

Absztraktkötet

TALÁLKOZÁSOK
AZ ANYANYELVI
NEVELÉSBEN 4.

HASONLÓSÁGOK ÉS
KÜLÖNBÖZŐSÉGEK

A NYELVBEN ÉS AZ
ANYANYELVI NEVELÉSBEN

2019. június 17-18.

Pécs

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4.
Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben
Pécs, 2019. június 17-18.

A konferencia helye:
Pécsi Tudományegyetem
Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Tanszék
7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

A kötetet szerkesztette:
Hoss Alexandra
Viszket Anita

A kötet absztrakjait lektorálták:
Alberti Gábor, Dóla Mónika, Farkas Judit, Gúti Erika, Kárpáti Eszter, Kleiber Judit,
Szűcs Tibor, Viszket Anita

A konferencia szervezőbizottsága:
Viszket Anita, Hoss Alexandra, Farkas Judit, Kárpáti Eszter, Dóla Mónika

A konferencia szervezésének segítő csapata:
Szabó Veronika, Egyed Karolina, Futó Bettina, Huszics Aliz, Pozsonyi Lilla,
Prohászka Zsolt

Köszönjük a *Pécsi Történettudományért Kulturális Egyesület (PTKE)*, különösen
Vázsonyi Ottó
és a *PTE BTK Oktatásszervezési Osztály*, különösen Izsák Mónika támogatását.

Megjelent: 2019-ben

Kiadja: PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs
Felelős kiadó: Alberti Gábor tanszékvezető

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4.
Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben
Pécs, 2019. június 17-18.

Alberti Gábor (PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék)

A magyar formális-generatív nyelvészet mikroszkópján keresztül megpillantható csoda

A magyar nyelvstudomány mindazon fórumain, ahol a közoktatás tananyagának megújítására befolyást gyakorolni van némi remény, érezhetően fokozódik a versengés abban, hogy mely tudományos iskolák időszerű kutatási eredményei kerüljenek be a közoktatásba. A funkcionális-kognitív iskola kommunikációscél-központú tudományos alapvetései révén helyzeti előnyt élvez, mert szenvedélyes kiáltvánnyá kovácsolhatóak össze alapelvei (Tolcsvai Nagy 2018): „A statikussal szembeállítandó a dinamikus felfogás, amely a beszélőtársak aktív részvételét hangsúlyozza, a közös megértést... közös jelentésképzésben kapcsolódik össze két elme, két személy...” Az ezzel szembeállított strukturalizmus ebből a nézőpontból ilyen jellemzéssel asszociálódik: „a dialógust hátrító, a nem kérdezést előnyben részesítő, és ekképp az innovációt akadályozó”. A strukturalista alapokról induló, a nyelvet formális kiindulópontból vizsgáló magyar generatív nyelvészet mellett (pl. Kiefer 1992) nem szokás ily szenvedélyesen lándzsát törni, de a fent említett versengés ezt most szükségessé teszi. Nem látványos az a kutatói munka, amelynek egyik alaptevékenysége: kiindulni egy mondatból, majd megváltoztatni szavainak sorrendjét, és figyelni, hogy így is értelmezhető-e, amit kapunk, és ha igen, mi változott meg. Évtizedek szívós munkájával azonban csodálatos, csak e mikroszkóp alatt láthatóvá váló kép alakult ki a magyar nyelvről: elképesztően kifinomult jelentésmegkülönböztető eszköztárról, a társalgás résztvevőinek háttérismereteihez való igazodásáról. „Süt a nap”, de „Anya süt” – a szórend utal arra, hogy az utóbbi mondat alanya cselekszik, szemben az előbbiével. „Mentem haza”, de „Hazamentem” – a szórend árulja el, hogy a beszélő a múltbéli cselekvés aktív szakaszába kívánja-e magát helyezni, vagy az eredményszakaszába. A nyelvi rendszer azonban komplex, mert a „Busszal mentem haza” mondatban az igekötőszerű elem igető mögötti helyzete ellenére az eredményszakaszban „járunk”, csak azt érzékeltettük, hogy a beszédrésztvevők számára sejthető alternatívák közül a busz lett a hazamenés eszköze. És még egy utolsó példa a formális-matematikai leíró eszköztáráért kiáltó komplexitásra: „Nem mentem haza” – tagadjuk a hazamenés tényét, de „Nem busszal mentem haza” – ezzel állítjuk a hazamenés tényét, és a hazamenés eszközét érintő alternatívákat taglaljuk. Mindezen csodáinkat nem megmutatni a közoktatásban – megbocsáthatatlan mulasztás.

Hivatkozások

Kiefer F. (szerk.) (1992): *Strukturális magyar nyelvtan. Mondattan*. Budapest.: Akadémiai.
Tolcsvai Nagy G. (2018): Átadás vagy közös értelemképzés. Két kommunikációs modell az iskolában és a kultúrában. In: Domonkosi Á., Rási Sz. (szerk.). *PeLiKon 2018. A nyelv perspektívája az oktatásban*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem. 9. Absztraktfüzet.

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4.
Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben
Pécs, 2019. június 17-18.

**Demeter Gáborné (KE PK Gyógypedagógiai Intézet), Hoss Alexandra (PTE BTK
Nyelvtudományi Doktori Iskola)**

**Az olvasási, szövegértési kudarcok megelőzése és kezelése
Műhely**

Az információszerzés képessége / az információk hatékony felhasználása az érvényesülés egyik fő kritériuma a XXI. században. Információt szerezni érzékszerveink segítségével vagyunk képesek, mely folyamatban a látási és hallási ingerek befogadása, feldolgozása dominál. Minden feldolgozás egyben tanulási tevékenység is, mely egyrészt az érzékelés/észlelés tartalmának tudatosulása révén, másrészt az ismétlődés, gyakorlás folyamán erősíti a képzetek, összefüggések rendszerét: vagyis egyre gyarapodó tudásunkat.

Napjainkban egyre nő az olvasási problémákkal küzdő gyermekek, fiatalok aránya. Köztük jelentős számú az a réteg, akik nem organikus okokból, hanem alapvetően befolyásolható tényezők miatt küzdenek hátrányokkal.

Minden gyermeknek joga van ahhoz, hogy megkapja a képességeinek, fejlettségének megfelelő fejlesztést; joga van a különleges gondozáshoz, joga van ahhoz, hogy rendelkezésére álljanak azok a pedagógiai feltételek, amelyek hozzásegítik őt személyiségének, képességeinek legteljesebb kibontakoztatásához. Egyénre szabott fejlesztés akkor valósulhat meg, akkor alapozhat a gyermek aktuális képességprofiljára, amennyiben a pedagógus tudatosan felépíti a fejlesztés folyamatát és nem az átlagosnak ítélt fejlődésmentből indul ki.

A műhely résztvevői rendszerbe foglalva ismerhetik meg a preventív olvasástanítás legfontosabb lépéseit, bepillantást nyerhetnek az olvasástanulás szempontjából prediktív értékű nyelvi vizsgálóeljárások körébe, valamint konkrét esettanulmányok alapján alkalmazhatják a tanulói megismerés szempontrendszerét és a tanórába építhető differenciált módszereket az anyanyelvi nevelés, fejlesztés témakörében. Emellett betekintést nyerhetnek a digitális világ nyújtotta (IKT-s, web 2.0 -ás és 3.0-ás, mobil) eszközök és módszerek alkalmazásának lehetőségeibe, illeszkedve a megismert kognitív funkciók, a különféle háttértényezők fejlesztésének támogatásához, az egyéni gyermeki képességstruktúra megismeréséhez.

Hivatkozások

Csépe V. (2016): Az olvasó agy – „Magyarország az élvonalba kerülhetne”. *Új Köznevelés*, 72/1. 16-25. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-koznevelés/dr-csepe-valeria> Letöltés ideje: 2019. március 24.

Dékány J., Mohai K. (2012): *Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja – Specifikus tanulási zavarok (írott nyelvhasználat zavarai, diszkalkulia)*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

Hódi Á., B. Németh M., Korom E., Tóth E. (2015): A Máté-effektus. A gyengén és jól olvasó tanulók jellemzése a tanulás környezeti és affektív jellemzői mentén. *Iskolakultúra*, 25/4. 18-30.

Steklács J., Szabó I., Szinger V. (2010): Olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek tanítása Európában (ADORE-jelentés). *Anyanyelv-pedagógia*, 3/4. <http://anyanyelv-pedagógia.hu/cikkek.php?id=292>. Letöltés ideje: 2019. március 24.

Tóth L. (2002): *Az olvasás pszichológiai alapjai*. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4.
Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben
Pécs, 2019. június 17-18.

