

Eszterházy Károly Egyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola

Doktori Iskola vezetője: Dr. Pukánszky Béla DSc, egyetemi tanár

Dr. Bárdos Jenő DSc, professor emeritus, programigazgató

Doktori (PhD) disszertáció tézisei

**A magyar mint idegen nyelv pedagógiája,
különös tekintettel az olvasás- és írástanításra**

Vincze Mária

Eger

2018

TÉZISEK

Elméleti áttekintés: a kutatás tárgya és célja

A magyar idegen nyelvként (MID) történő tanítása nem új keletű jelenség. Számos tapasztalat, nyelvkönyv és nyelvtankönyv, valamint egyéb segédanyag halmozódott fel napjainkig. A magyar mint idegen nyelv tanításának történetében lényeges elemek a tevékenységgel kapcsolatban létrejövő intézmények (Bándli, 2017; Nádor, 1998; Giay, 1991; Maróti, 2017), miközben a MID-tanításnak mint immár önállóvá vált szakterületnek saját szakmai folyóirata is létezik: a THL2 (Nádor, 2005), valamint a Hungarológia Évkönyv c. kiadvány. Mindemellett találkozunk tananyaghiánnyal, és a MID-tárgyú nyelvpedagógiai segédanyagok is elenyésző számúak. Ez utóbbiak esetleges pótlásához jelen dolgozat eredményei is hozzájárulhatnak.

A disszertáció a magyar mint idegen nyelv, azon belül is az olvasás- és íráskészség tanításának a kérdéskörét járja körbe azzal a céllal, hogy nyelvpedagógiai megoldásokat kínáljon e két készség kialakításának és fejlesztésének azon módjáról, amely egyben a többi nyelvi készség fejlődéséhez is hozzájárulhat, így segítve a nyelvtanár és a nyelvtanuló munkáját. A dolgozatban javasolt megközelítési mód természetesen csak egy a lehetséges megoldások közül.

A **témaválasztást** több tényező is indokolta: egy 6–10 éves gyerekeknek szóló magyar nyelvkönyv megírásának szándéka, a több mint húszéves magyar mint idegennyelv-tanári saját tapasztalat, amely során egyértelművé vált, hogy az eredményesen alkalmazott nyelvpedagógiai megoldások más korosztály esetében is hatékonyan beépíthetők a tanítás folyamatába, valamint a magyar idegen nyelvként történő tanításának aktualitása a magyar közoktatásban. A témaválasztást az értekezésben kvalitatív feldolgozásnak alávetett MID-tanári kérdőíves vizsgálat is alátámasztotta.

Az értekezés röviden bemutatja a téma szakmai hátterét, majd erre támaszkodva azt tűzi ki **célként**, hogy feltárja, van-e kapcsolat a magyart idegen nyelvként tanuló anyanyelvének írásmódja és a célnyelvi olvasás- és íráskészség kialakulása és fejlettsége között, és ha érintkezési pontot, összefüggést talál, azt leírja.

A kutatás másfelől a magyar célnyelvű olvasás- és íráskészségnek és ezek részkészségeinek kapcsolatát is vizsgálja azzal a szándékkal, hogy egyértelműsíthető összefüggéseket találjon, amelyekről megállapítható, hogy a magyar mint idegen nyelv pedagógiájának eszköztárába beemelhetők és jól alkalmazhatók.

A dolgozat további célja, hogy az eredmények alapján egy olyan nyelvpedagógiai megoldást körvonalazzon, és bemutassa kereteit, amelynek révén az írás- és olvasástanításhoz a kollégák módszertani segítséget kaphatnak, másfelől pedig a magyart idegen nyelvként tanulók – akár nyelvtanáraik közvetítésével, akár önálló tanulás formájában – könnyebben haladhatnak.

A hipotézisek beigazolódása esetén a kutatás eredményei túllépnek a magyar mint idegen nyelv tanításának keretein, és az elért eredmények más alfabetikus írású idegen nyelvpedagógiájában, azon belül az olvasás- és az íráskészség kialakításában és fejlesztésében is alkalmazhatók, hasonló, elsősorban pszicholingvisztikai okok miatt.

Mivel az értekezés az írás- és olvasáskészség kialakításának és fejlesztésének kérdéseit vizsgálja a magyar mint idegen nyelv tanításában mind nyelvtanári, mind nyelvtanulói szempontból, **a kutatás tárgyának tudománytani besorolása** is egyértelmű: a kutatást a bölcsészettudományok területén a neveléstudományokhoz, a nyelvpedagógia körébe, s azon belül is az idegennyelv-pedagógia területéhez sorolhatjuk, és így interdiszciplinárisnak minősül. Ez egyfelől a nyelvpedagógia fogalmából adódik, hiszen a nyelvpedagógia tárgya a nyelvtanítás és a nyelvtanulás folyamatának nyelvészeti, pedagógiai és pszichológiai szempontú tanulmányozása, másrészt pedig a kutatásban megjelenő tudományterületekből, valamint azok – a téma szempontjából releváns – eredményeiből következik, amelyek lehetnek idegkutatási, gyógypedagógiai, logopédiai, összehasonlító nyelvészeti stb. eredmények. A téma így tehát több diszciplína metszéspontjában áll.

Az értekezés felépítése

A bevezetés utáni részben található az alapvető fogalmak meghatározása. Ezt követi egy rövid történeti áttekintés arról, hogyan is alakult az olvasás és az írás tanításának folyamata az előző korokban. Elengedhetetlen egyes elméleti alapkérdések – mint háttér-információk – bemutatása a kutatás részletes tárgyalása előtt, így a disszertáció érinti többek között az idegennyelv-elsajátítás vagy idegennyelv-tanulás dichotómiáját, az implicit és explicit tudás, a fonológiai hurok, a célnyelvi fonológiai tudatosság, valamint a kritikus és szenzitív periódus kérdését, és röviden bemutatja a neuronális újrahasonosítás modelljét, a tollbamondás történetét, az anyanyelv hatását az idegennyelv-tanulásra stb.

