

Acta Beregsasiensis

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
tudományos évkönyve

Науковий вісник
Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці II

A Scholarly Annual
of Ferenc Rákóczi II. Transcarpathian Hungarian Institute

2010
IX. évfolyam, 1. kötet
Том IX, № 1
Volume IX, № 1

Acta Beregsasiensis

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
tudományos évkönyve

Науковий вісник
Закарпатського угорського інституту ім. Ф. Ракоці ІІ

2010/1
IX. évfolyam, 1. kötet / Том ІХ, № 1

SZERKESZTÉS: Kohut Attila, Penckófer János

РЕДАКЦІЯ: Когут А., Пенцкофер І.

KORREKTÚRA: G. Varcaba Ildikó

Коректура: Г. Варцаба І.

TÖRDELES: Garanyi Béla

Верстка: Гороній А.

BORÍTÓ: *K&P*

ОБКЛАДИНКА: *K&P*

A KIADÁSÉRT FELEL: dr. Orosz Ildikó, dr. Soós Kálmán

ВІДПОВІДАЛЬНІ ЗА ВИПУСК: Орос І., Шовш К.

A KÖTET TANULMÁNYAIBAN ELŐFORDULÓ ÁLLÍTÁSOKÉRT MINDEN ESETBEN A SZERZŐ FELEL.

A kiadvány megjelenését a



támogatta

ISBN: 978-966-7966-89-8

Készült: PoliPrint Kft. Ungvár, Turgenyev u. 2. Felelős vezető: Kovács Dezső



A II. Rákóczi Ferenc
Kárpátjai Magyar Főiskola
tudományos évkönyve

Tartalom

Nyelv- és irodalomtudomány

PETHÓ JÓZSEF: Nyelvi stílus és identitás	7
KOVÁCS SZILVIA: Szókincs és kommunikatív kompetencia	15
ABONYI ANDREA TÍMEA: Lexikai germanizmusok ruszin népnyelvű kiadványokban	21
GAZDAG VILMOS: Szláv nyelvi hatás Beregvidék magyar nyelvjárásaiban	37
ILONA HUSZTI: Analysis of Hungarian and Ukrainian children's English reading errors	49
BÁRÁNY BÉLA: Женщина и война: женский вопрос в романе В. Гроссмана «Жизнь и судьба» и Дж. Джонса «Отныне и вовек»	63

Pedagógia

SZAMBOROVSKZYKÉ NAGY IBOLYA: Az iskolaügy alakulása a Szovjetunióban a második világháború utáni években (1944–1953)	81
HEVESI TIBOR: A „Statisztika alapjai” témakör feldolgozása számítógép segítségével a középszintű oktatásban	103
BEREGSZÁSI ANIKÓ–SÉRA MAGDOLNA: Magyar vagy ukrán iskola? (Az iskolai tannyelv- választásról egy vizsgálat eredményeinek tükrében)	119
GOGOLA ISTVÁN: A tanári hivatás nehézségei egy kutatás tükrében	127
LECHNER ILONA: Kétnyelvű környezetben történő gyermekkori írott nyelv-elsajátítás elméleti háttere	133
KOMONYI TÍMEA: Egy Rett-szindrómás eset bemutatása	149

Történelem

MOLNÁR FERENC: A ruszin nép szerepe az 1848–49. évi máramarosi események idején ..	155
DOBOS SÁNDOR: Bereg vármegye főispánjának fondja Beregszász XVIII. századi utcanevéről	165
BRAUN LÁSZLÓ: Bercsényi Miklós (1665–1725)	171
HOMOKI DIANNA: Adalékok a Rákóczi-szabadságharc kultuszának forrásaihoz	177

BOROS LÁSZLÓ: Ung vármegyei közművelődési egyesületek és a múzeumügy a XIX. század végén és a XX. század elején	187
SZÓLÓSI NÓRA: A revízió közvetlen hatása Kárpátaljára a korabeli sajtó tükrében (1938–1939)	201
SZENDREY ANITA: Adalékok a beregszászi római katolikus egyház történetéhez (1938–1944)	205

Földrajz, turizmus, kertészettudomány

M. С. Дністрянський: Типологія держав світу за структурно-територіальними параметрами як метод політико-географічного аналізу	221
IZSAK TIBOR: The effect of human work on the environment in the delta of river Borzsa, the right-side branch of the Tisza	233
KAMPÓ ILDIKÓ: Стан та перспективи розвитку сільського туризму на Закарпатті	241
DR. KOMONYI ÉVA: Kárpátalja tájalmafajtáinak pomológiai leírása	245
GÉCSE MÁTYÁS: Termésmennyiség javítása oltott palántával a dinnyetermesztésben.....	255
<i>Eseménynaptár</i>	262