**Dóla Mónika (PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék), Nemes Gyöngyi (PTE BTK
Nyelvtudományi Doktori Iskola)**

**Az olvasottszöveg-értési készségek stratégia-orientált fejlesztése
Műhely**

A Nemzeti alaptanterv (2012) az olvasási képességet és a saját tanulási stratégiák kialakítását a hatékony tanulás és az önálló ismeretszerzés alapfeltételének tekinti. Ezekhez elengedhetetlennek tartja többek között a motivációt, valamint a tanulás szándékának és céljának kritikus mérlegelését. A Nat-ban következőképpen kiemelt helyen szerepel a fejlesztési feladatok között az olvasási stratégiák, a szövegértő olvasást támogató olvasási típusok, valamint a szöveg műfajának megfelelő szövegfeldolgozási eljárások folyamatos gyakorlása. A dokumentumban módszertani javaslatok is megjelennek: pl. felkészülés az olvasásra, az előzetes tudás előhívása, a személyes élmények felidézése, jelentésalkotás, jóslás, következtetés, értelmezés, értékelés, kérdések, reflektálás a szövegre, összefoglalás.

Az anyanyelvi nevelés jelenlegi köznevelési gyakorlatában jelenlevő OFI-s, úgynevezett újgenerációs tankönyvek (2017) nem tesznek eleget a Nat által kitűzött céloknak. Sem a „Magyar nyelv”, sem az „Irodalom” tankönyvekben nem jelenik meg az a szemlélet, amely szerint az olvasás jelentésteremtő folyamat, az olvasási képesség pedig olyan eszköztudás, amely fejleszthető készségekből és ismeretekből épül fel. A tananyagban nem szerepelnek olyan gyakorlatok, amelyek a fent említett célok érdekében olvasás előtti, közbeni és utáni tevékenységek formájában foglalkoznának a szövegek megértésével, értelmezésével és adaptív-kritikai feldolgozásával. Mint ahogy azonban a „jó” olvasás nem egyenlő az írott szöveg dekódolásával, a „jó” olvasásiképesség-fejlesztés sem valósulhat meg a hagyományos iskolai gyakorlatban használatos metodika mellett (pl. Józsa – Steklács 2009): úm. a szöveg kijelölése, elolvasatása, majd eredmény-orientált szövegértés-mérő eszközök használata (rövid válasz, igaz-hamis stb.).

Az erősen gyakorlati jellegű műhelymunka során a résztvevők tapasztalati úton ismerhetik meg, hogy miben más a klasszikus gyakorlathoz képest az az olvasástanítási módszertan, amely a szövegértéshez szükséges részkészségeket folyamatszerűen fejleszti, nemcsak az értő, de az értelmező és a kritikai olvasásra is hangsúlyt fektet, és amely a tudatos stratégiahasználatot és az olvasási folyamatokra vonatkozó metakogníciót az olvasástanítás részeként képzeli el, beépítve az előzetes tudást, a tudatos választást és az önreflexiót a tanítási folyamatba (Józsa – Steklács 2009, Steklács 2013). A kilencvenperces foglalkozás keretében a résztvevők konkrét szövegfeldolgozási eljárásokat és gyakorlatokat próbálnak ki, és az olvasás és a feladatmegoldás során szerzett önálló tapasztalataikon keresztül elemzik, hogy „mi történik a fejünkben” olvasás előtt, közben és után. Emellett alkalmuk nyílik felmérni, hogy mennyire „jó” olvasók, és hogy hogyan olvasnak.

Hivatkozások

Józsa K., Steklács J. (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar pedagógia*, 109/4. 365–397. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Jozsa_MP1094.pdf

Nemzeti alaptanterv 2012. <http://ofi.hu/nemzeti-alaptanterv>

OFI (2016): Újgenerációs tankönyvek. <http://ofi.hu/tankonyvek>

Steklács J. (2013): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt.

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4.
Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben
Pécs, 2019. június 17-18.

Domonkosi Ágnes (EKE Magyar Nyelvészeti Tanszék), Ludányi Zsófia (EKE Magyar Nyelvészeti Tanszék, MTA Nyelvtudományi Intézet)

A nyelvmenedzselés-elmélet lehetőségei az anyanyelvi nevelésben

Az iskolai anyanyelvi nevelés jelenlegi sztenderdközpontú szemlélete és értékelési gyakorlata számos elemzés szerint nem támogatja kellő eredményességgel annak többértű feladatkörét. Az anyanyelvi nevelés feladatai: (i) a nyelvvel hatékonyan bánó, megfelelő szövegalkotási, stilisztikai, kommunikatív kompetenciával rendelkező beszélők nevelése; (ii) a nyelvi jelenségek értelmezésére alkalmas metanyelv átadása, (iii) a nyelvi tájékozottság növelése, (iv) a nyelvi attitűdök és értékítéletek formálása tekintetében is egyaránt olyan szemlélet érvényesítése és módszertani gyakorlatok kidolgozása látszik szükségesnek, amelyben a nyelvi tevékenység értelmezése és értékelése rugalmasabban, a sokrétű társas és kognitív vonatkozások figyelembevételével valósulhat meg.

Előadásunkban egy, a nyelvmenedzselés elméletének (Jernudd–Neustupný 1987) adaptációjára épülő, nyelviprobléma-központú modellre teszünk javaslatot, amely alkalmazható az anyanyelvi nevelésnek a nyelvhasználati gyakorlatot, illetve a nyelvi tudatosságot, reflexiót fejlesztő tevékenységeiben is (vö. Bari 2018).

A nyelvmenedzselés-elmélet a nyelvi és a kommunikációs problémák feltárására, elemzésére és kezelésére szolgáló átfogó keret, amely a hétköznapi beszélők diskurzusalakító tevékenységéből, hétköznapi korrekciós gyakorlataikból indul ki (Nekvapil 2006). Alkalmazását az anyanyelvi nevelésben több, egymással szorosan összefonódó szinten is lehetségesnek látjuk. Egyszerű nyelvmenedzselésként szerepe lehet a tanórai értékelő tevékenységben, a szóbeli és írásbeli diskurzusok értékelésében. Szervezett nyelvmenedzselésként pedig – részben módosítva, az oktatás feltételrendszeréhez igazítva az eredeti elképzelést – egyrészt szimulációs keretet teremthet a különböző nyelvi problémák felismeréséhez; másrészt folyamatosan monitorozhatja a tanulókkal a nyelvi problémákat okozó jelenségeket.

Előadásunkban néhány nyelvi, stilisztikai, szövegtípus- és nyelvváltozatfüggő jelenség értelmezéséhez összeállított tevékenység- és feladattípus révén bemutatjuk az alkalmazás gyakorlati vonatkozásait is.

Hivatkozások

- Bari D. É. (2018): A nyelvmenedzselés-elmélet és a hibajavítás szerepe a nyelvoktatásban. In: Balázs G. – Lengyel K. (szerk.): *Időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat tanulmánykötet*. Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság. 263–270.
- Jernudd, B. H. – Neustupný, J. V. (1987): Language planning: for whom? In: Laforge, L. (ed.): *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning*. Québec: Les Press de L'Université Laval. 69–84.
- Nekvapil, J. (2006): From Language Planning to Language Management. *Sociolinguistica*, 20. 92–104.

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4.
Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben
Pécs, 2019. június 17-18.

Farkas Judit (PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék)

Nyelvtörténet és finnugor nyelvek a „hátsó ajtón”

Előadásomban azt mutatom be feladatokkal illusztrálva, hogy a nyelvtörténet témakörén kívül miként lehet ismereteket „becsempészni” a finnugor nyelvekről, a magyar nyelvemlékekről és a nyelvtörténetről (a témáról lásd még pl. Fancsaly (2015), FNyMk (1978)). Jelenleg a tankönyvekben ugyanis csak a nyelvtörténet tárgyalásánál történik említés ezen témákról, és csak ebből az aspektusból nézve.

Miként lehetne ezeket a témákat máshol is tárgyalni? Például a kódexeket megnézhetnék a diákok helyesírási aspektusból: meg lehet vizsgálni, hogy bizonyos döntések mennyire esetlegesek (pl. betűk jelölése, egybeírás-különírás), és hogy egészen más döntéseket is lehet hozni adott kérdések esetében (pl. annak eldöntésénél, hogy milyen elemeket írunk nagybetűvel). A finnugor nyelveket agglutináló jellegüknél fogva kiválóan lehet morfológiai kérdések illusztrálására is használni (pl. töváltakozások), valamint bizonyos érdekes mondattani és hangtani jelenségeket is be lehet mutatni rajtuk keresztül (pl. tagadóige, magánhangzó-harmónia, fokváltakozás).

