

**Міністерство освіти і науки України**  
**Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II**  
**Кафедра педагогіки та психології**

Реєстраційний № \_\_\_\_\_

**Бакалаврська робота**  
**ВИКОРИСТАННЯ ЖУРНАЛУ *Irka* У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УГОРСЬКОЇ МОВИ**  
**ЯК ІНОЗЕМНА**

**ДОБОШ ОЛЕКСАНДРА ЄВГЕНІВНА**

Студентка IV-го курсу

Спеціальність: 013 Початкова освіта

Освітній рівень: бакалавр

Тема затверджена на засіданні кафедри

Протокол №1/2018

Науковий керівник:

Ешпан М. С.  
викладач

Завідувач кафедрою \_\_\_\_\_

Біда Олена А.  
доктор пед. наук, професор

Робота захищена на оцінку \_\_\_\_\_, «\_\_» \_\_\_\_\_ 2019 року

Протокол № \_\_\_\_\_ / 201\_

Міністерство освіти і науки України  
Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II

Кафедра педагогіки та психології

Бакалаврська робота  
**ВИКОРИСТАННЯ ЖУРНАЛУ *Irka* У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УГОРСЬКОЇ МОВИ  
ЯК ІНОЗЕМНА**

Освітній рівень: бакалавр

**Виконав:** студентка IV-го курсу  
спеціальності 013 Початкова освіта  
Добош Олександра Євгенівна

**Науковий керівник:** Ешпан М. С.  
викладач

**Рецензент:** Гуттерер Єва В.  
ст. викладач

Берегове  
2019

**Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériuma  
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola**

**Pedagógia és Pszichológia Tanszék**

**AZ Irka FELHASZNÁLÁSI LEHETŐSÉGEI A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV  
OKTATÁSÁBAN**

**Szakedolgozat**

**Készítette:** Dobos Alexandra

IV. évfolyamos Tanító

szakos hallgató

**Témavezető:** Espán Margaréta

tanár

**Recenzens:** Hutterer Éva

tanár

Beregszász – 2019

## Tartalomjegyzék

<b>Bevezetés</b> .....	6
<b>AZ IRKA GYERMEKLAP</b> .....	7
<b>1.1.</b> .....	
A gyermeklap történeti áttekintése.....	7
<b>1.2.</b> .....	
A gyermeklap tartalmi összetétele .....	9
<b>NYELVELSAJÁTÍTÁSI ELMÉLETEK</b> .....	12
<b>2.1.</b> .....	
Aktív és passzív szókincs .....	13
<b>2.2.</b> .....	
A szókincs tanítása magyar mint idegen nyelvből .....	14
<b>2.3.</b> .....	
A készségek osztályozása.....	17
<b>2.4.</b> .....	
A halláskészség fejlesztése.....	18
<b>2.5.</b> .....	
Az olvasáskészség fejlesztése .....	21
<b>2.6.</b> .....	
Az íráskészség fejlesztése .....	23
<b>2.7.</b> .....	
A beszéd-készség fejlesztése .....	24
<b>A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSA KÁRPÁTALJÁN</b> .....	26
<b>3.1.</b> .....	
Magyar mint idegen nyelv oktatása a Kárpátaljai pedagógusok körében.....	27
<b>3.2.</b> .....	
A szókincs bővítésének lehetőségei az Irka gyermeklap által .....	31
<b>Összegzés</b> .....	42
<b>Rezümé</b> .....	43
<b>Felhasznált irodalom</b> .....	44
<b>Melléklet</b> .....	47

## Зміст

Вступ .....	6
<b>ДИТЯЧИЙ ЖУРНАЛ «ІРКА»</b> .....	7
<b>1.3.</b> .....	
Історія дитячого журналу .....	7
<b>1.4.</b> .....	
Історичний перегляд дитячого журналу .....	9
<b>ТЕОРІЇ ВОЛОДІННЯ МОВОЮ</b> .....	12
<b>2.8.</b> .....	
Активний та пасивний словниковий запас .....	13
<b>2.9.</b> .....	
Збільшення словникового запасу при вивченні угорської мови, як іноземної .....	14
<b>2.10.</b> .....	
Оцінювання навичок .....	17
<b>2.11.</b> .....	
Розвиток слухових навичок.....	18
<b>2.12.</b> .....	
Розвиток навичок читання.....	21
<b>2.13.</b> .....	
Розвиток навичок писання.....	23
<b>2.14.</b> .....	
Розвиток розмовних навичок .....	24
<b>ВИВЧАННЯ УГОРСЬКОЇ МОВИ, ЯК ІНОЗЕМНОЇ, НА ТЕРИТОРІЇ ЗАКАРПАТТЯ</b> .....	26
<b>3.3.</b> .....	
Навчання угорської мови, як іноземної, педагогами Закарпаття .....	27
<b>3.4.</b> .....	
Можливості покращення словникового запасу за допомогою дитячої газети «Ірка»	31
<b>Висновки</b> .....	42
<b>Резюме</b> .....	43
<b>Список використаної літератури</b> .....	44
<b>Додатки</b> .....	47

## Bevezetés

Szakedolgozatomban a magyar mint idegen nyelv (MID) oktatásának lehetőségeit tanulmányozom az *Irka* gyermeklap által. Azért döntöttem ennél a témánál, mert az *Irka* táborok során alkalmam nyílt megfigyelni, személyesen részt venni MID oktatásában. Szerettem volna mélyebb betekintést nyerni a MID oktatásával kapcsolatban, illetve megvizsgálni, hogy milyen kapcsolatban áll az *Irka* gyermeklappal. A téma aktuális, ugyanis a MID problémájával rendszeresen szembesülnek a Kárpátalján élő főként ukrán anyanyelvű személyek.

Szakedolgozatom *célja* rávilágítani az *Irka* gyermeklap sokoldalúságára, hogy akár MID oktatásában is segítségünkre lehet szókincsbővítés szempontjából.

*Hipotézisem*, hogy az *Irka* gyermeklap kiváló szókincsbővítő és szókincsellenőrző lehetőséggel rendelkezik, mint a magyar anyanyelvűek úgy a MID-et tanulók körében.

A szakedolgozatom három részre tagolódik. Az első fejezetben bemutatom az *Irka* gyermeklap történetét, kiemelve Punykó Mária és Espán Margaréta, a két főszerkesztő kiváló munkásságát és rendkívüli eredményeiket, melyeket elérték az idő múlásával. Bepillantást nyújtok az *Irka* tartalmi összetételének változásairól. Mélyebb áttekintést nyerhet arról az olvasó, hogy a különböző korosztályú gyermekeknek milyen rovatok ajánlatosak.

A második fejezetben a nyelvelsajátítási elméletekről írok, szó kerül az aktív és passzív szókincsről, a szókincs tanításáról MID-ből, a készségek osztályozásáról és a négy alapkészség fejlesztéséről.

A harmadik fejezetben a kutatással kapcsolatos felmérés részleteit fejtem ki. A kutatásom első részében szerettem volna személyesen betekintést nyerni a Kárpátalján történő MID oktatásról, ennek kapcsán interjút készítettem több olyan pedagógussal is aki MID-et oktat, vagy olyan közösségben tanít magyarul ahol magyar nyelven folyik az oktatás de a diákok anyanyelve ukrán. A másodikban összehasonlítottam az *Irka* néhány lapszámát az első osztályosok *Ábécéskönyvével*, a második osztályosok *Olvasókönyvével*, a harmadik osztályosok *Irodalmi olvasókönyvével* és a negyedik osztályosok *Irodalmi olvasókönyvével*. A harmadik részben az *Irkát* vizsgáltam meg, hogy még jobban rávilágítsak szókincsbővítő lehetőségeire.

A szakedolgozatomat ajánlom pedagógusoknak, szülőknek, akik szeretnék többet megtudni az *Irka* gyermeklapról, annak szókincsbővítő lehetőségeiről magyar anyanyelvűek és főként MID-et tanulókra nézve. Remélem, hogy az olvasók a megfogalmazott ismereteket és megállapításokat felhasználják majd oktatói-nevelői munkájuk során. A szakedolgozatom ennek megvalósulása reményében íródott.

## I. AZ IRKA GYERMEKLAP

A Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség (KMPSZ) 1993 októberében indította el az *Irka* gyermeklapot, amely jelenleg Kárpátalja egyetlen gyerekeknek szóló irodalmi és ismeretterjesztő magazinja.

Huszonöt évvel ezelőtti indulásakor a szerkesztők olyan lapot akartak létrehozni, ami esztétikus, hozzájárul a gyermekek olvasóvá neveléséhez, új és érdekes információkat tartogat az olvasók számára, mindezt az anyanyelvápolás és a magyarságtudat kialakítása és elmélyítése mentén. Ezen célok már a kezdetekkor is meghatározó tényezőként jelentkeztek a lap szerkesztési elveit tekintve, s ez máig sem változott: az *Irkában* egyaránt találnia kell neki tetsző tartalmat az óvodásnak, a kisiskolásnak, és egyes rovatok esetében akár az általános iskolásnak is. Az *Irkán* magyarok nemzedékei nőttek fel Kárpátalján, így az kétségtelenül fontos megtartó erőt jelent a magyar közösség számára.

### 1.5. A gyermeklap történeti áttekintése

Punykó Mária, a lap alapító főszerkesztőjének neve tanárként és néprajzkutatóként él a kárpátaljai köztudatban. Tanulmányait szülővárosában, Beregszászban kezdte, Drávai Gizella tanítványa volt. 1970-ben szerzett magyar szakos tanári diplomát Ungvári Állami Egyetemen. Egyetemi évei alatt elbeszéléseket írt, tagja volt az *Együtt* című folyóiratot szerkesztő diákkörnek, továbbá részt vett a Forrás Ifjúsági Stúdió munkájában is. 1970–1995 között a Beregújfalui Általános Iskola tanára volt. Az itt töltött évek alatt népmeséket gyűjtött.

Hogyan keletkezett az *Irka*?

1993 tavaszán Punykó Mária Bagu Balázs tankönyvíró, helytörténész hívására részt vett a Pedagógusszövetség elnökségi ülésén. Orosz Ildikó, a KMPSZ elnöke ekkor ismertette egy leendő gyermeklap tervét, mely a szövetség gondozásában jelenne meg. Erre pályázatot hirdettek. Az ezzel kapcsolatos koncepciók felállítására két hét állt rendelkezésre. Ez idő alatt született meg Punykó Mária által a célok, elképzelések mellett a lap részletes kidolgozása, beleértve a rovatokat, a lap méretét és terjedelmét.

A kezdetekkor a legnagyobb akadályt az anyagiak előteremtése jelentette. A szándék ugyan megvolt évi akár 10 lapszám megjelentetésére, ám a lap a kezdetektől pályázatfüggő volt, így – ukrán állami támogatás híján – évi 4-6 lapszám elkészítésére volt csak anyagi fedezet.

Az 1990-es években rendszertelen időszakonként jelent meg még egy gyermeklap Kárpátalján *Bóbita* címmel, tehát az *Irka* nem mindig volt az egyetlen magyar gyermekmagazin Kárpátalján (Hájas, 2016).

Az *Irka* a lapszámok mellett saját, hagyományossá vált rendezvényeket is a magáénak tudhat. Ilyenek a gyermeknapjaink és az *Irka*-karácsony. Ezek lényegében jutalomként szolgálnak azon gyerekek számára, akik gyakran küldik el rajzaikat, meséiket az *Irka* számára, ugyanakkor találkozási lehetőséget is biztosítanak a szerkesztők számára olvasóikkal. Az *Irka*-karácsonyon résztvevő cirka 150 gyermek közösen öltözteti fel a fenyőt saját készítésű díszekkel, az *Irka*-gyermeknapon pedig a zenéé és a szórakozásé a főszerep. Emellett minden év nyarán megrendezésre kerül az anyanyelvi *Irka*-tábor szórványban élő magyar gyerekek részvételével (Hájas, 2016). Punykó Mária méltatni szeretne volna azokat, a pedagógusokat, akik Kárpátaljaszerte lelkiismeretesen végzik a dolgukat. Így létrehozták a Mosoly-díjat, amelyre az olvasók jelölhettek olyan tanítókat, pedagógusokat, akiket tisztelnek, szeretnek, és akik mindent megtesznek azért, hogy mosolyt csaljanak a gyerekek arcára. A jelöléseket az *Irka* olvasói az éves gyermeknapot megelőző hetekben juttathatják el a szerkesztőségbe.

Az *Irka* célja elsősorban az olvasóvá nevelés, a szépirodalom megszerettetése, az anyanyelv- és hagyományápolás. Eleinte nagyobb szerepet kapott a szépirodalom, később egyre nagyobb hangsúlyossággal jelentek meg a lapban ismeretterjesztő írások is.

Az *Irka* munkássága az évek során nemcsak szárba szökken, hanem olyannyira meghatározó részévé vált a kárpátaljai magyar kulturális életnek, hogy 2012-ben a Külhoni Magyarságért Díjat vehetett át első főszerkesztője, Punykó Mária (Hájas, 2016).

A Szovjetunió szétesése után a gyermekirodalomban publikáló írók összesítő neveként célszerű bevezetni a kárpátaljai magyar gyermekirodalomba az *Irka*-generáció fogalmát, hiszen Punykó Máriának köszönhetően többen, életkoruktól függetlenül, az *Irkában* mutathatták meg írói vénájukat először. Az *Irka*-generációhoz tartozik értelmezésében Weinruach Katalin, Olasz Tímea, Berniczky Éva, Nádas Klára, Kurmai-Ráti Szilvia. Annak ellenére, hogy nem egy korosztályú írókról van szó, munkásságukat tekintve mégis egy generáció tagjai mindannyian. Az *Irka*-generáció azokat az írókat foglalja össze, akik a Szovjetunió széthullása után kezdtek alkotói munkába a gyermekirodalomban.

Természetesen Punykó Mária munkássága a legjelentősebb az *Irka* létrehozásában, arculatának alakításában, de nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy hozzá hasonlóan még sokan mások viselték szívükön az *Irka* sorsát, ketten közülük sajnos már nem élnek. Jankovics Mária grafikus, akinek a rajzait majd tizenöt éven keresztül követhették nyomon a kárpátaljai

gyerekek, és Bagu Balázs néprajztanár, mindenki Balázs bácsija, aki kezdettől részt vett az *Irka* formálásában, már nem érhatték meg, hogy az általuk pátyolgatott gyermekirodalmi lap nívós kitüntetésben részesült (P. Punykó, Hutterer, 2004).

Az *Irka* első számának megjelenése óta eltelt húsz év alatt felnőtt egy generáció, és ma már az ő gyermekeik lapozgatják Kárpátalja egyedüli gyermekirodalmi lapját. Köszönhető ez talán a jó irodalomnak, a lelkes szerkesztőknek, és a rendületlen kitartásnak, hogy valós értéket adjanak a gyerekek kezébe (Hájas, 2016).