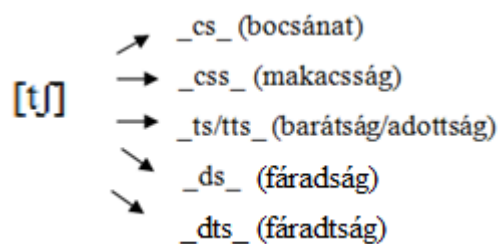
A hazai magyar mint idegen nyelvi és a külföldi idegennyelv-tanítással kapcsolatos szakirodalom egyes kérdéseinek ismertetése után következik a kutatás részletezése, majd ezt az eredmények értékelése és diszkussziója követi, végül a dolgozat lényegi részét az összegzés és a lehetséges további kutatási irányok kijelölése zárja.

Az értekezésben javaslatként jelenik meg az *olvasás* és az *írás* nyelvpedagógiai szempontú meghatározása.

A kutatás központi eleme a diszlexiakutatásból átvett fonológiai tudatosság fejlesztésének nyelvpedagógiai alkalmazhatósága és hatása az olvasás- és íráskészség alakulására a különböző írású (ábécés és logográfias) anyanyelvű és különböző nyelvtudásszintű MID-tanulók esetében. A fonológiai tudatosság a metanyelvi tudásnak vagy más szóval a nyelvi tudatosságnak egy adott részét képezi, és a szavak belsejéhez való hozzáférést jelenti mind szótagszinten, mind pedig fonémaszinten, azaz a szótagokkal és a hangokkal való manipulálás képességét (Csépe, 2006).

A fonológiai tudatossággal alapvetően az anyanyelvi olvasászavarok kapcsán kezdtek foglalkozni a kutatók (Bradly, Bryant, 1983; Snowling, 2000; Liberman, 1989; Goswami, 1990, 1991, 2003). Az időközben zajló kutatások alapján bizonyosnak tűnik, hogy a fonológiai tudatosság nyelvspecifikus (Jordanidisz, 2015). Napjainkban azonban még csak elvétve találkozhatunk olyan munkákkal, amelyek a célnyelvi fonológiai tudatosságot vizsgálják (erről részletesen ld. Kivistő-de-Suza, 2015), különösen a magyar mint idegen nyelv kapcsán (Vincze, 2014a, 2014b). Ettől függetlenül az idegennyelv-tanulás, ill. -tanítás tematikájában léteznek vélemények az FT fejlesztésének szükségességéről (pl. Lin, 2014) vagy éppen annak fölösleges voltáról (Krashen, évszám nélkül).

A fonológiai tudatosság és az írás, a helyesírás kapcsolatának kérdése is foglalkoztatja a kutatókat, hiszen nem mindegy, hogy adott hangalakhoz milyen írásképet társítunk, pl.



Hasonlóan Lengyel is foglalkozik a fonéma-grféma megfelelés kérdésével, ő azonban azt a „magyar írás ontogenezisének anatómiáját” (Lengyel, 1999: 180) vizsgálva teszi. A disszertáció kutatási eredményeinek tükrében pedig úgy látszik, hogy a fonológiai tudatosság és az írás kapcsolatának tárgyalásakor túllépünk a kiejtésre épülő fonológiai tudatosság szerepén, és már más, a nyelvtanuló nyelvtani tudatossága, szóismerete fogja eldönteni a szó, illetve a hallott hangalak írásképet.

MID-tanári tapasztalatok azt mutatják, hogy az FT – amíg el nem ér egy adott automatizációs szintet – könnyebben törlődik a memóriából. Az FT és a munkamemória

kapcsolatát vizsgáló kutatásokat folytattak már (pl. Németh, 2006), a vélemények megoszlanak e kettő kapcsolatáról. Egyes kutatók (Csaba és Domján-Koncz, 2017) feltárták, hogy a gyengébb munkamemóriával rendelkező tanulók gyengébb eredményeket mutatnak a helyesírásban.

Gósy (évszám nélkül) rámutat, hogy a vizuális és verbális rövid távú memória fontos szerepet játszik az olvasás- és az íráskészség alakulásában. Mindezek a megállapítások azt a nyelvpedagógiai megoldást sugallják számunkra, hogy ötvözni szükséges a fonológiai tudatosság fejlesztését más készségek fejlesztésére irányuló feladatokkal (ld. később).

A kutatás bemutatása

Az értekezésben megfogalmazott kutatási kérdések és a rájuk kapott válaszok tárgyalása a hipotézisek bemutatása, illetve igazolása/elvetése utáni részben szerepel.

A **hipotézisek** megfogalmazása a nyelvpedagógia szemszögéből történt, azaz bármely tudományág eredménye nyelvpedagógiai felhasználhatósága, nyelvpedagógiai eljárásokba, megoldásokba építhetősége alapján vizsgálandó:

1. hipotézis: A magyarban a sajátos betűk és betűkombinációk pontos írásához és a betűkhöz, ill. a betűkombinációkhoz tartozó hangalakok helyes (értsd: a megértést még nem zavaró) olvasásához nem elegendő a magyar ábécé ismerete a magyarul tanulók részéről.