Mindez miért hasznos? Segít az idegen nyelvek tanulásában. Abból, hogy a kódexekben többféle megoldásra jutottak bizonyos helyesírási kérdésekben, a diákok könnyebben elfogadják, hogy más nyelvek beszélői is hozhatnak más döntéseket adott esetben (pl. a magyartól eltérően a németben minden főnevet nagybetűvel kell írni, míg az angolban például a népvnevek, hónapok és napok neveinél kell nagybetűs írásmódot alkalmazni). A morfológiai és hangtani jelenségek kapcsán pedig rá lehet mutatni arra, hogy más nyelvekben is megvannak azok a jelenségek, amelyek a magyarban is fellelhetők, de amelyekre utóbbi anyanyelvi státusza miatt nem igazán figyelünk fel. Vagyis a nyelvek bizonyos grammatikai jelenségek kifejezésében sokszor nagyon hasonló stratégiákat követnek (ld. nyelvtipológia), de vannak olyan jelenségek is, amelyek adott nyelvcsoporthoz jellemzőek (pl. a finnugor nyelvekben teljesen másképp épül fel egy birtoklásmondat, mint az indoeurópai nyelvekben a *habeo*-típusú ige hiányában).

Hivatkozások

- Fancsaly É. (2015): Anyanyelvi nevelés és nyelvtörténet. In Fancsaly Éva, Szabó Veronika és Viszket Anita: *A nyelvtanról három megközelítésben: Magyartanárjelölteknek*. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Fiatál Nyelvészek Munkaközössége (1978): *Magyar nyelv a gimnázium számára. Ember és nyelv*. Budapest – Pécs. 88–112. <http://www.nytud.hu/oszt/elmnyelv/komlosy/magyarnyelv/mf1.pdf>. Letöltés helye, ideje: Pécs, 2019.04.09.

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4.
Hasonlóságok és különbözőségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben
Pécs, 2019. június 17-18.

Gortva Tamás (SZTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola)

Adalékok a Facebook-kommentstruktúra információs szerkezetének megközelítéséhez

A Facebook-komment szövegtani szerkezetét tekintve a lazább szövegösszetartó erővel (Petőfi S. 2009) rendelkező szövegek közé tartozik. Noha a kommentsor elemei látszólag egy szövegtömböt alkotnak, mégsem érvényesül bennük a Daneš (1982) által leírt téma-réma szervezettség, azonban a szövegtopikot nyitó vagy véleményvezérek által létrehozott bejegyzés által lehorgonyzott kontextus mégis megteremt egy tematikus keretet, amely egyedi mintázatokat mutató információs szerkezetet generál.

Empirikus vizsgálat keretében több szempontú, irányított szövegalkotási feladatként 28 fő, 15-17 éves, matematika tagozatos gimnazista által létrehozott Facebook-kommenteket imitáló szöveget elemzek. A feladat során leképezem a jellemző szövegalkotási szokásokat úgy, mint hozzászólás írása csak a bejegyzés olvasását és a teljes cikk olvasását követően, valamint az előzetes kommentek részleges vagy teljes ismeretében, illetve anélkül. Az így létrejött szövegeket Firbas (1992/2004) funkcionális mondatstruktúra (FSP) elméleti keretében Adam (2007) elemzési módszerével vizsgálom, és különítem el az információs szerkezetet adó téma-réma hálózatot, valamint keresem a kohézió és a koherencia kialakulását támogató és gátló nyelvi elemeket, végső soron a szövegértés, -befogadás, -alkotás műfajspecifikus sajátosságait. A modellezett szövegalkotási-befogadói magatartásformák mentén jól elkülöníthető, tipikus információs szerkezeti mintázatok figyelhetők meg, valamint kiemelkedik az adott szövegalkotási módra jellemző, a szövegtopikot képező szemantikai mező. Megállapítható, hogy az ettől való eltérések tudatos nyelvhasználói viselkedés jelei, jellemzően arculatvédő, -fenyegető, ironizáló stb. jellegű hozzászólások következményei.

Hivatkozások

- Adam, M. (2007): *A Handbook of Functional Sentence Perspective*. Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita.
- Daneš, F. (1982): A szövegstruktúra nyelvészeti elemzéséhez. In: Penavin O. – Thomka B. – Utasi Cs. (szerk.): *Tanulmányok, 15. füzet. Szövegelmélet*. Újvidék: A Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete. 45–50.
- Firbas, J. 1992/2004. *Functional Sentence Perspective in Written and Spoken Communication*. Cambridge. Cambridge University Press
- Petőfi S. J. (2009): *A szöveg-összefüggőség hordozói (második közelítés): Konnexitás, kohézió, konstingencia – koherencia*. Officina Textologica 15. Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke. 69–77.

Huszár-Samu Nóra (EJF Pedagógusképző Intézet)

A szövegfeldolgozás innovációja az anyanyelvi nevelésben

Az olvasás, a szövegértő olvasás az enkulturáció kiindulópontja, a tanítás – tanulás folyamatában a szövegértő olvasásnak minden tantárgy esetében jelen kell lennie, ugyanis a megfelelő olvasási képesség a problémamegoldás egyik fő eszköze és minden további tanulás előfeltétele. Témám a szövegértő olvasás elsajátításáról és az ehhez kapcsolódó új módszertani és tantárgypedagógiai lehetőségről, a reciprok tanítási módszerről, munkaformáról szól.

A magyarországi olvasástanítási – és párhuzamosan az írástanítási - módszertan és gyakorlat a fonológiai tudatosság fejlődési ívéhez igazodik. A hazai, és a napjainkban is folyó nemzetközi kutatások rávilágítottak arra, hogy a jó olvasó elsődleges jellemzője nem az, hogy az alacsonyabb szinten lévő készségek megfelelően felépített képességbe szerveződnek, mert ez önmagában nem elegendő, hanem az, hogy stratégiákkal közelít a szöveghez, előfeltevéseket állít fel, majd kiemeli a szövegből a lényegi információkat (Józsa és Steklács, 2009).

Az anyanyelven történő szövegértő olvasás előkészítő szakaszának a módszertana megfelelően kidolgozott, ezzel szemben a későbbi évfolyamokra vonatkozó módszertan hiányosnak mondható (Kernya, 2008). Úgy gondolom, a téma igazán időszerű, hiszen az olvasási képesség megfelelő szintjének kialakítása minden további tanulás előfeltétele, így az élethosszig tartó tanulása is.

A tanulás egyik legjobb módja, ha mi magunk is tanítunk. A reciprok tanítás számos újszerű tanulási formát szintetizál, valamint integrálja a metakognitív tudást (Steklács, 2010).

Előadásomban egy olyan kutatást kívánok bemutatni, mely a reciprok tanítási módszer elemeit használja fel a szövegfeldolgozásban. A kutatás kvantitatív abból a szempontból, hogy nem kíván általános érvényű következtetéseket levonni, hanem a reciprok tanítási módszer mint innovatív szövegfeldolgozó módszer lehetőségeit és használatát mutatja be a résztvevők – pedagógusok és diákok – szempontjából, ugyanakkor kvalitatív abból a szempontból, hogy elő- és utóteszt segítségével az eredmények számszerűen mérhetők. Előadásomban ezeket az eredményeket kívánom bemutatni a szakirodalom kritikus szintetizálásán keresztül.

Hivatkozások

- Józsa K., Steklács J. (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109/4. 365–397.
- Kernya R. (2008): *Az anyanyelvi nevelés módszerei. Általános Iskola 1-4. osztály*. Budapest: Trezor.
- Steklács J. (2010): *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4.
Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben
Pécs, 2019. június 17-18.

Jánk István (EKE Magyar Nyelvészeti Tanszék)

Mennyire előítéletes nyelvileg a magyartanár és miért?

Előadásommal a korszerű nyelvészeti eredmények hasznosíthatósága a magyarárók témakörrel kapcsolatos előadások sorát kívánom bővíteni a korábbi évben befejeződött kutatásom eredményeinek ismertetésével. Ebben négy ország – Magyarország, Szlovákia, Románia és Ukrajna – magyartanárainak, tanítóinak, valamint az ilyen szakon tanuló hallgatóknak a nyelvi előítéletességét és nyelvileg diszkriminatív tevékenységét vizsgáltam. Ez közel 500 hazai és határon túli magyar nyelv és irodalom tanító pedagógust és pedagógusjelöltet jelent összesen. A kutatással nyert adatok azt mutatják, hogy a magyar pedagógusok igen jelentős része diszkriminál nyelvi alapon, mind érdemjegyek, mind a tanuló megítélése tekintetében, határon innen és túl egyaránt. Az eredmények továbbá arra engednek következtetni, hogy a tanuló által használt nyelv döntő szereppel bír az iskolai sikerességben és sikertelenségben – attól függően, hogy ez a nyelv mennyire felel meg a standard nyelvhasználatnak és nyelvváltozatnak.