2013-ban átadta a stafétabotot Espán Margarétának az *Irka* jelenlegi szerkesztőjének, akkori frissdiplomás tanítónak, aki a főiskolai évek alatt szorosán együttműködött az *Irka* körüli tennivalók lebonyolításánál, és ezáltal rálátása volt a szerkesztéssel járó folyamatokra. Ő az, aki lelkesen viszi tovább azt a missziót, amit a lap felvállalt: olvasóvá nevelni, megszerettetni az irodalmat a felnövekvő nemzedékkel, felkarolni a tehetségeket, segíteni a pedagógusok munkáját.

### **1.6. A gyermeklap tartalmi összetétele**

Az *Irka* próbaszáma 1993 novemberében jelent meg. Elsődleges céljai azóta is változatlanok: a gyermekek olvasóvá nevelése, az anyanyelv, a népi hagyományok ápolása, a vidékhez való kötődésük, nemzeti azonosságtudatuk mélyítése, otthonvilágának megteremtése, egyfajta közösségteremtés is. Megőrizve az eredeti célokat, a szépirodalom mellett egyre több teret kap az ismeretterjesztő, foglalkoztató jellegű anyag a lapban.

Mintaként szolgált az *Irka* létrehozatalában a *Kisdobos*, a *Pajtás*, de a *Dörmögő Dömötör* is, melyek óhatatlanul hatottak az *Irka* megalkotójára.

Az *Irka* idővel a szépirodalmi művek mellett egyre több ismeretterjesztő, foglalkoztató anyagot is közölt. A kezdetben 28 oldalas lap ma 36 oldalon jelenik meg (ebből 12 színes).

Jelenleg a következő rovatok szerepelnek az *Irkában*: *Aranykapu*; *Dalolda(l)*; *Döngicsélő*; *Földön, vízen, levegőben*; *Irka-firka*; *Kalendárium*; *Régiségek*; *Körbenéző*; *Mesketek*; *Mindenféle*; *Olvastad már?*; *Bibliai ábécé*; *Hittanos*; *Versforgó*; *Postabontás*; *Cserkés(s)z!* Mindezek mellett egy oldalnyi rejtvényt is tartogat minden lapszám. Iskolakezdésre színes órarend, az évnnyitó lapszámban színes naptár, nyárra pedig kétoldalas társasjáték is várja az olvasókat.

2001 óta minden számban 4-5 oldal kizárólag az óvodásoknak szól a *Döngicsélő* rovatban, melyet a KMPSZ Óvodaszekciójának vezetője, Gabóda Éva szerkeszt. Ebben a rovatban verseket, meséket, logikai feladatokat, játékokat, kézműves ötleteket találnak az *Irka* legkisebb

„olvasói”. Egyfajta segédanyag is ez az óvónőnek, a szülők számára. Célja, hogy az óvodások fejlettségi szintjének megfelelő verseket, meséket sorakoztasson fel, megszerettette a kicsikkel az irodalmat. Ennek része az *Ügyeskedj* és a *Tündérujjak* című rovatok, melyek ügyességet és koncentrációt igénylő kézműves feladatokat ajánlanak a gyerekeknek.

A *Döngicsélőn* kívül a *Kifestő* című rovat is az óvodásokat célozza meg elsősorban. Az idősebb korú kreatív gyerekeknek is szól, hogy annak is legyen miért kinyitnia az *Irkát*, aki egyébként nem olvas annyira szívesen. Emellett mindegyikhez tartozik egy feladat, melynek megfejtése nem egyszer az *Irka* oldalain lapul.

A *Földön, vízen, levegőben* című rovat 2013-ban jött létre, természetel, növény- és állatvilággal, élő és élettelen természetel egyaránt foglalkozik. Célja, hogy olyan ismereteket is bemutasson, amik a tankönyvekből hiányoznak, de az érdekességeknek és képeknek köszönhetően érdekesek a gyerekek számára. A tartalom az aktualitásokhoz kötődik (pl. a víz világnapja, madarak és fák napja, az év fája, madara stb.). Ezekhez versek, találós kérdések, szómagyarázatok is csatlakoznak.

A *Dalolda(l)* című rovatnál a legnagyobb hangsúly a motivációra esik. Sok gyerek zenél, és a legtöbbjük szívesebben ül le egy gyermeklapokban talált kottából játszani, mint a kötelező gyakorlatokat elpötyögtetni. Nem mellékesen, színesebbé varázsolja az *Irkát*.

Az *Olvastad már?* című rovat jelenleg *Álmodni hívunk* néven fut. Itt felváltva magyar és világirodalmi klasszikus művek részletei találhatók két oldalon. Célja az idősebb olvasók motiválása arra, hogy terjedelmesebb olvasmányokhoz is kedvet kapjanak. A történetek végén szómagyarázatok könnyítik meg a tartalom megértését az olvasóknak.

A *Mindenféle* rovat tartalma lapszámról lapszámra változik: *Viccek, Tudod-e?, Humorosak*, stb. A *Körbenéző* rovat hasonló az előzőhöz, van benne közmondás, állati legek, versek, rövid írások. Ezen tartalmakhoz is több esetben tartozik szómagyarázat.

Két oldal, a *Hittanos* és a *Bibliai ábécé* rovat tartalmaz vallással kapcsolatos ismeretterjesztő írásokat. Az Istenközelség mindig is fontos szerepet játszott az *Irka* közéletben betölteni kívánt pozíciójának meghatározásánál. A gyermekkori vallási nevelés meghatározó ugyanis a gyerekek erkölcsi világának alakulásában. A *Bibliai ábécé* rovat emellett új, természetesen bibliai eredetű kifejezésekkel bővíti az olvasók szókincsét.

Az *Aranykapu* rovat elsődleges célja, hogy játékra csábítsa a gyerekeket. Népi- és mozgásos játékok sorakoznak benne, nem feltétlenül külön kategóriába sorolva, inkább ötleteket szeretne adni a gyerekeknek, hogy szabadidejüket hogyan tölthetik el a természetben, és egyúttal szorosabbra szöhetik az iskolában kialakult baráti kapcsolatokat.

A *Rejtvényoldal* rovat célja az agytorna, nemcsak információ alapú rejtvények vannak benne, hanem olyanok is, amelyek a logikus gondolkodást igénylik, és természetesen teljesíthető kihívásnak bizonyulnak az *Irkát* olvasó korosztály számára.

A *Postabontás* az egyik állandórovat, amely az *Irka* megalakulásától kezdve, több mint húsz éven át közvetítette az előző lapszám rejtvényeinek helyes megfejtését, a helyes megfejtők névsorával együtt. Az *Irka* ebben a rovatban biztosít teret az írogatni, rajzolni szerető gyerekeknek, ezzel pedig szakadatlanul keresi, műveli ki magának a következő *Irka*-generációt. Számos vers-, fogalmazás-, rajz- és egyéb pályázatot hirdet, melyekre az elmúlt húsz év alatt több ezer gyermek küldte be pályázatát

Az *Irka* jól szerkesztettsége miatt a tanároknak lehetősége nyílik arra, hogy felhasználják szakköri foglalkozásokon is. A szépirodalmi rovatokat általában a kisebbek kedvelik jobban, míg az ismeretterjesztő írások a nagyobbakat kötik le (P. Punykó, Hutterer, 2004).

Az *Irka* a 10-12 éves gyerekek körében a legnépszerűbb, de természetesen rengeteg a fiatalabb, illetve ennél idősebb olvasója, levelezője is. A tapasztalat azt mutatja, hogy a gyerekek igenis szeretik a verseket, meséket, így az egyik kedvenc rovatuk a *Versforgó* és a *Mesketek*, a másik kedvenc talán a *Tündérújjak*, ami alapján mindig barkácsolhatnak valami újat. A nagyobbak inkább az ismeretterjesztő rovatokat szeretik, a *Mindenfélét*, ezen kívül az *Aranykapuban* található rejtvények kötik le őket a leginkább. A lapot egészen a 2007-ben bekövetkezett haláláig Jankovics Mária grafikus illusztrálta. Művészi, finom rajzait tisztaság, jószág, emberség hatotta át. Rajzainak eszmei értéke igen magas, mert általuk az ízlést és lelket romboló filmgyári iparmennyiségben gyártott mesefigurák mellett ilyenekkel is találkozhatott a kárpátaljai iskolás. A művésznő halála után Kulin Ágnes folytatta a megkezdett munkát.

## II. NYELVELSAJÁTÍTÁSI ELMÉLETEK

A második nyelv-elsajátítási elméletek tárgyalásakor a szakirodalom nem tesz különbséget második nyelv vagy idegen nyelv tanulása között, sőt tanulás és elsajátítás között sem, vagyis mind a spontán, mind az irányított, vagy más kifejezésekkel a természetes vagy oktatott nyelvtanulást is vizsgáljuk. A második nyelv-elsajátítási elméletek körében még ma is fontos szerepet játszik az az elképzelés, hogy az első és a második nyelv elsajátítása között szoros összefüggés mutatható ki. Erre gondolhattak a nyelvtanítás-történet klasszikusai, akik közül többen a gyermekek nyelvtanulásának megfigyeléséből indultak ki (Gouin, Prendergast), és ma is sokan használják nyelvészeti kincskeresésre a gyermeknyelvet. Az ún. azonossági hipotézis azonban a 60-70-es években a generatív nyelvészet terjedését követően már nem tudta tartani magát, megdőlték a direkt analógiákról szóló tanok, és az elmélet egyre inkább csak néhány közös vonás tárgyalására szorítkozott. Ma sem megvetendő és metodikai szempontból is érdekes azonban felsorolni mindazokat a sajátosságokat, amelyek az első nyelvtanulásból eltanulhatóak. Az egyik ilyen jelenség a gyermek fáradhatatlan gyakorlása, a gyakorlásban pedig az utánzás képessége. Az utánzás a tanulás egy fajtája, melyben a megerősítés döntő szerepet játszik (Bárdos, 2000). Az utánzás segítségével tanulja meg a gyerek a viselkedési modell nyújtotta magatartásformákat, cselekvési módokat, normákat, értékeket, általa sajátítja el a nyelvet (Keményné Pálffy, 2002). Az első nyelv felállítja a készségek gyakorlásának, tanulásának helyes sorrendjét is: hallásértés, beszéd. A megértés mindig megelőzi a beszédet. Példamutató a fokozatosság is: először egyes hangok, majd szavak, majd szócsoportok, majd mondatok. Ez is természetes rendnek tűnik, mint ahogy az írás és olvasás a nyelvi fejlődésnek csak nagyon késői szakaszában köszönt rá a gyermekre.

A gyermek nem tanulja a nyelvtant, egyszerűen csak használja nyelvet. Ez egészen másféle tanulás (elsajátítás), mint a nyelvtan tudatosítása. Csak egyetérthetünk Sternnel, hogy ezek a metamorfózisok a második nyelv elsajátításában is érvényesíthetők. Ezek az elvek egyszerre több lehetséges módszer képét is felvillantják a direkt módszertől az audiolingválison át a kommunikatívig.

Amennyiben a hasonlóságok hangsúlyozása nem tűnt eléggé sikeresnek, meg lehet próbálkozni a különbségek hangsúlyozásával. Ebből a szemszögből született a kontrasztív elemzés, amely szerint egy második nyelv elsajátítását döntően a már korábban elsajátított nyelv szerkezete határozza meg. Egészen leegyszerűsített formában a hasonló szerkezetek esetén pozitív transzfer jön létre, az eltérő szerkezetek esetén pedig negatív transzfer, és a

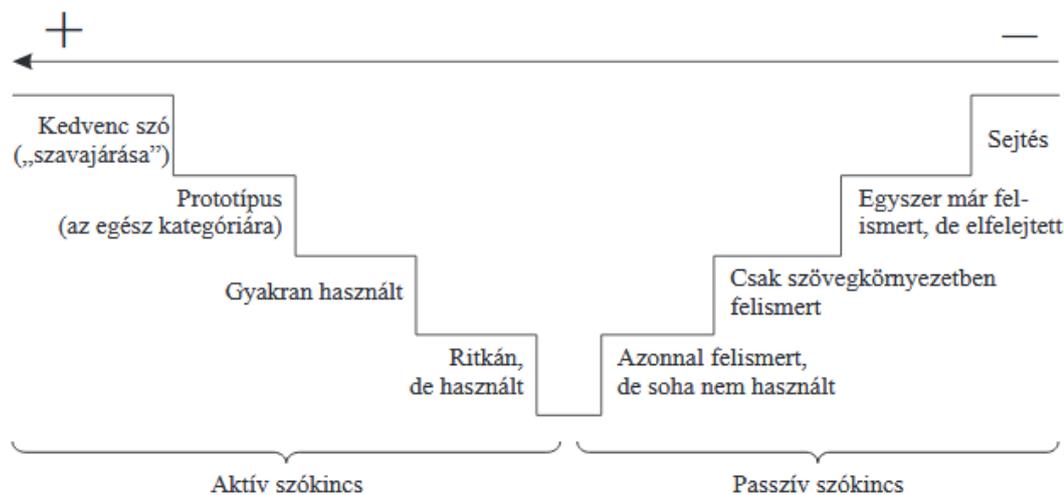
nyelvtanárnak az ilyen interferenciajellegű eseményekre kell odafigyelnie. Az eredeti elképzelés azt sugallja, hogy el kell készíteni az érintett nyelvek egybevető elemzését, azonban csak a szerkezetek összevetése kevésnek bizonyult, teljes egybevetésre lenne szükség. Az egybevető elemzések egyik változatának tekinthetjük a Selinker-féle metanyelvi felfogást, amely köztes nyelvtanoknak fogja fel azt a fokozatosságot, ahogy a tanuló kiépíti célnyelvi kompetenciáját.