Ez valójában a disszertáció egyik alapvető kérdése: mi alkotja a magyar célnyelvű olvasás- és íráskészség kulcsfontosságú részkészségeit/összetevőit, ha kialakításukhoz nem elegendő a magyar ábécé ismerete. Hiszen hiába tudják a magyar ábécét a külföldi diákok, számos nehézség és probléma merül fel mind az olvasás-, mind pedig az íráskészség gyakorlatában. Több MID-szerző is vizsgálja a magyar ábécé tanításának kérdését (Csonka, 2005; H. Tóth, 2006; Schmidt, 2008, 2013), nyilván nem ok nélkül.

2. hipotézis: A magyar célnyelvű fejlettebb fonológiai tudatosság pozitívan befolyásolja a magyar célnyelvű olvasáskészség fejlődését.

A magyar anyanyelv-pedagógiában, a gyógypedagógiában (azon belül a logopédiában) köztudott, hogy többek között a fonológiai tudatosság fejlettségi szintjétől függ az olvasás és a helyesírás minősége. A fonológiai tudatosság egyik szintje, a fonológiai szint, azaz a szótagokkal való manipulálás képessége már az olvasástanulás előtt is fejleszthető, míg a másik szint, a fonémaszint fejlődése az olvasástanítás folyamatával indul meg (Csépe, 2006).

A szövegértéshez ezenkívül a nyelvtani tudatosság fejlettsége és további tényezők (pl. szókincs) is szükségesek. Annak vizsgálatára, hogy milyen mértékben határozza meg egyik vagy másik tényező az olvasáskészség fejlettségét, a magyar mint idegen nyelv esetében egy újabb kutatás lefolytatása szükséges.

3. hipotézis: A magyar célnyelvű fejlettebb fonológiai tudatosság pozitívan befolyásolja a magyar célnyelvű íráskészség, a helyesírás fejlődését.

Fentebb már történt utalás a fonológiai tudatosság fejlettségi szintjének és a helyesírásnak az anyanyelv-pedagógiában ismert összefüggésére. Mivel az olvasástanítás módszerét, eszközkészletét nagyban meghatározzák a célnyelv jellemzői (sekély ortográfia, transzparencia, agglutináló típus stb.), felmerül a kérdés, milyen eredménnyel alkalmazhatók az anyanyelvoktatásban sikeresen használt olvasás- és írástanítási módszer(ek) a magyartanításban külföldi diákok esetén, különös tekintettel az íráskészség alakulására.

4. hipotézis: Azok a magyarul tanulók, akiknek anyanyelve alfabetikus írásrendszerű, könnyebben érik el a magyar célnyelvi fonológiai tudatosságot, így a fejlettebb olvasás- és íráskészséget és helyesírást, mint azok, akiknek az anyanyelve nem alfabetikus írásrendszerű.

Nyelvpedagógiai szempontból fontos ennek a kérdésnek a tisztázása, hiszen ha beigazolódik ez a hipotézis, eltérő megoldások alkalmazása válik szükségessé az alfabetikus és a nem alfabetikus írásmódú anyanyelvű MID-tanulók magyartanításának folyamatában. Ezenkívül hasznos lenne azt is megválaszolni, van-e különbség az előrehaladásuk mértékében attól függően, hogy a nyelvtanulás kezdeti vagy inkább későbbi szakaszában fejlesztjük a MID-tanulók fonológiai tudatosságát.

A kutatás – bár feltáró jellegű – alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai jellegű is egyben. Pszicholingvisztikai és idegtudományi kutatások eredményeiből deduktívan történt a hipotézisek megfogalmazása. A kutatás további szakterületek, így az anyanyelv-pedagógiának az olvasás- és írástanítást érintő, a diszlexia kutatással összefüggő és a logopédiára vonatkozó szakirodalmára is támaszkodik. Az így feltárt összefüggések alapján körvonalazható egy olyan nyelvpedagógiai segédanyag, amely segíthet a MID-tanárok és a MID-tanulók munkájában.

A kutatás a kombinált paradigmán belül három szakaszt különít el, amelyek lebonyolítását megelőzte egy ún. felvezető kutatási szakasz: a témaválasztás igazolásához és a hipotézisek felállításához kiegészítő információt nyújtó MID-tanári kérdőívek kvalitatív

elemzése. Az ezt követő három kutatási szakasz tehát: kvalitatív és kvantitatív hibaelemzés; longitudinális vizsgálat; kontrollcsoportos kísérlet.

A hipotézisek igazolása/elvetése

Az értekezés 6., 12. és 15. mellékletéből (részletek a minta egyes tagjainak írásos munkáiból, valamint hangfelvételeik) egyértelművé válik, hogy az **első hipotézist** igazoltnak kell tekintenünk. A kutatás elméleti hivatkozásai, a MID-tanárok egyes válaszai is megerősítik, hogy a magyar ábécét ismerő MID-tanulóknál számos esetben merülnek fel kiejtésbeli, nyelvtani, szórendi, valamint olvasás- és íráskészségbeli nehézségek. Azaz a latin ábécé ismerete egyáltalán nem, de még a magyar ábécé tudása sem elegendő önmagában a magyar célnyelven történő olvasás- és íráskészség kialakításához.

A kínai anyanyelvű beszélőknél alkalmazott feladatok a magyar célnyelvű FT fejlesztésére irányultak. A longitudinális kutatási szakaszban a fejlesztés előtti (hibaátlag: 0,52) és a fejlesztés utáni szövegolvasási eredmények (hibaátlag: 0,25) közötti különbségek (Wilcoxon-próba: $p=0,028$), valamint a harmadik kutatási szakaszban kapott eredmények (független mintás t-teszt eredménye $t=-2,072$, $df=22$, $p=0,050$) alapján a **második hipotézist** is igaznak fogadtuk el: a célnyelvi fejlettebb fonológiai tudatosság pozitívan befolyásolja a magyar célnyelvű olvasáskészség fejlődését.

