzáló jelleggel hidat képezhetnek a sérült megismerő funkciók és az írott nyelv elsajátításának folyamata között?

Vizsgálati módszer: dokumentumelemzés (szakértői vizsgálati vélemény, egyéni fejlesztési terv), interjú (logopédus, gyógypedagógus), megfigyelés (egyéni és csoportos foglalkozás)

Vizsgálati eredmény: a tanulási kudarcok prevencióját elősegítő módszertani tárház, mely eszközként hasznosítható, illetve adaptálható más célcsoportok fejlesztéséhez is.

**Faluvégi Katalin Nóra (BGF, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar):
Sabina Spielrein és Lux Gyula: két fel sem fedezett nyelvész?**

KULCSSZAVAK: *Sabina Spielrein, Lux Gyula, Wilhelm Wundt, többnyelvűség, nyelvkeletkezés, nyelvelsajátítás, nyelvéléktan*

A tavalyi, Találkozások 1. konferencián tartott előadás (Létezik-e pszichoanalitikus [biológiai megközelítésű] nyelvelmélet?) alapgondolatait szeretném a mostani előadásban „kibontani”, konkrétabbá tenni. Ehhez a háttérret két, a szó klasszikus értelmében vett kiváló polihisztor gondolkodó nyelvi megfigyelései, és – méltán mondhatjuk – nyelvészeti munkássága adja.

Sabina Spielrein a cári Oroszország szülötte, ám még nincs húszesztendős, amikor 1904-ben orvosi kezelésre Svájcba utazik. Zürichben orvosi diplomát szerez, és élete egészen 1923-ig a német nyelvterülethez kapcsolódik. Pszichiáterként érdeklődése középpontjába hamar bekerül a gyermekek lelki működése, és így foglalkozni kezd a gyermekek nyelvi fejlődésével. Kiváló kutatóként azonban nem elégszik meg a „felszín” feltárással, hanem a nyelv fejlődésének, illetve kialakulásának a kérdései érdeklik. Tragikusán kicsi, ám annál jelentékenyebb életművében van néhány olyan tanulmány, amely alapvetően nyelvészeti témájú, releváns, ma is helytálló megállapításokat tartalmaz. Az első benyomásra kifejezetten orvosi írások túlnyomó többségéről is elmondható azonban, hogy igen értékes megfigyeléseket tartalmaznak a nyelvről.

Másik „hősünk” Lux Gyula. Eredeti képzettségét tekintve tanár, akinek érdeklődése és igényessége messze túlmutat saját alkotó korának, a 20. század 20-as, 30-as éveinek tájékozottsági, igényességi szintjén. Méltán tekinthető helytörténésznek, etnográfusnak (ma talán inkább etnológust, illetve, divatosabb szóval, kulturanropológust mondanánk) is. 1927-ben megírja tanulmányát „A nyelv - Nyelvéléktani tanulmány” címmel, amely a nyelv keletkezésével és a nyelv-, ill. a nyelvi fejlődéssel (annak elsajátításával is) foglalkozik. A tanulmány imponáló szakirodalmi apparátussal közelít ezekhez a rendkívül bonyolult, összetett kérdésekhez.

A két személy életműve több ok miatt képezheti ugyanazon előadás tárgyát. Álljon itt ezek közül néhány: megközelítően azonos korban alkottak; mindkettőjüket lehet születésüktől fogva balansz többnyelvűnek tekinteni; eltérő okokból, ám mindketten lélektani alapon (is) közelítettek a nyelvhez; végül, de nem utolsó sorban, úgy gondolom, bár explicit módon csak Luxnál kerül elő, implicite azonban Spielrein gondolatrendszerében is ott vannak Wilhelm Wundt nyelvről vallott nézetei. Így Wundt amolyan „közös nevező” lehet a két „nem nyelvész nyelvész” elgondolásaiban.

Hivatkozott irodalom:

Primer források:

Spielrein, Sabina 1911. Über den psychologischen Inhalt eines Falles von Schizophrenie (Dementia praecox). Sonderabdruck. Leipzig/Wien 1911

Spielrein, Sabina 1912. Die Destruktion als Ursache des Werdens. In: Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschungen, Bd. IV, I/2, Leipzig/Wien 1912: 465-503. Magyarul: A pusztítás mint a keletkezés oka. In: Thalassa 19: 13-51. Molnár Emese és Malomsoky Ildikó fordítása

Spielrein, Sabina 1920. Zur Frage der Entstehung und Entwicklung der Lautsprache. In: IZP VI 1920: 401

Spielrein, Sabina 1922. Die Entstehung der kindlichen Worte Papa und Mama. In: Imago VIII 1922: 345-67.

Lux Gyula 1927. A nyelv – Nyelvlélektani tanulmány. Az Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Társulat kiadása, Budapest, é. n.

Wundt, Wilhelm 1900. Völkerpsychologie. Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte. Erster Band. Die Sprache. Zweiter Theil. W. Engelmann, Leipzig, é. n.

Szekunder irodalom:

Fehér Krisztina 2013. A 20. századi újgrammatizmus és a nyelvi változások. In: Magyar Nyelvőr 137: 129-54.

Havas Ferenc é. n. A klasszikus nyelvtipológia története III. <http://finnugor.elte.hu/index.php?q=nyt3> Utolsó letöltés: 2014. január 28.

Richebächer, Sabine 2005. Sabina Spielrein >>Eine fast grausame Liebe zur Wissenschaft<<. Zweite Auflage. Dörlemann, Zürich, 2005

Fancsaly Éva (PTE BTK):
Anyanyelvi nevelés és nyelvtörténet

KULCSSZAVAK: nyelvtörténet, hangtan, hangtörténet, illeszkedés, magánhangzó-harmónia, szabálytalanságok

„Az anyanyelvi nevelés területén kiemelt feladat a diákok meglévő gyakorlati nyelvi tudására építve – a nyelvet használó nézőpontjából kiindulva – a nyelvnek mint működő, változó rendszernek az élményalapú megtapasztalása, megfigyeltetése” – olvasható a Kerettanterv 2012-ben. Ennek érdekében a 7-8 évfolyamon 7 órában, *A nyelv állandósága és változása* és 11-12. évfolyamon 8 órában, a *Magyar nyelvtörténet* keretében javasolja a Kerettanterv a nyelvtörténeti ismeretek oktatását. Mínderre a NAT a magyar nyelvi témakörökön belül összesen 15 órát, azaz az órák 4%-át javasolja erre fordítani (ld. Oszkó Beatrix – Raátz Judit: Nyelvtörténeti ismeretek a gyakorlatban. In.: *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 1*).

Meggyőződésem szerint ez túl kevés, ráadásul a nyelvtörténeti ismeretek tanítása az eddigi gyakorlat szerint a 8. és a 12. évfolyam végén található, amikor már a végzős diákok felkészítése történik a felvételre, az érettségire, tehát többnyire másodlagos az oktatásban.

Véleményem szerint a nyelvtörténet oktatásának mindvégig jelen kell lennie a magyar nyelv, sőt esetenként az irodalom, történelem vagy akár a biológia, földrajz órákon is.

Meggyőződésem, hogy ebben az esetben a végzős diákok nyelvtörténeti oktatása nem egy száraz, nehezen megtanulható tananyag lenne, hanem egyfajta összefoglalása mindannak, amit a diákok a nyolc, illetve tizenkét év alatt megtanultak.

Előadásomban egy konkrét nyelvtani óra alapján mutatom be, hogy hogyan tudjuk beépíteni a nyelvtörténetet egy „átlagos” nyelvtanóra keretébe. A bemutatáshoz Balázs Géza tankönyveit és Széplaki Erzsébet Interaktív nyelvtankönyveit használtam fel.

**Forrás Anita, Zajdó Krisztina (NyME Apáczai Csere János Kar):
A fogalmazási képesség fejlődése tanulásban akadályozott gyermekek
esetében**

*KULCSSZAVAK: kommunikáció, tanulási akadályozottság, fogalmazás, meghatározó
képességterületek, fogalmazási képesség*

A fogalmazási képességek fejlődésének feltérképezése az anyanyelv-pedagógia fontos feladata, nem csupán a tipikusan fejlődő, hanem a speciális nevelési igényű, ezen belül pedig a tanulásban akadályozott tanulók körében.

Jelen kutatás arra a kérdésre keresi a választ, hogy a tanulásban akadályozott tanulók ép társaikhoz képest milyen fejlődési tendenciát mutatnak a fogalmazási képességek területén. A kutatásban 4-8. osztályig vettek részt tanulásban akadályozottak, azaz F70-es BNO kóddal rendelkező gyerekek. Kontroll csoportokként szintén 4-8. osztályig többségi iskolába járó tanulók. A vizsgálat során a tanulók feladata egy kapott képről történő fogalmazás megírása volt, melyet összesen 92 fő teljesített. A kutatás során a tanulásban akadályozott tanulók fogalmazásaiban vizsgáltuk meg a különböző formai és tartalmi szempontokat, mint például a helyesen leírt, illetve hibásan leírt szavak, mondatok száma. Megvizsgáltuk a mondatok szerkezeti eloszlását is, azaz az egyszerű és összetett mondatok megjelenési arányát. Kitértünk a fogalmazásokban megjelenő tipikus helyesírási, illetve íráshibákra. Nem utolsó sorban megvizsgáltuk a fogalmazások formai oldalának egyes jellemzőit is, mint például a tagoltság megléte, hiánya, illetve címadási jellegzetességek.

Feltételeztük, hogy a (1) tanulásban akadályozott (a Betegségek Nemzetközi Osztályozása kódrendszer szerint F70 kóddal ellátott) tanulók eredményei szignifikánsan elmaradnak a tipikus fejlődésű tanulók, azaz a kontrollcsoport teljesítményéhez képest; és a (2) magasabb osztályfokon a tanulásban akadályozott tanulók nem mutatnak jobb teljesítményt, mint alsóbb évfolyamra járó társaik.

Előzetes eredmények alapján elmondható, hogy az F70-es kóddal rendelkező tanulók fogalmazási képességei gyengébbek, mint ép társaiké. A tanulásban akadályozott tanulók fogalmazásainak 24 %-ára jellemző a mondatalkotás sikertelensége, ezekben az esetekben összefüggő mondatok helyett csak szavak felsorolása jelenik meg. Többségi általános iskolába járó tanulók esetében ez a probléma nem fordult elő. A leírt szavak számát illetően elmondható, hogy míg tanulásban akadályozott tanulók esetében az átlagosan leírt szavak száma 67 volt, addig a kontroll csoport esetében ez a szám majdnem 2.5-szer több, azaz 164, amely szignifikáns különbséget jelez. Az előzetes eredmények szerint az F70-es kóddal rendelkező tanulók írásainak mindössze 1 %-ánál jelent meg a fogalmazásra, mind tartalmilag, mind pedig formailag hasonlító szövegalkotás. Az előadás betekintést enged a tanulásban akadályozottak fogalmazási képességének fejlődésébe, és elemzi a fejlődést mutató, illetve nem mutató részterületeket.

Felhasznált szakirodalom:

Albertné Herbszt Mária (1987): Modern nyelvészet – anyanyelvi oktatás. Budapest, Tankönyvkiadó.

Békési Imre (1982): Szövegszerkezeti alapvizsgálatok. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Gaál Éva – Hámor Jánosné – Papp Gabriella (2000): Anyanyelv és irodalom. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Keszler Borbála (szerk., 2000): Magyar grammatika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Gicziné Bejczy Rita – Zajdó Krisztina (NYME A. Csere János Kar):

Első osztályos, halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek kommunikatív fejlődése hat hónapnyi iskolai munka eredményeinek tükrében

KULCSSZAVAK: első osztály, halmozottan hátrányos helyzet, multiszenzorális képességfejlesztés, eseménykép, gmp szubtesztek.

A nyelvi- és beszédképességek elsajátítása összetett folyamat, melyet nagymértékben befolyásol a hallás, a perifériás beszédszervek épsége, a központi idegrendszer, a megfelelő pszichés és mentális fejlődés, valamint a beszélő környezet.

Az alacsony szociokulturális körülmények között élő, halmozottan hátrányos helyzetű, speciális nevelési igényű, beilleszkedési, tanulási, magatartási, magatartási nehézséggel küzdő tanulók a tipikus körülmények között élő társaikhoz képest jelentős hátránnyal indulnak az anyanyelvi képességek, a beszédészlelés, beszédmegértés, a nyelvtani struktúrák elsajátítása során. A nyelvi fejlettség gyengesége hátrányt jelent az iskola sikeres elvégzése és az esetleges továbbtanulás lehetősége szempontjából.

Jelen kutatás célja annak vizsgálata, hogy milyen mértékben marad el az első osztályos, halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek beszédészlelése, beszédmegértése, valamint nyelvi produkciója a tipikus körülmények között élő gyermekekétől. Cél, hogy teljesítményük elemzésével képet kapjunk nyelvi képességstruktúrájuk jellemzőiről.

A vizsgálatban egy vas megyei falu első osztályos tanulói alkották a kísérleti- és kontroll csoportot. A megadott korosztályból az osztálytanító által megítélt, és dokumentáltan halmozottan hátrányos helyzetű (kísérleti csoport) és tipikus körülmények között élő (kontroll csoport) diákok közül véletlenszerűen kiválasztott 7-7 kisiskolás fiú vett részt a vizsgálatban.

A kutatás első részében a tanulók összefüggő beszéd képzése során tükröztetett nyelvi képességeinek felmérése a kísérletvezető által készített eseménykép segítségével történt. A felmérés fókusza a gyermekek mondatalkotásának és felhasznált szófajainak mennyiségi mérése volt. Ezt követte a GMP tesztcsomag beszédpercepciót vizsgáló 2-es, 3-as, 4-es, 5-ös, és 10-s szubtesztjeinek, illetve a beszédmegértést vizsgáló 12-es és 16-os szubtesztjeinek felvétele. A vizsgálatok felvétele után a kísérleti csoportba tartozó gyermekek harminc alkalommal, negyvenöt percben bábpedagógiai foglalkozások keretében kaptak pedagógiai fejlesztést a Nemzeti Alaptantervnek megfelelő kurrikulum teljesítésével párhuzamosan.

Az utolsó vizsgálat alkalmával, mely az első vizsgálat után hat hónappal történt, ismét az első foglalkozás elején látott képről történő szóbeli szövegalkotás egyes jellemzőinek felmérésére került sor, összehasonlítás céljából. Végül a GMP tesztcsomag előzőleg használt szubtesztjei is újra felvételre kerültek.

Feltételeztük, hogy (1) a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók eredményei szignifikánsan elmaradnak a tipikus körülmények között élő gyermekeket magába foglaló kontrollcsoport teljesítményéhez képest; (2) a jobb és rosszabb szociokulturális körülmények között élő gyermekek beszédészlelésében, beszédmegértésében és nyelvi fejlettségében statisztikailag szignifikáns különbségek mutatkoznak; (3) a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek beszédészlelésében, beszédmegértésében és nyelvi fejlettségben jelentkező elmaradások hat hónapnyi iskolai munka eredményeként csökkenthetők.