Az első és második nyelv elsajátításának kontrasztjára vezethető vissza az ún. kritikus életkor elképzelése is, amely elfogadja a Chomsky-féle nyelvelsajátító berendezés létét, illetve azt a feltételezést, hogy ez a velünk született képesség az idő előrehaladtával csökken (Bárdos, 2000). Létezik egy genetikailag determinált „idői ablak”, amely kinyílása előtt és bezáródása után nem lehet a nyelvet elsajátítani, akármennyi nyelvi ingerlést kap is a személy. Ez a kritikus periódus kb. kettő-tíz éves korig tart, korai határa élesebb, mint a késői (N. Kollár, Szabó, 2004). A serdülőkor után kezdett nyelvtanulásban a nyelvtanulók csak rendkívül ritkán képesek anyanyelvi szintű kiejtést produkálni. Mások szerint ez a szakasz sokkal hamarabb lezárul, és ennek olyan oka is lehet, mint az agy lateralizációja, amely az emberben a szerkezeti egyezésen túlmenően funkcionális különbséget jelent a két félteke között. A kritikus életkor hipotézist más területeken, mint a kiejtés, kísérleti adatok nem támogatják. Vannak, akik a gyermek és a felnőtt közötti nyelvtanulási különbségeket is a lateralizáció jelenségével magyarázzák, hiszen felnőttkorban a bal félteke dominanciája figyelhető meg az analitikus és intellektuális feladatokban (Bárdos, 2000), vagyis a felnőtt úgy már nem képes elsajátítani a nyelvet, mint egy gyerek. Az agy analizál, rendszerez, szabályokat keres, és az utánzás, kiejtés is sokkal nehezebb. Ugyanakkor ebben az életkorban a nyelv már kevesebb ismétléssel, gyorsabban is tanulható, és elsajátítható az írás és az olvasás is (Salánki, Dezsényi, 2017). Ugyanez a jelenség azonban magyarázható a kognitív fejlődés szakaszaival is a Piaget-féle egyensúly fogalmával. Eszerint minden bizonytalanságállapotból bizonyosságállapotok felé törekszünk, ciklikus jelleggel. Megközelítőleg 14-15 éves korig azonban a bizonytalansági állapotok igen gyakoriak, amelyeket a felnőttkori egyensúly követ. Míg a gyermek megdöbbenően közömbös az ellentmondások iránt, a bizonytalanságnak ez a türése már lehet, hogy elveszik a tinédzserkorban, ami nehezebbé teszi számára a nyelvelsajátítást (Bárdos, 2000).

### **2.15. Aktív és passzív szókincs**

A megkülönböztetés anyanyelvű beszélő esetén e két kategória között valóban tisztán funkcionális jellegű: aktívnak azokat a szavainkat mondhatjuk, amelyeket kommunikatív helyzetben valóban gyakran használunk is, míg az összes többi szót, amely akár több tízezer

vagy százezer is lehet (bár ki tudjuk mondani, le is tudjuk írni), értjük (vagy csak sejtjük), de nem használjuk (lásd: 1. sz. ábra).



**1. sz. ábra: A szótudás skálája**

Elvben mindkét terület határai növekedhetnek, hiszen, akár fél évszázad eltelte után is találkozhatunk olyan szavakkal anyanyelvünkben, amelyeket még nem ismerünk. Nyilvánvaló, hogy magának a nyelvnek a változásai, a szavak tudatosulása, a felejtés törvényszerűségei és még számtalan tényező alakíthatja az aktív-passzív szókincs határát, avagy az egész nyelvi lelemény terjedelmét (Bárdos, 2000). Kicsit másként alakul a történet az idegen nyelvek tanulásakor, amikor átmenetileg az aktív szókincs nagyobb, mint a passzív, hiszen az újonnan tanult szavakat a tanuló használja is. Később a kettő egyensúlyba kerül, majd a haladó szinten már a passzív szókincs a nagyobb, ami azt jelenti, hogy felismerhetünk és megérthetünk olyan szavakat is, melyeket egyáltalán nem használunk sem szóban, sem írásban (Husztai, 2010).

Egy tinédzserkor előtt elsajátított aktív szókincs versenyképes az átlag anyanyelvű viszonylag limitált beszélt szókincsével, viszont a passzív szókincs mélységében és minőségében a „külföldi” soha nem lesz versenyképes (pontosabban: különleges adottságú és műveltségű, az életüket egy másik idegen nyelvi kultúrára feltevő, nagy empátiájú, belülről mélyen motivált személyek, akik az idegen ajkú környezetben huzamosabb ideig éltek is, több évtized alatt kifejleszthetnek az anyanyelvit megközelítő passzív szókincset). Röviden szólva, a hömpölygő idegen ajkú kommunikatív folyamatban fuldokló nyelvtanuló számára a következetes munkával megnövelt passzív szókincs az igazi mentőöv (Bárdos, 2000).

### **2.16. A szókincs tanítása magyar mint idegen nyelvből**

A szókincs tanítása egyértelműen a nyelvi tartalom közvetítésének része (Klein, 2011), ahol a lexikai jelenségeket pragmatikai hasznosságuk szempontjából is értelmezni kell. A

készségszerző szakasz lexikai egységekre történő összpontosításától egy bonyolultabb, idiomatikus szakaszon át kell eljutni a készségeket használó szakasz diskurzusba illeszkedő szókinccstanításáig. A klasszikus szókinccstanítás első problémaköre maga a válogatás: a leggyakoribb szavakat kell tanítani (pl.: szép, édes, hideg, kelet, stb.). Ennek tudományos alapját a század húszas éveitől kezdve folyamatosan kutatott szógyakoróság-vizsgálatok szolgáltatták, amelynek eredményeképpen nyelvenként létrejöttek az ún. minimum szókinccs-listák (Bárdos, 2000). Az alapszókinccs az alábbi csoportokból áll össze: a.) leggyakoribb szavak; b.) gyakran használt szavak; c.) nagyon fontos szavak (Fóris, 2013).

A gyakoróság az első háromezer szó után látványosan zuhanni kezd, az igényes nyelvtanítás célja többnyire kb. háromezer szó aktív elsajátítása, miközben a passzív szókinccs, csakúgy, mint az anyanyelvűeknél, ennél jelentősen nagyobb. Nincs standard szabály arról, hogy egy osztálytermi alkalommal hány szót szabad vagy lehet megtanítani. Ez a szám módszertől és főképpen a tanulóktól függően 8–10-től 20–30-ig terjedhet (kivéve a szuggesztopédiát, mely nyugodt környezetben való tanulást jelent) (Bárdos, 2000).

Az idegennyelv-oktatás és –vizsgáztatás támaszkodik a különböző típusú szókinccsvizsgálatokra. Például a Közös Európai Referenciakeret (KER) a nyelvtanulókat a nyelvtudás szintje alapján három nagy csoportba sorolja, amelyeket további két alszintre bontanak, így végül összesen hat szintet különböztetnek meg (Fóris, 2013). Ezek a szintek a következők: (1) Alapszintű nyelvhasználó, amelyhez az A1: Minimumszint (Breakthrough) és az A2: Alapszint (Waystage) tartozik. (2) Az Önálló nyelvhasználó szinthez a B1: Küszöbszint (Threshold) és a B2: Középszint (Vantage) rendelhető, míg (3) a Mesterfokú nyelvhasználó szintet a C1: Haladó szint (Effective Operational Proficiency) és a C2: Mesterszint (Mastery) alkotja. A Referenciakeret szintrendszerében egyrészt az Alapszintet (A2) a skálán hozzávetőleg ugyanakkora távolság választja el a Küszöbszinttől (B1), mint amekkora az utóbbit a Középszinttől (B2). Másrészt a tanítási gyakorlat azt mutatja, „hogy sok diáknak a Küszöbszint elérése az Alapszintről kétszer annyi idejébe került, mint amennyit az Alapszint elérése igényelt. Feltételezhető, hogy több mint kétszer annyi ideig fog tartani, amíg a Küszöbszintről eléri a Középszintet. Ennek oka, hogy a nyelvi tevékenységek, a készségek és a nyelvi eszközök köre fölfelé haladva szükségképpen bővül (Vígh, 2005).

A KER megadja, hogy a nyelvtanulóknak az egyes szinteken milyen képességekkel kell rendelkeznie olvasás, írás, beszéd és hallás utáni értés terén. Ebben a témában folytatott közös nemzetközi kutatások eredményei alapján különböző kvantitatív és kvalitatív módszerekkel

megfelelő számú szót rendelnek, sőt, konkrét szólistákat állítanak elő a nyelvismeret különböző szintjeihez (Fóris, 2013).

A szókinccstanítás művészete elsősorban tanári produkció: az egyszerű szavak tanítása esetén a megfelelő kontextualizáció vagy szemantizálás technikáját jelenti, vagyis hogy a szót az adott nyelvre jellemző tipikus kontextusban mutassuk be. Egyetlen szóról általában a következő információkat adjuk meg:

1. a szó jelentése (a jelentés árnyalatai);
2. a szó használata (kollokációk, idiomatikus vagy átvitt jelentései, stílushatása);
3. a szó nyelvtani tulajdonságai (szófajisága és további grammatikai tulajdonságai);
4. a szóval kapcsolatos egyéb lényegi információk (kiejtés és helyesírás).

A szókincc tanításának klasszikus eljárásai még a következők:

1. a szóbokros szókinccstanítás, amely azt jelenti, hogy egy adott szótőről képezhető valamennyi fontosabb alakot megadjuk (vagyis ugyanazt a szót változó szófajokban, illetve képzett formáiban);

2. szinonimák, antonimák használata a szó jelentésének még élesebb megvilágítására;

3. szóbokros szókinccstanítás különféle lexikai alakzatok felhasználásával (homonímia, homofónia, poliszémia stb.);

4. szómezős szókinccstanítás, akár skálák, akár azonos genus alá tartozó speciesek egybegyűjtésével, felsorolás-szerűen együtt tanítunk szavakat (mint pl. gyümölcsök, állatok);

5. szóelemző szókinccstanítás (többnyire a történeti fejlődés alapján mutatja be a jelentés változásait);

6. kollokációs szókinccstanítás (az adott szót a leggyakrabban előforduló szókapcsolataiban tanítja, idesorolhatjuk az idiómákat, kliséket, közhelyeket is).

A szókincc valamilyen rendszeren alapuló tanítása olyan erős rendező elv, hogy a tananyag elrendezésében is kifejezésre jutott a tematikus tanmenetekben (Bárdos, 2000). A szókinccstanítás lépéseit Bárdos Jenő a bemutatás, ismétlés, jelentés feltárása a kontextusban, más kontextusba helyezés és gyakorlás sorozatba helyezi (Klein, 2011).

A szókinccstanítás technikái között számon kell tartanunk az ösztönös vagy egyéni felfedezésen alapuló szókinccstanulást is, ahol képek segítségével vagy szóelemzéssel jut el a diák a jelentéshez. Idetartozik a tudatos szótárhasználat is (egynyelvű, kétnyelvű, tematikus, tanuló- és elektromos szótárak segítségével) (Bárdos, 2000).

## 2.17. *A készségek osztályozása*

A 19. században kísérelték meg először a készségek nyelvpedagógiai szempontú leírását, ennek ellenére a készségek naiv, természeti képe mindvégig jelen volt az idegen nyelvek tanításában. Nem egy módszert éppen az jellemez leginkább, hogy valamely készséget preferálta (a nyelvtani-fordító az olvasást, a direkt módszer a beszédet), vagy éppenséggel az egész nyelvtanítást egyetlen készségre szűkítette le (pl. az olvastató módszer).

### *„Aktív” és „passzív” készségek*

A négy alapkészség egy korai felosztása a beszédet és az írást aktívnak tartja szemben a passzív hallási és olvasási készségekkel. Nyilvánvaló, hogy ez a felosztás még abból az időből származik, amikor a nyelvekkel foglalkozó szakemberek nem voltak tisztában a hallásértés és az olvasásértés során lejátszódó bonyolult kognitív folyamatokkal, valamint az ezekhez kapcsolódó pszichés jelenségekkel (Bárdos, 2000), hiszen az olvasó, „hallgató” által válik a szöveg szöveggé (Klein, 2011). Ma már ez a felosztás nem elfogadható, ennek ellenére tovább él egy ma is használatos osztályozásban: receptív (hallásértés, olvasás) és produktív készségek (beszéd, írás) (Bárdos, 2000). Ez az, aminek tanítása, tanulása egy-egy nyelvi óra anyagát képezi, és amelyek általában egymással összefüggésben jelentkeznek (pl. a szókincs tanulása során a kiejtés tanítása) (Klein, 2011).

### *Egy funkcionális felosztás*

Az alapkészségeknek egy másik felosztása funkcionális szempontból már megalapozottabb, amennyiben az információs csatorna mibenlétét választja rendező elvül: vagyis auditív és vizuális készségekről beszél. Ezek szerint hangcentrikus készségek a hallásértés és a beszéd, vizuális (vagyis sok nyelv esetében betűcentrikus) készség az olvasás és az írás.

### *Szimplex és komplex készségek*

A készségek egy újabb felosztása, az egynyelvű közegen túllépve, az eddigi négy alapkészséghez két további készséget sorol: a fordítást és a tolmácsolást. Ez a felosztás hat készségről szól (Tóth, Dévény, Jármái, 2004), amelyben a négy alapkészséget szimplex készségnek, a két (kétnyelvűséget feltételező) további készséget pedig komplex készségnek nevezi. A korábbi felosztáshoz képest itt sem borul fel az auditív, illetve a vizuális készségek rendszere. Ezt a felosztást a 2. sz. ábra érzékelteti:

Auditív	Vizuális	
hallás	olvasás	} Szimplex
beszéd	írás	
tolmácsolás	fordítás	} Komplex

**2. sz. ábra: Szimplex és komplex készségek**

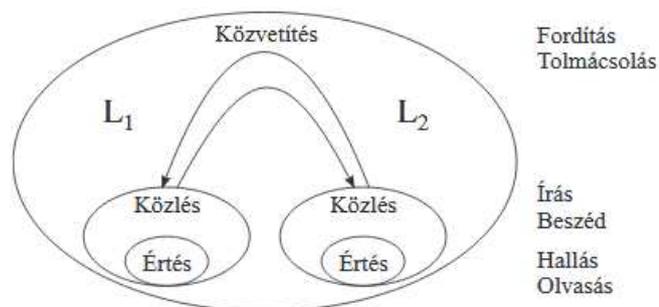
*Értés, közlés, közvetítés*

Néhány éve a hat készséget összesen csak háromféle készségbe soroljuk.

Az értés készség szintje: ez tartalmazza a hallásértést és az olvasásértést egyaránt (Bárdos, 2000).

Bárdos besorolása szerint a közlés vagy kommunikációs készség szintje tartalmazza a beszédet és az írást, magában foglalva az előző, azaz értés készségszintjét.

A tolmácsolás és fordítás képezi a legmagasabb, azaz a közvetítés készségszintjét (Tóth, Dévény, Jármái, 2004), amely csak akkor lehetséges, ha magában foglalja az előző két szintet. A közvetítés elnevezést az magyarázza, hogy az értés és közlés (vagyis értés és megértetés) cselekményei mindkét nyelven lejátszódnak. A készségeknek ezt a felosztását a 3. sz. ábra szemlélteti (L=language=nyelv):



**2. sz. ábra A nyelvi készségek három fő kategóriája**

(Bárdos, 2000).

**2.18. A halláskészség fejlesztése**

A halláskészsége azoknak fejlődik a leggyorsabban, akik a következő adottságokkal rendelkeznek:

1. empátián és elváráson alapuló, fejlett előrejelző képesség, amely alapján sejtjük, hogy ilyen helyzetben az emberek majd mit mondanak;

2. jól fejlett „kitaláló-rejtvényfejtő” képesség (az ismeretlen szavak és kifejezések intelligens találgatása);
3. a világról szóló tényszerű ismeretek nagysága;
4. fejlett memória (a lényeges részletek legalább rövid távú megtartására);
5. a lényegi pontok felismerése (fejlett IQ);
6. az idegen nyelvi társalgás „forgatókönyvének” felismerése (a diskurzus „útjelzőinek” használata);
7. érzékenység a beszéd szociális jelentésére (amelyet az intonációs és hangsúlyminták közvetítenek leginkább).

