

Képzés és Gyakorlat

Training & Practice

19. évfolyam, 2021/3-4. szám

Képzés és Gyakorlat

A Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Kaposvár Campus Neveléstudományi Intézetének
és a Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karának
neveléstudományi folyóirata

19. évfolyam 2021/3–4. szám

Szerkesztőbizottság

Kissné Zsámboki Réka főszerkesztő

Szerkesztők:

Pásztor Enikő, Molnár Csilla

Kloiber Alexandra, Frang Gizella, Patyi Gábor;

Kitzinger Arianna angol nyelvi lektor

Szerkesztőbizottsági tagok:

Podráczky Judit, Varga László, Belovári Anita,

Kövérné Nagyházi Bernadette, Szombathelyiné Nyitrai Ágnes, Sántha Kálmán

Nemzetközi Tanácsadó Testület

Ambrusné Kéri Katalin, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs, HU

Andrea M. Noel, State University of New York at New Paltz, USA

Bábosik István, Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, HU

Horák Rita, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka (Szerbia),

Tünde Szécsi, Florida Gulf Coast University, College of Education, Fort Myers, Florida, USA

Jaroslaw Charchula, Jesuit University Ignatianum In Krakow, Faculty of Pedagogy Krakow, PO

Suzy Rosemond, KinderCare Learning Center, Stoneham, USA

Krzysztof Biel, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Jolanta Karbowniczek, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Maria Franciszka Szymańska, Jesuit University Ignatianum in Krakow, Faculty of Education, Krakow, PO

Abdülkadir Kabadayı, Necmettin Erbakan University, A.K. Faculty of Education, Konya, TR

Szerkesztőség

Kissné Zsámboki Réka főszerkesztő

Soproni Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar

Képzés és Gyakorlat Szerkesztősége

E-mail: kissne.zsamboki.reka@uni-sopron.hu

9400, Sopron, Ferenczy János u. 5.

Telefon: +36-99-518-930

Web: <http://trainingandpractice.hu>

Web-mester: Horváth Csaba

Felelős kiadó: Varga László dékán

A közlési feltételeket

a <http://trainingandpractice.hu> honlapon olvashatják szerzőink

Képzés és Gyakorlat

Training and Practice

19. évfolyam, 2021/3-4. szám

Volume 19, 2021 Issue 3-4.

Jelen kiadvány az „*EFOP-3.6.1-16-2016-00018 – A felsőoktatási rendszer K+F+I szerepvállalásának növelése intelligens szakosodás által Sopronban és Szombathelyen*” című projekt támogatásával valósult meg.

TARTALOM

Table of Contents

TANULMÁNYOK

BENCÉNÉ FEKETE, ANDREA: <i>Intercultural Education in Early Childhood</i>	5
IZSAK, HAJNALKA: <i>Public awareness of correctional education carried out in juvenile correctional facilities</i>	15
KÁNTOR ZSUZSANNA: <i>Mi jár a gyermekek fejében? – A koragyermekkorai tanulás szülői és óvodapedagógusi szemmel</i>	28
LANTOS TÜNDE: <i>A munkahelyi informális tanulás meghatározó szerepe a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésében</i>	41
MENDELOVÁ, ELEONÓRA – ZELENÁ, HANA: <i>The current parental role in the reflection of changes in family life</i>	54
MRÁZIK JULIANNA: <i>Az e-tanulás segítése. A tanulás-szervezés átkeretezése hagyományos és nem hagyományos környezetben</i>	64
TÓTH-MERZA KATALIN – BONTÓ PETRA – ALMÁSSY ZSUZSANNA: <i>Az óvodapedagógusok általános jóllétének és munkahelyi jellemzőinek vizsgálata</i>	73
TUDLIK CSILLA: <i>A pályaeérdeklődés három konstruktuma, amely segíti a gimnáziumi tanulók megismerését</i>	85
UNGER VIVIEN ÉVA: <i>A pedagógiai intézményekhez fűződő kapcsolatban szerepet játszó bipoláris élmények összehasonlító vizsgálata</i>	96
VIDA GERGŐ: <i>A tanulási zavar elmélete és diagnosztikája – tanulási zavarral küzdő tanulók kompenzálásának segítése</i>	110

KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

CSIHA TÜNDE NOÉMI:

A szülői jelenlét hatása a motivációra a kora gyermekkori nyelvvelsajátításnál 120

JUHÁSZ VALÉRIA:

A nyelvi tudatosság fejlesztése óvodásoknak és alsó tagozatos tanulóknak dobókockás játékokkal 136

KISSNÉ ZSÁMBOKI RÉKA:

Az óvodapedagógus hivatásra felkészítő képzési tartalmak vizsgálata a hallgatók szakmai gyakorlatainak tükrében 149

KOÓS ILDIKÓ:

Út a nyelvi kompetencia teljessége felé 6–10 évesek anyanyelvi nevelésében: a szintagmák központi szerepe Zsolnai József NYIK-programjában 162

KOVÁCS ELVIRA:

A kooperatív tanulás során előforduló nehézségek a tanítói vélemények tükrében 170

PÁSZTOR ENIKŐ:

Az „egy személy egy nyelv” idegennyelvi módszer bemutatása az Ágfalvi Napsugár Óvodában egy empirikus kutatás tükrében 180

TARY BLANKA:

Tanárok és tanárjelöltek olvasási stratégia használata és olvasási szokásai anya,- illetve idegen nyelven 189

IVÁNCSIK RÉKA – PETŐNÉ CSIMA MELINDA – MOLNÁR MARCELL:

A 7-14 éves sérült, fogyatékos gyerekek és a terápiában velük dolgozó lovak stressz-szintváltozása lovasterápiás fejlesztések hatására 198

RECENZIO

KÉRI KATALIN:

„Testi fordulat” a neveléstörténetben: testnevelés, egészségnevelés Európában a 20. század első felében 212

DÓRA LÁSZLÓ:

Szülők kézikönyve az okoseszközök intelligens használatához 218

KOÓS ILDIKÓ¹**Út a nyelvi kompetencia teljessége felé 6–10 évesek anyanyelvi nevelésében: a szintagmák központi szerepe Zsolnai József NYIK-programjában**

Zsolnai József Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programja 1984-től szerepel alternatív tantervként. Vizsgáljuk a program korszakon belüli tudományelméleti korszerűségét, a magyar oktatási praxisban betöltött modern voltát az 1980-as 90-es évekből származó ún. NYIK-es 1-4. osztályos tanórák videófelvevételeinek szövegkorpusz elemzésével. Kiemeltjük, hogy a programban középpontba kerültek a szintagmák egyrészt a tanórai tanító – tanuló kommunikációban, másrészt az anyanyelvismeret tananyag-blokkon belül a szintaxis tanítási folyamatában. Ez a tény még napjainkban, közel 40 év távlatában is formabontó és meghökkentő az alsó tagozat anyanyelvi nevelésében. Ugyanakkor a nyelvtudomány korabeli (főként nativista) tézisei – a nyelvi kompetencia erősítése szempontjából – igazolják a szintagmatikus kapcsolatok korai tudatosításának fontosságát.

1. A NYIK-program korszakon belüli tudományelméleti korszerűsége, a magyar oktatási praxisban betöltött modernsége

Chomsky, N. (1968) nativista teóriája eredményezett szemléletváltást eredményezett a nyelv-elsajátítás elméleti és alkalmazott területein, az anyanyelvi nevelésben is. A nativista elmélet innáta hipotézise feltételez egy ún. veleszületett nyelvmegejtő rendszert, aminek aktiválásához minimális nyelvi környezeti inputra van csupán szükség, ami akár nyelvileg sérült, grammatikailag vagy szemantikailag korlátozott is lehet, az az anyanyelv sikeres elsajátításához elegendő. Az anyanyelvi kompetencia megszerzése kognitív érési folyamat, amihez az intézményes anyanyelvi nevelés időszakában sem elengedhetetlen a tökéletes pedagógus nyelvhasználati minta.