Szókincs és kommunikatív kompetencia

Rezümé A XXI. században a nyelvtanulás az érvényesülés egyik fő alapkövetelménye. Az idegen nyelvet tanulók többsége arra törekszik, hogy folyékony és helyes beszédet sajátítson el. A megfelelő, gazdag szókincs kiemelkedő szerepet tölt be a beszédben és döntő eleme a sikeres kommunikációnak. Jelen munka a szókincs és a beszédalképesség, valamint a kommunikatív kompetencia szoros kapcsolatára, fejlesztésének és tanításának fontosságára kíván rávilágítani.

Резюме У XXI столітті вивчення мов є важливою запорукою успіху. Більшість тих, хто вивчає іноземну мову, намагається засвоїти плавне та правильне мовлення. Багатий словниковий запас грає важливу роль у розмові і є головним елементом успішної комунікації. У даній роботі зроблено спробу показати тісний зв'язок між словниковим запасом та комунікативною компетенцією; а також підкреслити важливість їхнього розвитку та вивчення.

Az idegen nyelven való beszéd, mint a beszéd általában, a jelentésalkotás egymásra ható folyamata, amely magába foglalja az információ kialakítását, fogadását és feldolgozását. Formája és jelentése függ a szöveggörnyezettől, a résztvevőktől, azok együttes tapasztalatától, a környezettől s a beszéd céljától. Gyakran spontán, nyitott és következetes. A beszédnek megvannak a saját alkotóelemei, szerkezetei és szabályai, melyek különböznek az írott nyelvtől. A tanulóknak nemcsak azt kell tudniuk, hogyan használják a nyelvtant, szókincsüket, milyen legyen a kiejtésük (lingvisztikai kompetencia), de meg kell érteniük, mikor, miért és milyen módon hozzanak létre beszédet (szociolingvisztikai kompetencia) (Brown 1994; Burns és Joyce 1997).

Az angolt mint idegen nyelvet tanuló hallgatók számára a folyékony és helyes beszéd elsajátítása alapvető fontossággal bír. Ma már nem vitatott tény, hogy a szókincs lényeges eleme és alapja a beszédalképesség kialakulásának, és hogy meghatározó szerepet tölt be a kommunikációban (Nation 1990, 2001; Schmitt 2000; Meara 1996), de az is nyilvánvaló, hogy ennek bővítése és fejlesztése nehéz folyamat.

A hallgatók nagy része nehézségekbe ütközik a folyékony és helyes beszéd elsajátítása során. Ennek egyik oka a hallgatók szókincsével kapcsolatos hiányosságokban keresendő.

Általánosságban azt mondhatjuk, hogy a szókincs szavak és azok jelentésének a tudása (Kamil és Hiebert 2005).

A szókincs vizsgálatával már ősidők óta foglalkoznak. Az eltelt több év alatt sokféle szemszögből próbálták megközelíteni a nyelvtanulást, melynek mindegyike különbözőképpen értékelte a szókincs fontosságát. Időnként a szókincs meghatározó szerepet kapott a módszertan oktatásában, máskor viszont teljesen elhanyagolták.

Sokáig a nyelvészeti megközelítések mint a nyelvtani-fordító módszer, a direkt módszer, az audio-lingvális módszer előnyben részesítette a nyelvtani szerkezetek oktatását (Thornbury 2007). Az elsődleges hangsúly ezen szerkezetek elsajátításán állt, a szavak tanítása háttérbe szorult, csak arra használták őket,

*II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, tanársegéd, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, PhD-hallgató.

hogyan kitöltsék a nyelvtani hézagokat. A cél, ami a fent említett szemléletek negatív oldalát képezte, az volt, hogy megtanítsa, hogyan kell olvasni, írni, fordítani és elemezni a nyelvet nyelvtani szempontból; ami azt jelentette, hogy a tanulóknak beszélni kellett a nyelvről, de nem beszélni azt. A kommunikatív szemléletmód megjelenése felélesztette a szókincs iránti érdeklődést. A hangsúly a kommunikációra került, ahol a szókincs fejlődésének kommunikatív erejét (amit a tanárok különböző gyakorlatok, mint például: párbeszéd, vita stb. segítségével akarták elérni) is felismerték. Willkins (1972) a módszer korai képviselője, világosan kifejtette, hogy a szókincs ugyanolyan fontossággal bír, mint a nyelvtan.