A hagyományos kutatómódszertani eszközök a téma vizsgálatára nem vagy legfeljebb korlátozottan alkalmasak. Ennek következtében a kutatásban egy eddigiektől eltérő módszert alkalmaztam, ami szintén ismertetésre kerül az előadásban. A fókusz azonban a fentiekben tárgyalt vizsgálati eredményekre, tanulságokra helyeződik: arra, hogy mit csinál a pedagógus – általában tudtán kívül – a magyarárók egy-egy felelet értékelésénél; hogyan ítélkezik, milyen tényezőket számít be az értékelésébe, milyen súllyal és miért. Végül, hogy miért baj mindez.

Hivatkozások

- Jánk I. (2018): A nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatának módszertani korlátai és lehetőségei. *Magyar Nyelvőr*, 142/2: 150-169.
- Jánk I. (2018): *Nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség a pedagógiai értékelésben*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem. Doktori értekezés.

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4.
Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben
Pécs, 2019. június 17-18.

Karácsonyi Krisztina (PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék)

A határozott névelő a generatív és a közoktatásbeli mondattanban

Előadásom három részből áll. Első részében bemutatom, hogy néhány általános-, illetve középiskolásoknak szánt nyelvtankönyv (OFI kísérleti tankönyvek, Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit tankönyvei) milyen információval szolgál – ha szolgál egyáltalán – a (határozott) névelőről. Ismertetem, hogy ezekben a tankönyvekben milyen, a névelőre koncentráció feladatok jelennek meg, de különös tekintettel azt vizsgálom, hogy a közoktatásban alkalmazott hagyományos szemléletű mondattan a tankönyvek tanúsága szerint hogyan kezeli a határozott névelőt. Előadásom második részében a határozott névelővel kapcsolatos legfontosabb elméleti alapvetéseket mutatom be. Először a hagyományos megközelítést (Keszler 2000), majd pedig a generatív nyelvészet megközelítését ismertetem (pl. Szabolcsi 1992), majd vetem őket össze. Végezetül pedig, előadásom harmadik részében a névelő tanítására vonatkozó javaslatot teszek, elsősorban a modern nyelvészet eredményeit felhasználva.

Hivatkozások

- Kenesei I. (2006): Szófajok. In: Kiefer F. (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai. 80-110.
- Keszler B. (szerk.) (2000): *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Medve A., Farkas J., Szabó V. (2010): *4x12 mondat*. Veszprém: Iskolakultúra.
- Szabolcsi A. (1992): *A birtokos szerkezet és az egzisztenciális mondat*. Budapest: Akadémiai.
- Viszket A. (2015): Határozottan a névelőről. In: Prax L., Hoss A., Nagy T. (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 2. Hagyomány és modernitás*. Pécs: PTE BTK, Film-Virage Kulturális Egyesület. 147-159.

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4.
Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben
Pécs, 2019. június 17-18.

Kocsis Ágnes (ELTE BTK Mai Magyar Nyelvészeti Tanszék)

Pedagógiai nyelvtan mint komplex hálózat

Napjaink tudásalapú társadalmában egyre fokozottabb az igény arra, hogy az iskolák célzottan és tudatosan fejlesszék tanulóik azon készségeit, képességeit, amelyek segítik őket a mindennapi életben való könnyebb eligazodásban (NAT 2012: 10652). Ezen célok eléréséhez azonban a tananyagnak is támogatnia kell a készségfejlesztést célzó tevékenységközpontú, aktív tanulási formákat.

Előadásomban egy olyan pedagógiai nyelvtan lehetséges felépítését mutatom be, amely mind formájában, mind tartalmában igazodik a diákközpontú konstruktivista pedagógiai módszerek (Falus 2003: 121) alkalmazásához. A pedagógiai nyelvtan célja, hogy egy könnyen használható anyanyelv-pedagógiai csomagot nyújtson a pedagógusoknak a tananyag és a módszertan integrálásával, építsen a nyelvtudomány legújabb eredményeire, ugyanakkor teret engedjen a diákok előzetes tudásának, kreativitásának is.

A nyelvtan funkcionális kognitív alapokra épül, amely lehetővé teszi a tartalom hálózatos szerkesztését (Imrényi 2013, Tolcsvai Nagy 2013). A hálózat jelen nyelvtanban többszörösen összetett komplex hálózattá egészül ki a módszertani elemek integrálásával. Módszertani komponensként egy általam korábban meghatározott módszert alkalmazok (Kocsis 2017), amely a problémamegoldás fejlesztését állítja a középpontba, a kutatásalapú tanítás módszere mellett pedig informatikai eszközöket és megoldásokat von be az oktatásba. A komplex hálózat egységei szintén hálózatot alkotnak, így a hálózat része egy nyelvtani tematikus háló, az informatikai elemek hálója és a kutatásalapú módszer hálója.

A hálózat gráfként ábrázolható flexibilis, bővíthető struktúra, amely lehetővé teszi személyre szabott tanmenetek, óratervek létrehozását. Ez a szerkezet hozzájárul ahhoz, hogy a pedagógus a diákokhoz igazítsa óraterveit, amelyet a hagyományos építőköckel elvű nyelvtanok nem tesznek lehetővé. A szerkezet adatbázisban tárolhatóvá, digitálisan megjeleníthetővé és kereshetővé teszi a nyelvtant. Az előadás főként ezen szerkesztésmód előnyeit, illetve egy ilyen nyelvtan nyomtatott és elektronikus megjelenítési lehetőségeit tárgyalja.

Hivatkozások

- Falus I. (szerk.) (2003): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Imrényi A. (2013): *A magyar mondat viszonyhálózati modellje*. Nyelvtudományi Értekezések 164. Budapest: Akadémiai.
- Kocsis Á. (2017): *Informatika a nyelvtanórán*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. Szakdolgozat.
- Nemzeti alaptanterv 2012. *Magyar Közlöny*, 66. 10639–10848.
- Tolcsvai Nagy G. (2013): *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Budapest: Osiris Kiadó.

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4.
Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben
Pécs, 2019. június 17-18.

Molnár Mária (Pécsi Árpád Fejedelem Gimnázium és Általános Iskola - PTE)
„Vigyázz, hogy ezeket a kifejezéseket helyesen használd!” (Baloghné–Baranyai 2015: 30)
21. századi iskolai anyanyelvi nevelésünk a múlt árnyékában

Az előadás kiindulópontja – melyet a szerző részben saját megfigyelésére és tapasztalatára, részben kisebb mintákon végzett felmérésekre alapoz (többek között: Borbás 2010; Szabó 2008a, 2008b) –, hogy az a nyelv, amellyel a tanulók a nyelvtanórákon a vizsgálat tárgyaként találkoznak, nemigen hasonlít arra, amely a társadalmi praxisban körülveszi őket. Márpedig az iskola nem mondhat le az anyanyelvoktatás alapvető céljáról és feladatáról, hogy jól, hatékonyan kommunikáló, a különféle stílusokat és regisztereket, kódokat autonóm módon kezelni tudó fiatalokat bocsásson ki falai közül.

Ezen cél elérésének akadályait mutatja be az előadás, feltárva a múlt és a jelen magyar nyelvi tankönyveinek nyelv- és normaszemléletét. Egy olyan időutazásra hívom a hallgatóságot, amelyben anyanyelvoktatásunk múltja a jelenben tükröződik majd, miközben választ keresünk és kaphatunk arra a kérdésre, hogy az egyes korszakok megvalósították-e az anyanyelvi tantárgy és tágabb értelemben az egész közoktatás végső célját, a feszélyezettség nélkül kooperatívan kommunikáló, a stílusok és regiszterek között tudatosan választani tudó állampolgárok nevelését.

Az előadás fókuszában mégsem a múlt áll, hanem a jelen és a jövő anyanyelvi nevelési gyakorlata: egy olyan normaszemlélet gyakorlatba helyezésének lehetősége már létező tankönyvi részletek, jó gyakorlatok és javaslatlattervek formájában, amelyek a nyelvtudomány és a pedagógia korszerű ismereteinek bevonásával kiutat mutathat a fent említett szakadékból, amely anyanyelvoktatásunkat már évszázadok óta jellemzi.

Hivatkozások

- Borbás G. D. (2010): Konceptuális váltás szükségszerűsége a nyelvhasználat kontrolljáról való gondolkodásban (A közoktatás felelőssége). *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 5/2. 51-63.
- Szabó T. P. (2008a): „Idegesít, mert borzalmasan hangzik.” Gimnazisták a nem önvezérelt nyelvi hibajavításról. In: Gherdán T., Schultz J (szerk.): *Félúton 2. Az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájának konferenciája 2006. június 13–14.* Budapest: ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. 100–109.
- Szabó T. P. (2008b): A nyelvhelyességi szabályokkal kapcsolatos metanyelvi tudás formálása. In: Váradi T. (szerk.): *II. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia.* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 87–98.