Az intézményes anyanyelvi oktatás feladata, hogy a spontán elsajátított nyelvi performanciát tudatosítsa, mert *„a kisiskolás kor elsődleges feladata a produktív nyelvi kreativitás fejlesztése, amely a spontaneitás mellett a szabályozottság primátusát is elismeri. Mivel – szerintünk – egyformán hiba, ha valaki a szabályozott produktivitás szintjén elveszíti az előző, az expresszív szinttel együttjáró eredetiségét, vagy ha a produktív szinten nem sajátítja el azokat a tech-*

¹ egyetemi docens, intézetigazgató, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pedagógiai és Pszichológiai Intézet; email: koos.ildiko@ppk.elte.hu

nikákat, amelyek feltételei a magasabb alkotói szinteknek” (Zsolnai, 1982, 1. köt. p. 22). E gondolatban megjelenik a szabályelvonásnak és tudatosításnak a korszakban meghatározó igénye, másrészt jelen van a nyelvi kreativitás belső erőinek pallérozása melletti elköteleződés is. Fontos az az állítás is, mi szerint a magasabb nyelvi szintek alkotásának előfeltételei lehetnek bizonyos nyelvi technikák korábbi tudatosításai.

A NYIK-program alternatív tantervvé nyilvánítását 13 éves kutatómunka és annak eredményei alapján folyamatos fejlesztés előzte meg, kidolgozója Zsolnai József. 1971-ben tantervmódosító kísérletként Kaposvárott indult a fejlesztés, s végül a programot 1984-ben 122/1984 számú (Műv. K. 16) MM utasítással nyilvánították „Magyar nyelv és irodalom” tanterv helyett választhatóvá (Műv. K. 1984, p. 16); majd bevezetéséről a 207/1984 számú (Műv. K.) MM útmutató rendelkezett (Műv. K. 1984, 16).

A tanulmányban azzal foglalkozunk, hogy a NYIK-programban az alsó tagozaton tananyag volt a szintagmák kreatív és produktív tanulói megismerése, sőt a különböző szintagma típusok tudatosítása is. Zsolnai József tehát egyrészt nativista szemlélettel közelített az anyanyelvi neveléshez, a tanulók spontán felfedezett anyanyelvi ismereteit tudatossá kívánta tenni, másrészt a tudatosítás során a tanulók nyelvi ösztönét nem elfojtani, sokkal inkább, produktívan – a nyelvi kompetencia későbbi életkorokban megjelenő, még magasabb szintjeinek majdani elérése érdekében – kreativitásukat fenntartva használni, fejleszteni kívánta. *„Ennek érdekében az iskolai nyelvtan kidolgozásakor a hagyományos leíró-taxonomizáló grammatika és (...) a szerkezeti-műveleti grammatika mellett adaptáltuk néhány elemét a transzformációs grammatikának (elemi mondatokból helyes – beszélt vagy írott – mondatok létrehozásának a szabályait leíró modellt); a strukturális grammatikának (...); és a mondattipológiának”* (Csizmazia, 1987, pp. 80–81). A nyelvtani ismeretek tanításának célrendszerében ez a szemlélet a korszakban formabontó újdonság volt. (Zsolnaihoz hasonlóan Bánréti 1979-től kísérleti jelleggel a felső tagozatos anyanyelvoktatás transzformációs szintaxis alapú megújítására törekedett. Az ún. NYKIT program (Bánréti, 1979; 1981) egyik rész célja a tanulóknak olyan probléma- és szintaktikai/szemantikai műveletcentrikus stratégiákat adni, miknek birtokában képessé válnak saját anyanyelvük grammatikájának és nyelvi struktúrájának felfedezésére.) Medve és Szabó a mondattan iskolai tanítási lehetőségeivel foglalkozó tanulmányában szintén amellel érvel, hogy a *„nyelvtani szabályrendszer felfedezéses módon történő tanításával a diákok szerkezetfelismerő és szerkezetátalakító logikai képessége fejlődik, és kibontakozhat nyelvi kreativitásuk. Ezek a képességek a gondolkodás és a személyiség hosszú távon működő jellemzőivé válnak, és más területekre is transzponálhatók”* (Medve és Szabó, 2010).