Részmintán végzett előzetes eredmények szerint a kísérleti csoporthoz tartozó gyermekek beszédészlelési, beszédmegértési, valamint nyelvi fejlettségi teljesítménye nagymértékű elmaradást mutat a kontroll csoport átlagteljesítményéhez képest. Az első és a második mérés alkalmával szignifikáns különbség mutatkozott a kísérleti illetve a kontrollcsoport között a vizsgált területeken. Szintén szignifikáns különbségeket mutattunk ki több vizsgált területen a kísérleti csoport első és második méréseinek eredményei között.

Összességében elmondható, hogy hat hónapnyi iskolai munka a beszédészlelési, beszédmegértési, és egyes nyelvi képességek fejlesztése tekintetében a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók esetében dokumentáltan fejlesztő hatással bír.

Felhasznált szakirodalmak:

Polcz Alaine (1977): Bábjáték és pszichológia. NPI, Budapest.

Szentirmai László (1998): Nevelés kézzel-bábbal. Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest.

Gósy Mária (szerk. 2007): Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelvelsajátításban. Nikol Kkt., Budapest.

Cole, Michael - Cole, Sheila R.(1997): Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó, Budapest.

Crystal, D. (1998): A nyelv enciklopédiája. Osiris Kiadó, Budapest.

Gonda Zsuzsa (ELTE BTK, KRE, Eötvös József Gimnázium):

Az információkereső olvasástípus jellemzői digitális környezetben

KULCSSZAVAK: digitális szöveg, információkeresés, olvasási stratégia, metakogníció, navigáció a digitális szövegekben

A 21. századi információs társadalom elvárásai arra ösztönözték a PISA-mérés kutatóit, hogy a digitális szövegek olvasásértését is felmérjék, hiszen mára a digitális szövegek értéke is elengedhetetlenné vált a munka világában való érvényesüléshez (PISA 2009). A 2009-ben végzett vizsgálat szerint a magyarországi diákok teljesítménye a digitális szövegek olvasásértésében a nemzetközi átlag alatt helyezkedik el. Vagyis a digitális szövegek értését is fejleszteni kell.

Az előadás számos nemzetközi kutatás eredményeit felhasználva vizsgálja, hogy milyen sajátos olvasási stratégiákat alkalmazunk, amikor digitális szövegeket olvasunk (Dobler 2003, Kymes 2005, Leu et al. é.n.). Ezek közül kiemelkedő az ORCA-programja (Online Reading Comprehension Assesmenet), amelyet kimondottan a digitális szövegek olvasásértésének mérésére, valamint a digitális szövegek olvasásakor alkalmazott stratégiákra fejlesztettek ki (Coiro–Dobler 2007).

Az előadás kétféle empirikus vizsgálat eredményeiből mutat be részleteket az információkereső olvasástípusnak megfelelően. Az egyik egy interjúsorozat, amelyben a diákok a hangos gondolkodás módszerével követik saját internetes szövegolvasásukat (120 videófelvétel). A digitális szövegek olvasási folyamatáról videofelvétel készült, amely lehetővé teszi a metakogníció segítségével az olvasási stratégiák megfigyelését (Steklács 2013). A vizsgálat hipotézise, hogy vannak olyan olvasási stratégiák, amelyeket kimondottan akkor alkalmaznak a középiskolás diákok, amikor információkereső céllal olvasnak digitális szöveget. (Gósy 2005) Ilyen például a weboldalak szerkezetével kapcsolatos előzetes tudás aktiválása (menüpontok, görgetősáv) vagy az olvasói ösvényen való közlekedés (a többretegű szövegekben való tájékozódás) (Golden 2009, Fenyő D. 2011).

A másik empirikus vizsgálatban 20 középiskolás diák vett részt, olvasási folyamatukat egy lézeres szemmozgáskövető gép (eye-tracker) rögzítette. A kutatás hipotézise szerint a digitális szövegek olvasása nem a hagyományos, lineáris olvasási mintázatot követi. Az eredményként kapott hőtérkép alapján elmondható, hogy a diákok elsősorban a weboldal baloldalán lévő tartalmakat, és a főbb, nagyobb betűmérettel megjelenő címeket olvassák el (Nielsen 2006).

A két empirikus vizsgálat eredményei bemutatják a digitális szöveg olvasásakor alkalmazott információkereső olvasástípus jellemzőit. A jellemzők segítségével kidolgozható egy olyan fejlesztési program, amely javítja a diákok online szövegértési teljesítményét, fejleszti a kritikai gondolkodást és a tanulás-módszertani kompetenciát, valamint támogatja az internetbiztonságot.

Irodalom

Balázs Ildikó et al. 2010. PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában.

http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa_2009_osszfogl_jel_110111.pdf (2014. március 14.)

Elizabeth Shmar-Dobler 2003. The Link Between Literacy and Technology. http://www.readingonline.org/newliteracies/jaal/9-03_column/ (2014. március 14.)

Kymes, Angel 2005. Teaching online comprehension strategies using think-alouds. *Journal of Adolescents and Adult Literacy*. 6: 482–500.

Leu, Donald J. et al. é.n New Literacies of Online Reading Comprehension. In: Morrow, Lesley Mandel szerk. *Handbook of research on literacy instruction: Issues of diversity, policy, and equity*. New York: Guilford.

http://www.academia.edu/331191/The_New_Literacies_of_Online_Reading_Comprehension_and_the_Irony_of_No_Child_Left_Behind (2014. március 14.)

Coiro, Julie -Dobler, Elizabeth 2007. Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*. 2: 214–257.

Steklács János 2013. Olvasási stratégiák tanítás, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés. Nemzedékek Tudása Könyvkiadó. Budapest.

Gósy Mária 2005. Pszicholingvisztika. Osiris Kiadó. Budapest.

Golden Dániel 2009. Az elektronikus olvasás mintázatai. *Információs Társadalom*. 3: 85–94.

Fenyő D. György 2011. Hogyan olvasnak a mai fiatalok? *Fordulópont* 52. 13–35.

Nielsen, Jakob 2006. *F-Shaped Pattern For Reading Web Content*.

http://www.useit.com/alertbox/reading_pattern.html (2014. március 14.)

Gresa Livia – Zajdó Krisztina (NyME A. Csere János Kar):

9. évfolyamon tanuló szakiskolás, szakközépiskolás és gimnazista tanulók szövegértési képességeinek vizsgálata egy hátrányos helyzetű belső-somogyi kistérségben

KULCSSZAVAK: beszédészlelés, hallás utáni szövegértés, olvasott szöveg értése, kötött fogalmazás készítése, gmp teszt

A kutatás célja a középfokú oktatásban 9. évfolyamon tanuló szakiskolás, szakközépiskolás és gimnazista fiúk szövegértési képességeinek több szempontú vizsgálata abból a célból, hogy képet alkothassunk a szakiskolásoknak a másik két csoporthoz viszonyított teljesítményéről.

A kutatás részvevői egy hátrányos helyzetű belső-somogyi kistérség kisvárosának 60 tanulója (N1=20 szakiskolás, N2=20 szakközépiskolás és N3=20 gimnazista tanuló). A kutatás fókuszait a következő területek alkották: 1.) a beszédészlelés vizsgálata, 2.) a hallás utáni szövegértés vizsgálata, 3.) az olvasott szöveg értésének vizsgálata, és 4.) olvasott szöveg felidézése és saját szöveg generálása útján történő kötött fogalmazás elkészítésének vizsgálata.

A kutatás első részében a beszédészlelés vizsgálatát végeztük el. A vizsgálat eszközei a GMP 2-3-4-5-ös szubtesztjei voltak (GMP 2: mondatazonosítás zajban, GMP 3: szóazonosítás zajban, GMP 4: szűkfrekvenciás mondatok azonosítása, valamint a GMP 5: gyorsított mondatok azonosítása; ezeken a teszteken tipikus fejlődésmentű tanulók esetén már 7 éves kortól 100%-os teljesítmény várható Gósy Mária mérései szerint). A négy teszt eredményeit összesítve, azokat egyenlő súlyozással figyelembe véve egy kompozit pontszámmal értékeltük a diákok beszédészlelési összteljesítményét. Feltételeztük, hogy a szakiskolás fiúk teljesítményszintje szignifikánsan eltér mind a szakközépiskolások, mind a gimnazisták teljesítményszintjétől. Az egyszempontú variancia-analízis (ANOVA) eredményei ($F(2,57)=7.8806$, $p<0.001^{**}$) szignifikáns variációt mutatnak a csoportok százalékos teljesítményei között ($M1=88.25$, $SE1=1.48$; $M2=91.25$, $SE2=0.78$, $M3=94.12$, $SE3=0.68$). A post-hoc Tukey-teszt eredményei szerint a szakiskolás fiúk teljesítményszintje a gimnazistákétól szignifikánsan különbözik ($p<0.05$), de nem különbözik a szakközépiskolásokétól (nincs szignifikáns különbség a szakközépiskolások és a gimnazisták eredményei között). Tehát a szakiskolás fiú tanulók jelentősen gyengébb teljesítményt mutatnak a gimnazistákénál, de nem a szakközépiskolásoknál ennél a feladatnál.

A kutatás második részében a GMP tesztcsomag 12-es, a hallás utáni szövegértést (beszédértést) vizsgáló szubtesztjét vettük fel, amely során a tanulók egy 3 perces, történelmi tárgyú szöveget hallhattak magnóról. A szövegértési teljesítményt a diákok 10 szóban feltett kérdésre adott szóbeli válaszában értékelésével ellenőriztünk. Feltételeztük, hogy a teljesítményszint tekintetében az a szakiskolások és a másik két iskolatípusba járó diákok között különbség tapasztalható. Az egyszempontú variancia-analízis (ANOVA) eredménye ($F(2,57)=9.9597$, $p<0.001^{**}$)

szignifikáns variációt mutat a csoportok teljesítményszintjei között ($M_1=38.00$, $SE_1=6.52$, $M_2=61.50$, $SE_2=5.43$, $M_3=74.75$, $SE_3=5.68$). A post-hoc Tukey-teszt eredményei szerint a szakiskolás fiúk teljesítményszintje mind a szakközépiskolásokétól, mind a gimnazistákétól szignifikánsan különbözik ($p<0.05$; nincs szignifikáns különbség a szakközépiskolások és a gimnazisták eredményei között). Tehát a szakiskolás fiúk teljesítménye jelentősen gyengébb mindkét másik iskolatípusba járó kortársaikénál ennél a feladatnál.

A kutatás harmadik részében az olvasott szöveg értésének felmérése egy „Graffiti” című leíró szöveg teszteredményeinek felvételével történt. A diákok szövegértését szóbeli kérdésekkel ellenőriztük. Feltételeztük, hogy a teljesítményszint tekintetében a szakiskolások és a másik két iskolatípusba járó diákok között különbség tapasztalható. Az egyszempontú variancia-analízis (ANOVA) eredményei ($F(2,57)=8.6017$, $p<0.001^{**}$) szignifikáns variációt mutatnak a csoportok között ($M_1=48.25$, $SE_1=4.00$; $M_2=60.05$, $SE_2=3.38$, $M_3=68.10$, $SE_3=2.69$). A post-hoc Tukey-teszt eredményei szerint a szakiskolás fiúk teljesítményszintje mind a szakközépiskolásokétól, mind a gimnazistákétól szignifikánsan különbözik ($p<0.05$; nincs szignifikáns különbség a szakközépiskolások és a gimnazisták eredményei között). Tehát a szakiskolás fiú tanulók teljesítménye jelentősen elmarad mindkét másik iskolatípusba járó társaikétól.

A kutatás negyedik részének alapja a második részben meghallgatott, a GMP 12-ös szubteszt történelmi szövegéről írt kötött fogalmazás elkészítése emlékezetből történő felidézés és az emlékezeti tartalmaknak megfelelő szöveg létrehozása útján, hat héttel a szöveg hallását követően. Az értékelés során kiemelt figyelmet szenteltünk a tanulók által elkészített munkákban az előzőleg olvasott szöveg által közölt tények ismertetésének, a történet logikai felépítésének, a tartalmi kidolgozottságnak. Feltételeztük, hogy a teljesítményszint tekintetében az a szakiskolások és a másik két iskolatípusba járó diákok között különbség tapasztalható. Az egyszempontú variancia-analízis (ANOVA) eredményei ($F(2,57)=11.089$, $p<0.0001^{***}$) szignifikáns variációt mutatnak a csoportok között ($M_1=52.45$, $SE_1=5.63$; $M_2=70.75$, $SE_2=5.55$, $M_3=86.05$, $SE_3=3.73$). A post-hoc Tukey-teszt eredményei szerint a szakiskolás fiúk eredményei mind a szakközépiskolásokétól, mind a gimnazistákétól szignifikánsan különböznek ($p<0.05$, nincs szignifikáns különbség a szakközépiskolások és a gimnazisták eredményei között). Tehát a szakiskolás fiúk mindkét másik iskolatípusba járó diákoknál jelentősen gyengébben teljesítenek a memóriából felidézett, előzőleg hallott szöveg tartalmának megfelelő írott fogalmazás pontossága tekintetében.

Az eredmények alapján a vizsgált képességterületeken minden feladatnál a legalacsonyabb szinten a szakiskolai tanulók teljesítettek a másik két iskolatípusba járó kortársaik teljesítményszintjéhez képest. A megfelelő szintű beszédpercepciósi képességek, a hallott és az olvasott szöveg megértése, a megfelelő szintű munkamemória a szóbeli és az írásbeli kommunikációt szolgálja, valamint elengedhetetlen a sikeres tanuláshoz, de a szakiskolás tanulók gyenge eredményei potenciálisan tanulási sikertelenséghez vezethetnek. Az eredmények arra utalnak,

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2. (Hagyomány és modernitás)
2014. május 16–17.

hogyan hasznos lenne a szakiskolás diákok számára tanulásban akadályozottak pedagógiája vagy logopédia szakirányon végzett, gyógypedagógiai szaktudással felvértezett szakemberek által nyújtott intézményes megsegítés lehetővé tétele a tanulási teljesítmény és a tanulási sikeresség növelése érdekében.

Felhasznált szakirodalmak:

Gaál Éva – Hámor Jánosné – Papp Gabriella (2000): Anyanyelv és irodalom. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Macher Mónika (2007): Tanulásban akadályozott gyermekek beszédészlelési és beszédmegértési vizsgálata. In. Gósy Mária (szerk. 2007): Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban. Nikol Kkt., Budapest.