A hallásértés-gyakorlatok menete a következő elemekből áll: az érdeklődés felkeltése; kérdés; extenzív hallásértés (csak úgy, az általános információ kedvéért hallgatunk valamit); intenzív hallásértés (pl. részletes szavankénti értési gyakorlat, minden egyes részlet kedvéért); az értettség szintjének ellenőrzése (térkép rajzolása, válogatás tárgyak között stb.) (Klein, 2011); egy speciális információ figyelése (időjárás-jelentésben hány fok lesz ma) típusú hallásértés.

Nagy türelemre van szükség a beszédértés fejlesztéséhez. Figyelembe kell venni azt a kevésbé vizsgált tényt, hogy a beszédértés az anyanyelvű számára is problémát okozhat zaj vagy nem egészen tiszta hangzás miatt, a beszéd rögtönzésjellege miatt vagy az ismeretek olyan mértékű hiányosságai miatt, ami a beszéd témák többségénél kizárja a partnerség lehetőségét. Különösen nehéz eldönteni célnyelvű értésvizsgálatoknál, hogy az értettség hiánya fejletlen memóriára, műveltségbeli hiányra vagy pedig halláskárosodásra vezethető vissza. Magyar anyanyelvűek esetében nem szabad elfelejtenünk azt sem, hogy az erre a nyelvre jellemző belső logikai-szintaktikai kapcsolatok meghatározzák a bejövő szöveg értelmi szegmentálását a beszéd feldolgozás során (pl. egy magyar számára természetes, hogy egy egyszerű kijelentő, állító mondat kezdődhet igével).

Habár a hallásértésnek különféle szintjei képzelhetők el, majdnem mindegyik változatban szükség van arra, hogy a következő nyelvi jelenségeket érzékeljük: hangok; hangsorok; strukturális szavak és a nyelvtani szabályok által diktált változásaik; ragozások (mint a többes szám, birtokviszony stb.); ugyanazon szótőről származó szavak hang- és funkcionális változatai a más szófajúság miatt; az igecsoportok vagy prepozíciós kifejezések standard mintái; a szórendre utaló legfontosabb jelenségek; állandó kifejezések, idiómák, beszéd-formulák (bevezető szavak, habozás stb.); kommunikatív kifejezések, vagyis funkciók (a beszélő valódi szándékainak érzékelése) és végül adatok (mint a személynevek, földrajzi nevek, számok stb.). Nem a műfaja dönti azt el a beszédértés fejlesztésére használt tananyagoknak, hogy megfelelő-e

az anyag (kedveltek a dialógusok, telefonbeszélgetések, rövid történetek, hirdetések, rádióhírek, interjúk, stúdióbeszélgetések és viták, egyszerű leírások stb.), hanem a beszédértés módszertani folyamatának pontossága és főképpen szerkezete. Nagyon fontos osztálytermi gyakorlat esetén, hogy az érdeklődés és a figyelem felkeltésével lélektanilag is előkészítsük az anyagot. A bevezetés során a különlegesen ritka, adatszerű kifejezéseket vagy szavakat ajánlatos megadni. Fokozhatjuk a figyelmet irányító kérdésekkel is. Bár többféle eljárás lehetséges, a tényleges meghallgatás fázisai az egészes, extenzív hallgatástól fokozatosan haladnak a legrészletesebb, kifejezésszintű meghallgatásig. Eközben azt is befolyásolhatjuk, hogy a diák mikor láthatja, ha egyáltalán láthatja a meghallgatott szöveget, fontos, hogy az így szétszedett szöveget ismét egy teljes egészévé építsük fel. A megfelelő visszacsatolást feladatmegoldó gyakorlással biztosítjuk és a vélhetően elsajátított új ismereteket más készségekbe is beépítjük (Bárdos, 2000).

A hallás utáni értés folyamata Schumann (1995) szerint a következő komponensekből áll:

1. auditív komponens: hasonló fonémák, morfémák, intonáció megkülönböztetése,
2. szemantikai komponens: fontos elemek azonosítása, szinonimák, szócsaládok felismerése, kulcsszavak kiemelése,
3. szintaktikai komponens: központozás felismerése, cselekmény lefolyásának megértése, szövegtagolás értelmezése,
4. pragmatikai komponens: beszédszándék felismerése, nyelvi szint azonosítása,
5. kognitív komponens: a beszélt nyelv strukturális jegyeinek, lexikai jellemzőinek felismerése, azonosítása, a beszélt és az írott nyelv összehasonlítása (Klein, 2011).

Három alapvető kategóriát írhatunk le a beszédértés szintjeinek, szerkezetének feltárásánál:

1. Az ún. háttérismeretek vannak a legmélyebben, ez a világról szóló tudásunk összessége, tények, társadalmi-kulturális műveltségi ismeretek. Ezek az ismeretek sémákba tömörülnek, olyan mentális szerkezetekbe, amelyeket tanulás útján szerzett tudás és tapasztalat, nemkülönben a memória tart életben. Olyan ösztönös ismeretünk is van, amely arról szól, hogy általában a nyelvet hogyan használjuk a beszéd folyamatokban. Ezt a szintet tehát a pszichológiai értelemben vett sematikus tudás szintjének is nevezhetnénk. 2. A következő szint egyszerűen a szituációismerete, vagyis a kontextus. Ehhez legalább a résztvevőket, a helyszínt kell ismernünk, és főképpen azt, hogy mit mondtak vagy írtak korábban. Ez a második szint –nevezzük kontextuálisnak –szintén nélkülözhetetlen az érteshez. 3. Csak ekkor jutunk el a közvetlenül igen fontos nyelvi szintig, amely a szóban forgó nyelv fonológiai, szintaktikai, szemantikai, pragmatikai szintjeit egyetlen működtethető rendszerben érzékeli. Valójában mindhárom szintnek kellően fejlettnak kell lenni ahhoz, hogy a dekódolás bekövetkezzék, és ebből a

szempontból most közömbös, hogy a feldolgozott anyagot a rövid vagy hosszú távú memóriánkba szánjuk (Bárdos, 2000).

### **2.19. Az olvasáskészség fejlesztése**

Az olvasás tanult folyamat, ugyanakkor életünk során éppen az olvasás segítségével sajátítjuk el az információk, a tudás jelentős részét. Az olvasás nem izolált tevékenység, a szövegek társadalmi eredetűek, szorosan kapcsolódnak más szövegekhez, és maga az olvasás is társadalmi környezetbe ágyazott tevékenység (Klein, 2011).

Az olvasás olyan nyelvi készség, amelyben egy írott szöveg értelméhez a következő mozzanatokon át jutunk el:

1. azonosítás (ez valójában a betűk felismerését jelenti);
2. dekódolás (ez a betűfelismerésen túl sorrendiségük egészlegességként történő érzékelése);
3. megértés (amely a szó, illetve a kifejezések „közvetlen” jelentésének felfogása);
4. értelmezés (amely már a reagálást is tartalmazza, és mintegy teljessé teszi a szövegben elrejtett kommunikatív cselekményt).

Az olvasás fiziológiájával egyetemben már mind a néma, mind a hangos olvasás technológiája kialakul, mire egy idegen nyelv tanulására sor kerül (fixáció és regresszió, a fixáció szélessége, az olvasás sebessége, gyorsolvasási hajlam stb.) (Bárdos, 2000).

Az olvasás alaptípusai az intenzív olvasás, amikor a szöveg alapos megértése a cél, az extenzív olvasás során a cél, hogy a tanulók tanuljanak meg teljes hosszúságú szövegeket kezelni. Az információ lokalizálása céljából egy speciális információt keres az olvasó, és a lényeges pontok kiválasztása a szövegben. Az olvasás célja idegen nyelven a szöveg dekódolása megfelelő sebességgel (Klein, 2011).

A következő legfőbb technikáit ismerjük az olvasás tanításának:

1. betűző olvasás (ez a betűk nevük szerinti hangoztatását jelenti, illetve időnként egymással is összekapcsolt hangokat);
2. szótagoló olvasás (a már felismert és összekapcsolt betűformák szótagok szerinti hangoztatása);
3. szóképes olvasás (egész szavas olvasásnak is nevezik: amely főként az angolszász területekről, illetve a kiejtéstől nagyon eltérő írásképeket használó nyelvekből került át Magyarországra) (Bárdos, 2000).

A National Reading Panel (2000) az Egyesült Államokban folytatott széleskörű kutatás összegzésében hét olyan módszert, tényezőt nevezett meg, amelyek bizonyítottan hatékonyan fejlesztik a szövegértést idegen nyelven is:

1. a szövegértés monitorizálásának stratégiája,
2. kooperatív tanulás,
3. grafikus szervezők alkalmazása,
4. a szöveg, a történet szerkezetének felfedezése és leírása,
5. az olvasott szövegre vonatkozó kérdések megfogalmazása,
6. a szövegre vonatkozó kérdések megválaszolása,
7. a szöveg összefoglalása (Klein, 2011).

A nyelvtanítás történetében az olvasás egészen a 20. századig nem számított külön vagy önálló készségnek, a fordításnak éppen úgy része volt, mint a bibliamagyarázatnak vagy irodalmi elemzésnek. Olvasásközpontú módszerekről először a 19. század derekán hallhattunk. Marcel szerint 25-30 könyv elolvasása alapfeltétel egy nyelv megismeréséhez. Ebben a folyamatban valójában az olvasó visz jelentést a szövegbe (Bárdos, 2000).

Az idegen nyelven történő olvasás kutatása az 1970-80-as években kapott lendületre, korábban szinte kizárólag az anyanyelvű olvasás került a vizsgálatok középpontjába (Erdélyi, 2008).

Az olvastató módszer az idegen nyelvek tanításának leghíresebb olvasás centrikus módszere. Az olvasástanítás intervalluma az idegen nyelvek tanításában a jelek felismerésétől (pl. más írásrendszer esetében) az értelmezésen túl a folyékony olvasás tudatos fejlesztéséig tart. Ebben a folyamatban a különböző olvasási szinteket úgy különíthetjük el, hogy az alapfokon a jelek beazonosítása szócentrikus olvasással ismert anyagon történik; középfokon mondatcentrikus megközelítésben gyakran az ismerttől már valamelyest eltérő átalakított példákban. Ugyanebben a szintben már megfigyelhető a folyékony olvasás kifejlődése, ismeretlen szavakat tartalmazó, legalább bekezdés szintű szövegeken, míg a haladó olvasás természetes, nem limitált diskurzust értelmez. A hangos olvasás vitatottsága ellenére segíti a betű és hang megfeleltetésekben a hangminták vizuális stimulusra történő automatikus reprodukálását, bár a valódi nehézséget az okozza, hogy a szöveg értelmezéséhez a szövegben fellelhető nyelvszerkezeti kulcsokat és a jelentések folyamatos, kontrasztív dekódolását a fentebb említett automatizált folyamattal szinkrónban kell végrehajtani.

A beszédértéshez hasonlóan az olvasási készség fejlesztésében fontos rásegítő képességek, adottságok: a kitalálás és a rövid távú memória. Sokkal könnyebben olvasnak azok, akik

megfelelő toleranciával rendelkeznek az ismeretlen szavak iránt, hamar felfogják a nyelvtani jelentéseket, könnyedén megkülönböztetik a lényegi mondanivalót a mellékes részletektől, illetve irányjelzőként képesek használni a diskurzus legfontosabb útjelzőit és a mondatokon belüli szerkezeteket. Az olvasási készség transzferálható (átvihető) készség az idegen nyelvek tanításában (Bárdos, 2000).

## **2.20. Az íráskészség fejlesztése**

Az írásbeli kommunikáció mind kézi, mind pedig gépi formájában alapvető szerepet játszik az emberek közötti érintkezésben. A tudás rögzítésének, átadásának, az információcserének egyik legrégebb és leggyakrabban alkalmazott formája az írás (Vidákovich, 1986).

Az íráskészség olyan tanult nyelvi készség a nyelvpedagógia szerint, amelynek segítségével folyamatosan és automatikusan vetünk papírra jeleket. Mindeközben érzékeljük a hangkombinációk és az íráskép közötti összefüggéseket, amelyek az adott nyelv hagyományai szerint mutatják be e kapcsolat véletlenszerűségét. A mechanikus folyamaton túl az írást, mint kognitív folyamatot tágabb értelemben, a manipulatív gyakorlatoktól egészen a szabad fogalmazásig terjedő tartományban értelmezzük, mint a nyelvi kifejezés olyan eszközét, amelyben a kifejezés mássága főként abból ered, hogy a közlő térben és időben el van választva az olvasótól, és ezért a kontextust is meg kell teremtenie (Bárdos, 2000).

Az íráskészség fejlődési folyamatában megfigyelhető az írás alapkészségeinek, az egyes betűelemek, betűk, betűkapcsolatok írásának, továbbá az összetett íráskészségeknek, a sokszor írt szótagok, szavak, szókapcsolatok írásának a fejlődése. Ebben a rendszerben a fejlettségi szintet az jellemzi, hogy mennyire automatikusan történik ezek végrehajtása (Vidákovich, 1986). Az íráskészség könnyebben fejleszthető azokban a tanulóknak bizonyultak (Bárdos, 2000). Stotsky (1983) megfigyelései igazolták, hogy a jó írók többet olvasnak, és a jó olvasók szintaktikailag érettebben írnak (Klein, 2011). Számítógépes időkben is fontos terület a kézírás fejlesztése, illetve a betűk és összekötő vonalak elkülönítő vonásainak megőrzése az olvashatóság érdekében. Az írás pontosságra szoktat, és a legjobb eszköz arra, hogy rendezzük gondolatainkat.

Az ókortól ismert legegyszerűbb írástanítási eljárások:

1. másolás: memorizálásra is alkalmas példamondatok, versek, dalok, társalgási közhelyek stb. leírása;
2. diktálás: eleinte ismert, később ismeretlen anyagon gyakoroltat, többnyire az alábbi három fázisban: a teljes szöveg felolvasása normál tempóban; a szöveg lassú, szegmentált,

egyszeri felolvasása tollbamondás céljából, ahol a szegmentumok hosszúságának a rövid távú memória kapacitása szab határt; végső, normál tempójú felolvasás, amely alkalmat adhat a korrekcióra.