A **harmadik hipotézis** csak részben tekinthető igazoltnak, mivel a longitudinális kísérletben a tollbamondás előmérése (hibaátlag: 0,5786) és utómérése (hibaátlag: 0,5214) nem mutattak szignifikáns különbséget (Wilcoxon-próba: $p=0,352$), ugyanakkor a kontrollcsoportos kísérletben jelentős eltérés tapasztalható a fonológiai tudatosság fejlesztésében részesült és nem részesült részminták eredményei között (az FT-hibák előfordulása tekintetében Mann Whitney-teszt: 20000, $z=-2,606$, $p=0,009$) mind a tollbamondás ($t'=-8,168$, $df=20,453$, $p=0,000$), mind pedig az önálló írásos szövegalkotás tekintetében (Mann Whitney-teszt eredményei 32500, $z=-1,966$, $p=0,049$). E két eltérő eredmény az FT-fejlesztés szerepén kívül utalhat arra is, hogy az FT-fejlesztés eredményessége függ a nyelvtudásszinttől. Ezért a harmadik hipotézis teljes mértékű igazolására újabb kutatások szükségesek.

A **negyedik hipotézis** igazolásában az első kutatási szakasz egyes eredményei (kvantitatív hibaelemzés) segítenek:

A fonológiai tudatosság vizsgálata során szignifikáns különbség van a logográfias kínai és a cirill írásmódot L1-ként használó részminták által elért eredmények között (független mintás t-teszt: $t=2,907$, $df=10$, $p=0,016$): a kínai anyanyelvű beszélők szignifikánsan

magasabb hibaértéket értek el, mint a cirill ábécét használók. Az eredmények alapján a negyedik hipotézist igazoltnak tekintjük.

A kutatási eredmények a kutatási kérdések tükrében

1. A magyar célnyelvű olvasás- és íráskészség kialakításához nem elegendő a magyar ábécé ismerete. A kérdés egyértelmű: mi szükséges hozzá?

Erre a kérdésre adtak választ azok a kutatási szakaszok, amelyekben az FT-fejlesztés szerepelt. A szakirodalom és a kutatási eredmények alapján a magyar anyanyelv-pedagógiában az olvasáskutatásokkal megalapozott fonémaalapú olvasástanítás tekinthető irányadónak a MID tanítása során is, hiszen az azonos betűkhöz (a latin, ill. a magyar ábécé betűi) más-más hangok kötődnek (néhány kivételtől eltekintve). A MID-tanároknak a betűhang megfelelést egy egységként kell a MID-foglalkozások során tanítani, ezt támasztják alá a hang-betű integrációjára vonatkozó kutatások is (Van Atteveldt, 2004; Csépe, 2006).

Az elméleti munkák, valamint saját MID-tanári tapasztalatok vezettek arra a felismerésre, hogy a magyar célnyelvű FT kialakítása vélhetően segít, hiszen az erre épülő olvasástanítás egy, a magyar nyelv szerkezetéhez és jellemzőihez (sekély ortográfia, átlátható – transzparens – írásrendszer) kapcsolódó neurális mechanizmusokra épül.

2. Átültethető-e a magyar anyanyelvi fonológiai tudatosság és a magyar anyanyelvi olvasáskészség kapcsolata a magyar célnyelvű fonológiai tudatosság és a magyar célnyelvű olvasáskészség kapcsolatára? Azaz a fejlettebb fonológiai tudatosság fejlettebb olvasáskészséghez vezet-e a MID esetében is a magyar anyanyelvhez hasonlóan?

Erre a kérdésre a longitudinális vizsgálat és a kontrollcsoportos kísérlet adta meg a választ, és a második hipotézissel mutat összefüggést. A második hipotézis szerint a magyar célnyelvű fejlettebb fonológiai tudatosság (FT) pozitívan befolyásolja a magyar célnyelvű olvasáskészség fejlődését. A fentiekben már idézett vizsgálati eredmények igazolták a hipotézis helyességét. Ezt bizonyítják a korrelációs elemzések az FT és olvasásvizsgálat összefüggéséről ($p=0,012$; ld. 1. táblázat).

1. táblázat: A magyar célnyelvi fonológiai tudatosság és az olvasás korrelációja

Correlations

			Fonol tudat vizsgálat hibaszámái	Olvasásvizsgálat hibaszámái
Spearman's rho	Fonol tudat vizsgálat hibaszámái	Correlation Coefficient	1,000	,596*
		Sig. (2-tailed)	.	,012
		N	17	17
	Olvasásvizsgálat hibaszámái	Correlation Coefficient	,596*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,012	.
		N	17	18

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Remélhetőleg kellő meggyőző erővel bírnak az értekezésben az FT kialakításának és fejlesztésének szükségességére vonatkozó állítások, melyek szerint ez is egyik elengedhetetlen feltétele a jó olvasóvá válásnak.

3. Átültethető-e a magyar anyanyelvi fonológiai tudatosság és a magyar anyanyelvi íráskészség, helyesírás kapcsolata a magyar célnyelvű fonológiai tudatosság és a magyar célnyelvű íráskészség, helyesírás kapcsolatára? Azaz a fejlettebb fonológiai tudatosság fejlettebb íráskészséghez, jobb helyesíráshoz vezet-e a MID esetében is a magyar anyanyelvhez hasonlóan?

Hasonlóan az előző kérdéshez, itt is a longitudinális vizsgálat és a kontrollcsoportos kísérlet adott választ.