2. Anyag és módszer

Hipotézisünk, hogy a fent tárgyalt tudományelméleti tézisek ismeretében Zsolnai József NYIK-programja tananyagában, a tanító – tanuló tanórai kommunikációs interakcióiban kitüntetett szerepet szán a tanulók spontán nyelvelsajátítási kreativitásának, kiemelten a szintagmatikus kapcsolatoknak. „*A szintagma és a mondat ugyanis a legkisebb nyelvi egység, amelyre a nyelvi kreativitás alkalmazható, és egyben megfigyelhető benne a hangalak és a jelentés szabályszerű kapcsolata*” (Medve és Szabó, 2010). Kutatásunk célja feltárni, milyen tanórai szóbeli tanító – tanuló kommunikációs interakciós elemek, anyanyelvi szakmódszertani elemek, valamint az anyanyelvismeretek tantárgyblokk tananyagának részét képező elemek mutatják a szintagmák, valamint arra épülve a szintaxis tanításának NYIK-programban betöltött hangsúlyos szerepét.

A NYIK-program 1-4. osztályos tanórai tanító–tanuló szóbeli kommunikációs interakcióinak szintaktikai jellemzőit az 1979 és 1991 közötti időszakból származó tanórai videófelvételek nyelvi és szakmódszertani elemzésével, valamint két, Zsolnai Józseffel 1983-ban készített interjú ismeretében végeztük. A tanóra-felvételeket VHS-kazettákra rögzítették három-négy évtizeddel ezelőtt a Szombathelyi Tanárképző Főiskola tanítóképzésének anyanyelvi-tantárgypedagógia modulján belül tanítójelöltek NYIK-programhoz kapcsolódó módszertani felkészítése céljából. 16 tanóra, illetve tanórarészlet kép- és hanganyaga állt rendelkezésre. A felvételek a Gyakorló Általános Iskola -Szombathely, Veszprémi 5. sz. Általános Iskola, Berhidai Általános Iskola osztályaiban készültek.

A hanganyag lejegyzése, élőnyelvi szempontú nyelvészeti átirata után a kapott nyelvi korpuszt ún. közlésegységekre bontottuk (továbbiakban a közlésegység jele KE). Az egyes megnyilatkozásokat felépítő szófajok, grammatikai és szintaktikai formák, viszonyok összefüggő egységét, ami sok esetben nem azonos a megszokott mondat definícióval nevezzük KE-nek. A vizsgált anyag tanító KE száma: 1856; tanulói KE száma: 880. Ezt követően meghatároztuk az élőbeszéd sajátosságait figyelembe vevő, egyben a korpuszra jellemző szintaktikai nyelvi mutatókat; kategorizáltuk a pedagógusok és a tanulók tanórai közlésegységeit, összehasonlító elemzéseket végeztünk a KE számosság összefüggésben a tanórai tevékenységformákkal (KE szintaktikai szerkezetek; félbehagyott KE-k, szintaktikai rosszul formált KE-k; hezitálások számossága; uniszóló mód jelenléte szempontokból).

Az anyanyelvi szakmódszertani szemlélet, tanórai munkaformák, feladattípusok meghatározása elsősorban szintén e tanórai videófelvételek didaktikai és módszertani elemzése alapján

történt. Rendelkezésünkre áll továbbá a program tanterve, taneszközei, tanítási segédletei, évfolyamokra bontott tanítási programjai, számos kapcsolódó primer módszertani kiadvány (Zsolnai, 1986; Zsolnai szerk., 1986–1989).