További, több évszázada ismert írásfejlesztő technikák: a kiegészítések (hiányzó szavak a mondatban); mondatbővítések, mondat átalakítások, mondatösszevonások, mondakombinációk; egy adott szakasz átírása (parafrázis) stb. Az utóbbi időben elterjedtek még:

1. szövegkiegészítés;
2. párhuzamos írás (hosszabb szöveg, pl. egy szakasz írástechnikájának bevezetése oly módon, hogy egy megadott modell szerint más szavakkal kell ugyanazt a szövegkörnyezetet megalkotni);
3. diktálás fogalmazással, amelyben a tanár előbb elolvassa az egybefüggő szöveget, majd kérdéseket tesz fel rá, újraolvasás és a kulcsszavak táblára történő felírása után a diákoknak le kell írniuk a történetet olyan mélységgel és részletességgel, amennyire csak képesek rá.

A hagyományos írástanításban eredeti szerzők stílusát is imitálták, ami lehetőséget adott arra, hogy a beszéd- és gondolatalkzatok jelentős tárházát sajátítsa el a diák. Fontos követelmény, hogy a szerző eltávolodjék a szövegétől, mert csak így lesz képes az eredeti szöveg javítására, törlésére, átrendezésére, tömörítésére, illetve bővítésére (Bárdos, 2000).

### **2.21. A beszédképesség fejlesztése**

A beszéd emberi tevékenység, az emlékezés, gondolkodás és mérlegelés képességének eszköze, mely az emberi nyelv segítségével valósul meg (Kocsisné Kálló, Túriné Gál, Ruzsics, 2013). Olyan szenzomotorikus nyelvi készség a beszéd, melyet az anyanyelvben is megfelelő beszédfeltételek mellett sajátítunk el:

1. az idő szorítása (a beszédprodukciónak a feldolgozási folyamatának rövidebbé) (az átlagos beszédben jól megfigyelhetők az időnyerésre való törekvés különféle technikái, például be nem fejezett vagy újramezdett mondatok; egyszerűsített szerkezetek; időnyerés különféle töltelékszavakkal, hezitálással, stb.);
2. a kölcsönösség feltétele, vagyis az a tény, hogy a nyelvet személyek közti kommunikációban sajátítjuk el.

Habár a beszédprodukciónak a megteremtése az artikulációs bázis kialakításával, a hangok igényes reprodukálásával kezdődik, a megfelelő jelentés szerint kiválogatott szavak korrekt nyelvtannal történő egybekapcsolása mint produkció még nem jelenti azt, hogy a nyelvet a beszédben megfelelő célok érdekében helyesen tudjuk használni: a korrekt formákon túlmenően

a funkciók helyes használatát is el kell sajátítani, melyet összefoglaló néven interaktív készségeknek is szokás nevezni. Hagyományosan két nagyobb csoportot különböztetnek meg az interaktív készségek között: 1. az ún. rutinok (amelyek a közlésnek olyan közegei, amelyekben az adott nyelvre jellemző tipikus mintákat követünk, pl. leírás, történet elmesélése, utasítások adása, összehasonlítás); 2. a beszéd irányításának készsége, ezek közé a társalgás témájának, hosszának meghatározása; egy társalgáson belül a szerepek cseréje és még hasonlókat tartoznak. Az interaktív készségek célja valójában a kommunikáció fenntartása (Bárdos, 2000).

A beszédnek három alaptípusát különböztetjük meg: 1. a monológ (olyan szöveg, amelyben egy ember beszél vagy ír, a hallgató vagy olvasó csak érzékeli és megérti a szöveget; tehát a megszólalónak a témával kapcsolatos minden szükséges ismeretet el kell mondania, hogy teljes és érthető legyen); 2. a párbeszéd vagy dialógus (olyan szöveg, amelyben ketten vagy többen beszélnek, beszélők a rendszeresen váltják egymást) (Geisz, n.é.); 3. a társalgás (amikor kettőnél több személy spontán vagy kerekasztalszerűen irányított beszélgetése zajlik) (Bárdos, 2000).

Deme László (1987) három tényezőjét különbözteti meg, ezek a beszélő, a hallgató és a beszéd tárgya. Minden egyes tényezőhöz egy-egy funkció is társul. A beszélő szerepe a kifejezés, a hallgatóra a befolyásolás irányul, a beszéd tárgyának pedig a tájékoztatás a funkciója. Előbbiek egyszerre jelennek meg a beszédben, de közülük a megnyilatkozástól függően mindig másik jut domináns szerephez (Kocsisné Kálló, Túrinné Gál, Ruzsics, 2013).

A beszéd-készség fejlesztése hagyományosan a szigorúan kontrollált gyakorlatoktól a kevésbé irányítottak felé halad a bemutatás, begyakorlás és más készségekbe való integrálás legfőbb szintjein. A történeti módszerek közül a legsikeresebben a direkt módszer fejlesztette a beszéd-készséget, de eredményes volt az intenzív, az audiovizuális és bizonyos mértékig az audiolingvális módszer is. Az utóbbi hátránya az volt, hogy az erősen szerkesztett osztálytermi foglalkozások lesöpörték a diákok kezdeményezéseit, és így éppen a részvétel ellen kondicionált. Hiába hangsúlyozták a szóbeli készségeket, a tanítás során a szerkezeteket és a beszéd tartalmát, funkcióit kettévágták. Míg az audiolingvális módszer arra törekedett, hogy a beszéd-készség egyes alkészségeiből felépítse az egészet, funkcionalitás és egészlegesség jellemzi a kommunikatív nyelvtanítás beszédfejlesztő gyakorlatait, így például a szerepjátékokat, a szimulációs gyakorlatokat, nyelvi játékokat, drámatechnikát alkalmazó gyakorlatokat, interjúkat (Bárdos, 2000).

#### IV. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSA KÁRPÁTALJÁN

Ukrajna 1991-be vált függetlenné, jelen pillanatban rövid történetének a legnehezebb időszakát éli meg. Az ország keleti végein dúló fegyveres konfliktus, a Krími Autonóm Köztársaság Oroszország által annexiója, az elhúzódó politikai és gazdasági válság nagymértékű bizonytalanságot okoz a lakosság körében Kárpátalján is. Ebben a bizonytalan politikai helyzetben a lakosság túlélési stratégiákat, kitörési pontokat keres. Az utóbbi egy-két évben sok kárpátaljai ezt a szomszédos Magyarországon véli megtalálni. Folyamatosan növekszik a magyar nyelv presztízse, ezt jelzi, hogy egyre nagyobb igény mutatkozik a magyar mint idegen nyelv tanulására (Beregszászi, 2016).

A nyelvpolitika határozza meg, hogy mely nyelveket kell tanítani az általános közép- és felsőoktatásban, mely nyelvek használata kötelező és lehetséges a közéletben, mely nyelvek használata tilos, stb. A nyelvi politika fontos szerepet játszik, különösen olyan sokoldalú nemzetiségek régióiban, mint amilyen ma Kárpátalja. Ezekben a régiókban a nyelvi politika segíthet, támogathat vagy tilthat bizonyos nyelvek használatát, és ezáltal fontos szerepet játszhat bizonyos nyelvek helyzetének meghatározásában és még a jövőjük meghatározásában is. A nyelvi politika azt is meghatározza, hogy milyen jogi státusszal rendelkeznek bizonyos nyelvek. (Черничко, Фединець, 2014).

2012-ben az ukrán parlament által létrejött egy olyan jogszabály, miszerint azokban a közigazgatási egységekben, ahol egy adott nyelv jelen esetben a magyar eléri az anyanyelvi beszélők 10 %-át, akkor az a nyelv második idegen nyelvként az ukrán tannyelvű iskolákban tantárgyként oktatható. Ebből kifolyólag több kárpátaljai ukrán tannyelvű iskolában (például Ungváron, Nagyszőlősön, a Nagyszőlősi, a Rahói és a Técsői járás több településén) be is jelentették az igényt a magyar mint (második) idegen nyelv oktatására.

Kezdetben azonban még nem volt minden zökkenőmentes, ugyanis nem voltak megfelelő tankönyvek, nem voltak képzett oktatók, és nem volt egy egységesen kidolgozott tanterv sem. Később a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség (KMPSZ) felkérésére Beregszászi Anikó és Cserniczkó István elkészítette az általános iskola, felső tagozat 5–9. osztályai számára a magyar mint (második) idegen nyelv tantervét. Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma pozitívan értékelte a kidolgozott tantervet és 2014-ben jóváhagyta annak alkalmazását. S bár erre a KMPSZ ígéretet tett, a tantervet azóta sem adták ki. A magyar mint (második) idegen nyelvet oktató pedagógusok a tanterv szerzői által elektronikusan átadott anyagból dolgoznak, azt használják. Saját (kárpátaljai) fejlesztésű tankönyv jelenleg csak előkészítési fázisban létezik,

Pápai Ilona és Kampó Ildikó Magyar nyelv kezdőknek, 5. osztály című tankönyve (Beregszászi, 2016).

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola a 2002/2003-as tanévtől kezdődően minden szeptemberben meghirdeti nyelvtanfolyamait angol, német, francia, ukrán, orosz, magyar nyelvből alap, közép és haladó szinten. A nyelvtanfolyamokon minden évben több száz jelentkező vesz részt, többségük az utóbbi években a magyar, mint idegen nyelvet választja, ennek következtében 2016. május 7-én Kárpátalja 13 járásában 45 településén indult magyar, mint idegen nyelvtanfolyam 2064 fővel, 140 csoportban, csoportonként 120 órában, 71 oktató bevonásával (Váradi, 2018).

Legfőképpen olyan pedagógusok (és pedagógus-hallgatók) tanítják, akik idegen-nyelv vagy magyar mint anya-nyelv szakos tanárok (Beregszászi, 2016). Azok a hallgatók, akik legalább 60 százalékban teljesítették a 3 írásbeli dolgozat követelményeit, valamint sikeres írásbeli és szóbeli vizsgát tettek, a főiskola által kiadott kétnyelvű (ukrán-magyar) tanúsítványt kaptak, melyet 2016. december 10-én ünnepélyes keretek között 1136 fő vehetett át. 2016 májusától 2018 októberéig összesen 17 032 diák jelentkezett a tanfolyamra, ebből 11 467-en végeztek, de 3197-en nem kaptak tanúsítványt, ugyanis csak 78 órájuk volt (Váradi, 2018).

A tanúsítvány a kurzus elvégzését igazolja, nem pedig a nyelvtudást. Azok, akik ennél többre vágnak, a főiskola ECL központjában nemzetközi nyelvvizsga-bizonyítványt szerezhettek. Nincsenek a képzésben egységesen használt tankönyvek, tankönyvcsomagok, a tanárok egyéni választás alapján döntenek el, mit használnak a tanfolyam során (Beregszászi A., 2016). A tananyagban jelentős szerepet kap a kommunikáció, a beszédértés, a szövegértés és a szövegalkotás. A tananyag a tanulók életkori sajátosságaihoz igazodva kerül feldolgozásra. (Váradi, 2018). A képzést lezáró zárótesztek nem egységesen készültek, minden kurzusvezető tanár maga állította azt össze a csoportja igényeinek megfelelően.

2016 szeptemberében a Károli Gáspár Református Egyetem és a Rákóczi Főiskola közötti együttműködési keret-megállapodásra alapozva MID oktatói képzés indulhatott.

Ennek az együttműködésnek köszönhetően előrelépés történhet a Magyarországgal szomszédos országokban folyó tervezett és szervezett, szakmai alapokon nyugvó, korszerű nyelvoktatásban (Beregszászi, 2016).

#### **4.1. Magyar mint idegen nyelv oktatása a Kárpátaljai pedagógusok körében**

Szakedolgozatomban a kutatásom három részre tagolódik. *A kutatásom első részében* szerettem volna személyesen betekintést nyerni a Kárpátalján történő magyar mint idegen nyelv oktatásról,

ennek kapcsán interjút készítettem több olyan pedagógussal is aki MID-et oktat vagy olyan közösségben tanít magyarul ahol magyar nyelven folyik az oktatás de a diákok anyanyelve ukrán.

*A felmérés körülményeit* tekintve az interjú 2019 tavaszán történt 10 pedagógus által, akik a következő intézményekben oktatnak:

- Ungvári 10. Sz. Magyar Tannyelvű Dayka Gábor Középiskola (3 pedagógus: M. A., Cs. R., S. É.);
- 10 Sz. Beregszászi Középiskola (1 pedagógus: D. D.);
- II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Felnőttképzési Központja (3 pedagógus: D.D., B. K., P. I.);
- Derceni középiskola (1 pedagógus: B. G.);
- Szolyvai 10. Számú Oktatói- Nevelői Intézmény (1 pedagógus: Sz. H.);
- Bustyaházi Szent Erzsébet katolikus óvoda (2 óvodapedagógus: K. E., T.M.);
- Beregszászi 5. Sz. Tarasz Sevcsenkó középiskola (1 pedagógus: P. I.).

Az interjút bevezető kérdésekkel indítottam, pl. *Hány éve dolgozik pedagógusként?* Erre a kérdésre különböző válaszok érkeztek, hiszen találhatunk kezdő valamint teljesen tapasztalt pedagógust is a vizsgált személyek között.

A következő kérdésem az volt a pedagógusok irányába, hogy *felnőtteket vagy gyerekeket tanítanak-e*. 4 pedagógus gyerekeket, 2 pedagógus felnőtteket, 4 pedagógus pedig gyerekeket és felnőtteket is egyaránt tanít.

*Heti hány foglalkozást/ órát tart? Ezek milyen hosszúak?* Ezeket a kérdéseket tettem föl a továbbiakban, kifejezetten azon pedagógusok részére, akik MID-et oktatnak (5 személy). A következő válaszok érkeztek:

- D. D. válasza: a 10 sz. Beregszászi Középiskolában 4-11. osztályos diákoknak heti 20 órát, melyek 45 percesek, a felnőttképzésben (II.RFKMF) pedig heti egyszer 4 órát;
- B. K. (II.RFKMF): szombatonként négyszer 60 percet, egy 120 órás tanfolyam keretében;
- B. G. (Derceni középiskola): heti 3 napot, minden nap 4 órát;
- K. E. (Bustyaházi Szent Erzsébet katolikus óvoda): minden csoportnak (kiscsoport: 6 évesek, közepes csoport: 7-8 (első éve tanulnak), közepes csoport: (olyan gyerekek, akik második éve tanulják a nyelvet) 9-10-11 évesek, nagycsoport: (több éve tanulnak) 12-13-14 évesek) heti 1 óra, melyek 45 percesek;

- P. I.: Beregszászi 5. Sz. Tarasz Sevcsenkó középiskolában 5., 6., 7., 8. osztályban heti 3-4 órát, melyek 45 percesek, a II.RFKMF-án pedig 1., 2. és 3. évfolyamon heti 1 párát, a felnőttképzésen (II.RFKMF) szombatonként 4 órát reggel 8-tól 12-ig.
- T. M. (Bustyaházi Szent Erzsébet katolikus óvoda): a gyerekeknek 45 perc heti egy órát. Felnőtteknek heti 4 óra 60 percet.