A dolgozat e kérdésre vonatkozó hipotézise (3. hipotézis) részben elfogadottnak tekinthető azzal a kiegészítő megállapítással, hogy egy újabb kutatást volna célszerű lefolytatni a köztes nyelv vizsgálatával az FT-fejlesztésnek az íráskészség fejlődésére gyakorolt hatásáról a kutatásban kapott eredmények pontosítása érdekében.

4. A nyelvtanulás mely területén van szükségük a vizsgálatban részt vevő MID-tanulóknak további segítségre a hibaelemzés eredményei alapján?

Erre a kérdésre az első és a második kutatási szakasz adott választ.

A vizsgált MID-tanulóknak – különös tekintettel a nem alfabetikus írásmódú, kínai anyanyelvűekre és az FT-fejlesztésben részt nem vevő diákokra – a célnyelvi kiejtés alapjául szolgáló beszédészlelés, a fonológia tudatosság fejlesztése, a szótagoló hangos olvasás és tollbamondás gyakorlása szükséges.

Hangsúlyozandó, hogy a célnyelvi hangzó input alapvető jelentőségének kiemelése nem jelentheti a célnyelvi output elhanyagolását. Azaz a nyelvi készségek, így az olvasás- és íráskészség területén szükség van a tanult nyelvi jelenségek aktív, élő nyelvi gyakorlására, használatára. Mi is ez a MID-tanári gyakorlatban?

A Krashen által is szorgalmazott megfelelő mennyiségű input (ami eltérő lehet, pl. a célnyelvi országban élés; megfelelő mennyiségű, célnyelven írott szöveg olvasása stb.) feltétele az L2 sikeres megtanulásának. Az input mennyisége növelhető a célnyelv osztálytermi használatával (ld. folyamatorientált és műfajközpontú írástanítás, valamint a célnyelven történő óravezetés) és az órákon, tantermen kívül különféle hang- és vizuális anyagok használatával. (Többek között az ilyen célból használható MID-segédanyagok hiányára hívta fel a figyelmet a kérdőíves kikérdezés.)

Krashen az L2 elsajátításában az inputra helyezi a hangsúlyt, Skehan (1998) és Swain (1995), valamint Ellis (2005) azonban a már említett outputnak is nagy jelentőséget tulajdonítanak. Ennek megvannak a maga előnyei, a teljesség igénye nélkül álljon itt néhány, példaként és részben Ellistől:

- megfelelőnek vélt morfoszintaktikai megoldásokat kell alkalmaznia a nyelvtanulónak,
- tesztelheti a célnyelvi nyelvtan feltételezett működésének a helyességét,
- a gyakori output segíti az automatizációs folyamatokat,
- már az első órától hozzászokik ahhoz, hogy a saját hangját hallja idegen nyelven, ezt a nyelvtanulás egy természetes elemének tekinti, így fokozatosan juthatunk el odáig, hogy sem egymás előtt, sem a tanár előtt, sem pedig a valós szituációban egyáltalán nem vagy kevésbé jelent majd problémát, ha idegen nyelven kell megszólalnia, stb.

A dolgozatban bemutatott olvasás- és írástanítási moduláris keret is épít az állandó tanulói célnyelvhasználatra. Fontos a blended learning (Vincze, 2014c) által kínált lehetőségekkel élni, ez több szempontból is indokolt: időt nyerhetünk olyan tevékenységekre, amelyeket a nyelvtanuló otthon kevésbé képes önállóan elvégezni; amely feladatokat viszont meg tud önállóan oldani, célszerű otthoni, egyéni foglalkozásra kiadni, mert ezáltal is segítjük az önálló tanulóvá válás folyamatát.

A kutatási hibaszámokat figyelembe véve elmondható, hogy a legmagasabb hibaátlaggal járó feladatok, részkészségek (FT, hangos olvasás, tollbamondás stb.) otthon, önálló foglalkozás keretében is végezhetők, gyakorolhatók.

5. *Eredményesen alkalmazható-e az olvasás- és írástanításhoz az elméleti és tapasztalati alapokon körvonalazott módszertani segédanyag?*

A kutatás harmadik szakaszának, a kontrollcsoportos vizsgálatnak volt a célja e kérdés megválaszolása.

A kutatási kérdéshez további magyarázat kívánkozik: az olvasás- és írástanításhoz használt anyag alapvetően a fonológiai tudatosság fejlesztését célozta meg. A *körvonalazott* szó a kutatási kérdésben arra utal, hogy nyelvpedagógiai szempontból feladattípusokról beszélünk annak függvényében, hogy a nyelvtanuló milyen célnyelvi szókinccsel rendelkezik, és anyanyelve és a célnyelv hangrendszerének összehasonlítása alapján milyen nehézségekre számíthatunk. A feladattípusok tehát irányt mutatnak, de a feladatokban használt szavak kicserélhetők, és a feladatok kombinálhatók pl. a kiejtés gyakorlására szolgáló feladatokkal.

Az FT-fejlesztést szolgáló segédanyag a magyar célnyelvű olvasáskészség esetében egyértelműen eredményesen, változatos feladatok formájában használható a vizsgálatban részt vevő kínai, cirill és arab, valamint latin ábécés anyanyelvű MID-tanulóknál egyaránt. A feladattípusokat célszerű megtartani, miközben a szavak változhatnak, és szükség esetén szemléltetőeszközök használata is lehetséges.

A kezdő/újrakezdő (A1) és alapozó (A2) MID-tanulóknál az automatizált szintig (ez egyénekenként változó) érdemes rendszeresen alkalmazni a fonológiai tudatosság fejlesztésére készített anyag feladattípusait, a B1 küszöbszinttől felfelé – azaz remélhetőleg már megfelelő tempójú és érthető (hangos) olvasás esetében – ritkábban válhat szükségessé.