3. Eredmények

A vizsgált szóbeli tanító – tanuló kommunikációs interakciói mutatják, hogy az órák KE szintaxisa az élőbeszéd sajátosságaival egyező. A leggyakoribb KE-k a közös előismeretet feltételező, kontextusfüggő közlések. Bár a tanítók kommunikációjában a szerkezetileg egyszerű – tagolt – bővített KE-k dominálnak 21%-ban, beszédmintát adva a tanulóknak, de a következő jellemző KE forma a szerkezetileg egyszerű – tagolt elemi/minimális KE 17%-kal. Ez utóbbi szerkezet a szóbeli interperszonális társalgás alapja, ami csak a kommunikáció gyors sikeréhez minimálisan szükséges és elégséges nyelvi elemet vagy elemeket tartalmaz. Ilyen példák: Tanító 1 osztály: *Mi a jellemzője?* /Tanító 3. osztály: *Következőt!* /Tanító 1. osztály: *Szereted?* Ez a KE szerkezet az élőbeszéd sajátja, a közvetlen összetevős szerkezet kötelező vonzata a kontextusból kiegészíthető, ezért a közlés nem hiányos. Ilyen szerkezetekkel a 6-10 évesek gyakran találkozhattak az iskolán kívüli nyelvi szociális térben. A szerkezet tanórai használata természetességet visz a tanító - tanuló kommunikációba, támogatja a tantermi szituációjában a tanulók kommunikációs kedvét, nem keltve bennük tartózkodást a beszédnél. (A program egyik célja a hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódásának megelőzése, egyben nyelvi kompetenciájuk fejlesztése, ami ezzel az apró elemmel is érvényre juthatott.) Másrészt az egyszerű – tagolt elemi/minimális KE-k fenntartják a figyelmet, rövidtávú nyelvi tervezést kívánnak, mivel a minimális összetevős szerkezet nem explicit elemét szemantikailag szükséges bekapcsolni regresszióval, majd arra vonatkoztatva szükséges a következő KE-vel reagálni. Mindez folyamatos nyelvi kreativitást, azaz a szükséges közvetlen összetevős szerkezet generálását és transzformációját várja el a kommunikáló partnerektől. Ez a tapasztalat a Zsolnai-programmal tanulókat nem a szabályelvonnás irányított szakaszában éri, hanem korábban és természetesebben: a tanórai tanító–tanuló kommunikációs interakciókban, támogatva a nyelvi kompetencia szerkezet-felismerő és szerkezetátalakító kreativitását.

A tanulói KE-k esetén még markánsabb jellemző a hiányos szerkezeti minőség. A vizsgált nyelvi korpusz 58%-ban egyszerű – tagolt – elemi/minimális szerkezetű – hiányos vagy egyszerű – tagolt -bővített – hiányos tanuló KE-t tartalmaz. A kapott magas érték mutatja, hogy a programmal tanuló diákok a tanórákon az iskolán kívüli élőbeszéd természetes sajátosságait

mutató közlésegség-típusokkal kommunikálhatnak. Példa erre egy 1. osztályos vizsgált szövegkorpuszban elhangzott tanító–tanulók párbeszéd. Megfigyelhető a kontextusfüggő KE-k használata tanító és tanuló közléseiben egyaránt. Tanító: *Keressetek „t” betűket! Karikázzátok be pirossal! Melyik szóban találtál? Maja!!* Tanuló: *Asztal./* Tanító: *Miből készülhet? Attila!!* Tanuló: *Fából./* Tanító: *És még? Szabi!!* Tanuló: *Műanyagból./* Tanító: *Jó. Melyik szóban találtál még? Ági!!* Tanuló: *Tej./* Tanító: *Miért szereted?/* Tanuló: *Mert sok vitamin van benne./* Tanuló: *Mert az ital./* Tanító: *Próbálg olyan mondatot mondani, amelyikben szerepel a tej és az ital szó! Szabi!!* Tanuló. *A tej tápláló ital.* Ezek a szintaktikai szerkezetek a nyelvi kreativitás alapegységei, az adott kontextusba beszerkesztve, előre–visszaütalások ismeretében, a közvetlen összetevős szerkezethez kapcsolódva válnak szintaktikai szempontból jólformáltakká. Használatuk implicit tapasztalatot nyújt anyanyelvünk logikájáról, struktúrájáról. Az értő- értelmező olvasást, szövegértést épp úgy támogatja ez a nyelvhasználati tapasztalat, mint az írásbeli és szóbeli kreatív szövegalkotást, valamint majd a felsőbb évfolyamokon az anyanyelv rendszerének absztraháló tudatosítását. *„Kimutatható ugyanis, hogy „a tanulók felületes és/vagy hiányos leírónyelvtan-tudása, előzetes grammatikai ismereteinek nem megfelelő szintű aktiválása egyértelműen rontja az olvasott szöveg megértését”* (Laczkó, 2008, p. 22).