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4.
Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben
Pécs, 2019. június 17-18.

Rosenberg Mátyás (MTA Nyelvtudományi Intézet)

Romani eredetű szavak a magyar nyelvben – és a magyarórán

A nyelv legkevésbé stabil, legkönnyebben változó szintje a szókincs. A nyelvi érintkezés során is a szavak az elsők, amelyek egyik nyelvből a másikba kerülnek (Van Coetsem 1988: 26; Thomason – Kaufman 1988: 37). A romani jövevényszavak mibenlétével foglalkozó művek a téma tárgyalását elsősorban két fő kérdéskör köré építik fel. Leggyakrabban az átvett szavak számának megállapítása kerül fókuszba (vö. Schirm 2006: 149; Boros – Szűts 1986), majd ezt követi a romani eredetű szavak magyar nyelvben elfoglalt helyének, rétegeinek vizsgálata (Jenő – Vető 1900; Bárczi 1975: 369; Kis 2014: 3).

A téma feltárásában és elemzésében munkálkodó tudományos és kevésbé tudományos résztvevők úgy jelölik ki a diskurzus irányait és határait, hogy néhány előzetes alapproblémát fel sem vetnek. Gyakran anélkül beszélünk „cigány jövevényszavakról”, hogy ezek a szavak mikor kerültek a magyar nyelvbe, mely nyelveken keresztül és milyen közegben történt a transzfer (Arató 2016). Nem tudjuk azt sem, hogy milyen rendszerszerűség fedezhető fel a (nehezen átlátható) folyamatokban. Egy nyelvváltozatból való szavak ezek, vagy különféle dialektusok a forrásai a kölcsönzéseknek? Egy stílusregiszterről beszélünk-e, vagy többről?

Számos egyéb kérdés ellenére az iskolai órákon a kérdés adott, hiszen számos magyar nyelvtan információkat közöl. De vajon mi az, amit tudhatunk a romani kölcsönzésekkel kapcsolatban, mi szerepel a tankönyvekben és vajon mit tanítanak a valóságban?

Előadásomban egy iskolai vizsgálat és egy több mint 1500 fős mintán végzett felmérés eredményeit kívánom bemutatni, mellyel talán közelebb juthatunk a felvetett problémák megoldásához és a kérdések megválaszolásához.

Hivatkozások

- Arató M. (2016): A romani és beás eredetű szavak alapkérdései és alapproblémái a magyar nyelvben. In: Bagyinszki Sz., P. Kocsis R. (szerk.): *Anyanyelvünk Évszázadai 2. Studia Iuvenum Chronolinguistica 2.* Budapest: ELTE Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék. 71–82.
- Bárczi G. (1975): *A magyar nyelv életrajza.* Budapest: Gondolat.
- Boros J., Szűts L. (1986): *A mai magyar argó kyszótára.* Budapest: Idegenforgalmi és Propaganda Kiadó Vállalat.
- Jenő S., Vető I. (1900): *A magyar tolvajnyelv és szótára.* Budapest.
- Kis T. (2014): Cigány elemek a magyar börtönszlengben. In: Dobi E., Domonkosi Á., Pethő J. (szerk.): *Stílusról, nyelvről – sokszínűen: Szikszainé Nagy Irma hetvenedik születésnapjára.* Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke. 177–190.
- Schirm A. (2006): A magyar nyelv cigány eredetű jövevényszavai. *Nyelvtudomány, 2.* 149–163.
- Thomason, S. G., Kaufman, T. (1988): *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics.* Berkeley: Berkeley University of California Press.
- Van Coetsem, F. (1988): *Loan Phonology and the Two Transfer Types in Language Contact. Publications in language sciences.* Dordrecht: Foris Publications.

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4.
Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben
Pécs, 2019. június 17-18.

Szabó Veronika (PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék)

A metaszintaktikai képességek kutatásának lehetőségei

A Chomsky-féle elmélet szerint az anyanyelvi beszélő nemcsak végtelen számú grammatikus szósor létrehozására képes, hanem azt is el tudja dönteni, hogy egy adott szósor anyanyelvének mondata-e. Ha elfogadjuk, hogy az iskolába kerülő gyermek kompetens anyanyelvi beszélő, és a nyelvtanoktatás feladata, hogy az implicit grammatikai tudást explicitte tegye (Bánréti–Pap 1990), akkor elengedhetetlen, hogy ismerjük ennek a tudásnak a természetét.

Vajon mit tud például egy tipikusan fejlődő iskolaérett magyar kisgyermek a magyar mondatról? Erre a kérdésre nehéz válaszolni. Az iskolaérettséget szűrő DIFER nem mér mondattani képességet, a produkció (Neuberger 2014) és a percepció vizsgálata (Pléh 1998) pedig csak közvetve utal a szintaktikai tudatosságra. Kevés kutatás foglalkozik gyerekek nyelvi ítéleteinek értelmezésével (Pintér 2017), a magyar metanyelvi vizsgálatok pedig nem érintik a mondattan szintjét.

Előadásom célja, hogy felhívjam a figyelmet a metaszintaktikai képességek (MSzK) kutatásának lehetőségeire. Elsőként a kutatás tárgyát definiálom Simard et al. (2017) modelljének segítségével, mely többek közt elhatárolja egymástól a tudattalanul működő szintaktikai és a tudatos kontroll alá eső MSzK-et (képességen a tudáshoz való aktív hozzáférést értve).

A MSzK kiemelkedő fontosságúak az anyanyelvi olvasástanulásban (Cain 2007) és az idegen nyelvek tanulásában (Ellis et al. 2009). A két folyamatban vannak hasonlóságok, a különbségek a tudatosság szintjét tekintve szembeötlőek. Az előadás második részében a nemzetközi szakirodalomból válogatott kísérleteket mutatok be, majd néhány magyar nyelvre vonatkozó kísérlet tervét vázolom, kitérve az általános metodológiai problémák (pl. a mérőeszköz kiválasztása) mellett nyelvspecifikus kérdésekre is.

Hivatkozások

Bánréti Z., Pap Á. (1990): *Tanítás és tanulás*. Veszprém: Nodus.

Cain, K. (2007): Syntactic awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistics* 28, 679–694.

Ellis, R. et al. (2009): *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. UK: Multilingual Matters.

Neuberger T. (2014): *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban*. Budapest: ELTE.

Pintér L. (2017): *A kimerítő értelmezés elsajátítása különböző fókusz típusok esetén*. Budapest: PPKE.

Pléh Cs. (1998): *Mondatmegértés a magyar nyelvben*. Budapest: Osiris.

Simard, D. et al. (2017): Measuring Metasyntactic Abilities - On a Classification. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46/2. 433-456.

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4.
Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben
Pécs, 2019. június 17-18.

Szederkényi Éva (PTE BTK HFMI Felnőttképzési és Képességfejlesztési Tanszék)

A digitális kultúra új agorája – a fordított mentoring jelentősége a generációk közötti párbeszédben

Kutatásunk célja a családon belüli anyanyelvi párbeszéd, megértés támogatása a fordított mentoring módszerével. Szeretnénk elősegíteni, hogy a Z generáció tagjai ahelyett, hogy lesötétített szobákban virtuális pseudo-közösségekben létezzenek, ismét megtalálják a hangot családjukkal; a szülők pedig ne érezzék teljesen írástudatlannak magukat a digitális kultúra közegeiben, hanem annak kommunikatív előnyeit élvezhessék Z generációs ifjaikkal. Kiindulási pontként használjuk az evolúciós pszichológia kutatás kiváló eredményeit (Héjj, 2013: 13-30. Konkrétabb célunk, hogy a szülők is megismerjék a Z generáció tudását, nézőpontjait és saját kommunikációs kompetenciájukat így fejlesszük. Szeretnénk egy olyan nemzedékek közötti dialógust beindítani, ú.n. „felfedező közeledést” (Héjj, 2013: 27), ami a Z generáció eltérő kulturális preferenciáit, módszertanát megismeri és hasznosítja.

Hipotézisünk független változója az előzetes vizsgálatok során kifejlesztett tréning, amivel a mind a szülőket, mind gyermekeiket a másik nemzedékkel fennálló kommunikációs csatorna „akadálymentesítésére” szenzibilizáljuk. Független változó a tréningek hatékonyságát igazoló jobb megértés, illetve a résztvevő nemzedékek virtuális tereinek „egybenyitása”, végső soron a család összetartásának fokozása.