Kezdő nyelvtanulóknál történő alkalmazásakor ügyelni szükséges a feladatok rendszeres és megfelelő gyakoriságú elvégzésére. Addig célszerű az FT-fejlesztő feladatokat végeztetni – lehetőség szerint – napi rendszerességgel, amíg a betűfelismerés, illetve íráskor a megfelelő betűkombináció megtalálása, a szófelismerés, a szómegnevezés, az álszavak hibátlan elisméltése ki nem alakul.

Az írástanításban a kezdő nyelvtanulóknál juthat inkább szerephez – figyelembe véve a kutatásban az első és második tollbamondás közötti minimális javulási arányt és a kontrollcsoportos vizsgálat eredményeit.

6. *Tapasztalható-e eltérés, és ha igen, milyen értelemben és mértékben az ábécés és nem ábécés írásmódú MID-tanulók magyar olvasás- és íráskészségének alakulásában?*

Erre a nyelvpedagógiai szempontból kiemelt fontosságú kérdésre az első kutatási szakasz kereste a választ. A kutatási eredmények értelmében szignifikáns különbség tapasztalható az

ábécés és a nem ábécés, logográfias írású kínai anyanyelvű beszélők között mind az olvasás-, mind az íráskészség alakulásában.

Összegzés, a kutatás nyelvpedagógiai implikációi és további lehetséges kutatási irányok

A kutatás a MID-re vonatkozó nyelvpedagógiai eljárásokon belül a magyar célnyelvű olvasás- és íráskészség alakulását a MID-tanulók eltérő L1-e függvényében szemléli, miközben vizsgálja az L2-fonológiai tudatosság (FT) fejlettségének a célnyelvű olvasás- és íráskészség alakulására gyakorolt hatását, valamint az FT-fejlesztésre használt segédanyag megfelelőségét is.

A kutatás rámutatott a logográfias írásmódú kínai anyanyelvű és az alfabetikus cirill ábécét használó bolgár anyanyelvű beszélők esetében a két részminta közötti szignifikáns különbségre a MID-tanulás szempontjából a vizsgált változóknál.

A kutatás azt is megállapította, hogy a magyar célnyelvű fonológiai tudatosság (FT) fejlesztésével javul a MID-tanulók olvasáskészsége. Az eredmények több ponton azonosságot mutatnak nemzetközi vizsgálatok eredményeivel, így a kínai (logográfias) L1 nyelvtanulók angol (alfabetikus nyelv) L2-tanulásra irányuló kutatásokéival. Az íráskészség alakulásáról azonban csak részben állíthatjuk, hogy a FT-fejlesztés pozitívan befolyásolja a MID-tanulók íráskészségét. E kérdés teljes körű megválaszolásához a magyar célnyelvű FT-fejlesztés, az íráskészség és a nyelvtudásszint, valamint az íráskészség és a nyelvtani tudatosság, valamint a szókincs összefüggésének további kutatásai szükségesek (ld. fentebb).

A disszertáció rámutat olyan elméleti ismeretek gyakorlati nyelvpedagógiai szempontú alkalmazására, amelyek megkönnyítik a MID-tanárok órai felkészülését. Ilyen eredménynek tekinthető az olvasástanítás nyelvpedagógiai modellje, az olvasás- és írástanítás moduláris kerete, de az írás- és olvasástanítás fogalmi hálójában is megnevezi a két készség fejlesztéséhez szükséges további készségeket, részkészségeket és nyelvi jelenségeket.

A moduláris keret kapcsán kiemelendő, hogy az nem más, mint maga a nyelvtanulás, hiszen szerepel benne a nyelvi tartalom, az olvasás/írás kognitív komponensei, a nyelvi készségek, a szükséges nyelvi input és output, a nyelvérai és az otthoni önálló tanulás egyaránt. Ami hiányzik, az a tananyag. A tananyag, és azon belül az FT-fejlesztés arányainak összeállítása már attól függ, hogy kezdő vagy más szintű (KER szerinti A1, A2, ... C1) nyelvtanulói csoportról van-e szó. Mivel az így kialakított moduláris keret valójában a nyelvtanulás kereteit körvonalazza, talán segítségére lehet a MID-tanároknak a nyelvéra vagy

akár egy tanfolyam megtervezésében is. A moduláris keret értelmezéséhez, alkalmazásához átfogó nyelvpedagógiai szemlélet, holisztikus látásmód szükséges.

A disszertáció alapvetően a magyar célnyelvű fonológiai tudatosság kialakításának a szükségességére fektette a hangsúlyt, és bizonyította, hogy az olvasás- és írástanítás során más arányok kívánatosak az alfabetikus anyanyelvű és nem alfabetikus kínai anyanyelvű MID-tanulók esetében.

A fonológiai tudatosságot (FT) fejlesztő és mérő feladatok nemcsak az olvasástanításban, hanem motivációs célokkal is alkalmazhatók, mindemellett más gyakorlattípusokkal – így például a szótagoló olvasással, nyelvtudástól függően szavakból, mondatokból, rövidebb ismert, majd ismeretlen, illetve hosszabb ismeretlen szövegekből álló tollbamondással – együtt akár az otthoni, önálló MID-tanulást is segíthetik.

Az FT fejlesztésére és mérésére szolgáló feladatok kortól függetlenül sikeresen alkalmazhatók a magyar mint idegen nyelv esetében is az olvasástanítás fejlesztésére. Mindemellett az FT fejlesztésére és mérésére irányuló feladatok – a fentebb említett feladattípusokon kívül – jól kombinálhatók a kiejtés és a hallásértés fejlesztésével és más feladatokkal (rövid távú verbális és vizuális memória) is, így vélhetően elkerülhető a tanulók frusztrálása a kiejtéstanítás miatt.