A továbbiakban fontosnak tartottam megkérdezni, hogy *milyen oktatási eszközöket használnak a pedagógusok*. Ezek a válaszok érkeztek többségi sorrend szerint: szemléltetők (7 fő válaszolta), elektronikus eszközök (5 fő), nyomtatott kiegészítő anyagok (5 fő), saját készítésű feladatlapok (3 fő), saját készítésű társasjátékok, hanganyagok, szétosztható feladatok, osztálytermi tábla, kréta, kártyák.

Az eszközök mellett érdekelt az is, hogy *milyen módszerekkel oktatnak a pedagógusok*. Kiderült, hogy a legkedveltebb módszerek a következők: tanulás játékos formában (4 fő); szemléltetés (4 fő); rávezetés (2 fő); bemutatás (2 fő); dalok (2 fő); megbeszélés (2 fő); magyarázat (2 fő); kérdezés; egyéni, csoportos és páros feladatok felnőtteknél és különböző projekt munkák; gyerekeknél is szintén jól bevált a páros, egyéni és csoportos feladatok; mesék feldolgozása; kommunikatív módszer; posztkommunikatív módszer; a beszédképesség és a kommunikáció fejlesztése drámapedagógiai és élménypedagógiai elemekkel vegyítve; kollektív; egyéni.

Ha a pedagógus jól felkészült, céltudatos, tisztában van azzal, hogy mit és mikor kell tanítani, akkor valószínűleg az oktatás gördülékenyen folyik, azonban mint mindenben ebben is akadnak nehézségek. Az általam kérdezett pedagógusok szerint *az olvasás-, és írástanításnak ezek a nehézségei adódnak a nem magyar anyanyelvű gyermekek körében*: nehézségek az ékezetek és toldalékok, valamint mondat összeállításában; kiejtésben és írásban észrevehető hibák; nehezen tudják megkülönböztetni az a és o hangokat, az ü hangot és az ö hangot kiejteni; nehezen megy az olvasás, mivel az ukrán szülő nem tud besegíteni otthon a gyerekének; az írás terén keverik a gyerekek a magyar betűket az ukrán betűkkel; nehézséget okoz a megfelelő tankönyvek és munkafüzetek hiánya, ugyanis a gyerekek részére nincs megfelelő tankönyv; túl kevés óraszámban folyik a MID oktatása; nem igazán van megfelelő program és tanterv.

Foglalkoztatott az a kérdés is, hogy *Milyen szintre lehet felhozni a gyerek tudását magyar nyelvből?* A pedagógusok többsége erre a kérdésre azt felelte, hogy ez nagyban függ a körülményektől, ugyanis azok a gyerekek, akik nem csak az iskolában a pedagógustól hallják a magyar nyelvet, hanem akár otthon a családban, a barátoktól, vagy a rokonoktól is, azok sokkal

nagyon és gyorsabb fejlődést érhetnek el a társaiknál, 4. osztály végére akár jól érthetik vagy egyesek jól is beszélhetik a nyelvet, de azoknál a gyerekeknél, akik csak az iskolában találkoznak a magyar nyelvel, alacsonyabb fokú fejlődést figyelhetünk meg. A fejlődés sok mindentől függ, többek között a motiváltságtól, az akaratertől és az érdeklődési körtől is. A gyerekek azokat a szavakat sajátítják el a leghamarabb, melyeket nap mint nap hallanak, begyakorolnak. Jobban rögzülnek a gyerekek fejében azok a szavak, melyeknek a jelentését nem egyből tálcán kínáltuk nekik, hanem megküzdöttek érte, maguk próbálták megfejteni, hogy vajon mit is jelenthetnek, ugyanis ekkor a szó mellé egy élmény is társul.

Szakedolgozatom nagy részében az *Irka* gyermeklappal foglalkozom, ezért is tartottam fontosnak megtudni azt, hogy az általam meginterjúvott kárpátaljai pedagógusok *használják-e az Irkát*. 10 pedagógusból 6 azt nyilatkozta, hogy igen rendszeresen használja az *Irka* gyermeklapot az oktatói-nevelői munkája során.

Érdekelt, hogy *mit használnak föl az Irkából*, esetleg tudnak-e megnevezni konkrét rovatokat. Kiderült, hogy a legtöbben a meséket és a verseket használják föl az *Irka* gyermeklapból. D.D. azt felelte, hogy általában a rövidebb verseket használja föl a magánhangzók tanulásakor. Több rovatot is kiemeltek a pedagógusok, melyeket alkalmazni szoktak: *Versfogó, Meskete, Döngicsélő, Bóbita, Tündérujjak*. A pedagógusok kiemelték, hogy az *Irka* fejlesztheti a gyerekek: szókincsét, beszédkésztség fejlesztését; olvasáskészség fejlesztését; szövegértését; megemlítették azt is, hogy az *Irka* kiváló szókincsellenzőző lehetőséggel rendelkezik; -másoltatás, olvasás és még rengeteg más feladat által, *Mik is lehetnek még ezek a feladatok?* A pedagógusok ezeket válaszolták: ünnepekhez kapcsolódó technikai hajtogatás, színezés, rejtvények, origami. K. E. pontosan meg is nevezte, hogy az *Irka* melyik lapszámában és azon belül melyik rovatában található meg azt a feladatot, amelyet Ő szívesen megismerttet a gyerekekkel a fejlődésük szempontjából: 2018/2 *Versforgó* rovatból a Bódai-Soós Judit: *Festéknymok és Gönczi Erika: Béka úrfi versek*; *Meskete* rovatból: *Az okos parasztember mese*. 2017/3 kiadásból a *Döngicsélő* rovatból a Sarkadi Sándor *Sündisznócska* vers. 2016/4 kiadás *Döngicsélő* rovatból a Tizenkét hónap mese; téli színező; *Meskete* rovatból: *Az első hó mese*.

Utolsó kérdésként azt tettem föl a pedagógusoknak, hogy ezeket *a feladatokat, amelyeket az Irkában találunk teljes egészében átveszik és úgy viszik a gyerekek elé vagy inkább saját ötletet csempésznek még bele*. Az 6 pedagógus közül, akik használják az *Irka* gyermeklapot mindenki azt felelte, hogy a kész feladatok mellé mindig kitalálnak még valamilyen plusz ötletet, például ha adott egy mese és a mese után vannak kérdések, akkor ezt kilehet bővíteni azzal, hogy a

gyerekek rajzokat készítenek a mese egyes részeihez ezzel gyakorolva a szövegértést, vagy akár kihagyjuk a szövegből az igéket és a gyerekeknek be kell pótolniuk, ezzel fejleszthető a logikai gondolkodásuk. Legkedveltebb feladat az *Irkában* található feladatok mellé a kérdezz-felelek és az igaz-hamis volt.

A vizsgálat során az eredmények áttekintése után az fogalmazódott meg számomra, hogy a MID oktatására nincs kellő képen megfelelő hangsúly kiemelve, mint ahogyan azt kellene, ugyanis nincsenek a gyerekek számára megfelelő tankönyvek, nincsen megfelelően kidolgozott tanterv és tanmenet, ami nagyban hátráltatja a pedagógusok munkáját és előremenetelét. Ezek azonban olyan problémák, amelyeket a közeljövőben nem szabad figyelmen kívül hagynunk, ha azt szeretnénk elérni, hogy fennmaradjon és bővüljön a magyar nemzetünk.

Pozitív visszajelzés volt számomra azt megtudni, hogy a kárpátaljai pedagógusok ennyire kreatív, színes és érdekes módszereket és eszközöket használnak a tanulók fejlesztését és érdeklődésük felkeltését illetően, ugyanis ha a gyerekekben/felnőttekben megvan a kellő motiváció a tanulás felé akkor azt örömmel fogják véghezvinni és nem a kötelesség érzete fog előttük lebegni.

Kiderült, hogy az általam meginterjúvolt pedagógusok többsége használja az *Irka* gyermeklapot a munkája során, hiszen úgy gondolják, hogy az *Irka* izgalmasabbá, érdekesebbé tudják tenni a tanórákat, foglalkozásokat.

### **3.2. A szókincs bővítésének lehetőségei az *Irka* gyermeklap által**

*Kutatásom második részében* be szerettem volna bizonyítani, hogy az *Irka* gyermeklap mennyire hasznos az iskolás gyermekek számára, ugyanis azok a gyerekek, akik nagy örömmel szeretnek olvasni az *Irkában* plusz információkat, érdekes feladatokat találhatnak a tankönyv mellé kiegészítésképpen, illetve, hogy a nem magyar anyanyelvű gyerekek is tudják fejleszteni az *Irka* által a magyar nyelvű szókincsüket. Ennek kapcsán összehasonlítottam az *Irka* néhány lapszámát az első osztályosok *Ábécéskönyvével*, a második osztályosok *Olvasókönyvével*, a harmadik osztályosok *Irodalmi olvasókönyvével* és a negyedik osztályosok *Irodalmi olvasókönyvével*. Kíváncsi voltam arra, hogy vannak-e hasonló vagy ugyan olyan versek, mesék az *Irkában* és a könyvekben.

Az *Irka* gyermeklap és az 1-4. osztályos olvasókönyvek összehasonlítása.

A tündér (Weöres Sándor) (Lator-Perduk, Molnár, 2015) és A tündér (Charles Perrault) (fordította Határ Győző) (*Irka* 2014/1, Döngicsélő).

Tavaszcím (Szepesi Attila) (Lator-Perduk, 2013) és Tavaszváró (Székely Dezső) (Irka 2014/1, Döngicsélő). Hozzá köthető találós kérdések az *Irkában*:

Találósok állatokról:

A bajusza égnek áll, a borbélyhoz mégse jár.

A konyhában üldögél, egeret fog, azzal él.

(*macska*)

Varni még senki se látta, mégis csupa tú a háta!

(*sündisznó*)

Zöld színű és fürge vagyok,

Hogyha farkam elvesztem,

Nemsokára lesz egy újabb,

mivel újránövésztem.

(*gyík*)

Kicsi fehér házikó,

benne sárga kiscsikó.

Széttrött a házikó,

kiugrott a kiscsikó

(*csibe*)

A kutya-tár (Weöres Sándor) (Szerhijcsuk, Lator-Perduk, 2012), Hogyan keresett társat a kutya? (Burját népmese) (Lator-Perduk, 2013) és A kutya-tár (Weöres Sándor) (Irka 2014/1, Hogyan válasszunk kutyát? c. rész). Hozzá kapcsolódó kérdés az *Irkában*: Melyik kutyafajt szokták farkaskutyának is nevezni?

A kisfiú, aki ibolyát látott (Kányádi Sándor) (Szerhijcsuk, Lator-Perduk, 2012) és Ibolya (Zelk Zoltán) (Irka 2014/1, Espán Margaréta: Az elhalványult virágok).

Napsugár-hívogató (Kányádi Sándor) (Lator-Perduk, 2013) és Napsugár-hívogató (Kányádi Sándor) (Irka 2014/2, Döngicsélő). Hozzá kapcsolódó találós kérdések az *Irkában*:

Fák és bokrok zuhanyoznak, nem kell nekik tusfürdő

Emberek meg bosszankodnak, nem tetszik a rossz idő.

(*eső*)

Nagyot ugrik, mint a bolha,

úszik, mintha ember volna,

csücsül, szemét nagyra nyitja,

Nem lehet más, ez a...

(béka)

Koronás de nem király,  
még csak nem is hercegnő,  
Törzse vastag, ága sok,  
évek alatt nagyra nő!

(fa)

Varjú-mese (Lator-Perduk, 2013) és a Varjúnóta (Zelk Zoltán) (Irka 2014/3, Madárversek).

A vadgalamb és a szarka (Mese) (Szerhijcsuk, Lator-Perduk, 2012) és A vadgalamb és a szarka (Irka 2014/3, Népmesék). Hozzá felhasználható vers és kérdés az *Irkában*:

Mese, mese, mátká,  
fekete madárka,  
úri bunda, kopasz egér,  
ugorjon a nyakadba!  
Mese, mese, fakakas,  
bújj a lyukba, ott hallgass,  
Kata, Kata, két garas,  
neked adom, csak hallgass!

Kérdés: Mi az oka annak, hogy egy-egy népmesének többféle változata is van?

Őszköszöntő (Csanádi Imre) (Szerhijcsuk, Lator-Perduk, 2012) és Őszköszöntő (Csanádi Imre) (Irka 2014/3, Őszi versek).

Betemetett a nagy hó (Kányádi Sándor) (Szerhijcsuk, Lator-Perduk, 2012) és Betemetett a nagy hó (Kányádi Sándor) (Irka 2014/4, Döngicsélő). Hozzá kapcsolódó mese az *Irkában*: A cinke és a szél (Gazdag Erzsi).

Hóesésben (Nemes Nagy Ágnes) (Szerhijcsuk, Lator-Perduk, 2012) és Hóesésben (Nemes Nagy Ágnes) (Irka 2014/4).

Karácsony (Ady Endre) (Lator-Perduk, Molnár, 2015) és Karácsony (Pálfalvi Nándor), Karácsony (Madár János) (Irka 2014/4). Hozzá kapcsolódó kézműves foglalkozás az *Irkában*: Készíts gyöngyből karácsonyfadíszet, Tündérujjak című rovatban található.

Betlehemi királyok (József Attila) (Lator-Perduk, 2013) és Betlehemi királyok (József Attila) (Irka 2014/4).

Mátyás király meg az igazmondó juhász (Magyar népmese) (Lator-Perduk, 2013) és Mátyás király és az öreg szántóvető (Irka 2014/4).

Mikulás bácsi csizmája (Zelk Zoltán) (Szerhijcsuk, Lator-Perduk, 2012) és Mikulás (Zigány Árpád) (Irka 2014/4).

Újévi köszöntő (Magyar népköltés) (Lator-Perduk, 2013) és Beköszöntő (Gryllus Vilmos) (Irka 2014/4).

Újjé-!-vi mese (Weöres Sándor) (Szerhijcsuk, Lator-Perduk, 2012) és Újévi kívánság (Szalai Borbála) (Irka 2014/4).

A játék (Kosztolányi Dezső) (Lator-Perduk, Molnár, 2015) és A játék (Kosztolányi Dezső) (Irka 2015/1, Beköszöntő).

Hóvilág, hóvirág (Kányádi Sándor), Hóvirág (Gárdonyi Géza) (Lator-Perduk, 2013) és Hóvirág (Zelk Zoltán) (Irka 2015/1, Döngicsélő). Hozzá kapcsolódó kézműves foglalkozás az *Irkában*:

#### Hóvirág papírból

„Hamarosan itt a tavasz, amelynek első hírnöke a hóvirág. Készíts hóvirágot te is!