Hargitai Evelin Gabriella (ELTE BTK NYDI, PTE BTK)
**Hagyományőrzés modern köntösben. Jó gyakorlatok a mirandai
nyelvi nevelésben**

KULCSSZAVAK: nyelvi revitalizáció, kisebbségek, oktatás

Előadásomban a tavaly felvetett problémákat kívánom továbbgondolni, még több példa bemutatásával. 2013-ban az északkelet-portugáliai mirandés (mirandai) nyelv revitalizációjának ellentmondásaival foglalkoztam, különösen az oktatás terén. Az asztúrléoni eredetű mirandait, amely évszázadokig stabil nyelv volt, mára alig tízezren beszélik a spanyol-portugál határ északi sávjában, egy megyényi (kb. 500 km²-es) területen.

A csoportot a nyelvcserre fenyegeti, a portugál mint hivatalos, magas presztízsű kód már a privát nyelvhasználati színterekre is benyomult, és a generációk közötti nyelvátadás folytonossága is veszélyben van. A portugál állam 1999 óta ismeri el a közösség nyelvhasználati jogait, bár a nyelvtörvény csak szimbolikus szerepet szán a mirandainak.

Az egyetlen színtér, amelynek helyzetét egyértelműen a törvény lendítette előre, az oktatás. A nyelvtanítás csaknem harminc éves története alatt 1999 óta ugrott meg a mirandésórákra beiratkozók száma. Bár a nyelvet csak heti egy-két órában oktatják, tankönyvek és hivatalos tanterv nélkül, a néhány helyi tanár mindent megtesz a program sikeréért. Előadásomban az ő kezdeményezéseikből kívánok bemutatni néhányat, amelyek nemzetközi publicitást érdemelnek. Céлом, hogy ezek európai adatbankokba is bekerüljenek.

A mirandai tanárok számára a legfőbb kihívás a múlthoz, a helyi hagyományos életmódhoz kötődő mirandést olyan formában oktatni, hogy az a diákok számára is befogadható, hasznosítható legyen. Mint ismeretes, egy nyelv csak a használat által maradhat életképes. Ezért a revitalizáció feladata folytonosságot teremteni a múlt és a jelen, a társadalom paraszti múltja és mediatizált, multikulturális jelene között. A mirandai oktatás a szűkös lehetőségekhez képest (kis óraszám, tankönyv hiánya) jó válaszokat ad a kihívásokra. Előadásomban ezekből a válaszokból kívánok bemutatni néhányat, amelyek bármely nyelv tanításában eredményes lehetnek. A tanulószervezési módoktól a rendhagyó módszerekig, technikáig, a közösségformáló programokon át a tananyag strukturálásáig sokféle példáról kívánok szót ejteni. Különös figyelmet fordítok a diákszínpad és az iskolai antológia, valamint a diákok néprajzi gyűjtéseinek sikerére, mert ezek is hozzájárulnak a mirandai identitás újraformálódásához. Adataimat hospitálások, interjúk és kérdőívek segítségével szereztem.

Jánk István (SZTE):

Nyelvi alapú diszkrimináció a pedagógiai kommunikációban, avagy István nem-e magyart tanít?

„Nem-e lesz túlzás?! István!!!??? Nem-e magyart tanít, vagy mi?” – kérdezte tőlem nagyjából fél évvel ezelőtt a tanítási gyakorlatomat vezető tanárnő már rögtön az első héten. Bevallom, kissé rosszul esett ez az ironikus kérdés, jóllehet értettem, értem most is, mi áll mögötte.

Magyarországon még ma is erőteljesen él egy olyan társadalmi beidegződés, amely az embereket a nyelvhasználatuk alapján diszkriminálja, mindezt nyelvészeti alaptényeket figyelmen kívül hagyva, úgymint a nyelv állandó változása, a különböző nyelvváltozatok egyenértékűsége vagy az az alapigazság, hogy a nyelvnek más fontos funkciói is vannak a kommunikáció mellett, például az esztétikai vagy az identitásjelölő funkció.

Előadásomban arra próbálok rávilágítani, hogy miért jelent komoly problémát a nyelvi alapon történő diszkrimináció, ami az iskolákban legerőteljesebben a magyartanárok közvetítésével valósul meg (elősegítve ezzel a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődését), ugyanis már csak a tananyag bizonyos témaköreinek (pl. nyelvmuvelés, nyelvváltozatok) pusztá léte implikálja ezt a jelenséget. Továbbá annak a kérdését járom körbe, hogy miért hatnak negatívan a tanulókra a pedagógusok különféle stigmatizációs aktusai a pedagógiai kommunikáció folyamatában.

A nyelvi alapon történő diszkrimináció hatásai mellett fontosnak tartom az okokat is bemutatni, amelyek igen szoros összefüggésben állnak egymással, mintegy hálót alkotva határozzák meg és legitimálják az emberek nyelvi megnyilatkozásait és ítéleteit. Az okok hálójában gócpontként emelhető ki a nyelvhelyesség korántsem problémamentes értelmezése (vagy sokszor félreértelmezése), a nyelvi ideológiák elkerülhetetlen hatása, a gettó-érv, a társadalmi beidegződés (ami ma Magyarországon meglehetősen normatív), illetve nem mellékesen a tanárképzés és az annak nyomán végzett tanári tevékenység, mely utóbbinak kardinális szerep jut a tanulók tanulmányi eredményességének befolyásolásában, valamint a társadalmi egyenlőtlenségek reprodukálásában.

Juhász Kitti (Sarkadi Általános Iskola):

Hogyan ír(hat)juk az idegen szavakat és a jövevényszavakat?

KULCSSZAVAK: *jövevényszavak, idegen szavak, nyelvi változás, neologizmus, magyarosítás*

A XXI. század egyik közhelye, hogy soha nem volt még olyan nagy a szakadék az egymást követő generációk között, mint most. A számítógép megjelenése és elterjedése, s az ezután zajló digitális és informatikai forradalom jelentős változásokat hozott mindennapjainkba: az emberek közti (írásbeli) kommunikáció gyorsabb és egyszerűbb lett. De nemcsak az életmód változott, hanem a nyelv is: új szavakra, kifejezésekre volt szükség az informatika világában való eligazodáshoz. Beszélni kell ezzel kapcsolatban az angol szavak helyettesítésének problémájáról is. A nagy mennyiségű idegen szó beáramlása, annak meg nem értése, honosításának folyamata, írásmódjának változása komoly zavarokat okoz a magyar nyelvben. Honnan tudjuk, hogy egy szó még idegen szó, és angolosan kell leírni, vagy már jövevényszónak számít, és leírhatjuk magyarosan. Sok olyan szó van jelenleg is, amelyet átvettünk, használunk, általában már a jelentése sem okoz gondot, de a helyesírása komoly problémát jelent. Hiszen a nyelv folyamatosan változik, ezzel együtt az angoltól (és más nyelvekből) átvett szavak helyesírása is.

A vizsgálatomban néhány olyan szó írásmódját vizsgálok általános iskolás diákok körében, melyeket az angol írásmóddal vettünk át, de folyamatban van a magyaros írásmód elterjedése is. Ezeknek a szavaknak az írásmódja a változás állapotában van, az angolos írásmód felől halad a magyaros felé. A vizsgált szavak két csoportba sorolhatók. Egyrészt az internet világához kapcsolódó szavakat vizsgálok, ilyen az *e-mail/ímél*, a *chat/cset*, a *fájl/file* vagy az *SMS*. Ezekon a szavakon kívül még választottam néhány olyan jövevényszót, aminek az írásmódja a 2006-ban megjelent *Helyesírás* (Laczkó – Mártonfi 2006) könyv szerint már magyaros, de sokan írják még az angolos változatot. Ezek a szavak a következők: *diszkó*, *kapucsínó*, *kemping*, *kóla*. Ezzel azt szeretném megnézni, hogy azokat a szavakat, amelyeket már korábban vett át a magyar nyelv, és régebben deklarálták a magyar helyesírási rendszerbe, a diákok is magyarosan írják-e.

Az eredményekkel kapcsolatos hipotéziseim a következők: Az informatikai kifejezésekben többségében a diákok ragaszkodnak az angolos írásmódhoz, hiszen az informatika világában szükségük van azoknak a „helyes”, angolos írásmód ismeretére. A már korábban átvett kultúrával kapcsolatos szavak esetében azonban (pl. *kóla*, *kapucsínó*) már bátrabban használják a magyaros írásmódot.

Tervezett szakirodalom:

Balázs Géza – A. Jászó Anna – Koltói Ádám (szerk.): *Éltető anyanyelvünk. Írások Grétsy László 70. születésnapjára*. Tinta Kiadó. Budapest.

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2. (Hagyomány és modernitás)
2014. május 16–17.

Érsok Nikoletta Ágnes 2006: Szóbeliség és/vagy írásbeliség. Magyar Nyelvőr 2006/2. szám. 165-176.

Hoffmann Ottó 1996: Szóalkotási módok a 10-14 évesek ifjúsági nyelvében (Szóképzés). In: Magyar Nyelvőr. 294-301.

Kiss Jenő 2003: A nyelvi változás. In: Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (szerk.): Magyar nyelvtörténet, Budapest, Osiris Kiadó: 23-66.

Laczkó Krisztina – Mártonfi Attila: Helyesírás. Osiris Kiadó Budapest, 2006: 242-245.

Minya Károly: Mai magyar nyelvújítás. Szókészletünk módosulása a neologizmusok tükrében a rendszerváltozástól az ezredfordulóig. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2003.

Kárpáti Eszter (PTE BTK):

Alkalmazott alkalmazott nyelvészet

KULCSSZAVAK: *orvosi kommunikáció, orvosi antropológia, orvosi szociológia, Kommunikációelmélet, szociolingvisztika*

Orvosi szociolingvisztikaként a szociolingvisztika és a kommunikációelmélet egy metszéspontját határozhatjuk meg, egy sajátos korpuszú diskurzusanalízis: alkalmazott alkalmazott nyelvészet. Az orvosi viselkedés egy aspektusának sajátos leírására „alkalmas”.

Az orvos szerepe a 20. században jelentősen átalakult: a szakrális funkció helyét átvette az gyógyító/ellátó funkció. A társadalomban játszott kitüntetett szerepe megszűnt, a gyógyításban – a bekövetkezett tudományos, technikai változások, paradigmaváltások, a biomedicina meghatározóvá válása következtében – azonban lehetőségei/határai kitolódtak. Nyelvi, nyelvi viselkedésével, kommunikációjával kreálható modern társadalmi szerepe. Jelenleg erre azonban intézményesen nem felkészült: közvetlen minta, saját szociális intelligencia, kommunikációs képességek alapján sajátítja el/valósítja meg.

Kérdés: leírható-e egyfajta sajátos „orvos” nyelvhasználat, kommunikációs stratégia, diskurzusszerveződés? Meghatározható egy elméleti alapú „ideális helyzet”; leírható a jelenlegi állapot; a kettő egybevetésével pedig meghatározhatók a feladatok.

Az orvosi kommunikációt sajátos színterek határozzák meg. Maga a helyzet is sajátos: a kommunikációs szituáció résztvevői nem egyenrangúak. A gyógyító tevékenységnek nem egyértelműen elfogadott/elvárt része a verbális kommunikáció.

Ennek felismerésével körvonalazódik a modern orvos személye. Az orvos-beteg kommunikációt információ adás-vételként felfogni hiba. A beteg számára érthető – releváns – módon kell beszélni, a beteg is a relevancia szabályainak megfelelően kell, hogy viselkedjen ahhoz, hogy a felek számára elérhető ismeretek alapján a megfelelő inferenciák levonására legyenek képesek. Ezért fontos annak felismerése, hogy az orvos gyógyító/ellátó funkciójával az osztenzív-inferenciális kommunikáció kell, hogy együtt járjon, hiszen az osztenzió az információ két rétegét kínálja: egyrészt az információt, amire rámutat, másrészt, hogy a rámutatás szándékos volt.

A jelenleg jellemző orvos-beteg kommunikáció leírása elősegítheti a hiányosságok feltárását, s rámutathat, hogy a medikalizáció sajátos kommunikációs, tudatos nyelvhasználatot igénylő feladat elé állítja az orvosokat.

Szakirodalom

Lázár I.-Pikó B. (szerk.): *Orvosi antropológia*. Budapest, Medicina, 2012. Pikó B. (szerk.) *Orvosi szociológia*. Budapest, Medicina, 2006. Pilling J. (szerk.): *Orvosi*

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2. (Hagyomány és modernitás)
2014. május 16-17.

kommunikáció. Budapest, Medicina, 2004. Sperber, D.-Wilson, D.: *Relevance.*
Blackwell, Cambridge, 1995.

Kósa Petra, Zajdó Krisztina (NYME A. Csere János Kar)

**A szövegértési teljesítményszint vizsgálata 4. és 7. osztályos
tanulásban akadályozott diákok esetében**

*KULCSSZAVAK: sajátos nevelési igény, szegregált oktatás, tanulásban akadályozottság,
szövegértés, zárt kérdéssor.*

A szövegértési teljesítmény vizsgálata az országos kompetenciamérések egyik kiemelt területe. Az anyanyelvi nevelés szempontjából ezek a mérések az oktatás hatékonyságának alaposabb megismerését szolgálják. Indokolt a sajátos nevelési igényű tanulók, köztük a tanulásban akadályozottak anyanyelvi kompetenciájának, ezen belül szövegértési szintjének mérése is, hiszen ez a tanulói réteg a szövegértés sikerét befolyásoló számos területen (pl. olvasástechnika, a világról alkotott háttérismeretek mennyisége, a szövegtípusok ismerete, a kontextus elemzése, a szövegértés mikrokészségei, az információ feldolgozás menete) akadályozott.

Az olvasott szöveg megértésének alapjait a biztos olvasástechnika, a gyors és pontos dekódolás adja. Amennyiben a technikai alapok nem elégségesek, a gyermek kognitív feldolgozáshoz felhasználható kapacitásának nagy részét lefoglalja magának a technikának a gyakorlatban való alkalmazása. Ebből következően a fennmaradó figyelmi kapacitás nem elégséges a szöveg megértéséhez, jelentésének felfedezéséhez. Ez a probléma fokozott mértékben jellemző a tanulásban akadályozottak körében, akik iskolai teljesítményét ez a működési gyengeség negatívan befolyásolja, ám a figyelmi kapacitás korlátozottságán kívül a szövegértést a memória gyengesége is hátráltatja.

Jelen kutatás célja, hogy szegregált, gyógypedagógiai intézménybe járó 4. és 7. osztályos tanulásban akadályozott, a Betegségek Nemzetközi Osztályozására szolgáló kódrendszer szerint F70 kategóriába sorolt tanulók olvasott szövegértését vizsgálja.