Habár az évek során számos módszer látott napvilágot az idegen nyelv oktatása terén (melyek egy része a nyelvtant helyezte a középpontba, más része pedig a beszédképesség fejlesztésére fókuszált), egyik sem volt elég sikeres ahhoz, hogy folyékony kommunikációt alakítson ki a tanulók többségénél.

A lexikális módszer megjelenésének köszönhetően (Lewis 1993) – amely a szókincset a nyelv alapjának tekintette – áthelyeződött a hangsúly a szókincs fejlesztésére. A szókészlet bővítése nemcsak a különálló szavak tanulását jelentette, hiszen a nyelv sem különálló szavakból áll, hanem a szókapcsolatok, kifejezések stb. elsajátítását is. A fejlődés kulcsfontosságú eleme a lexikális csoportok szerepének felismerése volt.

Ezen fejlődések hatására felismerték azt a tényt, hogy a szókincs kiemelkedő szerepet tölt be a nyelvtanulásban, mint ahogy a kommunikációban is. Allen (1983) kihangsúlyozta, hogy a lexikális problémák gyakran akadályozzák a kommunikációt; a kommunikáció megszakad, ha nem használják a megfelelő szavakat. Mindez kiemeli a szókincs tanításának fontosságát, hiszen megfelelő szókincs nélkül igen nehéz sikeresen kommunikálni.

A hallgatók többsége, felismerve a szókincs kommunikatív erejét arra törekszik, hogy minél több szóval gazdagítsa szókészletét. Ezzel kapcsolatban felmerül a kérdés, hogy mennyi szót is kell tudniuk a hallgatóknak. Az anyanyelvi beszélők esetében a szókincs nagyságát ahhoz mérik, hogy mennyi szócsaládot tudnak. A szócsalád úgy határozható meg, mint az alapszó a hozzá tartozó ragozott és képzett formáival együtt. A legújabb felmérések szerint egy művelt anyanyelvi beszélő megközelítőleg 20 000 szócsaládot tud és szókincsüket fiatal koruktól évente körülbelül 1000 szócsaláddal bővítik (Nation és Waring 1997).

Nation és Newton (1997) azt javasolják, hogy miután a 2000 leggyakrabban előforduló szót már megtanulták a hallgatók, a következő lépés a 800 szavas egyetemi szólista elsajátítása legyen a következő leggyakrabban előforduló 1000 szóval szemben.

Laufer (1997) szerint a fordulópontot a szókincs méretét tekintve 3000 szócsaládnak – ami megközelítőleg 4800 lexikai elemet tartalmaz – a tudása jelenti, melyet 'küszöbszókincsnek' tart. Amint ezt a szintet elérik a hallgatók, feltételezhetően képesek lesznek arra, hogy szövegkörnyezetből megértsék az ismeretlen szavakat és más tanulási stratégiákat alkalmazzanak, elérve azt a pontot, ahol a tanórai szándékos, irányított tanulás abbamarad.

Hogyan tudnak a tanulók szert tenni ilyen szókincsre? A kommunikatív megközelítés, amely az 1970-es években vált népszerűvé, a természetes, véletlenszerű szótanulást emelte ki. E szerint a szavak jelentése szövegkörnyezetből

megérthető és a szó ismételt felbukkanása elősegíti annak mélyebb megértését és megmaradását. Ennek ellenére, a szóval való ismételt találkozás nem biztosítja, hogy a tanuló alaposabb tudást szerez egy szóval kapcsolatban (Fukkink és de Glopper 1998).

Sökmen (1997) ezzel szemben számos olyan ténytet emel ki, amely a szókinccs oktatásának szándékos tanítását javasolja. Elsőként azt, hogy a szöveggörnyezetből való tanulás során számos ismeretlen szóval találkozhatnak a tanulók, így a szótanulás aránya alacsony maradhat. Ezenkívül csupán egyetlen módszer használata háttérbe szorítja az egyéni tanulási módszereket. Ami ennél is fontosabb, hogy egy szó megértése még nem jelenti annak tudását is. Néhány szó esetében, például azoknál, melyek döntőek egy szakirodalom megértéséhez, elengedhetetlen a szándékos és explicit tanítás. A legjobb módszer a kettő együttes alkalmazása lehet.