Hipotézisünk tehát: A megfelelő [a Z nemzedék virtuális kommunikációs kompetenciáját és szokásait figyelembe vevő] szenzibilizációs tréning [független változó] segítségével fokozható a családon belüli megértés és a család összetartása [függő változók].

Az előadás a kutatás részeredményeiről ad összefoglalót.

Hivatkozások

Hejj, A. (2013): Mikor figyel a diák? Egy kibernetikai modell és a valóság. In: Andl H., Molnár-Kovács Zs. (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben: 2011-2012*. I. kötet. Pécs: PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. 11-30.

Komár Z. (2017): Generációelméletek. *Új Köznevelés*, 73/8-9. 14-16. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/generacioelmeletek>

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4.
Hasonlóságok és különbözőségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben
Pécs, 2019. június 17-18.

Szente Gábor (PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola)

Háy János hát!

A hát diskurzusjelölő Háy János A Gézagyerek című drámájában

A hazai pragmatikai kutatásokban nagyjából az ezredforduló óta fokozott érdeklődés figyelhető meg a diskurzusjelölők iránt, amelyek közül a magyarban valószínűleg a hát a legtöbbször alkalmazott, ugyanakkor a leggyakrabban vizsgált (csak illusztrációként: Németh T. 1998 és Dér–Markó 2017). Az viszont még feltárára vár, hogyan viselkedik a hát kortárs és régebbi irodalmi műveinkben (például Schirm 2007-2008 utóbbi mindössze érintette) – mindez az anyanyelvi nevelés számára szintén érdekes lehet.

Jelenkori drámairodalmunkra is jellemző az a törekvés, hogy az élőnyelvi megnyilvánulásokat imitálja, amely egyes alkotásokban a hát sorozatos megjelenéséhez vezet. Különösen érvényes ez Háy János drámai műveire.

Egy később befejezendő, átfogóbb kutatás keretében (amelynek részét képezi a közoktatásban használható tananyag fejlesztése) pragmatikai elemzés alá vonom a szerző 2001-ben bemutatott istendramáját, A Gézagyereket. Ennek szövegében térképezem fel a hát potenciális szerepeit – három független annotátor közreműködésével.

A vizsgálat elméleti hátterét a *ReALIS* (Alberti 2011) dinamikus pragmaszemantikájában felvázolt intenzionális profilok és a szemafor-hatás (Alberti 2016) alapján definiált tíz hát-típus képezi (elsősorban Szeteli és mtsai 2019). Az annotálás összegzését egybevetem A Gézagyerek egyik előadásának Praat fonetikai szoftverrel végzett analízisével. Az eredményekből kiindulva, a hasonlóságokra és különbözőségekre fókuszálva következtetéseket fogalmazok meg a szakirodalomban leírt kategóriákra vonatkozóan.

Hivatkozások

- Alberti G. (2011): *ReALIS. Interpretálók a világban, világok az interpretálóban*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Alberti G. (2016): Hát a meg meg a hát. In: Kas Bence (szerk.): „Szavad ne feledd!”. *Tanulmányok Bánréti Zoltán tiszteletére*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 17–27.
- Dér Cs. I., Markó A. (2017): A hát funkciói a prozódiai megvalósulás függvényében. *Beszédkutatás, 2017*. 105–117.
- Németh T. E. (1998): A hát, így, tehát, mert kötőszók pragmatikai funkciójának vizsgálata. *Magyar Nyelv, 94/3*. 324–331.
- Schirm A. (2007-2008): A hát diskurzusjelölő története. *Nyelvtudomány, III-IV*. 185–201.
- Szeteli A. és mtsai (2019): *Vocal Differentiation of Segmentally Identical Expressions in Hungarian*. Benyújtott konferenciaabsztrakt.

Tisztl-Papp Katalin (ELTE BGGYK Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet), Macher Mónika (ELTE BGGYK Atipikus Viselkedés és Kogníció Gyógypedagógiai Intézet)

A mentális lexikon vizsgálata a szóasszociáció módszerével tanulásban akadályozott gyermekeknél

A szókincs megfelelő növekedése, mérete az iskolai előmenetelben és a mindennapi kommunikációs kompetenciában is központi szerepet játszik. Szakirodalmi adatok (Cs. Czachesz, 2014; Konza, 2014) arra engednek következtetni, hogy a mentális lexikon terjedelme nagymértékben befolyásolja az olvasás minőségét, illetve, hogy a jól működő olvasási képesség elsajátításának egyik meghatározó eleme a meglévő szókincs nagysága (Nagy, 2004). A diákok eltérő tanulási képességei pedig befolyásolhatják mindezt.

A vizsgálat célja képet adni arról, hogy (1) milyen az alsó tagozatos, tipikusan és atipikusan fejlődő tanulók mentális lexikonja a szóasszociációs teljesítményükben; hogy (2) vannak-e csoportszintű jellegzetességek a fogalomköröket tekintve; valamint (3) tapasztalhatunk-e jelentős különbségeket a két csoport között a fentiekben.

A vizsgálatban 18-18 tipikus, illetve atipikus fejlődésű, azaz tanulásban akadályozott tanuló vett részt. A gyermekekkel szóasszociációs feladatot végeztünk. Hívószóként 5 kategóriát választottunk korábbi szóasszociációs vizsgálatok (Gósy & Kovács, 2001; Laczkó, 2014) eredményeiként keletkezett kategóriák alapján: állatok, növények, színek, ennivalók, testrészek. A kapott adatokat felhasználva a gyermekek teljesítményében fellelhető mennyiségi és minőségi különbségeket vizsgáltuk meg.

Az eredmények megmutatták, hogy (1) a tanulásban akadályozott tanulók minden kategóriában kevesebb szót hívtak elő tipikusan fejlődő társaikhoz képest. Az egyedi előfordulású szavak magasabb száma a kontrollcsoport tanulóinak szóasszociációiban kiterjedtebb mentális lexikonra utalhat. (2) A szavak kategóriákon belüli ismétlésének különböző megjelenési formái szinte kizárólag a tanulásban akadályozott tanulóakra voltak jellemzőek, a tipikus fejlődésű gyermekeknél alig volt felfedezhető megismételt elem egy-egy felsorolásnál. A kontrollcsoportnál megfigyelhető szemantikailag kapcsolódó szavak egymás melletti felsorolása, alkategóriák képződése. A tanulásban akadályozott tanulóknál ez sokkal kevésbé jellemző, a csekély számú kimutatható szócsoporthoz kevesebb elemből áll. (3) Tehát elmondhatjuk, hogy a vizsgált tipikusan és atipikusan fejlődő tanulók szóasszociációs teljesítményében eltérés tapasztalható mennyiségi és minőségi szempontból is.

A vizsgálat eredményei a pedagógiai munka számára hordoznak hasznos információkat. A mentális lexikon szerveződésének valid és reliábilis vizsgálata megfelelő információkat adna a mentális lexikon bővüléséről és a kommunikációs kompetenciát pozitív irányba befolyásoló anyanyelvi módszertanok adaptációjára, kidolgozására.

Hivatkozások

- Cs. Czachesz E. (2014): A szókincs és az olvasás kapcsolata iskoláskor előtt. *Könyv és nevelés*, 16/2. 64-72.
- Gósy M., Kovács M. (2001): A mentális lexikon a szóasszociáció tükrében. *Magyar Nyelvőr*, 125. 330–354. <http://nyelvor.c3.hu/period/1253/125306.htm>
- Konza, D. (2014) Teaching reading: Why the “Fab Five” should be the “Big Six”. *Australian Journal the Teacher Education*, 39/12. 152-169. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n12.10>

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék

Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4.

Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben

Pécs, 2019. június 17-18.

Laczkó M. (2014): A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében a tinédzserek anyanyelv- és idegennyelv-elsajátítási folyamatában. *Anyanyelv-Pedagógia*, 7/2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=513>

Nagy J. (2004) Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*, 14/3. 3-26. http://www.edu.u-szeged.hu/difer/download/nagy_olvasas.pdf

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4.
Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben
Pécs, 2019. június 17-18.

Tóth-Kocsis Csilla (SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája)

A 9-10 éves korosztály anyanyelvi kompetenciájának fejlesztése a Varázslatos helyesírás munkafüzeteken keresztül

Előadásomban a 3. 4. évfolyam számára készített Varázslatos helyesírás című anyanyelvi munkafüzeteimet szeretném bemutatni.

A munkafüzetek azzal a céllal készültek, hogy fejlesszék a tanulók anyanyelvi kompetenciáját, elsősorban az írás, helyesírás szempontjából. Céлом volt, hogy a tanulók egyéni fejlettségét figyelembe vevő, érdeklődésüket felkeltő és fenntartó feladatok készüljenek.