A kutatás szemelvénye egy norvég népmese, melyet a kísérletvezető minden egyes csoportnak külön-külön olvasott fel. A meséhez 25 kérdésből álló zárt teszt kapcsolódik, melyben minden kérdésre négy lehetséges válasz volt adható. A feladatot kétféle módszerrel végezték el a tanulók: az első csoport a mese felolvasása alatt láthatta a szöveget, de a feladatok kitöltésekor a szöveg már nem állt rendelkezésükre. A másik csoporthoz tartozó diákok a felolvasás alatt, s a feladatok megoldása során is láthatták a nyomtatott szemelvényt. Hipotéziseink szerint 1.) a többségi intézmény tanulói mindkét felvételi módszer során statisztikailag szignifikánsan jobb teljesítményt produkálnak a szegregált iskola diákjainak teljesítményszintjéhez képest, mindkét korosztály esetében; 2.) A tanulásban akadályozott diákok teljesítménye mindkét kísérleti helyzetben magasabb szintű az idősebb korosztály esetén, fiatalabb, szegregáltan nevelkedő társaikhoz hasonlóan és 3.) a tanulásban akadályozott diákok abban a csoportban, ahol láthatták az olvasott szöveget mind a felolvasás, mind a feladatmegoldás során, statisztikailag

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2. (Hagyomány és modernitás)
2014. május 16–17.

szignifikánsan magasabb teljesítményt nyújtanak annak a szegregáltan nevelkedő, azonos osztályfokon tanuló csoportnak a teljesítményszintjéhez képest, akik a feladatmegoldás során már nem láthatták a szöveget.

Előzetes részeredmények alapján az első hipotézis alátámasztást nyert, míg a második hipotézist elvetettük. A harmadik hipotézis a 4. osztályosok esetén elvetésre került, míg a 7. osztályosok esetén helyesnek bizonyult. Az eredmények felhívják a figyelmet a tanulásban akadályozott diákok figyelmi kapacitásának és memóriaműködésének korlátaira, melyek negatívan befolyásolják a szövegértési teljesítményt.

Felhasznált szakirodalmak:

NAGY JÓZSEF: Fejlesztés mesékkel. Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4-8 éves korban. Mozaik Kiadó, Szeged, 2009.

GEREBEN FERENCNÉ: Tanulási sikeresség - (anya)nyelvi kompetencia. IN: Gyógypedagógiai Szemle, 2009. 2-3. szám. p. 81-94.

BRUNO BETTELHEIM: A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Corvina Kiadó Kft., Budapest, 2011.

Tanári kézikönyv a kompetencia alapú munkafüzethez magyar nyelv és irodalomból. Módszertani bevezető.

http://www.olvas.hu/pub/filebrowser/file/Letoltesek/komp_magy_modszertan.pdf

Lehocki-Samardžić Anna (J. J. Strossmayer Tudományegyetem BTK)
A kétnyelvűség előnyei és hátrányai a tantermi kommunikációban a horvátországi magyar diákok példáján

KULCSSZAVAK: kétnyelvűség, többnyelvűség, tantermi kommunikáció, nyelvi interferencia, Grice maximái

A Horvátországi Magyar Oktatási és Művelődési Központ diákjai és tanárai, valamint az Eszéki Magyar Tanszék hallgatói és oktatói töltötték ki azt a kérdőívet, ami alapja ennek a kutatásnak. Grice mennyiség maximáját vizsgálva a tantermi kommunikációban a két-, illetve többnyelvűség problématikája is felmerült elsősorban az egyre több gondot okozó nyelvi interferencia miatt. Erre példa az ún. rizenszás, ami egyike azoknak a nehézségeknek, amelyek a kétnyelvűség közvetlen eredménye és jelen előadás tárgya. A diákok és a tanárok is sokszor nehezen találják meg a megfelelő kifejezéseket, fogalmakat és szavakat mindkét nyelven. Ezt a helyzetet tovább bonyolítja az is, hogy a horvátországi magyarság egy egészen különleges nyelvváltozatot használ a mindennapokban, amit egy harmadik nyelvi kódznak kell értékelni. A horvátországi magyarság nyelve az utóbbi két évtized alatt nagyon megváltozott. Az eddig nagymértékben elzárt falusi közösségek a honvédő háború után jelentős mértékben megnyíltak a többség felé, aminek eredménye nyelvünkön érzett erős horvát hatás. A nyelvi interferencia ma erősebb, mint valaha. Az őseinktől örökölt nyelvünket ma már nemcsak a horvát szavak és kifejezések tarkítják, hanem a folyamatosan gyorsuló technológia fejlődése miatt az angol nyelvből vett szavak is, melyek általában horvát közvetítéssel kerültek be a Dél-Baranyában élő magyarok nyelvébe. Az „új” szavak ismerete megkönnyíti a diákok tanulmányait, ugyanakkor a mindennapi használatból kiszorítja a régi „baranyai beszéd” nyelvi elemeit, illetve megnehezíti a magyar szavak előhívását.

A két nyelvet használó diákok gyakran jobb eredményeket érnek el az iskolában, viszont számos olyan példával is találkoztam az évek során különböző magyar falvakból érkező diákokat oktatva, ami éppen az ellenkezőjét bizonyítja, és a nyelvi interferencia közvetlen következménye. A tantermi kommunikáció példáján bemutatom azokat a nehézségeket, amelyekkel egy magyar diák és tanár naponta találkozik. A kétnyelvűség hátrányáról is szólva igyekszem egy másik szemszögből is rávilágítani azokra a nyelvi nehézségekre, amelyek miatt nagyon gyakran a kétnyelvű egyénekről azt lehet hallani, hogy egyik nyelvet sem ismerik rendesen. A kétnyelvű ember világképe más, mint az egynyelvűé, és ez a nyelvhasználatukban is látszik. Aki két nyelvben és két kultúrában nevelkedet, teljesen másképp éli át a világot, és egészen különleges módon használja a nyelvet. Ha ezt a tanár is tudja, és az ilyen körülményeket figyelembe véve előnynek tekinti a kétnyelvűséget, akkor a diák is könnyebben tudja teljesíteni az iskola által előírt követelményeket. Az ilyen és hasonló példákat veszem alapul ebben az előadásban, és a kétnyelvűséget kétnyelvű ember szemszögéből vizsgálom a tantermi kommunikáció példáján.

Macher Mónika (NYME Apáczai Csere János Kar):

**Beszédészlelési részfolyamatok működése tanulásban akadályozott
kisiskolás korú gyermekeknél**

*KULCSSZAVAK: beszédészlelési részfolyamatok, szeriális észlelés, transzformációs észlelés,
ritmusészlelés, tanulási akadályozottság*

A beszédmegértés komplex folyamata két nagy szakaszból áll: a nyelvi jelek észleléséből és ezek értelmezéséből. A beszédészlelés komplexen, részben automatikusan működő mechanizmus, amelynek akusztikai, fonetikai és fonológiai szintjeit ún. alsóbb szinteknek nevezik, mert a hallgató nincs tudatában azoknak a mentális folyamatoknak, amelyek a morféma-, illetve szófelismerést megelőzik (Gósy 2005). Kassai (1998) úgy fogalmaz, hogy az észlelés-megértés az észlelt bejövő információ és a hallgató elraktározott információi között létrejövő interakció eredménye. Az észlelés hierarchikusan egymásra épülő szintjeinek alapműködését további beszédészlelési részfolyamatok egészítik ki, amelyek a következők: szeriális észlelés, beszédhang-differenciálás, transzformációs észlelés, ritmusészlelés és vizuális észlelés (Gósy 2005).

Ezek a részfolyamatok az alapszinten folyó döntésekkel csaknem egy időben működnek, és azokkal igen komplex módon tartanak kapcsolatot, ezért az anyanyelvi kommunikációs kompetencia jelentős összetevői. Tanulásban akadályozott gyermekek esetében e folyamatok vizsgálata kiemelkedő fontosságú. Ennek megfelelően a vizsgálat fő célkitűzése, hogy a célcsoport szeriális észlelésének, ritmusészlelésének és transzformációs észlelésének minőségét feltárja. Az előadásban bemutatásra kerülő kutatás adatai megerősítik azt a tapasztalatot, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek beszédészlelési részfolyamatainak eredményei jelentősen eltérnek a kontrollcsoport tipikus fejlődésű gyermekeinek teljesítményétől, illetve, hogy a tanulási akadályozottság meglététől függetlenül valamennyi vizsgált csoportban található az életkorban elvárható szintnél jóval gyengébben teljesítő gyermek. Az előadás a vizsgálati és kontrollcsoport 7 és 10 éves korban mérhető eredményeinek jellegzetes tendenciáit mutatja be.

Felhasznált irodalom

Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris kiadó. Budapest.

Kassai Ilona 1998. *Fonetika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Mátyás Judit (PTE KTK):

Nyelvi és kulturális sajátosságok a reklámyelvben

Nemzetközi marketing

Kulcsszavak: *nemzetközi kapcsolatok, reklám, online reklám, reklámyelv*

A nemzetközi üzleti kapcsolatok kiépítése, ápolása során nagyon fontos a partner, üzlettárs más, tőlünk eltérő kultúrájának ismerete. Számos tárgyalás végződhet kudarccal csupán azért, mert adott élethelyzetben nem úgy viselkedünk, nem úgy jelenünk meg, ahogy ez egy másik országban szokásos és elvárt. Ez vonatkozik a szóbeli és írásbeli, sőt a nonverbális kommunikációra is.

Geert Hofstede a nagy hatású holland szociálpszichológus, a nemzeti és szervezeti kultúrák interakcióinak szakértője az eltérő kultúrák tanulmányozásának tekintetében hat fontos vizsgálati szempontot emel ki ([http://geert-hofstede.com/The Hofstede Centre](http://geert-hofstede.com/The_Hofstede_Centre)):

hatalmi távolság kezelése,

bizonytalanság kerülése,

feminin-maszkulin társadalmak, szervezeti kultúrák,

individualizmus, kollektívizmus,

időkezelés (rövid- vagy hosszú távú időszemlélet),

pragmatikus, normatív,

megengedő és konzervatív társadalmak, szervezeti kultúrák.

Az előadás bevezetőjében Hofstede kritériumai szerint szeretnék bemutatni egymástól eltérő kultúrákat, s azt, hogy a kulturális sajátosságok hogyan csapódnak, csapódhatnak le a kommunikáció során.

A hofstedei szempontok meghatározóak és erőteljes hatást mutatnak, mutathatnak a marketing kommunikáció tekintetében is. A marketing kommunikáció négy eleme közül – személyes eladás, eladásösztönzés, Public Relations, reklámok – előadásomban a reklámokkal szeretnék foglalkozni behatóbban.

A reklám a marketing kommunikáció igen fontos eleme, hiszen a jó, a célközönség, célpiac igényeit ismerő reklám érhet csak célba, azaz lehet hatékony a fogyasztói szükségletek befolyásolásának tekintetében.

A reklám nyelvi megformálását szintén meghatározzák a kultúra alapvető eltérései, annak a célpiacnak az elvárásai, igényei, ahol a vállalat a termékeit (sikerrel, a legnagyobb hozammal) szeretné értékesíteni. A tipikus, a reklámra jellemző nyelvi fordulatok, szójátékok, a reklám nyelvi megformálása során szintén figyelembe kell venni az eltérő kultúrák sajátos elemeit. Konkrét példákra fókuszálva szeretném a

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2. (Hagyomány és modernitás)
2014. május 16-17.

reklámszöveg általam megfigyelt sajátosságait magyar, német, török/német-török
relációban bemutatni.

Molnár Ljubić Mónika (J. J. Strossmayer Tudományegyetem BTK):

Anyanyelvhasználat Horvátországban: ifjúsági párbeszéd a hagyományos és a modern kommunikációs térben

KULCSSZAVAK: horvátországi magyarok, ifjúság, anyanyelv, közvetlen beszéd, közösségi oldal

A horvátországi magyarok száma az elmúlt évtizedekben rohamosan csökkent. A népszámlálási eredmények pedig kimutatták, hogy még ennél is jóval kevesebb azoknak a száma, akik a magyart jelölték meg anyanyelvüknek. A felnövekvő generáció megmaradás szempontjából minden kisebbség számára kulcsfontossággal bír, ebben pedig az anyanyelvi oktatásnak, a magyar nyelvű tájékoztatásnak nagy szerepe van. A különféle szociális szinterek között ilyen kisszámú kisebbség esetében nagyon kevés az egynyelvű, homogén csoport, ahol csak az anyanyelv kerül használatra. A fiatalok közti párbeszéd az elmúlt években egy új szintéren, a közösségi oldalakon zajlik (facebook, twitter stb.). A kutatásomban a horvátországi magyar fiatalok nyelvhasználatát vizsgálom egy hagyományos szintérben, mint a közvetlen, személyes kommunikáció valamint egy modern szintérben, ez esetben a facebookos kommentárokon keresztül. Érdeklődésem központjában a két szintérben történő kommunikáció nyelve áll. A mintát a 14 és 22 év közöttiek korcsoportjából vettem. A hagyományos szintéret fókuszcsoporthoz interjúval és résztvevő megfigyeléssel, a modern szintéret pedig a facebook kommentárok alapján kívánom vizsgálni. A kutatás eredményeként szeretnék következtetést levonni arra vonatkozóan, hogy a modern szinterek mennyiben befolyásolják, ill. változtatják meg az anyanyelvhasználatot.

Molnár Mária (PTE NYDI):

**Simonyi Zsigmond normaszemléletének tükröződése anyanyelvi
oktatásra szánt nyelvtankönyveiben**

KULCSSZAVAK: *nyelvi norma, sztenderd, nyelvhasználat, anyanyelvoktatási reform, reformpedagógia*

Simonyi Zsigmond a nyelv művelői szemléletből kiindulva a nyelv helyességéről vallott nézeteit az 1889-ben napvilágot látott *Magyar nyelv* című munkájában fejteti ki részletesen. Itt határozza meg a magyar nyelv normáját, mely deskriptív fogalomként értelmezendő. A nyelvi normának egy 'minta' és 'szabályrendszer' feletti, tágabb értelmezését vallja. Egy preskripciótól mentes normafelfogást jelenít meg, mely az úzust, a nyelv szokást teszi meg a norma alapjának. Így elfogadhatónak ítéli meg minden olyan nyelvi formát, amelyet a magyar nyelv közösségen belül használnak úgy, hogy az irodalmi nyelvnek mindvégig kitüntetett szerepet tulajdonít.

Ezt a fajta normakövetést kívánta meg a tanulóktól Simonyi egy olyan anyanyelvoktatási koncepcióban, amely mind a grammatika tanításában mind az alkalmazott módszerek tekintetében újat hozott kapcsolódva a korszak reformpedagógiai irányzatához.