Mit is jelent tudni egy szót? Egy szónak a tudása többet jelent, mint ismerni annak szótárbeli meghatározását. A tanárok feladata annak a kihangsúlyozása, hogy a szótanulás egy növekvő, szüntelen folyamat. Egy szónak a tudását három fontos összetevő ismerete jelenti: a szó formája, jelentése és használata (Thornbury 2007). A szó formájának tudása magába foglalja annak fonológiai és helyesírási, valamint bármely szórészi ismeretét. A szó jelentéséhez a szótári meghatározáson kívül hozzátartozik a hozzá kapcsolódó rokon- és ellentétes értelmű szavak tudása is. A szavak használatának ismerete pedig megköveteli, hogy nyelvtanilag és különböző szöveggörnyezetben helyesen alkalmazzák, valamint ismerjék a leggyakoribb szókapcsolatait (Ellis 1997).

A szó tudásával kapcsolatban gyakran különbséget tesznek a lexikai elemek aktív és passzív használata között. Carter (2000) megjegyzi, hogy megérteni egy szót nem annyit tesz, mint alkalmazni azt. Egy bizonyos készség szükséges egy olvasott vagy hallott szó megértéséhez, és egy teljesen más készség tesz képesé, hogy használni tudjuk azt beszélt vagy írott formában.

A szókinccset tárgyalva lényeges megemlíteni Paribakht és Wesche (1993) szókinccs tudásmérő skáláját, mellyel megállapítható, hogy mennyire tud valaki egy szót és, hogy milyen befolyással rendelkezik felette. A skála egy szó tudásának folyamatos fejlődési fokait mutatja be:

- I. Nem emlékszem, hogy láttam már ezt a szót korábban.
- II. Láttam már ezt a szót, de nem tudom mit jelent.
- III. Láttam már ezt a szót, és azt gondolom, hogy a jelentése _____ (szinonima vagy fordítás).
- IV. Ismerem a szót. Jelentése _____ (szinonima vagy fordítás).
- V. Mondatban tudom a szót használni. Például: _____.

Ma már széleskörűen elfogadott, hogy a szókinccs létfontosságú szerepet tölt be a beszédben, és hogy döntő eleme a kommunikatív kompetenciának. Mindemellett mégsem az egyedüli cél. A beszéd a kommunikáció másik kulcsa.

A képesség, hogy beszélni tudjunk egy idegen nyelven, nemcsak a nyelvi sajátosságok tudását feltételezi, hanem annak a képességét, hogy fel tudjuk dolgozni az információt és a nyelvet.

A beszédalkotás szükséges elemeiként a következők említhetőek:

– Összefüggő beszéd: az angolt hatékonyan beszélőknek képeseknek kell lenniük nemcsak egyedi fonémák (pl. *I would have gone*), hanem folyékony összefüggő beszéd alkotására is (pl. *I'd've gone*).

– Kifejező eszközök: az angol anyanyelvi beszélők a kiejtés bizonyos részeinél megváltoztatják a hangmagasságot és a hangsúlyt, változtatják a hang erősségét, a gyorsaságot, valamint különböző fizikai és nem verbális eszközökkel mutatják ki, hogyan érznek (főként szemtől szembeni társalgáskor). Ezen eszközök használata hozzájárul az információ továbbításához. A tanulóknak képeseknek kell lenniük felhasználni legalább néhányat az előbb említett eszközök közül, mutatva azt, hogy ők is hatékony kommunikálók.

– Szókészlet és nyelvtan: a spontán beszéd fő jellemvonása a gyakori lexikai kifejezések alkalmazása. A tanárok feladata, hogy hasznos kifejezésekkel lássák el hallgatóikat, különböző tárgyköröket érintve, mint a beleegyezés, ellenzés, meglepettség kifejezése stb. Amikor a hallgatók sajátos szituációba kerülnek, mint pl. egy munkainterjú, használni tudják a megtanult kifejezéseket, ami megkönnyíti számukra a kommunikációt.

– Egyeztetés: olyan kifejezések használatát jelenti, melyek segítenek kitisztázni, hogy miről is szól a beszéd. Például a következő kifejezés: (*I'm sorry*) *I didn't understand*.

A nyelvi sajátosságok tudása mellett, a siker függ még a gyors feldolgozó készségtől is.

– Nyelv feldolgozása: magába foglalja a közölni való információ gyors feldolgozását az agyban, s annak érthető világos közlését a beszédben. A beszédgyakorlatok alkalmazásának fő oka a tanórán e folyamat fejlesztése.

– Kölcsönhatás: a beszéd során több személy lép interakcióba egymással. A hatékony beszédhez hozzátartozik a jó megértő készség, annak a megállapítása, hogy a többi résztvevő hogyan érzi magát, és annak a tudása, hogy a résztvevők hogyan váltják egymást.