A dolgozatban a vizsgált nyelvi jelenségek között számos olyan érintkezési pont jelenik meg, amelyek **további kutatások** tárgyát képezhetik:

Célszerű lenne az íráskészséghez kapcsolódó más készségek, képességek további vizsgálatát lefolytatni a szókincs, a helyesírás stb. bevonásával. Az íráskészség és az FT-fejlesztés kapcsolatát célszerű volna egy újabb kutatásban megvizsgálni a köztes nyelv alakulásának szempontjából.

Szükséges a motiváció és a MID-tanítás kérdéseire is kiterjedt kutatást végezni. (Egy ilyen kutatás az alábbiak miatt lenne szükséges: egyfelől a MID bekerült a közoktatásba, így sokszor olyan esetekkel találkozhatnak a MID-tanárok, amikor a MID-et már nem önszántukból tanulják a diákok, sőt, nem is feltétlenül van céljuk vele. Másfelől – ahogyan arra néhány kérdőíves válasz is rámutatott – az adott nyelvi jelenség tanítási módszere a nyelvtanuló igényeitől függhet. Érdeemes megvizsgálni, hogy aki alapvetően a szóbeli kommunikáció révén boldogul magyarországi tartózkodása során, annak milyen mértékben és mélységben tanítsunk olvasást, szövegértést. Nem biztos, hogy ez a nyelvtanulóra bízható, de ma, a másodlagos szóbeliség korában talán érdemes volna ezen és hasonlókon elgondolkodni.)

Hasonlóan fontos és hasznos eredményeket hozhat a nyelvtanulás, azon belül is az olvasás és a zene, a dallamiság kapcsolatának vizsgálata. Egyfelől azért, mert a nyelv is és a zene is az emberi fajra jellemző tudatos tevékenységek (Asztalos, 2012), másfelől, mert a „ritmusérzék mind a beszédészlelés, mind az írás, olvasás, sőt a számolás és a helyesírás folyamatainak is szerves része” (Gósy, évszám nélkül: 37).

Számos terület vár még tehát feltárára a MID-olvasás- és -írás tanítás témakörében.

A tézisekben felhasznált irodalom

ASZTALOS, K. (2012). A zenei képességek és a zenei műveltség kutatása. *Iskolakultúra*, 76–92.

BÁNDLI, J. (2017). A műhely, ahol a magyar mint idegen nyelv szakmává vált. In O. Maróti, O. Nádor (szerk.): *225 – 65 – 60 év a magyar mint idegen nyelv oktatásában. A THL2 ünnepi száma*. 13–29. Budapest: Balassi Intézet.

BRADLEY, L., BRYANT, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.

CSABA, M., DOMJÁN-KONCZ, E. (2017.). *Munkamemória és helyesírás. Anyanyelv-pedagógia*, 2017., 2. sz.: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=678>

CSÉPE, V. (2006). *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

CSONKA, CS. (2005). Módszertani gondolatok a magyar ábécé tanításáról. *THL2*, 1., 104–112.

ELLIS, R. (2005). *Principles of instructed language learning*. sciencedirect.com: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X05000138>

GIAY, B. (1991). Előszó. *Hungarológiai Ismerettár* 6., 3.

GOSWAMI, U., BRYANT, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. East Sussex: Erlbaum.

GOSWAMI, U. (2004). Neuroscience and education. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 74/1. 1-14.

GÓSY, M. (évszám nélkül). *GMP-Diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok*. Budapest: NIKOL KKT.

GÓSY, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.

H. TÓTH, I. (2006). Az ábécé tanításának hasznosságáról. *THL2*, 2006/1-2., 142-152.

- JORDANIDISZ, Á. (2015). *Magyar anyanyelvű gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődése 4 és 10 éves kor között*. Budapest.
- KIVISTÖ-DE SUZA, H. (2015). *Phonological Awareness and Pronunciation in a Second Language. PhD dissertation*. Barcelona.
- KRASHEN, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. D. (évszám nélkül). *Defending whole language: The List of Phonics Instruction and the Efficacy of Whole Language Instruction*. Stephen D. Krashen honlapja: http://www.sdkrashen.com/content/articles/phonemic_awareness_training.pdf
- LENGYEL, ZS. (1999). *Az írás. Kezdet – folyamat – végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai*. Budapest: Corvina.
- LIBERMAN, I. Y., SHANKWEILER, D., LIBERMAN, A. M. (1989). The alphabetic principle and learning to read. In D. Shankweiler, I. Y. Liberman (Eds.): *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle* (pp. 1-34). Ann Arbor: the University of Michigan Press
- LIN, L.-C. (2014). Effect of Phonological Awareness Training on English Word Reading among Taiwan EFL Adult Learners. *Journal of Applied Foreign Languages*, 2014, vol. 21., 23–41.
- MARÓTI, O. (2017). Semmiből világokat? – 60 éves a Balassi Intézet, a magyar mint idegen nyelvi és származásnyelvi oktatás legtöbb hallgatót fogadó műhelye. In Maróti O., Nádor O. (szerk.): *225 – 65 – 60 év a magyar mint idegen nyelv oktatásában*, 29–45. Budapest: Balassi Intézet.
- NÁDOR, O. (1998). A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának története. In Giay B., Nádor O. (szerk.): *Magyar mint idegen nyelv. Hungarológia. Tankönyv és szöveggyűjtemény*, 38–99.). Budapest: Osiris Kiadó.
- NÁDOR, O. (2005). Néhány szó az első szám elé. *THL2* 2005/1. 5-7.
- NÉMETH, D. (2006). *A nyelvi folyamatok és az emlékezeti rendszerek kapcsolata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- SCHMIDT, I. (2008). A magyar mint idegen nyelv elsajátítása írás- és olvasászavar esetén. *THL2*, 51–57.
- SCHMIDT, I. (2013–2014). Alfabetizálás a magyar mint idegennyelvi órákon. *Hungarológiai évkönyv*, 88–96.
- SKEHAN, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- SNOWLING, M. J. (2000). *Dyslexia*. Second Edition. Oxford: Blackwell Publishers