Simonyi reformirányzatában az élő nyelv szociokulturális és pragmatikai értelmet nyert normáját, így ennek megfelelően a nyelvi variabilitás és a normapluralitás elvét vitte be az anyanyelv akkori oktatási gyakorlatába. A sztenderd nyelv változat mint kiegyenlítő nyelvtípus az oktatásban sem élvezett „előjogokat” a szubsztenderddel szemben, hiszen a magyar nyelv közösségben az összes létező variáns normájához mért nyelvhasználat helyénvaló. Simonyi a középiskolák legfelsőbb osztályai, valamint a tanítóképzés számára írt nyelv tanában utal arra, hogy az egyes nyelv változatok használata nem függ a műveltségtől.

Az élő nyelv tehát a tanítás tárgya annak természetes „hibáival”, változásával és változatosságával. És ezen az élő nyelvhasználaton, a nyelv szokáson alapul az a norma, melynek követését Simonyi előírja a tanulók számára. Ez a norma már nem csupán egy mérceként, vagy mintaként közvetítődik tankönyveiben, hanem annak a tudását kívánja átadni, hogyan használjuk nyelvünket egy adott interakcióban. Ennek az elméletét adja meg a tankönyveiben Simonyi.

Az előadás célja, hogy bemutassa, milyen formában és a tananyag mely részében jeleníti meg a nyelvész ezt a normafelfogást az egyes iskolatípusok számára írt tankönyveiben.

Simonyi normafelfogásának bemutatása után először a 19. század végi – 20. század eleji anyanyelvoktatási gyakorlat felvillantása következik azzal a céllal, hogy hangsúlyosabbá váljanak a Simonyi reformtörekvései, melyek nemcsak saját korában, hanem az anyanyelvoktatás teljes gyakorlatát tekintve szigetként

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2. (Hagyomány és modernitás)
2014. május 16–17.

értelmezhető. A nyelvész reformjavaslatainak bemutatása után, melyek nyelv- és normaszemléletével vannak összefüggésben, néhány polgári- és középiskola számára írt nyelvtankönyvének norma-centrikus bemutatása következik.

Az előadás mindvégig szem előtt tartja Simonyi anyanyelvoktatási gyakorlatának, normaközvetítésének a mai oktatási praxisra vonatkoztatott lehetőségeit.

Nagy Tamás (PTE BTK):
**Trendhagyó irodalom – A stílus összetevőinek változásai
megzenésített versek esetében**

KULCSSZAVAK: dinamikus jelentésképzés, kognitív stilisztika, megzenésített versek, nyelvi potenciál, szociokulturális tényezők

A hagyomány és modernitás kérdéskörét a megzenésített versek és a kognitív stilisztika felől közelítem meg. Köztudott, hogy a megzenésített versek segítségével sokkal könnyebb verset tanulni. Gondoljunk csak a Bëlga zenekar *Megy a juhász számaron* című számára, Ágnes Vanilla *József Attila*, Hobo *A hetedik* című albumára, vagy a Kávészünet Trendhagyó irodalomóráira! A megzenésítés elősegíti a verstanulást, előadásom egyik kulcskérdése azonban az, hogy a médiumváltásnak milyen következményei lehetnek a kogníciót, a dinamikus jelentésképzést (Tátrai 2011: 100) és a stílust tekintve.

A stílus a nyelvi interakcióban dinamikus értelemképző tényező (Tátrai 2012: 51), azaz nagy szerepet játszik a megnyilatkozások során alkalmazásba vett nyelvi szimbólumok kontextuális értelmezésében. Minden nyelvben és kultúrában vannak konvencionizálódott stílusformák, ezek azonban csak konkrét beszédhelyzetben kapják meg tényleges értelmüket. A beszélő vagy a hallgató az egyes nyelvi interakciókban úgy vesz részt, hogy különböző nyelvi megformálási típusokat (stílustípusokat) ismer (Tolcsvai Nagy 1996: 64). Az újonnan létrehozott vagy megértett szöveget – pl. egy megzenésített verset – a beszélő és a hallgató a stílustulajdonításkor (i. m. 65) egy felidézhető, összehasonlítható rendszerbe tudja elhelyezni. A stílustulajdonítást a hallgató megértésfolyamatában a stílushatás követi, mely a szöveg által kiváltott értelmi és/vagy érzelmi következmény (i. m. 89).

Egy szöveg megformáltsági viszonyrendszere a nyelvi potenciálból és a közösségi alapú kulturális tényezőkből alakul ki aktuálisan, egy-egy nyelvi eseményben, általában sémák alapján. A nyelvi potenciál a nyelvi rendszer stíluslehetőségeit tartalmazza. Lehetőségei inkább a tervezett, monologikus és főképp írott szövegekben érvényesülnek. A szociokulturális tényezőket egy kultúra alakítja ki, tartja fenn. Elsősorban a spontán társalgásban, a mindennapi bizalmas és formális kommunikációban kapnak szerepet. A stílusban a szociokulturális tényezők (magatartás, helyzet, érték, idő, hagyományozott, intézményes nyelvváltozatok szempontjai) mint változók érvényesülnek. A szociokulturális tényezők és a nyelvi potenciál azonban szorosan összefüggenek. Minden szövegben a másik stílusforrás a háttérben funkcionál (Tolcsvai Nagy 2012: 22).

Előadásomban főként a szociokulturális tényezők változásait vizsgálom a kiválasztott versadaptációkban, olyan területeket is érintve, mint a rím kognitív szemantikája (Simon 2013), az idézés, az irónia, a szöveg és zene kapcsolata, megzenésített versek a közoktatásban.

Bibliográfia:

Simon Gábor (2013): A rím anaforikus működésének kognitív szemantikai leírása. In: *Magyar Nyelvőr*, 137. évfolyam, 3. szám, 314-335. http://epa.oszk.hu/00100/00188/00072/pdf/EPA00315_magyar_nyelvor_2013_3_314-335.pdf

Tátrai Szilárd (2011): Bevezetés a pragmatikába – Funkcionális kognitív megközelítés. Budapest, Tintakönyvkiadó.

Tátrai Szilárd (2012): Viszonyulás és viszonyítás. Megjegyzések a stílus szociokulturális tényezőinek vizsgálatához. In: Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): A stílus szociokulturális tényezői – Kognitív stilisztikai tanulmányok. 51-72.

Tolcsvai Nagy Gábor (2012): A stílus szociokulturális tényezőinek kognitív nyelvészeti megalapozása. In: Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): A stílus szociokulturális tényezői – Kognitív stilisztikai tanulmányok. 19-50.

**Parapatics Andrea (PE MFTK; Batsányi János Gimnázium és
Kollégium)**

A nyelvjárásművelés: hagyományörzés?

KULCSSZAVAK: *nyelvjárásművelés, regionalizmus, regionális köznyelv, dialektológia, szakmódszertan*

Elterjedt nézet, hogy nyelvjárásban a földeken dolgozó, állatokat tartó, iskolázatlan, idős falusiak beszélnek. Ebből a sztereotípiából kiindulva könnyen stigmatizálják a fiatalabb nemzedékek ama tagjait is, akik anyanyelvükkel regionalizmusokat is elsajátítottak és használnak.

Az előadás először röviden vázolja a *regiolektus* fogalmát, majd olyan kontaktusjelenségeként mutatja be a regionális köznyelviséget, amely egy formális szintéren is használhatónak érzékelt nyelvváltozatba (vagy inkább használati kontinuumba) örökíti át a nyelvjárások identitásjelölő funkcióit a modern magyar társadalom milliányi tagja számára (KISS 2013 alapján). Hipotézisem – sokéves tanári tapasztalataimra építve – az volt, hogy e kontinuum köztes részére tehető nyelvi jelenségek mai fiatalok nyelvhasználatát is jellemzik kisebb-nagyobb mértékben. A Magyar nyelvjárasi atlasz (MNYA.) adatai alapján kérdőívet töltöttem ki közel 120 középiskolás tanítványommal a közép-dunántúli-kisalföldi régióban található Tapolcán a valódi tájszavak ismeretéről és használatáról, míg hangtani és alaktani sajátosságaik leírásában az évek óta tartó részt vevő megfigyelés segített.

A kérdőíves adatok feldolgozásának befejezéséig is bizonyítékul szolgálnak a nyelv területi változataival való foglalkozás, az úgynevezett „nyelvjárásművelés” (vö. BALÁZS 2002, KISS 2004) aktualitására a fiatalok körében is rendszeresen és gyakran tapasztalható hangtani jellegzetességek. A leginkább feltűnő közép-dunántúli sajátosság a kakuminális *t* (szókezdő, szóbelseji és szóvégi helyzetben egyaránt, pl. *nem tudtam tanulni*) és a nyílt *ä* fonémák gyakori előfordulása (*Gärgő, gyäre*k, *Väsziprém*), valamint a felső nyelvállású magánhangzók rövidülése (*egyszerüsitt, hugom, tulságosan* – utóbbi egy dolgozatból). A rövidülés a legtöbbször intervokális nyújtás mellett jelenik meg (*elösször, hüttö, szivessen*). A köznyelvi *e ~ ö* váltakozást mutató alakok közül általában a labiális jellemző (*föl, söpör, zsömle, vödör*), de a hangsúlyos *ö*-zés nem (ez a MDial. szerint is csak szórványos itt). Az *á* hangszíne néhány tanuló ejtésében zártabb (*várom*), és egy esetben fordult elő a Balaton vidékére egyébként nem jellemző *í*-zés, rövidült *é > í > i* realizációval (*enyimet*), ami az E/3. birtokos személyjelezés alaktani sajátosságának is mondható. Megjelenik a *v* zöngésítő hatása is (*huzsvét*). Az említett egy eseten kívül további alaktani ismérvek, mint például az idősebbektől még hallható *-nyi/-nya* a főnévi igenév képzőjeként, vagy a határozóragok *-bu/-bü, -bú/-bű* típusú megoldásai, nem figyelhetők meg (MDial. alapján).

Láthatjuk: a regionalizmusok nem csupán elszigetelt falusi „kutatópontok” idős lakosainak sajátjai, hanem városban, fiatalok nyelvhasználatában is élő jelenségek,

amelyek megbélyegzése súlyos lélektani és – a határon túli magyarság állami nyelvváltozataira gondolva – még súlyosabb társadalmi következményekkel járhat (vö. BENKŐ 1990: 15 is). Az előadás ezért zárásként a nyelvjárástani ismeretek általános és főleg középiskolai tanításának elméletét és gyakorlatát is továbbgondolja (egy korábbi tanulmány folytatásaként, vö. PARAPATICS 2011). Bízva abban, hogy az előadott gondolatok előreviszik, illetve újraindítják a témáról többször, több helyen elkezdett diskurzust arról, hogy a pedagógusok túllépjenek beidegződéseiken, és ne kigyomlálandó hibaként tekintsenek a nyelvjárásiasságokra (vö. KISS 1998: 269).

A hivatkozott irodalom:

BALÁZS GÉZA 2002. *Nyelvünkben a világ*. Ister Szolgáltató, Kereskedelmi és Kiadó Kft. Budapest.

BENKŐ LORÁND 1990. A magyartanárok „szakmán túli” feladatairól. In: FEKETE PÉTER – V. RAISZ RÓZSA szerk. *Az anyanyelv értékrendje és az iskola*. MNyTK. 189. Budapest. 11–6.

KISS JENŐ 1998. Helyes és helytelen (nyelvjárási környezetű általános iskolások nyelvi adatainak tükrében). *Magyar Nyelv* 257–69.

KISS JENŐ 2004. *Nyelvjárásművelés*. In: BALÁZS GÉZA szerk. *A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője*. II. kötet. MTA Társadalomkutató Központ. Budapest. 229–44.

KISS JENŐ 2013. A regionális nyelvhasználat és a nyelvi kontaktusok. Problémavázlat. In: AGYAGÁSI KLÁRA – HEGEDŰS ATTILA – É. KISS KATALIN szerk. *Nyelvmélet és kontaktológia 2*. PPKE BTK Elméleti Nyelvészeti Tanszék – Magyar Nyelvészeti Tanszék. Piliscsaba. 80–94.

MDial. = KISS JENŐ 2001. *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó. Budapest.

MNyA. = DEME LÁSZLÓ – IMRE SAMU szerk. 1968–1977. *A magyar nyelvjárások atlasza I–VI. kötet*. Budapest.

PARAPATICS ANDREA 2011. Pozitívan a nyelvjárásokról – az iskolában is. *Anyanyelvpedagógia* 4. URL: <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=347>.

Petrik Flóra – Zajdó Krisztina (NYME A. Csere János Kar):

A beszédmegértési képességszint vizsgálata magyar és romani egynyelvű, illetve magyar-roma kétnyelvű, „F70”-es BNO kóddal ellátott tanulók esetében

KULCSSZAVAK: magyar-romani kétnyelvű, enyhe intellektuális képességzavar, alacsony szocioökonómiai státusz, beszédértés, gmp12 szubteszt.

A kétnyelvű környezetben felnövő gyermekek nyelv- és beszédelsajátítása összetett folyamat, hiszen több különböző nyelv kódrendszerének és beszédnormáinak elsajátítását foglalja magában. Az alacsony szocioökonómiai státusz folyamánként, vagy enyhe intellektuális képességzavarból eredően BNO (Betegségek Nemzetközi Osztályozására szolgáló kódrendszer) F70-es besorolással rendelkező gyermekek tipikusan fejlődő társaikhoz képest jelentős hátránnyal indulnak a kommunikatív képességek, így a beszéd megértésének elsajátítása területén. A kétnyelvű, az F70-es kategóriába sorolt tanulók esetében – több más, fontos képesség alulműködése mellett – a beszédértés gyengesége nagyban befolyásolja a tanulási folyamat sikerességét, hiszen az akadályozott beszédmegértés nehezíti az új ismeretek elsajátítását. A beszédértési képességek gyengesége tehát hátrányt jelent az iskola sikeres elvégzése és az esetleges továbbtanulás lehetősége tekintetében.

Jelen kutatás célja a szlovák-magyar kétnyelvű környezetben élő (de szlovákul nem beszélő), F70-es kóddal ellátott, illetve tipikusan fejlődő tanulók beszédmegértési teljesítményének vizsgálata. A kutatás első részének részvevői egy dél-szlovákiai, szlovák-magyar kétnyelvű környezetben élő, szegregált intézmény első, ötödik és nyolcadik osztályos tanulói csoportjai voltak. A kontroll csoportokat egy dél-szlovákiai magyar tannyelvű többségi általános iskola első, ötödik és nyolcadik osztályos tanulói alkották, csoportonként 10 fő (N=60). Mind a szegregált, mind az integrált osztályok magyar tannyelvűek, a tanulók nem beszélnek szlovákul.

A kutatás második részében összevontan vizsgáltuk az 1-3. és a 6-8. évfolyam F70-es kóddal rendelkező tanulóinak beszédmegértését (N=30). A két csoporton belül alcsoportokat alkottunk aszerint, hogy a tanulók otthonukban melyik nyelven beszélnek gyakrabban. Az így kialakult 3-3 alcsoportban otthonukban romani egynyelvű, magyar-romani kétnyelvű és magyar egynyelvű környezetben élő gyermekek vettek részt.