– Információ feldolgozása: minél hamarabb mutatjuk ki azt, hogy értjük a közlő fél felől áramló információt, annál jobb. De nem szabad elfelejteni, hogy a gyors válaszadás kultúrafüggő, s nem mindenhol díjazták pozitívan (Harmer 2001).

A tanórán kívül azok a hallgatók, akik olyan közegben élnek, ahol többnyire beszélnek a nyelvet, szinte észrevétlenül elsajátítják azt. Kárpátalján a hallgatók többsége kettős hátránnyal indul. Elsőként, kevés kapcsolatuk van anyanyelvi beszélőkkel, mi több esélyük is csekély, hogy eljussanak Angliába vagy olyan országokba, ahol az angolt anyanyelvként beszélnek; másodsorban, tanáraik sem angol anyanyelvűek.

A nyelv természetes elsajátításának sajátosságait nehéz beépíteni a tanórákba, s nyilvánvalóan nem biztosítható ugyanaz a környezet, mint ahol egyszerűen csak „felveszik” a nyelvet.

A beszéd tanításának fő célja a kommunikatív kompetencia kialakítása. A tanulóknak képeseknek kell lenniük megértetni magukat, a végsőig kiaknázva a meglévő nyelvtudásukat. Mondanivalójukban el kell kerülniük az összevisszaságot (vigyázva a kiejtésükre, a nyelvtanra és a szóhasználatra), s meg kell figyelniük a szociális, kulturális szabályokat, melyek különböző kommunikációs szituációban lépnek fel.

IRODALOM

- Allen, Virginia French (1983). /Techniques in Teaching Vocabulary./ New York, Oxford University Press.
- Brown, H. Douglas (1994). /Principles of language learning and teaching./ Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Burns, Anne – Joyce, H. (1997). /Focus on speaking./ Sydney, National Center for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Carter, Ronald (2000). /Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives./ London, Routledge.
- Fukkink, Ruben G. – de Glopper K. (1998). Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis. – /Review of Educational Research./ Vol.68. – № 4, p. 450–468.
- Harmer, Jeremy (2001). /The practice of English Language Teaching./ Essex, Longman.
- Kamil, Michael L. – Hiebert, Elfrieda H. (2005). Teaching and learning vocabulary: Perspectives and persistent issues. – In: Kamil, Michael L. – Hiebert, Elfrieda H (Eds.): /Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice./ Mahwah, NJ: Erlbaum. P. 1–23.
- Laufer, Batia (1997). The Lexical Plight in Second Language Reading: Words You don't Know, Words You Think You Know, and Words You Can't Guess. – In: Coady, James. – Huckin, Thomas. (Eds.): /Second Language Vocabulary Acquisition./ Cambridge, Cambridge University Press. P. 20–34.
- Lewis, Michael (1993). /The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward/ London, Language Teaching Publications.
- Meara, Paul (1996). The dimensions of lexical competence. – In: Brown, Gillian – Malmkjaer, Kirsten – Williams J. (Eds.): /Performance and Competence in Second Language Acquisition./ Cambridge, Cambridge University Press. P. 35-53.
- Nation, Paul – Waring, Robert (1997). Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists. – In: Nation, Paul: /Bring today's vocabulary research into tomorrow's classrooms./ In: Jacobs G. M. (Ed.) /Language Classrooms of Tomorrow: Issues and Responses./ – Singapore, SEAMEO Regional Language Centre. P. 170-182.
- Nation, Paul – Newton, Jonathan (1997). Teaching Vocabulary. – In: Coady, James. – Huckin, Thomas. (Eds.): /Second Language Vocabulary Acquisition./ Cambridge, Cambridge University Press.
- Nation, Paul (2001). /Learning vocabulary in another language./ Cambridge, Cambridge University Press.
- Nation, Paul (1990). /Teaching and learning vocabulary./ Boston, Newbury House.
- Paribakht, Sima T. – Wesche, Marjorie (1993). Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. – /TESL Canada Journal./ Vol. 11. – № 1. P. 9–29.
- Schmitt, Norbert (2000). /Vocabulary in Language Teaching./ Cambridge, Cambridge University Press.
- Sökmen, Anita J. (1997). Current Trends in Teaching Second Language Vocabulary. – In: Schmitt, Norbert – McCarthy, Michael (Eds.): /Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy./ Cambridge, Cambridge University Press. P. 238–239.
- Thornbury, Scott (2007). /How to teach vocabulary./ Malaysia, Longman.
- Wilkins, David Arthur (1972). /Linguistics in Language Teaching./ London, Edward Arnold.