- SWAIN, M.(1995). Three functions of output in second language learning. In: *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*. 125-144., Oxford: Oxford University Press.
- VAN ATTEVELDT, N., FORMISANO, E., GOEBEL, R., BLOMERT, L. (2004). Integration of Letters and Speech Sounds in the Human Brain. *Neuron*, 43, 271–282.
- VINCZE, M. (2014a). A fonológiai tudatosság fejlesztése mint nyelvpedagógiai technika – magyar mint idegen nyelv. In Bárdos J., Kis-Tóth L., Racskó R.: *Változó életformák – régi és új tanulási környezetek: a 2013-ban, Egerben rendezett 13. Országos Neveléstudományi Konferencia válogatott anyaga*. 529. Eger: EKF Líceum Kiadó.
- VINCZE, M. (2014b). Za roljata na fonologichnoto osaznavane pri obuchenie po ungarski kato chuzhd ezik. In J. Najdenova, L. Lesznickova, I. Markova: *Ungaristični prostranstva: Ungaristichni izsledvanija. Jubileen sbornik po povod 30 godini ot sazdaneto na specialnost Ungarska filologija – SU Sv. Kl. Ohridski*. 71–79). Szófia: Iztok-Zapad.
- VINCZE, M. (2014c). Nyelvpedagógiai célok érvényesítése kombinált tanulás (blended/hybrid learning) során – magyar mint idegen nyelv. In I. K.-T. (szerk.): *Agria Media 2014, ICI 13, ICEM 2014: Információtechnikai és Oktatástechnológiai Konferencia és Kiállítás. 2014. október 8–10*. 509–516. Eger: EKF Médiainformaticai Intézet.

Publikációk

- VINCZE, M. (2015). A magyar nyelv tegező és nemtegező formáinak tanítása bolgár anyanyelvű beszélőknek. In Bárdos J. (szerk.): *Nyelvpedagógia 2015: Az anyanyelv és az idegen nyelvek tanításának gyakorlata. (Magyar tudomány ünnepe 2014)*. 92–99. Eger: EKF Líceum Kiadó.
- VINCZE, M. (2014) A fonológiai tudatosság fejlesztése mint nyelvpedagógiai technika – magyar mint idegen nyelv. In Bárdos J., Kis-Tóth L., Racskó R. (szerk.): *Változó életformák – régi és új tanulási környezetek: a 2013-ban, Egerben rendezett 13. Országos Neveléstudományi Konferencia válogatott anyaga*. 529. Eger: EKF Líceum Kiadó.
- VINCZE, M. (2014). Za roljata na fonologichnoto osaznavane pri obuchenie po ungarski kato chuzhd ezik. In J. Najdenova, L. Lesznickova, I. Markova (szerk.): *Ungaristični prostranstva: Ungaristichni izsledvanija. Jubileen sbornik po povod 30 godini ot sazdaneto na specialnost Ungarska filologija – SU Sv. Kl. Ohridski*. 71–79). Szófia: Iztok-Zapad.
- VINCZE, M. (2014). Nyelvpedagógiai célok érvényesítése kombinált tanulás (blended/hybrid learning) során – magyar mint idegen nyelv. In I. K.-T. (szerk.): *Agria Media 2014*,

ICI 13, ICEM 2014: Információtechnikai és Oktatástechnológiai Konferencia és Kiállítás. 2014. október 8–10. 509–516. Eger: EKF Médiainformatikai Intézet.

TÓTH, É., VINCZE, M. (2014). Sikerek és kudarcok: egy anyanyelvi hallásértési vizsgálat tanulságai. In Kádár J. Á., Szép B., Nagy K., Zsámba R. (szerk.): *International Strategies in higher Education*. Konferencia: Eger, Magyarország, 2014.06.03–2014.06.05., 179–201. Eger: EKF Líceum Kiadó.

VINCZE, M. (2013). Dialog mezhdu dve kulturi pri obuchenie na ungarski ezik kato chuzhd (po povod 30 godini Ungarska filologija v SU "Sv. Kl. Ohridski"). In Grigorova, M., Dalcheva, J., Venkova, V., Veleva, M., Savova, S. M., Dalcheva, J., Venkova-Veleva, M. Savova (szerk.): *Jubilejna nauchna konferencija "50 godini – vrata kam obrazovaniето i prozorec kam sveta" po sluchaj 50 godishninata ot osnovavaneto na Departamenta za ezikovo obuchenie – IChS, 14–15 juni 2013*. 228–235. Konferencia: Szófia, Bulgária, 2013.06.14–15. Szófia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kl. Ohridski".

VINCZE, M., LESZNICKSKOVA, L. (1997). A magyar mint idegen nyelv egy tanítási módszeréről és annak alapjául szolgáló grammatikai vázról. In: Erdős K., Hegedűs R., Körösi Z. (szerk.): *Hungarológia 9. Tudományos, oktatásmódszertani és tájékoztató füzetek*. 85–107. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