A kutatás során a GMP tesztcsomag GMP12 beszédértést vizsgáló szubtesztjét alkalmaztuk, melyben a gyermekek egy 2 perces mesét hallgattak meg, ezt követően pedig 10 kérdésre válaszoltak. Feltételeztük, hogy (1) az F70-es kódú tanulók eredményei szignifikánsan elmaradnak a tipikusan fejlődő gyermekeket magába foglaló kontroll csoport teljesítményéhez képest; (2) az alsóbb évfolyamokon tanulók eredményeit a felsőbb évfolyamokon tanulókéval összehasonlítva statisztikailag szignifikánsan magasabb teljesítményszint mutatkozik, mind az F70-es kódú

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2. (Hagyomány és modernitás)
2014. május 16–17.

gyermekek, mind a kontroll csoportok esetében; és (3) az otthoni környezetben romani nyelvet beszélők (romani egynyelvűek) beszédértési teljesítménye szignifikáns elmaradást mutat mind az otthon csak magyar egynyelvű, mind a magyar-romani kétnyelvű környezetű társaik eredményeihez képest.

Előzetes eredményeink alapján elmondható, hogy az alsó tagozatosok körében az F70-es kódú gyermekek beszédértési teljesítménye átlagosan 54%, ami nagymértékű elmaradást mutat a kontroll csoport 71%-os átlagteljesítményéhez képest. Ugyanakkor az előzetes részeredmények azt jelzik, hogy a nyelvhasználati különbségek ellenére az alsó tagozatosok körében nincs szignifikáns különbség az otthon csak a romani nyelvet, vagy csak a magyar nyelvet beszélők, és az otthoni magyar-romani kétnyelvű környezetben nevelkedő tanulók eredményei között.

Felhasznált szakirodalmak:

Navracsics Judit (1999): A kétnyelvű gyermek. Corvina Kiadó, Budapest.

Gaál Éva – Hámor Jánosné – Papp Gabriella (2000): Anyanyelv és irodalom. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Macher Mónika (2007): Tanulásban akadályozott gyermekek beszédészlelési és beszédmegértési vizsgálata. In. Gósy Mária (szerk. 2007): Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban. Nikol Kkt., Budapest.

Porkoláb Ádám (PTE NYDI):

Gendernyelvészet a tanárképzésben

KULCSSZAVAK: gendernyelvészet, szociolingvisztika, módszertan, társadalmi szerepek, interaktivitás

Előadásom tárgya az 1970-es években a szociolingvisztikán belül megszületett gendernyelvészet bevezetése a tanárképzésbe. Elsősorban arra keresem a választ, hogy ez a modern, hazánkban éppen kibontakozó nyelvtudományi ág hogyan illeszthető bele a hagyományos nyelvtudomány oktatási rendszerébe. Ehhez elméleti keretként segítségül hívom a legfőbb tudományos eredményeket a nők és férfiak nyelvhasználatáról, amelyeket a kutatók a magyar szakirodalomban is alaposan tárgyaltak. (Huszár Ágnes, Kegyesné Szekeres Erika, Simigné Fenyő Sarolta).

Magyarországon szerencsére egyre több kutató foglalkozik a társadalmi nyelvészet e területével, azonban a diszciplína oktatási problémáit viszonylag kevés tanulmány vizsgálta eddig. Jelen előadásomban ezek főbb tapasztalatait kívánom összefoglalni és néhány gondolattal gazdagítani.

A gendernyelvészet oktatási célú vizsgálata fontos feladat. Előadásomban néhány olyan tévhitet cáflok meg, amelyek a témával szemben előzetesen kialakult, helytelen hallgatói beállítódottságért lehetnek felelősek. Fontos, hogy a gendernyelvészet oktatásába ne keveredjenek politikai töltetű fogalmak: meg kell különböztetnünk a feminizmust, a politikai korrektséget a gendernyelvészettől; hangsúlyoznunk kell a szakterület szociológiai és kommunikációelméleti megalapozottságát. A gendernyelvészet oktatás végső célja a téma iránti *érzékenyítés*. A tudományos ismeretek átadása mellett legalább olyan fontos, hogy a tanulók mindennapi eseményekre való tudatos reflektálás által a saját életükben és látásmódjukban találják meg a megalapozatlan vélekedéseket, az előítéletes gondolkodás nyomait.

A fentebb felsorolt pedagógiai célok eléréséhez néhány módszertani elemet is demonstrálok. A feladatok központi elemének a „nemek képe a médiában” címet választottam. Ehhez kapcsolódóan használom a projektmunka, az osztályvita és a tanulói (elektronikus) forrásfeldolgozás eszközét.

Schirm Anita (SZTE BTK):

A diskurzusjelölők a nyelvtankönyvekben

KULCSSZAVAK: *diskurzusjelölő, beszédtöltelék, nyelvi babona, korpuszelemzés, tankönyvszövegek*

A diskurzusjelölőket, különösen az oralitásban gyakran használatosakat, például a *deviszont*, a *hát*, a *persze*, a *szóval* és az *ugye* elemeket, az iskolai oktatás még ma is elítéli, funkciótlan, fölösleges, tartalmatlan elemeknek tartván őket. Ezt a megbélyegzést különféle iskolatípusokban mind a tanórákon, mind az azon kívüli kommunikációs helyzetekben alkalmam volt megfigyelni. Hiába tudhatunk meg a hazai és a nemzetközi pragmatikai kutatásoknak köszönhetően minél többet a diskurzusjelölők funkcionális szóosztályáról, az oktatásban nem érezhető a szemléletváltás (vö. Szabó 2012). A nyelvi babonák továbbhagyományozódásában és a diskurzusjelölők stigmatizálásában szerepet játszik az is, hogy az alap- és a középfokú oktatásban használt tankönyvek közül egyikben sincsenek benne önálló tananyagrészként a diskurzusjelölők, ám a kommunikáció, a szövegtan, a nyelvművelés és a stilsztika keretén belül annál több szó esik a beszédtöltelégekről mint kerülendő, pongyola nyelvi elemekről. Előadásomban az oktatás különböző szinterein használt magyar nyelvtant tanító könyvekből kényelmi mintavétellel összeállított korpusz segítségével azt mutatom be, hogy milyen információkkal rendelkezhetnek a középiskola végére a diákok a diskurzusjelölőkről. A tankönyvi szövegtankönyv elemzése azt mutatta, hogy a diskurzusjelölőket az oktatás során azonosítják a beszédtöltelékekkel és megbélyegzik a használatukat, annak ellenére, hogy a kötőszói eredetű diskurzusjelölők nagy részét a vizsgált munkák maguk is alkalmazzák a különféle szövegtípusokban, hiszen a szövegkoherencia jelzése miatt az írott tudományos nyelvnek is szükségszerű részei (Dér 2010a). Ráadásul arra sem térnek ki a nyelvtankönyvek, hogy a beszédtöltelék fogalma is eltérő értelemben használatos az egyes nyelvészeti diszciplínákban, hiszen mást ért rajta a nyelvművelő, a nyelvtörténész, a beszédkutatással foglalkozó és megint mást a pragmatikát művelő nyelvész (Dér 2010b). A korpuszból származó tankönyvrészletek elemzésén túl előadásomban egy-egy saját készítésű feladatsort is bemutatok a diskurzusjelölők általános iskolai és középiskolai tanítására.

Hivatkozott irodalom:

Dér Csilla Ilona 2010a: Diskurzusjelölők a tudományos nyelvhasználatban, In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudomány nyelve – a nyelv tudománya, Alkalmazott nyelvészeti kutatások a magyar nyelv évében*, MANYE, Vol.6., MANYE–Eszterházy Károly Főiskola, Székesfehérvár–Eger, 382–388.

Dér Csilla Ilona 2010b: „Töltelékelem” vagy új nyelvi változó? *A hát, úgyhogy, így és ilyen* újabb funkciójáról a spontán beszédben, In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédkutatás*

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2. (Hagyomány és modernitás)
2014. május 16–17.

2010, *Kísérleti és alkalmazott beszédkutatás*, MTA Nyelvtudományi Intézet Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium, Budapest, 159–170.

Szabó Tamás Péter 2012: „*Kirakunk táblákat, hogy csúnyán beszélni tilos*”, *A javítás mint gyakorlat és mint téma diákok és tanáraik metanyelvében*, Gramma, Dunaszerdahely

Schmidt Ildikó (PTE NYDI):

Migráns háttérű tanulók magyar nyelvi fejlesztése az anyanyelvi és az idegen nyelv tanítás módszertanának tükrében

KULCSSZAVAK: migráns háttérű tanulók, magyar mint idegen nyelv, anyanyelvi nevelés, alfabetizálás, nyelvi fejlesztés

Magyarországon a 2000-es évekre jelentősen megemelkedett a közoktatásba belépő migráns háttérű tanulók száma. A területi eloszlást tekintve a diákok lakhelyének megfelelően a nagyvárosokban és a fővárosban koncentrálódnak, azoknak is meghatározott részein és kerületeiben. Statisztikai adatok alapján azonban elmondható, hogy elvben bármely nagyvárosi iskolában találkoznak és találkozhatnak a tanárok migráns háttérű gyerekekkel.

A jelenség fokozatos megjelenéséből fakadóan az iskolák relatíve lassan reagálnak a diákok beiskolázásával felmerülő kihívásokra. A reakciót lassítja az is, hogy kevés információval rendelkeznek ennek a speciális oktatási igényű csoportra irányuló fejlesztési módszertant illetően. A diákokkal kapcsolatos legfőbb nehézség a magyar nyelv ismeretének mértéke, a szint felmérése, a megfelelő osztályba sorolás, majd a fejlesztés irányának kitűzése.

A közoktatásba belépő és ott résztvevő migráns háttérű tanulók sikeressége jól mérhető abban, hogy átlagosan hány évet töltenek iskolában, és milyen szinten fejezik be tanulmányaikat. Az oktatásból kimaradók száma arányaiban magasabb a külföldi tanulók esetében, mint a magyar tanulóké, különösen ha tizenévesen kezdik meg az iskolát Magyarországon. Választ kerestem arra, hogy mi lehet e speciális csoport esetében közvetlen befolyással az iskolai teljesítmények alakulására. A Menedék Egyesület TÁMOP-3.4.1.-B-11/1-2012-0005 projektje keretében 24 általános és középiskolai tanár szolgáltatott adatot arra vonatkozóan, hogy mi jellemzi a magyar közoktatásba belépő migráns háttérű tanulók iskolai előmenetelét. Előadásomban a sikeres iskolai előmenetel azon feltételeit mutatom be, amelyek szoros kapcsolatban állnak a szaktárgyi órákon megmutatkozó performanciával, valamint az anyanyelvi- és a magyar nyelvi készségekkel. Kiemelten kezelem azokat az összefüggéseket, amelyek a tanulók első nyelvi kompetenciájának fejlettsége, a magyar mint idegen nyelv tudásszintjének és a magyar nyelvhez kapcsolódó anyanyelvi kompetenciájának a fejlesztési lehetőségeit határozzák meg. Kitérek a Magyarországra érkezés előtti iskolázottság szerepére, az alfabetizáltság mértékének és minőségének a fontosságára. Következtetésként a tantárgyi mint tartalomalapú nyelvi fejlesztés kulcsfontosságát emelem ki.

Sólyom Réka (KRE BTK):

**Neologizmusok a felsőoktatásban: tanulmányozási lehetőségek,
feladattípusok bölcsészkaron tanuló hallgatók számára**

KULCSSZAVAK: *neologizmus, nyelvi változás, felsőoktatás, szeminárium, feladattípusok*

Az előadás a mai magyar köznyelv neologizmusainak használatához, különösképpen ahhoz kapcsolódik, hogy hogyan jelenik meg a neologizmusok kérdésköre a felsőoktatásban a magyar és nem magyar szakos bölcsészek és tanár szakos hallgatók által hallgatott különböző kurzusokon.

A nyelvi változási folyamatok tanítása, a tanulók, hallgatók figyelmének felhívása a jelenségre igen fontos minden életkorban (vö. pl. Sólyom 2012, 2013). Ennek megfelelően az egyetemi képzésben részt vevő hallgatók érdeklődését is fel kell kelteni a jelenség iránt, az ő nyelvi érzékenységüket is érdemes kihasználni a neologizmusok vizsgálatakor.

Az előadás hipotézise a következőképpen fogalmazható meg: a nyelvi változás folyamatának, ezen belül a neologizmusoknak tanulmányozása fontos és aktuális kérdésként jelenik meg a felsőoktatásban a magyar és nem magyar szakos bölcsész, illetve bölcsész-tanár szakos hallgatók esetében.

A hipotézist bizonyítandó az előadás olyan, a felsőoktatásban a neologizmusok definiálásához (Minya 2003: 14–16, Szathmári 2004: 154), jelentéséhez, használatához kapcsolható témakört, illetve néhány feladattípust mutat be, melyek az előadó által a budapesti Károli Gáspár Református Egyetemen tartott BA-képzésben, illetve osztatlan tanárképzésben részt vevő hallgatók számára meghirdetett kurzusokon szerepeltek az elmúlt években.

A vizsgált kurzusok – stilisztika, szöveg- és stíluselemzés, retorika, stilisztika és retorika, kommunikáció, szociolingvisztika, helyesírás szeminárium – mindegyikére jellemző, hogy keretükben tárgyalhatók olyan témakörök, feladatok és gyakorlatok, melyek során a hallgatók az új szavak, kifejezések jelentésével (így például a szemantikai szerkezetükben megjelenő fogalmi metaforákkal, metonímiákkal, vö. Lakoff–Johnson 1980, Kövecses 2005), stílusával és használatával kapcsolatos kérdésekkel ismerkedhetnek meg. Ilyen témakörök lehetnek az említett kurzusok tematikájához, illetve a hagyomány és modernitás témakörhöz is kapcsolódóan a nyelvi változási folyamatok (neologizmusok felismerése, jelentése, használatukhoz kapcsolódó attitűdök), az internetes nyelv, internetes szövegműfajok (fórumszöveg, blog, reklámok) retorikai, stilisztikai jellemzőinek tanulmányozása, illetve olyan alkalmazott nyelvészeti kérdések, mint az idegen eredetű új szavak, kifejezések helyesírása (magyar átírása, szóösszetételek helyesírása, toldalékolása stb.).

A bemutatott témakörök és feladatok egyrészt rámutatnak a vizsgált téma aktualitására, másrészt a kurzusokon tapasztaltak, valamint az évről évre megismételt kérdőíves vizsgálatok eredményeinek alapján átfogó képet adhatnak a

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2. (Hagyomány és modernitás)
2014. május 16–17.

vizsgált korosztály (egyetemi hallgatók) viszonyulásáról, attitűdjéről a neologizmusokkal kapcsolatban.