A tanórák/tanórarészletek tanító–tanuló kommunikációs interakcióin kívül vizsgáltuk a NYIK-program tananyagblokkjaiban 2. osztálytól jelen lévő anyanyelvi (nyelvtani) ismeretek célrendszerét, fókuszban a szószerkezetek tanítására, a tanulóknak adott feladattípusokra nézve a megnevezett dokumentumok alapján. Megállapítjuk, hogy a NYIK-program már 1. osztálytól kezdve a nyelvi szintek mindegyikéről közvetít ismereteket.

Cél volt a szintaxis és azzal összefüggésben a szintagmák tanítását megfigyelni. 2. osztályban foglalkozik a tananyag a mondatok predikatív szerkezeteinek felismertetésével; az egyszerű és összetett mondatok különbségével, a halmozott mondatrészek felismertetésével a megnevezés szintjén. Ehhez kapcsolatosan a szószerkezetek közül a predikatív szerkezettel, a tárgyas, határozós és jelzős alárendelésekkel foglalkoznak. Cél a tanulók nyelvhasználati, azaz kommunikációs képességének teljes körű (spontán beszédprodukciótól a kreatív szövegalkotásig terjedő) fejlesztése érdekében előkészítésként végzett nyelvi/nyelvtani tudatosítás. *„Végül azt a célt is szem előtt kell tartanunk, hogy a gyerekek a nyelvtan tanulása közben ne idegedjenek el az anyanyelvüinktől. (...) Ezért olyan feladatsort, feladattípust kerestünk, amelyik nem hordozza az elidegenedés veszélyét, ugyanakkor épít a tanulók kreativitására is, és a valóságos nyelvhasználatot képezi le, azt modellálja. Ezt a lehetőséget a szerkezeti-műveleti grammatika kínálja fel számunkra. Kidolgozója Fülei-Szántó Endre, az alábbi öt grammatikai műveletet*

jelöli meg: bővítés (...) szűkítés (...) helyettesítés (...) kapcsolás (...) átalakítás (...)” (Csizmazia, 1987, pp. 79–80). A szószerkezetek nyelvi szintjének ismerete alapvetően szükséges a kreatív nyelvi gondolkodást/alkotást segítő grammatikai műveletek gyakorlásához. A gyakoroltatáshoz ’Nyelvtan transzparenszek’ készültek, amelyek segítségével a tanulóknak egyszerű mondatokat kell bővíteniük tárgyias szószerkezettel; minőségjelzős szószerkezetet állító szószerkezetté kell átalakítaniuk; illetve helyhatározós szószerkezetekkel kell szűkíteniük a kivetített mondatot (Csík, 1980).

3. osztályban a szószerkezetekről tanultak alapozzák meg a mondatrészek témakört, amit a mondatábrázolás, azaz szintaktikai ágrajz készítés követ. A Zsolnai-program mondatábrázolásai a mondataalkotó szintaktikai összetevők feltárását jelentik a strukturalista nyelvészet közvetlen összetevők módszerével. Az alanyi összetevő és az állítmányi összetevő mind kisebb egységekre bontása történik meg a már tovább nem bontható kategóriáig. (Például: *szereti a lányt* állítmányi összetevős szerkezet – ige (*szereti*) +névszói összetevős szerkezet; névszói összetevős szerkezet – névelő (*a*) +főnév (*lányt*)). Így a szintaktikai szerkezetek összehasonlíthatóvá válnak. A tanulók a fenti öt grammatikai műveletet használva alkotnak saját példákat, azokat ábrázolják, majd azt követően tanítójuk irányításával maguk vonják le a következtetéseket. Használják a bővített mondat, a mellérendelő és alárendelő összetett mondat terminusokat, hogy képzetük alakuljon ki a mondatok szerkezeti különbözőségéről.