Szükséges anyagok és eszközök: olló, zöld és fehér színeslapok, ragasztó (További információ az *Irkában*)

Tavaszcím (Szepesi Attila) (Lator-Perduk, 2013) és Tavaszváró (Juhász László) (Irka 2015/1).

Anyák napjára (Jobbágy Károly) (Tóth, 2012) és Anyák napjára (Molnár Judit) (Irka 2015/2).

Mese az erdőről (Wass Albert) (Lator-Perduk, Molnár, 2015) és Mese a fákról (Zelk Zoltán) (Irka 2015/2).

Mátyás király és a három rest (Népmonda) (Lator-Perduk, 2013) és Mátyás király lustái (Irka 2015/2). Még több Mátyás királyhoz kapcsolódó mesék az *Irkában*: Mátyás király és a koldus, Mátyás király és a mutatványos.

Nyári zápor (Drégely László) (Szerhijcsuk, Lator-Perduk, 2012) és Zápor (Kányádi Sándor) (Irka 2015/2).

Április hónapja (Kányádi Sándor) (Tóth, 2012) és Április hónapja (Kányádi Sándor) (Irka 2015/2).

Medve-nóta (Weöres Sándor) (Tóth, 2012) és Az ökörszem és a medve, Magyar népmese (Irka 2015/3).

Kecske van a kiskertben, Aranykertben aranyfa (Szerhijcsuk, Lator-Perduk, 2012) és Kertem alján (Móra Ferenc) (Irka 2015/3).

Ősz elején (Petőfi Sándor) (Lator-Perduk, 2013) és Őszeleji kívánság (Kányádi Sándor) (Irka 2015/3).

Találd ki a végét! (Kányádi Sándor) (Szerhijcsuk, Lator-Perduk, 2012) és Találgatás (Tóth Kálmán) (Irka 2015/3). Hozzá kapcsolódó találós kérdések az *Irkában* (még több találós kérdés megtalálható az *Irka* ugyanezen lapszámában):

Bár egy szót sem értek,  
mindent megismétlek.

(*visszhang*)

Télen ad jó meleget,  
ősszel táplál tégedet,  
nyáron árnyékot terít,  
tavasszal meg felderít.

(*fa*)

Jön az ősz (Kányádi Sándor) (Lator-Perduk, Molnár, 2015), Itt van az ősz, itt van újra... (Petőfi Sándor) (Szerhijcsuk, Lator-Perduk, 2012) és Őszi színek (Orgoványi Anikó) (Irka 2015/4, Beköszöntő).

Varjú-mese (Lator-Perduk, 2013) és Varjúnocta (Zelk Zoltán) (Irka 2015/4, Döngicsélő).

Hóvilág, hóvirág (Kányádi Sándor) (Lator-Perduk, 2013) és Hóvirágos zöld szoknyában (Osvát Erzsébet) (Irka 2016/1. Beköszöntő).

Farsangnap kutyabál (Csoóri Sándor) (Tóth, 2012) és Farsangi fánk (Lévay Erzsébet) (Irka 2016/1, Döngicsélő).

Húsvét ünnepére (Szepesi Attila) (Tóth, 2012) és Húsvéthétfő hajnalán (Devecsery László) (Irka 2016/1).

Tavaszköszöntő (Weöres Sándor) (Lator-Perduk, 2013) és Tavaszköszöntő (Weöres Sándor) (Irka 2016/1). Hozzá kapcsolódó kézműves foglalkozás az *Irkában*: Origami-tulipán (A pontos leírás ugyanezen *Irkában* található meg a Döngicsélő c. rovatban).

Megfigyelhető, hogy rengeteg hasonló vers, mese található az *Irkában* és az irodalmi olvasókönyvekben 1-4. osztályosok számára. Ez azért mondható pozitív eredménynek, mert ezzel is kiderül, hogy az *Irka* gyermeklapot mennyire ajánlatos lenne az általános iskolás gyermekek körében népszerűsíteni, hiszen azok a gyerekek, akik nagyon sokat szeretnek olvasni és érdekli őket az irodalom a tankönyv mellé kibővítésként olvashatják az *Irkát*. Sok olyan találós kérdés vagy egyéb fontos kérdés is felmerül az *Irkában* mely a tankönyv használatán kívül jó eszköz lenne a tanórák érdekesebbé tételéhez. Munkaórán is elő lehet venni a

gyermeklapot, ugyanis nagyon sok kézműves foglalkozás jelenik benne, amelyhez akár valamilyen verset, mesét is lehet társítani. Nem mellékes az is, hogy magyar mint idegen órákon, foglalkozásokon is lehet alkalmazni az *Irka* gyermeklapot szókincsbővítés szempontjából, ugyanis akik idegen nyelven tanulják a magyar nyelvet azok is nagyon sok hasznos, érdekes szókincsbővítő feladatokat találhatnak benne.

Sajnos van egy olyan felmerülő probléma, hogy nem minden általános iskolás gyermek számára jut megfelelő tankönyv, ezért az ilyen gyerekeknek annál inkább szükségük lenne az *Irka* gyermeklapra, ezért is jó hogy a gyermeklapban és a tankönyvben sok mű megegyezik.

*Kutatásom harmadik része.*

Szómagyarázatok, fogalommagyarázatok találhatóak ebben a részben, melyek az *Irka* gyermeklapban szerepelnek, témakörökre osztva, egyes témakörökhöz hozzákapcsolok olyan versek, mesék címét, melyek megtalálhatóak az 1-4. osztályos magyar irodalom tankönyvekben, ezt azért tartom fontosnak, hogy megmutassam ezzel is, hogy az *Irkában* megtalálható szómagyarázatokat megemlíthetjük a magyar nyelvet anyanyelvként és idegen nyelvként tanuló diákok tanóráin egyes témakörökhöz kapcsolva, ezzel is bővítve a tudásukat.

A következő témakörökre osztottam fel a szómagyarázatokat:

**- Tárgyakat jelölők:**

Garád: felhányt földből és sövényből álló kerítés (Irka 2017/3).

Kolonc: a kutya nyakára erősített mozgást akadályozó faszerkezet (Irka 2014/4).

Pitykegomb: fémből készített gomb (Irka 2014/2).

Buzogány: rövid nyelű, szöges gömbben végződő fegyver (Irka 2014/2).

Halina: vastag, durva fehér gyapjából szőtt posztó (Irka 2000/1).

Exponátum: kiállítási tárgy (Irka 2013/1).

Amfora: nagy, kétfülű korsó (Irka 2001/4).

Marker: egy 170 cm hosszú, 10 cm széles és 10 dkg-os szalag (Irka 2002/4).

Tárogató: régi magyar fűvós hangszer (Irka 2003/4).

Sulykolófa: mosáskor a ruha verésére használt vastag, nyeles falap (Irka 1994/5).

Isztike: ösztöke; vastag végű bot, amellyel szántás közben az eke kormánylemezeit tisztogatják vagy az ökröt bökdösik (Irka 1994/6).

Jászol: szarvasmarhák, lovak vályúszerű etetője (Irka 1994/6).

Mórtégla: agyagból, földbőr gyúrt nyerstégla (Irka 1994/6).

Propeller: forgó hajtószerkezet (Irka 1994/6).

Tömjén: egy meleg égövi fa kérgéből kivont gyanta (Irka 1994/6).

Csombék: csomó, bog (Irka 1995/5).

Receptor: a külvilág ingereit felfogó készülék (Irka 1995/5).

Retúrjegy: menettúri jegy (Irka 1995/5).

Sild: sapkaellenző (Irka 1995/5).

Slityak: sapka viccesen (Irka 1995/5).

Plajbász: ceruza (Irka 1995/3).

Üszök: parázs (Irka 1995/3).

Sifon: pamutvászson (Irka 1996/4.)

Tarack: rövid csövű távoli löveg (Irka 1996/3).

Talmi: tetszetős, de nem valódi (Irka 1997/2).

Guzsaly: kézi fonáshoz használt eszköz, amelynek rúdja tekerik rá a kendert, a lent (Irka 1997/4).

Kaloda: olyan faalkotmány, amelynek kerek nyílásaiba beszorították a megszegyenítésre ítélt ember végtagjait (és nyakát) (Irka 1997/4).

Ex libiris: könyvjegy (Irka 1994/1).

*Ezt a témakört a „Repülő iskolatáska” c. (Lator-Perduk, Molnár, 2015) meséhez is fel lehet használni vagy akár az „Ősz elején” c. (Lator-Perduk, 2013) vershez.*

- **Mesterséget jelölők:**

Palatinus: nádor, a magyar király első helyettese (Irka 2007/3).

Furmányos: fuvaros (Irka 2007/3).

Molla: mohamedán pap, írástudó ember (Irka 2001/3).

Diakonissza: betegápoló, szegénygondozó nővér a református egyházban (Irka 2002/2).

Repetitor: magántanító (Irka 2002/5).

Pedellus: hivatalsegéd, iskolaszolga (Irka 2002/5).

Preparátor: kikészítő, mütömő (pl. állatot) (Irka 2009/2).

Landsknect: zsoldos gyalogos katona (Irka 2004/4).

Summás: idénymunkára, megszabott járandóságért szerződött mezőgazdasági munkás (Irka 1994/3).

Ornitológus: a madártan tudósa, kutatója (Irka 1994/2).

Pákász: lápos vidéken halászáttal, vadászattal, madarászattal foglalkozó személy (Irka 1994/5).

Fazekasság: égetett agyagból használati tárgyak, elsősorban edények előállításával foglalkozó ősi mesterség (Irka 2016/1).

*Ezt a témakört akár a „Pásztor és a szökőkút” c. (Lator-Perduk, Molnár, 2015) meséhez vagy a „Szélike királykisasszony” c. (Lator-Perduk, Molnár, 2015) meséhez is fel lehet használni, vagy akár a „Tanár az én apám” c. (Lator-Perduk, Molnár, 2015) vershez.*

- **Élelmiszert jelölők:**

Törökméz: cukorból és mézből készült, szivacsos, nyúlós édesség (Irka 2013/3).

Manna: égből hullott eledel (Irka 1994/6).

Pankova: karácsonyi téztaféleség (Irka 1994/6).

- **Jóslást jelölők:**

Horoszkóp: adott időpontban a bolygók állásából készített jóslat (Irka 1994/2).

Csízio: jóslatokat, álmfejtéseket is közlő naptár (Irka 1995/5).

Mágus: keleti csillagjós; perzsa pap, aki jóslással, gyógyítással és varázslással is foglalkozik (Irka 1995/5).

- **Növényzetet jelölők:**

Iszalag: fehér virágú erdei kúszónövény (Irka 2004/4).

Őszibánat: a csillagvirág (aszter) népies neve (Irka 2004/4).

Aszotka: tüskés mácsonya (gyomnövény) (Irka 1994/6).

Csicsóka: a napraforgóval rokon, sárga ipari és takarmánynövény (Irka 1994/6).

Ördögsekér: mezei gyomnövény. Iringó (Irka 1995/3).

*Ehhez a témakörhöz a „Dióverés” c. (Lator-Perduk, Molnár, 2015) verset lehet kapcsolatba hozni.*

- **Állatot jelölők:**

Mangalica: göndör szőrű, lógó fülű zsírsertés (Irka 2002/3).

Fauna: állatvilág (Irka 2009/2).

Turulmadár: az ősmagyar mondavilágban sashoz vagy sólyomhoz hasonló madár (Irka 1994/3).

Kobold: tréfás, incselkedő törpe, manó (Irka 1994/2).

*Ezt a témakört a „Jó két ló szolgája” c. (Lator-Perduk, Molnár, 2015) vershez fel lehet használni a „Kell a madár az embernek” c. (Lator-Perduk, 2013) meséhez, vagy a „Vadgalamb és a szarka” c. (Szerhijcsik, Lator-Perduk, 2012) meséhez is.*

- **Irodalmat jelölők:**

Ciklus: valamilyen szempontból összetartozó művek sorozata (Irka 1994/3).

Eposz: hősköltemény. Pl. Zrínyi Mikós: Szigeti veszedelem (Irka 1996/1).

- **Zeneművészetet jelölők:**

Intonál: énekbe kezd, hangszerrel megszólaltat (Irka 2003/3).

Pentaton: öt hangból álló (Irka 1994/3).

Szonett: 14 sorból álló, meghatározott rímképletű költemény, amely két négy- és két háromsoros szakaszra tagolódik (Irka 1994/3).

Capricció: kötetlen formában írt zenemű (Irka 1994/2).

Pianó: zenei műszó. Jelentése: halkan (Irka 1995/3).

- **Színeket jelölők:**

Pasztell szín: lágy, gyenge szín. (Irka 1994/6).

Karmazsin: kissé kékes árnyalatú élénkpiros (Irka 1996/1).

Csaubarna: rozsdabarna (Irka 1997/4).

Enciánkék: mély, kissé lilába hajló kék (Irka 1997/4).

Türkiz: zöldeskék (Irka 1997/4).

*A „Szeptember” c. (Lator-Perduk, 2013) meséhez fel lehet használni ezt a témakört.*

- **Személyt, csoportot jelölők:**

Dinasztia: nemzedékeken át fontos szerepű család (Irka 2001/3).

Kádi: a muzulmán országokban a bíró neve (Irka 2001/3).

Amazon: harcias, férfias nő; sportlovasnő (Irka 2000/4)

Bráhman: a hindu társadalom legfelső kasztjának a tagja (Irka 2001/1).

Siva: az életet elpusztító és megújító istenség a hindu vallásban (Irka 2002/2).

Kuruc: így nevezték a Thököly- , majd a Rákóczi-féle szabadságharc híveit, katonáit. Eredetileg a kuruc szó bujdosó, kóborló embert jelentett. Másik magyarázat szerint a kuruc a keresztes szóból ered, s Dózsa György keresztes felkelőiről kapták nevüket (Irka 2003/4).

Nebuló: kisdíák (Irka 1994/3).

Rutén: ruszin (Irka 1994/5).

Hugenotta: francia kálvinista a XVI- XVIII. században (Irka 1995/5).

Láma: tibeti vagy mongóliai buddhista szervezet (Irka 1995/5).

Orfeus: dalnok az ókori görög mitológiában, aki énekével mozgásba hozta a fákat, megszelídítette a vadállatokat (Irka 1995/5).

Tógátus: olyan kollégiumi diák, aki tóga viseletére jogosult; tóga- a XIX. század közepéig a református kollégiumok felső évfolyamos, bennlakó diákjainak viselete (Irka 1996/1).

Karakalpak: zömében az Aral-tó mentén élő, a török nyelvek egyikét beszélő nép (Irka 1997/5).

- **Helységet jelölők:**

Portikusz: épület főhomlokzatához kapcsolódó nyitott, oszlopos csarnok (Irka 2013/1).

Partium: a Részek; az egykori Zaránd, Közép-Szolnok, Kraszna vármegyék és Kővár vidéke, amelyek a XVI. és XVII. század folyamán az államilag különálló Erdélyhez kerültek (Irka 2002/2).