Hivatkozások

Kövecses Zoltán 2005. *A metafora*. Budapest: Typotex Kiadó.

Lakoff, George – Johnson, Mark 1980. *Metaphors we live by*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Minya Károly 2003. *Mai magyar nyelvújítás – szókészletünk módosulása a neologizmusok tükrében a rendszerváltozástól az ezredfordulóig*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Sólyom Réka 2012. Külföldi és magyar egyetemisták értelmezési stratégiái napjaink két neologizmusával kapcsolatban. In: Nádor Orsolya – Szűcs Tibor szerk. 2012. *Hungarológiai Évkönyv 13*. Pécs: PTE BTK. 51–66.

Sólyom Réka 2013. A nyelvi változási folyamatok tanítása általános és középiskolában, különös tekintettel a neologizmusokra. In: Szöllősy Éva – Prax Levente – Hoss Alexandra szerk. *Találkozások az anyanyelvi nevelésben*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola. 269–278.

Szathmári István 2004. *Stilisztikai lexikon: stilisztikai fogalmak magyarázata szépirodalmi példákkal szemléltetve*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Szabó Veronika (PTE BTK, MTA NYTI):

A szórend tanítása a közoktatásban

KULCSSZAVAK: anyanyelvi nevelés, iskolai nyelvtan, mondattanítás, nem-semleges mondat, információs szerkezet

Az iskolai mondattan tanításában nagyon kevés szó esik a szórendről. A kerettantervi előírások szinte egyáltalán nem utalnak a tanítására, szórendi szabályokkal a nyelvtankönyvekben sem találkozhatunk (Medve–Szabó 2010). A nemzetközileg is elismert magyar nyelvészeti kutatások viszont már a 20. század második felétől kiemelten foglalkoznak ezzel a kérdéskörrel. A kutatók felismerték, hogy a mondat igéje előtti elemek sorrendje tükrözi a mondat információs szerkezetét, vagyis azt, hogy melyek az ismert, és melyek az új információk a diskurzusban (lásd pl. É. Kiss 2002). Míg az (1) mondatban *Micimackó* ismert a hallgató számára, a (2) mondatban éppen az az új információ, hogy *Micimackó*, és nem más látogatta meg Malackát.

(1) Tegnap *Micimackó* meglátogatta Malackát.

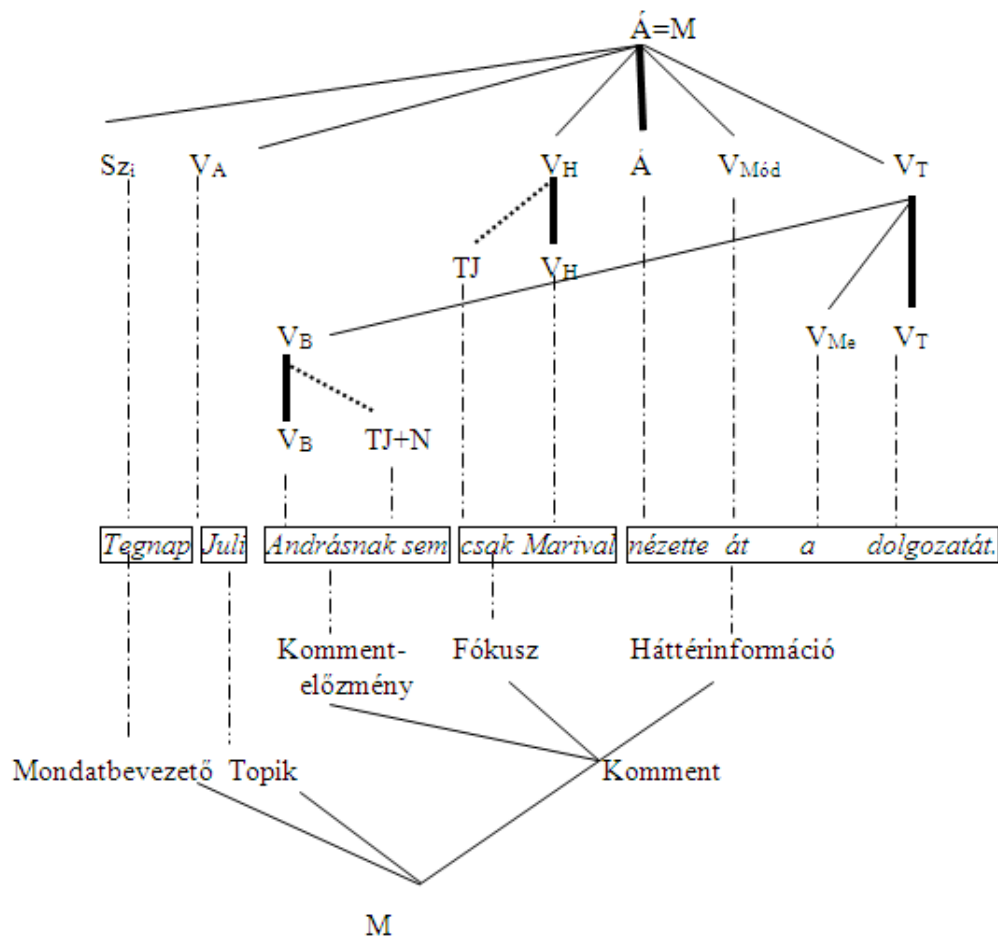
(2) Tegnap *Micimackó* látogatta meg Malackát.

Érdeemes volna a nyelvtudományi kutatásokat közelebb hozni az iskolai gyakorlathoz, hiszen ezáltal a diákok korszerű ismeretekhez juthatnának. A mondat egységeivel végzett gyakorlatok fejleszthetik kombinatív képességüket, a mondatok szituációba ágyazása pedig szövegalkotási képességüket.

Előadásomban kísérletet teszek egy olyan új mondatelemzési eljárás kidolgozására, amely a szórendet is tükrözteti. A dolgozat várható eredménye egy olyan reprezentáció, amely lehetőség szerint egyszerű, szemléletes, és a hagyományos mondatrészi viszonyok mellett megjeleníti a diskurzusfunkciókat is. Ezáltal valósulna meg hagyomány és modernitás összekapcsolása a mondattanításban.

Kiemelten kezelem az ige bal perifériáját, hiszen a posztverbális szórendről, valamint a nem-finit szerkezetek (deverbális főnevek, infinitívusz, igenevek) belső szerkezetéről kevés a magyarra vonatkozó szakirodalom.

Az előadás számos megválaszolendő kérdést vet fel a nem-semleges, információ-többletet tartalmazó mondat belső szerkezetével kapcsolatban. A látszólagos szakmai konszenzus ellenére sincs egyetértés ugyanis abban, hogy hány nagy mezőre osztható fel a mondat; hogy hogyan nevezzük el és különíthetjük el egymástól ezeket a mezőket; hogy a *topik* és a *fókusz* szemantikai-logikai, vagy pragmatikai-diskurzusfogalmak-e (Gécseg–Kiefer 2009); hogy a *fókusz* valóban kimerítő azonosítást végez-e; hogy hogyan lehet kezelni a többszörös kérdéseket és a tagadást... stb. Előadásomban megvizsgálom, milyen válaszokat lehet adni ezekre a kérdésekre, ha a cél egy közoktatásban is alkalmazható mondatelemzés kidolgozása. Az ágrajz még átdolgozásra váró, kezdetleges változatát szemlélteti az alábbi ábra.



Irodalom

É. Kiss Katalin (2002): *The Syntax of Hungarian*. Cambridge University Press, Cambridge.

Gécseg Zsuzsanna-Kiefer Ferenc (2009): A new look at information structure in Hungarian. In: *Natural Language & Linguistic Theory* 27. 583–622.

Medve Anna-Szabó Veronika (2010): A mondattani elemzés lehetőségei az általános iskolában. *Anyanyelv-pedagógia*, 1. szám, <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=235> (2013. október 16.)

51/2012. EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről

Varga Imola, Zajdó Krisztina (NYME A. Csere János Kar):

A beszédészlelési képességszint vizsgálata 13-14, illetve 17-18 éves tanulásban akadályozott tanulók esetében

KULCSSZAVAK: *tanulásban akadályozottság, beszédészlelés, kamaszkor, gmp2, Gmp3, Gmp4, Gmp5 szubteszt.*

A tanulásban akadályozott tanulók gyógypedagógiai fejlesztése minden esetben speciális, egyénre szabott nevelő-oktató munkát igényel, hiszen kognitív, motoros, orientációs, szociális, kommunikációs és kreatív képességeik fejlődése a tipikus társaikéhoz viszonyítva lelassult, akadályoztatott. E populáció F70-es besorolással rendelkezik a BNO (Betegségek Nemzetközi Osztályozására szolgáló kódrendszer) alapján. Az anyanyelv elsajátításnak nem megfelelő szintje ezeknél a fiataloknál iskolai és iskolán kívüli nehézségekhez vezet. A pontos, értő olvasás és a helyesen írás elsajátításához, az önálló életvitel folytatásához, illetve a kudarcélmények elkerülése érdekében a beszédészlelés területén mutatkozó elmaradások fejlesztése elengedhetetlen.

Jelen kutatás célja a 13-14, illetve a 17-18 éves F70-es kóddal ellátott, azaz tanulásban akadályozott, illetve tipikusan fejlődő tanulók beszédészlelési teljesítményének vizsgálata a korcsoportok és a populációk összehasonlításának érdekében.

A kutatás első csoportjának résztvevői Nyugat-Magyarországon élő, 13-14 illetve 17-18 éves, szegregált intézményekben nevelkedő tanulásban akadályozott diákok voltak. A kontrollcsoportokat azonos életkorú, azonos településeken élő tipikusan fejlődő diákok alkották. A kutatás során a gyermekekből négy csoportot alkottunk: az első, illetve a második csoport résztvevői a 13-14 éves, illetve a 17-18 éves tanulásban akadályozott diákok tartoztak, a harmadik és negyedik csoportba a 13-14, illetve 17-18 éves tipikusan fejlődő gyermekek tartoztak, csoportonként 20 fő (N=80).

A kutatás során a GMP tesztsomag négy szubtesztjét alkalmaztuk: a GMP2-t, a GMP3-at, a GMP4-et és a GMP5-öt, melyek a beszédészlelés akusztikai és fonetikai szintjét hivatottak felmérni. Feltételeztük, hogy (1) az iskolában eltöltött évek száma pozitív hatással van a beszédészlelési teljesítményre, tehát a 17-18 éves enyhe fokú intellektuális képességzavart mutató gyermekek beszédészlelési teljesítménye szignifikánsan magasabb szintet mutat, mint a 13-14 éveseké, valamint, hogy (2) az idősebb korcsoport beszédészlelésbeli elmaradása kisebb a tipikusan fejlődő fiatalokéhoz képest, mint a fiatalabb korcsoporté, tehát felzárkózási tendencia figyelhető meg.

Előzetes eredményeink alapján elmondható, hogy a 17-18 éves tanulásban akadályozott fiatalok beszédészlelési eredményei mind a négy szubteszt vonatkozásában szignifikánsan magasabb szintűek, mint a 13-14 éves korosztályé. Azonban az elmaradás mértéke a tipikusan fejlődő csoportokhoz képest mindkét korosztály esetében szintén szignifikáns. Az idősebb korosztály esetén a különbség a

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2. (Hagyomány és modernitás)
2014. május 16–17.

kísérleti és a kontrollcsoport beszédészlelési teljesítményszintje között kisebb, mint a fiatalabb korosztály esetén. Összességében tehát mérhető fejlődés mutatható ki a tanulásban akadályozott tanulók beszédészlelési teljesítményében.

Felhasznált szakirodalom:

Gaál Éva – Hámor Jánosné – Papp Gabriella (2000): Anyanyelv és irodalom. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Macher Mónika (2007): Tanulásban akadályozott gyermekek beszédészlelési és beszédmegértési vizsgálata. In. Gósy Mária (szerk. 2007): Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban. Nikol Kkt., Budapest.

Vígh-Szabó Melinda (PE):
Korpusztervezés Észtországban

KULCSSZAVAK: nyelvtervezés, korpusztervezés, írásbeliség, modernizáció, nyelvi megújítás

Példaértékűek azok a nyelvpolitikai és nyelvtervezési törekvések, amelyek Észtországban az elmúlt időszakban a mindössze megközelítően egymillió ember által beszélt észt nyelv védelme érdekében születtek. Az írott nyelv és a magas szintű anyanyelvi tudás az oktatás, a kultúra és a különböző nyelvtechnológiai, informatikai fejlesztések segítségével maradhattak fenn a társadalomban. Az önállóvá válás éveiben a tudományfinanszírozás és az oktatás szerkezete átalakult; napjainkban több tízmillió eurós projektek futnak az észt nyelv fejlesztésének érdekében.

Az előadás az észtországi nyelvtervezés célterületein belül a korpusztervezésre helyezi a fő hangsúlyt, noha az egyes részterületek nehezen választhatók el egymástól. A kis balti államban a nyelvi korpusztervezés vizsgálatát a Cooper által felállított (1989: 125) négy nagy tartomány szerint elemzem: vizsgálom az írásbeliség szabályozását (*graphization*), a standardizációt (*standardization*), a modernizációt (*modernization*) és a nyelvi megújítás (*renovation*) folyamatait. Az előadás arra is rávilágít, hogy az identitástudatot leginkább hordozó, egységes észt nyelv védelmére tett állami és intézményi törekvések mellett milyen széttartó folyamatok nehezítik a magasabb szintű nyelvpolitikai döntéseket.

Cooper, Robert (1989): *Language Planning and Social Change*. New York: Cambridge University Press.

Viszket Anita (PTE BTK):

Határozottan a névelőről

KULCSSZAVAK: *névelő, határozottság, specifikusság, analógia, lexikon, szintaxis*

Az előadásomban a *határozottság* és a *névelő* fogalmakat vizsgálom.

A névelő hagyományos leírásaiban a legfontosabb a határozott/határozatlan dichotómia, ezzel kapcsolatban az egyeztetési jellegzetességek, a névelőhasználat szabályainak bemutatása (elsősorban a tulajdonnév és névelő kapcsolatban), illetve az ismert/új fogalmak alkalmazása a névelők szerepére. A grammatikai leírások általában nem térnek ki rá, de szövegtani tanulmányokban olvashatunk a névelők szövegkohéziós szerepéről.

A modernebb nyelvleírásokban külön hangsúlyt kap az a megállapítás, hogy a magyar nyelvben az adott-új szembenállás szintaktikalizálódott (Pléh 1998, 56. oldal). Ennek megfelelően a névelő szerepe is újraértékelődik. A szintaktikai kutatásokban nagy hangsúlyt kap a szórendi viszonyok tárgyalása, a vonzatkeretek kérdése, és ezzel kapcsolatban ismét középpontba kerülnek a névelők, mint a specifikusság, határozottság, referencialitás jelölői (Definiteness Effect).