A bevezető és a kezdő iskolaszakasz tanulási tevékenységeinek kétségtelenül az egyik leglátványosabb eredménye az új nyelvhasználati módok, az olvasás és az írás megtanulása és eszközként való használata. Az írás készségszintű tevékenység, tanulni kell, gyakorolni, majd automatizálni.

Az írás megtanulásának alapja a sémaelmélet. A metakognitív készségeknek az írástanulásban fontos szerepük van: csak az tanul meg írni, aki fel tudja bontani a folyamatos beszédet szavakra, a szavakat hangokra, illetve a hangokból szavakat, mondatokat képes összeállítani. Következésképpen az írástanulásban nagy szerepe van a beszédhallás, beszédértés fejlettségének, hisz az írott nyelv a hangzó nyelvnek van alárendelve. A kezdő iskolai szakaszban a tanulók a nyelvi rendszer artikulációs-akusztikai megjelenítési módjáról az optikus-vizuális megjelenítési módra, azaz a beszédről az írásra való áttérést kell megtanulnia, hogy a későbbiekben az írást eszközszinten tudja használni. A nyelvhasználati módok megtanulása egymásra épül, fejlesztésük pedig szorosan egymáshoz kapcsolódik. A nyelvtani ismeretekhez kapcsolódik a helyesírási szabálytudatosodás és a folyamatos gyakorlattal együtt járó szisztematikus hibajavítás eredményeképpen az elemi szintű helyesírási készség. A jól kiválasztott és fokozatosan bővülő szóanyag folyamatos gyakorlásával megvalósul a helyesírás alapozása.

Az általam készített munkafüzetek figyelembe veszik az életkori sajátosságokat, a feladatok motiváló hatásúak, építenek a tanulók érdeklődésére, kíváncsiságára, aktivitására. Lehetőséget adnak a közös tevékenységre a páros, csoportos és a kötet végén található projektfeladatok segítségével. Mivel mindkét munkafüzet egy történet köré épül, a nyelvtan, a helyesírás a mindennapi élet szerves részeként jelenik meg és nem csupán tananyagként. Tanítási órákon megkönnyíti a differenciálást is, hisz a feladatok nehézségi szintenként külön jelölést kaptak.

Hivatkozások

Kocsis Cs. (2009): A 9 és 10 éves korosztály olvasási szokásai. In: Tóth Szergej (szerk.):

Tudományos és művészeti műhelymunkák. Új utakon a Pedagógusképző Kar című konferencia előadásai. Szeged: SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar. 169-175.

Kocsis Cs. (2010): Íráskészség vizsgálata 9-10 éves gyermekeknél. In: Görömbei Andrásné

(szerk.): „Ami kiállta az idő próbáját”. Gyakorlóiskolák VI. Országos Módszertani Konferenciája. Debrecen, 2010. október 1-2. 21-27.

Kocsis Cs. (2010): *Varázslatos helyesírásunk. 3. évfolyam.* Szeged: Maxim. 84.

Kocsis Cs. (2011): *Varázslatos helyesírásunk. 4. évfolyam.* Szeged: Maxim. 80.

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék

Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4.

Hasonlóságok és különbözőségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben

Pécs, 2019. június 17-18.

Mihály I (2002): Új OECD-szakértők a kulcskompetenciákról. *Pedagógiai Szemle*, 52/6. 90-99.

Fisher R. (1999): *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal*. Pedagógus könyvek. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

Varga-Sebestyén Eszter (ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék)

Fogalmi integráció a nyelvtanórán

Távlati céloom olyan javaslatok kidolgozása, amelyek a közoktatásban alkalmazható módon teszik hasznosíthatóvá a funkcionális kognitív nyelvészet eredményeit (vö. Geeraerts 2010, Tolcsvai Nagy 2017). Az előadás egy műveletre, a mentális integrációra összpontosít, és tanórai tapasztalatok elemzésének formájában mutatja be ennek hasznosíthatóságát a reklámszlogenekben előforduló igekötős igék elemzésében. Az előadás központi része reklámyelvi elemzéseken keresztül vázolja, hogyan használható fel a mentális integráció modellje az értelmezésben (lásd Fauconnier–Turner 2002, Ruiz de Mendoza Ibáñez 2009).

A tanórai alkalmazás előtti tervezés első hipotézise szerint a kreatív szlogenek, illetve reklámszövegek a metaforikus kiterjesztés és metonimikus értelmezés miatt válnak felhívóvá (vö. hírérték, de Beaugrande – Dressler 2000), mivel a befogadót az integrált emergens jelentés megfejtésére készítetik. Az előadás azt is állítja, hogy a reklámokban a neológ igekötős igék értelmezése is sok esetben mentális integráción alapul. Az előadás harmadik lényeges állítása pedig, hogy a fogalmi integráció műveletének feltárásával nő a diákok nyelvi tudatossága, fejlődik a metakogníció képessége.

A vizsgált szlogenek saját gyűjtésből származnak. A korpusz elemei közé be és el előtagú igekötős igéket válogattam (pl. dobj be egy Snickers-t; Merüljön el a Completa krémességében), amelyek értelmezése során több mentális művelet is részt vesz a jelentésképzésben. Egy nyelvtanóra óratervét készítettem el, és ez alapján tartottam órákat 2017 őszén a békásmegyeri Veres Péter Gimnázium 12. évfolyamán két párhuzamos osztályban. Az órai tapasztalatok és a folyamat előtti, majd záró feladatlapok eredményeinek elemzése után kiderült, hogy az órai részvételt követően változott a diákok reklámértelmezési stratégiája. A tanórákon a tanulók összetett elemző műveleteket hajtottak végre: alkalmazták szövegértési kompetenciájukat, kritikai gondolkodásukat, lényeglátó, rendszerező, analitikus és elemző készségüket. A teljesítményük a felméréssel mérhetővé vált, az eredmények megerősítették a kiinduló feltevések érvényességét.

Hivatkozások

- De Beaugrande, R., Dressler, W. (2000): *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Budapest: Corvina.
- Geeraerts, D. (2010): Recontextualizing Grammar: Underlying trends in thirty years of Cognitive Linguistics. In: Tabakowska, E., Choinski, M., Wiraszka, L. (eds.): *Cognitive Linguistics in Action: From Theory to Application and Back*. Mouton de Gruyter. 71–102.
- Fauconnier, G., Turner, M. (2002): *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books.
- Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J. (2009): Integración conceptual y modos de inferencia. *Quaderns de filologia. Estudis lingüístics*, 14. (Ejemplar dedicado a: Nuevas perspectivas en lingüística cognitiva). 193–219.
- Tolcsvai Nagy G. (szerk.) (2017): *Nyelvtan. A magyar nyelv kézikönyvtára 4*. Budapest: Osiris.

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4.
Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben
Pécs, 2019. június 17-18.

Viszket Anita (PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék), Kovács Hanna (PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék)

Új magyar nyelvtan a közoktatásban?

A tanszékünkön generatív szemléletben tanítjuk a mondattant, strukturalista szemlélettel a morfológiát. Amikor a hallgatóink tanárként visszatérnek a közoktatásba, az ún. hagyományos grammatikai szemlélet várja őket (ld. Keszler 2000).

Ennek feloldására számos kísérlet született a tanszékünkön (lásd pl. Medve-Farkas-Szabó 2010, Szabó 2013, Viszket 2011), melyek minden esetben rendszerszintű változtatásokat kívánnának. Nem vitatva, hogy a leghelyesebb egy új oktatási modell kidolgozása lenne, előadásunk egy opportunista megoldás mellett érvel: modellfüggetlenül szeretnénk olyan oktatásban használható anyagokat nyújtani a hallgatóinknak, mellyel diákjaik nyelvi tudatosságát fejlesztik, az idegen nyelvek tanulását segítik, ugyanakkor amellyel képesek felkészíteni őket a gimnáziumi felvételire és az emelt szintű érettségire. Nem példa nélküli a modellfüggetlen nyelvtanítási törekvés, lásd Sulinova tananyagok, Bartalis és tsai 2017, vagy a CGRH kötetei. Ennek a megközelítésnek nem akadálya sem a NAT, sem a kerettantervek, mert azokban a nyelvtan tananyag annyira általános, hogy a hagyományostól eltérő szemlélet belefér. A problémát a felvételi vizsgák, illetve a tankönyvek jelentik.

A felvételi feladatokból az látható, hogy az elvárt tudáselemek többnyire nem idegenek a strukturalista vagy generatív szemlélettel szemben. A legnagyobb eltérés a konkrét elemzésekben az alany fogalmában van (a különbségek vizsgálatánál hangsúlyozottan a felvételi feladatsorokra koncentráltunk, és nem a modellekre, amelyek között sokkal több kérdésben van kibékíthetetlen ellentét).