Porta: a szultáni udvar (Irka 2004/4).

Kennel: kutyák tenyésztésére és idomítására szolgáló telep (Irka 2004/4).

Pátria: haza, szülőföld (Irka 1994/3).

Gyilokjáró: várfal koronáján végigfutó, mellvédes védőfolyosó (Irka 1994/1).

Kancellária: a legfontosabb állami ügyeket intéző királyi hivatali iroda (Irka 1994/1).

*Ezt a témakört akár a „Mese-morzsa” c. (Tóh, 2012) meséhez lehet felhasználni.*

- **Ruhadarabot jelölők:**

Ködmön: kabáthoz hasonló felsőruha (Irka 2014/4).

Krispin: vállra kanyarítható rövid női vagy férfiköpeny (Irka 2002/3).

Kacagány: vadállat bőréből készült rövid kabát, melyet a bal vállra vetve hordtak (Irka 1994/3).

Felleghajó: ódivatú, bő férfiköpeny (Irka 1994/5).

*„A pórul járt paraszt” c. (Lator-Perduk, Molnár, 2015) meséhez lehet felhasználni ezt a témakört.*

- **Tulajdonságot jelölők:**

Cséros: sáros (Irka 2002/3).

Turjányos: bozotos, nádas, ingoványos (Irka 2003/3).

Polihisztor: több tudományban jártas, sokoldalú tudós (Irka 2009/2).

Sárm: kedvesség, bájosság (Irka 1994/3).

Dőre: okatlan, meggondolatlan (Irka 1994/2).

Pőre: meztelen (Irka 1994/2).

Diszkrét: tapintatos (Irka 1997/3).

Rezignált: sorsába belenyugodott, csüggedt (Irka 1997/4).

Intelligens: értelmes, eszes (Irka 1997/5).

*Ezt a témakört az „Igazmondásból kitűnő” c. (Lator-Perduk, Molnár 2015) meséVEL lehet összefüggésbe hozni.*

- **Mértékegységet jelölők:**

Farszang: perzsa hosszúságmérték, kb. 6 km (Irka 2001/3).

Akó: úrmérték, kb. fél hl. (Irka 2001/4).

Joule: a munka egyik mértékegysége (Irka 1994/5).

Kalória: az élelmiszerek tápértékének mértékegysége (Irka 1994/5).

Barométer: légsúlymérő, légnyomásmérő (Irka 1998/1).

- **Díszítőelemet jelölők:**

Illusztráció: könyvet díszítő rajz (Irka 1994/3).

Palmetta: pálmalevélre emlékeztető legyezőszerű díszítő elem (Irka 1996/4).

Motívum: itt: díszítő elem (Irka 1996/4).

A vizsgálat során miközben a kutatást elemeztem az fogalmazódott meg bennem, hogy a legtöbb tanár véleménye szerint igenis fontos, hogy a gyermekek ismerjék, kézhez kapják az *Irka* gyermeklapot, mert ez nem egy szokványos gyermeklap, hanem olyan mely minden korosztály számára kiválóan tud szolgálni. A tanárok havi rendszerességgel igyekeznek használni az *Irkát* a tanórákon, ami egy pozitív visszajelzés.

Összehasonlítva a tankönyveket az *Irkával* láthatjuk, hogy hasonló felépítéssel rendelkeznek, mindkettő a gyermekek tudásvágyát próbálja kielégíteni. A gyermeklapban számos olyan plusz információ van, amit a gyerekeknek tudniuk kellene, ezért is fontos lenne, hogy a tankönyvek mellett használják. Az *Irkában* szereplő *Bibliai ábécé* című rovat bizonyult a leginkább szókincsbővítőnek mondható rovatnak.

Szókincsbővítő lehetősége az *Irkának* kétségbevonhatatlan, hiszen a sok, vers, mese és legfőképpen a szó magyarázok melyek benne találhatóak mind ezt a célt szolgálják. A szómagyarázatokat ismertetni lehet a tanórákon a gyerekekkel, ugyanis nagyon sok témakörhöz kapcsolódni tud.

Az *Irkának* nem titkolt célja a gyerekek olvasóvá nevelése és új információk adása. Hét ezres jelenlegi példányszámával bőven eljuthatna minden elemi iskolához. Ezért azonban tenni is kell.

## Összegzés

Munkám során az *Irka* gyermeklap szókincsbővítő lehetőségeit tanulmányoztam a magyar anyanyelvűek és főként a magyart mint idegen nyelven tanulók körében. Lényegesnek tartom e témával foglalkozni, ugyanis mint már említettem a magyar mint idegen nyelv problémájával rendszeresen szembesülnek a Kárpátalján élő főként ukrán anyanyelvű személyek.

Dolgozatomban fontosnak tartottam azt, hogy bemutassam a szókincs tanításának minél több lehetőségét, a nyelvtudás különböző szintjeit, a szókincs tanításának eljárásait. Kitértem a készségek osztályozására, a négy alapkészség fejlesztésére, tanítására.

Az olvasó betekintést nyerhetett arról, hogy hogyan folyik a magyar mint idegen nyelv oktatása Kárpátalján, milyen módszereket, eszközöket alkalmaznak a pedagógusok az oktatás során, milyen nehézségekbe ütköznek, milyen szintre lehet felhozni a nyelvtanulók tudását, milyen lehetőségeket látnak az *Irka* gyermeklapban. További saját kutatásaim alapján személyesen is megvizsgáltam a már sokszor említett gyermeklapot, mert saját kézből szerettem volna megismerkedni szókincsbővítő lehetőségeivel a magyar mint idegen nyelvet tanulókra nézve.

Összegzésként az interjúalanyok beszámolója és másik két kutatásom eredménye alapján elmondhatom, hogy az *Irka* gyermeklap kiváló szókincsbővítő és szókincsellenőrző lehetőséggel rendelkezik, mint a magyar anyanyelvűek úgy a magyart idegen nyelvként tanulók körében. Ezek alapján elmondhatom, hogy a hipotézisem beigazolódott.

Mint leendő pedagógus biztos vagyok benne, hogy a szakdolgozatomban összefoglalt ismereteket és a számos szókinccsel, magyar mint idegen nyelv oktatásával kapcsolatos módszertani szakirodalmat hasznosítani fogom későbbi munkám során.

## Резюме

Під час своєї роботи, я вивчала можливості дитячої газети «Ірка» у сприянні розвитку словникового запасу для угорськомовних, а також для тих, хто вивчає угорську мову, як іноземну. Вважаю важливим вивчення цього питання, оскільки із проблемою вивчення угорської мови як іноземної, часто зустрічаються українськомовні особи, котрі проживають на Закарпатті.

У своїй праці, я звернула увагу на описання можливостей, котрі найбільш сприяють розвитку мовлення, на різних рівнях володіння мовою, способів розвитку мовлення.

Читач має можливість отримати уявлення про те, як проводиться навчання угорської мови, як іноземної, на Закарпатті, які способи знаряддя використовують педагоги під час навчального процесу, та з якими перешкодами зустрічаються у ході роботи. До якого рівня можна покращити рівень володіння мови, та котрі можливості педагоги вбачають у використанні дитячої газети «Ірка» в цьому процесі. В подальших своїх дослідженнях я вивчала матеріали вище згаданої газети, оскільки хотіла із перших джерел пізнати можливості її використання в процесі збільшення словникового запасу, для вивчаючих угорську мову, як іноземну.

Підсумовуючи власний досвід та відповіді опитуваних, із попередніх двох досліджень, можу узагальнити те, що дитяча газета «Ірка» має відмінні можливості у використанні для перевірки та збільшенні словникового запасу, як для угорськомовних, так і для тих, хто вивчає угорську мову як іноземну. Відповідно до цього, можна вважати що гіпотеза була підтвердженою.

Як майбутній педагог, я впевнена, що викладені в моїй роботі дані та матеріали, пов'язані із методикою збільшення словникового запасу для осіб, котрі вивчають угорську мову як іноземну, буду використовувати і в подальшій своїй роботі.

## Felhasznált irodalom

Bárdos Jenő: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000, 73, 84-85, 103-104, 128, 174-178, 179, 198. old.

Beregszászi Anikó: *THL2, A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*, 2016/1-2. szám, Budapest, 65. old.

Erdélyi Árpád: *Egy német nyelvű olvasásértései vizsgálat tanulságai a két tanítási nyelvű oktatás számára*, Eötvös József Kiadó, Budapest, 2008, n.o.

Fóris Ágota: *A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*, Balassi Intézet, Budapest, 2013/1-2. szám, 60. old.

Hájas Csilla: *Értékek és kihívások*, II. kötet, Auditor- Shark, Ungvár, 2016, 78-79. old.

Husztai Ilona: *Nyelvtanítás: módszerek és eljárások*, 2010, n.o.

Irka, 1994, 1. szám, I. évfolyam.

Irka, 1994, 2. szám, I. évfolyam.

Irka, 1994, 3. szám, I. évfolyam.

Irka, 1994, 5. szám, I. évfolyam.

Irka, 1994, 6. szám, I. évfolyam.

Irka, 1995, 3. szám, II. évfolyam.

Irka, 1995, 5. szám, II. évfolyam.

Irka, 1996, 1. szám, III. évfolyam.

Irka, 1996, 3. szám, III. évfolyam.

Irka, 1996, 4. szám, III. évfolyam.

Irka, 1997, 2. szám, IV. évfolyam.

Irka, 1997, 3. szám, IV. évfolyam.

Irka, 1997, 4. szám, IV. évfolyam.

Irka, 1997, 5. szám, IV. évfolyam.

Irka, 1998, 1. szám, V. évfolyam.

Irka, 2000, 1. szám, VII. évfolyam.

Irka, 2000, 4. szám, VII. évfolyam.

Irka, 2001, 1. szám, VIII. évfolyam.

Irka, 2001, 3. szám, VIII. évfolyam.

Irka, 2001, 4. szám, VIII. évfolyam.

Irka, 2002, 2. szám, IX. évfolyam.

Irka, 2002, 3. szám, IX. évfolyam.  
Irka, 2002, 4. szám, IX. évfolyam.  
Irka, 2002, 5. szám, IX. évfolyam.  
Irka, 2003, 3. szám, X. évfolyam.  
Irka, 2003, 4. szám, X. évfolyam.  
Irka, 2004, 4. szám, XI. évfolyam.  
Irka, 2004, 5. szám, XI. évfolyam.  
Irka, 2007, 3. szám, XIV. évfolyam.  
Irka, 2009, 2. szám, XVI. évfolyam.  
Irka, 2013, 1. szám, XX. évfolyam.  
Irka, 2013, 3. szám, XX. évfolyam.  
Irka, 2014, 1. szám, XXI. évfolyam.  
Irka, 2014, 2. szám, XXI. évfolyam.  
Irka, 2014, 3. szám, XXI. évfolyam.  
Irka, 2014, 4. szám, XXI. évfolyam.  
Irka, 2015, 1. szám, XXII. évfolyam.  
Irka, 2015, 2. szám, XXII. évfolyam.  
Irka, 2015, 3. szám, XXII. évfolyam.  
Irka, 2015, 4. szám, XXII. évfolyam.  
Irka, 2016, 1. szám, XXIII. évfolyam.  
Irka, 2017, 3. szám, XXIV. évfolyam.

Keményné Pálffy Katalin: *A pszichológia alapjai*, Macropolis Bt., Budapest, 2002, n.o.

Klein Ágnes: *A nyelvelsajátítástól a nyelvtanulásig, Anyanyelvelsajátítás - kétnyelvűség - idegennyelv-tanulás*, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar 2011, n.o.

Kocsisné Kálló Veronika, Túriné Gál Anikó, Ruzsics Ilona: *Kommunikáció fejlődése és fejlesztése értelmileg akadályozott személyeknél*, Mentor(h)áló, 2013, n.o.

Lator-Perduk Ilona, Molnár Ágota: *Irodalmi olvasókönyv. Magyar nyelv*, 4. oszt., Lemberg, Szvit Kiadó, 2015, 6., 12., 23., 24., 35., 36., 52. old.

Lator-Perduk Ilona: *Irodalmi olvasókönyv*, 3. oszt., Lemberg, Szvit Kiadó, 2013, 7., 8., 24., 53., 55., 59., 123., 125., 128., 131., 133., 136., 141. old.

N. Kollár Katalin, Szabó Éva: *Pszichológia pedagógusoknak*, Osiris Kiadó, 2004, 224. old.

P. Punykó Mária, Hutterer Éva: *Egyedem, begyedem tengertánc, Kárpátaljai gyermekmondókák*, Beregszász, 2004, 64. old.

Szerhijcsuk Júlia, Lator-Perduk Ilona: *Olvasókönyv*, 2. oszt., Lemberg, Szvit Kiadó, 2012, 16., 22., 24., 44., 60., 61., 63., 66., 70., 75., 90., 118. old.

Tóth Dóra: *Ábécékönyv*, 1. oszt., Lemberg, Szvit Kiadó, 2012, 120., 122., 129., 130., 132., 133. old.

Tóth Éva, Dévény Ágnes, Jármái Erzsébet: *Az íráskészség fejlesztésének problémái a főiskolai hallgatók körében*, Debreceni Egyetem, 2004, 134. old.

Vidakovich Tibor: *Az íráskészség vizsgálatának néhány mérésmethodikai problémája*, Szeged, 1986, 117. old.

Vígh Tibor: *A kommunikatív tesztelés elméleti alapjai*, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, 2005, 387. old.

Черничко Степан, Фединець Чіллі: *Наш місцевий Вавилон. Історія мовної політики на території сучасного Закарпаття у першій половині ХХ століття*. Ужгород, 2014, 13. ст.

Geisz Ildikó: *A szövegfajták*, n.é., n.o., interneten: [users.atw.hu/pseg12/download.php?fname=./nyelvtan/szovegfajtak.doc](http://users.atw.hu/pseg12/download.php?fname=./nyelvtan/szovegfajtak.doc) (Hozzáférés ideje: 2019. 05. 17.)

Salánki Ágnes, Dezsényi István: *Nyelvtanulás gyerekkorban: Mikor érdemes elkezdni?*, 2017. 06. 21., n.o., interneten: <https://www.5percangol.hu/mindenfele/nyelvtanulas-gyerekkorban-mikor-erdemes-elkezdeni> (Hozzáférés ideje: 2019. 05.15.)

Váradi Natália: *Ötödik alkalommal valósultak meg magyar, mint idegen nyelv tanfolyamok Kárpátalja szerte*, GENIUS jótékonysági alapítvány, 2018. 10. 29., n.o., interneten: <http://genius-ja.uz.ua/otodik-alkalommal-valosultak-meg-magyar-mint-idegen-nyelv-tanfolyamok-karpatalja-szerte.html> (Hozzáférés ideje: 2019. 04. 16.)

# Melléklet