A hagyományos nyelvtanok a névelőt a szófaji fejezetek harmadik csoportjában, az igék és a névszók után, a viszonyozók között tárgyalják. A generatív nyelvleírásban a névelő régens, a főnévi csoport feje, aminek a főnév kötelező vonzata, tehát a névelők tárgyalására a főnévi szerkezetek vizsgálatakor kerül sor.

A formális szemantikában a természetes nyelvi determinánsoknak sokféle leírása létezik. A határozott névelős kifejezéseknek (a határozott leírásoknak) a filozófiai és a szemantikai irodalma is igen terjedelmes. A strukturált halmazok fogalmával számos, a hagyományos vagy a modern leíró nyelvészetből ismert jelenséget lehet formálisan is modellálni.

Amire az előadásomban vállalkozom, az az, hogy összegyűjtöm, hogy ebben a sokrétű megközelítésben mi minden került bele a határozottság fogalmába, és vajon ez a sokféle megállapítás, definíció, leírás mind vonatkozik-e a névelőkre. A feltételezésem az, hogy egyrészt a határozottság fogalom sokkal tágabb ma már annál, mint amit a névelők valójában képviselnek, másrészt a névelők használatának nem minden módja került a vizsgálatok keresztüzébe az eddigi megközelítésekben. A mai modern nyelvleírásoknak visszatérő eleme a korábban triviálisnak tűnő adatok megkérdőjelezése, mint pl. hogy valóban azonos-e a *maga* és az *önmaga*? Mi lehet az oka az eltérő névelőhasználatnak az alábbi, általános értelmű tárgyakat használó állatorvosi párbeszédben: - *Gondolom, ugyanilyen könnyű a birkákat elletni, ugye?* - *Csaknem olyan gyerekjáték, mint szukát ivartalanítani.* (Forrás: James Herriot: *Ő is Isten állatkája*. Cicero, 2002)

A megtalált jelenségeket a német nyelvű párhuzamokon kívül illusztrálom nonszensz szavakkal alkotott magyar nyelvi mondatokkal is. Ez utóbbinak az a célja,

hogyan kiderüljön, a mondatnak tulajdonított jelentés mennyire a magyar mondat szerkezetéből következő kötelező vagy default interpretáció, vagy esetleg a mondatban szereplő szavak jelentése által sugallt, és így nem grammatikai eredetű értelmezés.

Források:

A. Jászó Anna szerk. (1991): *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó, Bp.

Abbott, Barbara (2005): A határozottság és a tulajdonnevek: rossz hírek a leíráselmélet számára. In: Szabó Erzsébet, Vecsey Zoltán szerk. (2005): *Ki volt Sherlock Holmes? Tanulmányok a nevek szemantikájáról*. Klebelsberg Kuno Egyetemi Kiadó, Szeged.

Alberti Gábor (1997): Restrictions on the Degree of Referentiality of Arguments in Hungarian Sentences, *Acta Linguistica Hungarica* 44/3 4 (guest editor K. É. Kiss), 341-362. oldalak

Alberti Gábor, Medve Anna (2005): A főnévi szerkezet. In: Alberti Gábor, Medve Anna (2005): *Generatív grammatikai gyakorlókönyv I*. Janus/Gondolat, Bp. 141-167

Benkő Loránd, Bárczi Géza szerk. (1956): *Pais-émlékkönyv. Nyelvészeti tanulmányok*. Akadémiai Kiadó, Bp.

Danku Zita (2009): *A határozatlan névelők szerepe a magyar és a német nyelvben - összehasonlító elemzés*. Szakdolgozat, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék

Gyuris Beáta, Maleczki Márta, Varasdi Károly (2006): *Formális szemantika*. Bölcsész konzorcium.

Hegedűs Rita (2004): *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta, Bp.

Kálmán László (2001): *Konstrukciós nyelvtan*. Tinta Kiadó, Bp.

Kálmán László (2012): Megvan az ideje minden dolognak? In: *Nyelv és Tudomány* online folyóirat. Elérhetőség: <http://www.nyest.hu/hirek/megvan-az-ideje-minden-dolognak> (letöltés ideje: 2014. március 15.)

Kálmán László szerk. (2001): *Leíró magyar nyelvtan. Mondattan I*. Tinta Kiadó, Bp.

Kálmán László, Rádai Gábor (2001): *Dinamikus szemantika*. Osiris, Bp.

Kenesei István (2008): A névelők. In: Kiefer Ferenc szerk. (2008): *Strukturális magyar nyelvtan 4. A szótár szerkezete*. Akadémiai Kiadó, Bp. 621-624. oldal

Kiefer Ferenc, Siptár Péter szerk. (2003): *A magyar nyelv kézikönyve*. Akadémiai Kiadó Bp.

Müller, Stefan (2002): *Complex Predicates. Verbal Complexes, Resultative Constructions, and Particle Verbs in German*. CSLI Publications, Stanford, California

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2. (Hagyomány és modernitás)
2014. május 16–17.

- Nádasdy Ádám (2001): A név előtti névelő. In: *Magyar Narancs*, 2001/11/08, p. 52.
Elérhető: http://seas3.elte.hu/delg/publications/modern_talking/19.html (letöltés ideje: 2014. március 15.)
- Pinker, Steven (1999): *A nyelvi ösztön. Hogyan hozza létre az elme a nyelvet?* Typotex, Bp.
- Pléh Csaba (1998): *A mondatmegértés a magyar nyelvben. Pszicholingvisztikai kísérletek és modellek.* Osiris, Bp.
- Szabó Veronika (2012): Vítás kérdések a német főnévi csoportról és a névelőkről a magyar névelők tükrében. In: Alberti Gábor, Kleiber Judit, Farkas Judit szerk. (2012): *Vonzásban és változásban.* PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs. 58-76. oldal
- Szabolcsi Anna, Laczkó Tibor (1992): A főnévi csoport szerkezete. In: Kiefer Ferenc szerk. (1992): *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan.* Akadémiai Kiadó, Bp. 179-299. oldal
- Szilágyi N. Sándor (2004): *Elmélet és módszer a nyelvészetben.* Erdélyi Múzeum - Egyesület, Kolozsvár
- Tompa József szerk. (1961, 1962): *A mai magyar nyelv rendszere I-II.* Akadémiai Kiadó, Bp.
- Törkenczy Miklós (1997): *Hungarian Verbs and Essentials of Grammar. A Practical Guide to the Mastery of Hungarian.* Corvina, Bp.
- Viszket Anita (2004): *Argumentumstruktúra és lexikon. A puszta NP grammatikai sajátosságai a magyarban és ezek következményei a predikátumok argumentumstruktúrájára.* Doktori disszertáció, ELTE BTK Elméleti Nyelvészeti Doktori Program. Letölthető: <http://lingua.btk.pte.hu/ViszketAnitaDissz.asp> (2014. március 15.)
- Wohlmuth Kata (2014, megjelenés előtt): Igekötő és disztributivitás. In: Gécseg Zsuzsa szerk. (megjelenés előtt): *LingDok* 13. kötet. Szeged

Vitányi Borbála (PTE BTK):

Hagyomány és modernitás a magyar nyelv és irodalom tantárgyi integrációjában, különös tekintettel a szakiskolákra

KULCSSZAVAK: *iskolai nyelvi nevelés, részleges integráció, tankönyvelemzés, kritikai gondolkodás fejlesztése, anyanyelvi nevelés megújulása*

„Az iskolai anyanyelvi nevelés egész területe magában foglal – a 19. századi hagyományoknak megfelelően – két fontos összetevőt: a nyelvi nevelést és az irodalmi nevelést” (Szépe 2005).

Az irodalom és nyelvtan tantárgyak integrációjának igényét számos külföldi példa után az 1970-es évek végén fogalmazták meg a magyar tantervekben.

A két tantárgy együtt tanításának szakiskolai megvalósíthatóságát bizonyítják a 2000 után megjelent integrált magyar nyelvtan és irodalom tankönyvek. Dolgozatom közvetlen előzménye Kojanitz László tanulmánya, mely a tankönyvelemzéssel foglalkozó kutatás főbb eredményeit mutatja be a szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata alapján (Kojanitz 2003).

Az alábbi, általam vizsgált tankönyvcsalád elemzését a fenti tanulmány nem tartalmazza.

Ennek tagjai a következők:

Császárné Nagy Csilla – Topa Éva Ágnes: *Magyar nyelv és irodalom tankönyv (kerettantervre épülő) a szakiskolák 9. osztálya számára* (2004),

Császárné Nagy Csilla – Topa Éva Ágnes: *Magyar nyelv és irodalom munkáltató füzet a szakiskolák 9. osztálya számára* (2001)

Baloghné Juhász Valéria – Pappné Kiss Katalin: *Magyar nyelv és irodalom. Témazáró feladatok gyűjteménye a szakiskolák 9. osztálya számára (kerettantervre épülő)* (2003).

Bár nincs információm arról, hogy mennyire terjedt el a gyakorlatban az elemzendő tankönyv, az bizonyos, hogy a 2001-es első kiadást követően 2004-ig megjelent a második átdolgozott kiadás is.

Kerber Zoltán szakirodalmi útmutatásainak felhasználásával. a szemlélet, stílus, érdekesség, tankönyvi szövegtípusok, szövegtükör, kérdések, feladatok, arányok, aránytalanságok a tananyagban és az illusztráció áttekintési szempontok többségéhez fűztem olyan kritikai észrevételeket, melyeket, nézetem szerint, meg kellene fontolni e szakiskolai tankönyvcsalád újabb kiadása előtt.

A felsorolt szempontok nem fontossági sorrendet jelölnek. Az irodalom és a nyelvtan tananyag helyes tankönyvi arányát, a nyelvhasználat-központúságot és az érdekes motiváló szövegek kialakítását, megtalálását és elhelyezését tartom a legfontosabbnak. Módszertani választ próbálok adni arra, hogy a tankönyv és a munkáltató füzet hogyan segíti a taneszköz tanulhatóságát.

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2. (Hagyomány és modernitás)
2014. május 16–17.

A dolgozat várható eredményei: kiegészíti és teljessé teszi ismereteinket a magyar integrált szakiskolai tankönyvekről, lehetővé teszi összehasonlító leíró elemzésüket. Bemutatja továbbá a fenti munkáltató füzet anyanyelv-pedagógiai analízisét a nyelvészet és az irodalom szempontjából is.

Irodalom

Kerber Zoltán 2005. Magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzése 1. Iskolakultúra 9. 97-124.

Kerber Zoltán 2005. Magyar nyelv és irodalom tankönyvek elemzése 2. Iskolakultúra 10. 107 – 119

kerettanterv.ofi.hu 8. melléklet, Kerettanterv a szakiskolák számára 23/2013. (III. 29.) EMMI rendelet Kommunikáció – magyar nyelv és irodalom (KOMA) letöltés 2013. március

Kojanitz László 2003. Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata. Új Pedagógiai Szemle szeptember, október, november, december.

Szépe György 2005.: Előszó. In: Szépe György –Medve Anna (szerk.) Anyanyelvi nevelési tanulmányok I., Iskolakultúra, Pécs, 7-13.

Medve Anna – Szépe György (2008, szerk.) *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.*, Iskolakultúra, Budapest.

Zsigriné Sejtes Györgyi (SZTE BTK, Juhász Gyula Gyakorló Általános Iskola):

A szövegértési képesség fejlesztéséről nem csak magyar szakos tanárjelölteknek

KULCSSZAVAK: szövegértési képesség fejlesztése, tantárgyközi, kulturális kompetencia, tanárjelöltek, kurzustematika

A hazai OKM (Péterfi, 2011) és nemzetközi PISA és PIRLS (Balázs és mtsai, 2010; PrePIRLS, 2011) mérések eredményei azt mutatják, hogy a magyar tanulók és felnőttek (SIALS, 2000) szövegértési képességei messze, elmaradnak a társadalmi elvárástól, a munkaerőpiac követelményeitől. A mérések a szövegértést az anyanyelvi kompetencia egyik fő szegmensének, tantárgyközi kulturális kompetenciának tekintik, a szövegértési képességvizsgálatot társadalmi dimenzióba helyezik, a társadalom elemi feladataként és érdekeként határozzák meg. A Nemzeti alaptanterv deklarálja, hogy „...az anyanyelvi kompetencia fejlesztése valamennyi műveltségi terület feladata, alapvető szerepe van a nyelvi, a kulturális és a szociális kompetenciák alakításában, fejlesztésében...” (NAT, 2012:10660), ugyanakkor a szövegértési képesség fejlesztési feladatai érdemben leginkább a magyar nyelv és irodalom műveltségi területre/ tantárgyra korlátozódnak. Voltak ugyan kezdeményezések arra, hogy a szövegértési képességfejlesztést keresztntantervi feladatként több műveltségterülethez, tantárgyhoz kössék (Kompetenciaalapú programfejlesztés, Sulinova Kht. 2006), de a Kerettanterv, 2012 jelenleg ezeket nem támogatja.

Felnőttképzési gyakorlatom során (tanártovábbképzések, tanárjelöltek módszertani kurzusainak vezetése, szakvezetői tevékenység, anyanyelv-pedagógiai kutatócsoporti munka) azt tapasztaltam, hogy a célzott szövegértési képességfejlesztéshez szükséges tanári kompetenciák (tudás, ismeret, attitűd) hiányoznak a mindennapi tanítási-tanulási folyamatból.

Alapproblémának gondolom, hogy az osztatlan tanárképzés dokumentuma, a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről 2. melléklete (A tanári felkészítés követelményei) is csak közvetve említi az ismeretek, képességek, attitűdök között a szövegértést. A 3. melléklet (A közismereti tanárszakok kkk.) csak a magyar- és idegennyelv-tanár szakoknál emeli ki a szövegértés fejlesztését. A tanárképzést felvállaló felsőoktatási intézmények a 2. melléklet 2.3. pontjának megfelelően (anyanyelvi ismeretek kritérium jellegű követelményként) tanári kommunikációval kapcsolatos kurzusokat építettek a hálótervükbe, amely minden tanár szakos hallgató számára kötelező. Ezt a mintát követve javaslom, olyan kurzus hálótervbe illesztését, amely alapokat ad a tanárjelölteknek a szövegértési képességfejlesztés mindennapi gyakorlatához.

Jelen munka célja olyan nem csak magyar szakos tanárjelölteknek szóló kurzus tematikájának (feldolgozandó témakörök, kiemelt fogalmak, alkalmazott módszerek...) összeállítása, amely célja nyelvészeti-pedagógiai alapokon nyugvó koncepció nyújtása az anyanyelvi kompetencia, azon belül a szövegértési képesség fejlesztéséhez, a hozzá kötődő pedagógiai megközelítés pedig a tanítási folyamat tervezéséhez.