(1) Péternek sietnie kell. Állítmány: kell; alany: sietnie; részeshatározó: Péternek

(2) Péternek van két barátja. Állítmány: van; alany: (két) barátja; részeshatározó (dativus possessivus): Péternek (P. Lakatos 2004)

Az előadásunkban példát mutatunk arra, hogy hogyan lehetne a fenti elveknek megfelelően alternatív tananyagot kidolgozni a Magyar nyelv 9. tankönyv (2016, újgenerációs) 66-72. oldalain tárgyalt alany, tárgy, határozó témakörökre.

Hivatkozások

Bartalis és tsai (2017): *Magyar nyelv és irodalom (anyanyelv)*. Marosvásárhely: Kreatív Könyvkiadó.

Alberti, G., Laczkó, T. (szerk.) (2017): *Syntax of Hungarian. Nouns and Noun Phrases Vol I*. Comprehensive Grammar Resources. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Keszler B. (szerk.) (2001): *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Medve A., Farkas J., Szabó V. (2010): *4x12 mondat*. Veszprém: Iskolakultúra

P. Lakatos I. (szerk.) (2004): *Grammatikai gyakorlókönyv (mintaelemzésekkel és segédanyagokkal)*. Bölcsész Konzorcium.

Schiller M. (szerk.) (2006): *Szövegértés-szövegalkotás 7. Tanári útmutató 3*. Budapest: Sulinova.

Szabó V. (2013): *A semleges mondat. Egy felső tagozatosoknak szóló mondattani tananyag koncepciója*. Pécs: PTE BTK. PhD-értekezés.

Viszket A. (2011): A mondattan a közoktatásban. *Hungarológiai Évkönyv 12*. 291-302.

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4.
Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben
Pécs, 2019. június 17-18.

Vitányi Borbála (Budapesti Vendéglátóipari és Humán Szakképzési Centrum)

Motiválatlan szakközépiskolások eredményes anyanyelvi nevelése?!

Célom, a tanulói motiválatlanságtól a motiváltságig vezető oktatási folyamat bemutatása úgy, ahogy azt a tanulási nehézségekkel küzdő szakközépiskolások magyartanáráként különböző évfolyamokon az elmúlt tanévben személyesen tapasztaltam.

Előadásom pillérei: a motiváció, a szakiskola és a tankönyvek. Kiindulópontom a motiválatlan és motivált fogalmak terminológiája. Mint Réthy Endréné motiváció kutatásaiból tudjuk, a tanulás egyik leglényegesebb előfeltétele a tanulási motiváció kialakítása, fenntartása és fejlesztése. Utalok az alulteljesítés okaira, ahogy ezt Lappints Árpád tanuláspedagógiája tette. Igazolva látom Csapó Benő és Józsa Krisztián megállapításait az iskolai műveltségről, a továbbtanulásra ambicionált osztályok és a csak túlélési stratégiákban gondolkodók tekintetében. Tanítványaim különleges bánásmódot igénylő, de nem fogyatékos szakközépiskolások voltak.

A dolgozat eredményei: a 9-10 osztályos szakiskolai közismereti tankönyvek KOMA műveltségterületének fejezeteit a motiválhatóság szempontjából kvalitatívan elemzem, majd óravázlataim alapján részletezem a tankönyvekhez kapcsolódó saját motiváló eljárásaimat és a tanulói aktivitás mértékét. Nehezebb a 11. osztályosok anyanyelvi nevelése. Itt tankönyv nem áll rendelkezésre, tanítási tapasztalataim, órai feljegyzéseim alapján saját összeállítású tanmenetemnek azokat a témaköreit mutatom be órai lebontásban, amelyeket diákjaimmal eredményesnek tekintettünk, mondhattunk.

Összehasonlítom szövegértési teljesítményüket hasonló publikált tanulmányokkal is.

A tanulási motivációra vonatkozó kutatásommal szeretnék hozzájárulni Benedek András szakképzés-pedagógiai alpműve nyelvpedagógiai fejezetének kibővítéséhez. Törekvésem túlmutat e dolgozat keretein: az anyanyelvi nevelés tekintélyének emelését kellene elérni azzal, hogy a pályaaalkalmassági vizsgán, valamint a tanulmányokat lezáró szakmai vizsgán a szakközépiskolásoknak anyanyelvi kulturáltságukról és műveltségükről számot kelljen adniuk szóban és írásban. Ez önmagában is motivál a kommunikáció, a magyar nyelv és irodalom tanulására.

Hivatkozások

- Benedek A. (szerk.) (2006): *Szakképzés-pedagógia*. Budapest: Typotex.
- Józsa K. (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Budapest: Osiris.239-268.
- Lappints Á. (2002): *Tanuláspedagógia*. Pécs: Comenius Bt.
- Macher M. (2017): Tanulásban akadályozott szakiskolás fiatalok hallás utáni szövegértési teljesítménye. In: Medve A., Szabó V. (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 3*. Pécs: PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Film-Virage Kulturális Egyesület. 120-130.
- Réthy Ené (1988): *A tanítás-tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése*. Budapest: Akadémiai.

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék
Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4.
Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben
Pécs, 2019. június 17-18.

Zs. Sejtes Györgyi (SZTE Juhász Gyula Gyakorló Iskola, Elméleti Nyelvészeti Doktori Iskola)

Szövegértés határok nélkül (A képességfejlesztés lehetséges nyelvészeti, pedagógiai aspektusai)

Az elmúlt húsz év pedagógiai, kognitív nyelvészeti kutatásainak eredményeit (National Assessment of Educational Progress, 1998; Beaugrande– Dressler, 2000; Csépe, 2014; Nagy, 2015) figyelembe véve a szövegértési képesség fejlesztéséhez szükség van a metakognícióra alapozott olvasási stratégiák ismeretére, általános nyelvi fejlettségre, nyelvi sajátosságokra vonatkozó tudásra, nyelvi tudatosságra.

Az empirikus kutatási eredmények (Zs. Sejtes, 2018) azt igazolják, hogy a szövegeken végzett, a nyelv anyagára és a kommunikáció tényezőire egyaránt vonatkozó, a szövegalkotó szándékának felismerésére irányuló szöveg-összehasonlítási műveletek végeztetése hatékonyan fejleszti a tanulók szöveggel kapcsolatos nyelvi tudatosságát, metanyelvi tudását.

Az ilyen irányú fejlesztés célja a szöveggel kapcsolatos ismeretek és a nyelvhasználati tudás integrálása, a nyelvi pragmatikai kompetencia, a kommunikatív céllal generált nyelvi megnyilatkozások, szövegek használati szabályszerűségeinek tudatosítása, életkori sajátosságoknak megfelelő alkalmazása életszerű tapasztalatok (különböző szövegfajták feldolgozása) révén.

Jelen előadásban azokra a kérdésekre keresem a választ, hogy

- Milyen nyelvészeti, pedagógiai keretre építve fejleszthető a tanulók szöveggel kapcsolatos nyelvi tudatossága?

- Hogyan lehetséges a szöveggel kapcsolatos ismeretek összekapcsolása a nyelvhasználati tudással a szövegértési képesség fejlesztése során az osztálytermi gyakorlatban?

A fentiekből következően munkám célja, olyan kognitív, pedagógiai, funkcionális pragmatikai nyelvészeti alapokon nyugvó megközelítés bemutatása, amely adalékot szolgáltathat a 13-14 éves tanulók szövegértési képességének fejlesztéséhez.

Hivatkozások

Beaugrande, R., Dressler, W. (2000): *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Budapest: Corvina, MTA Nyelvtudományi Intézet.

Csépe V. (2014): Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh Cs., Lukács Á. (szerk.): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Akadémiai. 339–370.

Nagy J. (2015): *Új pedagógiai kultúra*. Továbbfejlesztett változat. [http://www.staff.u-szeged.hu/~nagyjozs/prof.emeritus.OLD/pdf/01_cim_bevezeto_attekinto_es_tartalomjegyzek\(5-10\).pdf](http://www.staff.u-szeged.hu/~nagyjozs/prof.emeritus.OLD/pdf/01_cim_bevezeto_attekinto_es_tartalomjegyzek(5-10).pdf). Letöltés ideje: 2019.03.02. Gépirat.

National Assessment of Educational Progress (NAEP) (1998): *Reading Framework for the National Assessment of Educational Progress: 1992–1998*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

Zs. Sejtes Gy. (2018): Szövegnyelvészeti elemek a szövegértési képességfejlesztés aspektusában az alkalmazási dimenzió nézőpontjából. In: Balász G., Lengyel K. (szerk.): *Magyar Szemiotikai Tanulmányok 41-42. Új nézőpontok a magyar nyelv leírásában 6*. Budapest: ELTE BTK. 203–216.