A szintaxis tanítása mindig a helyesírási problémák megoldása, a helyesírás gyakorlása közben, azzal szervesen összekapcsolódva jelenik meg; és kapcsolódik a metaszintű szövegalkotás képességének fejlesztéséhez. A tanulóknak az elemzés, a grammatikai műveletvégzés után saját alkotott szószerkezeteiket szöveggé is kell alakítaniuk (Csizmazia, 1988, pp. 130–168). Egy 2. osztályos tanórarészlet tanítói feladatadása kitűnően példázza a komplexitást: Tanító: *Diaképeket vetíték nektek. Ez alapján gyakoroljuk a mondatszűkítést és a mondatbővítést. Először kérlek benneteket, hogy majd a képről 5-6 mondatos történetet találjatok ki. Vagy igaz, vagy hamis, vagy humoros történetet.* A kutatásunkban megfigyelt tanórák feladattípusai között számos példát találtunk a műveleti grammatika körébe sorolható feladatokra. Például szűkítés–bővítés grammatikai művelet egy 3. osztályos tanórarészletben: Tanító: *A zsiráf nézelődik. Bővítsétek a mondatot helyhatározós szerkezettel! Igaz legyen az állítás. Richárd!* / Tanuló: *A zsiráf a parkban nézelődik.* / Tanító: *Most úgy bővítsétek, hogy hamis legyen! Edit!* / Tanuló: *A zsiráf a fán nézelődik.* Zsolnai József a következőkkel indokolta ezeknek a feladattípusoknak a tanítási programban betöltött nyelvtudományos háttérű szerepét: *„A mondatokat kommunikációs szempontból tanítjuk. Például egy igen vagy talán az kommunikációs szempontból ugyanolyan értékű mondat, mint egy megszerkesztett mondat. A gyerek tudja ezeket a mondatokat*

szűkíteni és bővíteni. (...) Így a gyerek tudja a beszédhelyzet alapján, hogy adott esetben mennyi információt kell elmondania. Például közös előismeret alapján a közlés helyét, idejét már nem kell elmondania, mert az ismert” (Zsolnai interjú, 1983a).

4. Összegzés

Eredményeink azt mutatják, hogy a NYIK-programban a nyelvi ismeretek/nyelvtan tanításának célrendszere és annak alárendelten feladattípusai között markánsan jelen van a nyelvi kreativitásnak megtartása, ösztönzése. „A kérdés az volt ezek után: lehetséges-e megtanítani átlagos fejlettségű 10 éves tanulóknak anyanyelvük leíró-műveleti (iskolai) grammatikáját. A lehetőség igazolására 1972-től napjainkig végeztünk méréseket. (...) Ezért merjük megállapítani. Biztos, hogy 4. osztály végére minden tanulónak (a hátrányos helyzetűeknek is) megtanítható anyanyelvük leíró-műveleti (iskolai) grammatikája” (Zsolnai, 1982, 1. köt. pp. 126–127). Ezt árnyalja az a tanórákon általunk megfigyelt nyelvhasználati jelenség, hogy a tanulók saját szociális terükben is használt nyelvezetét a tanító elfogadja, sőt a kontextusfüggő szerkezetileg egyszerű – tagolt elemi/minimális - hiányos közlések, vagy egyszerű – tagolt – bővített – hiányos közlések tanórai használata dominál a szóbeli kommunikációs tanító – tanuló interakciókban. Ez a két tény egymást kiegészíti, egymás szerepét erősíti. Feltételezhető, hogy a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programmal tanulók számára ezzel megalapozottá vált a nyelvi kompetencia későbbi életkorokban megjelenő, még magasabb szintjeinek majdani elérése, azaz az absztrahálási képesség révén az anyanyelv teljes nyelvi rendszerének tudatos birtokba vétele.

BIBLIOGRÁFIA

- Bánréti Zoltán (1979). *Gyermek és anyanyelv. Anyanyelvi nevelési kísérlet 4. és 5. osztályban.* Budapest. Tankönyvkiadó.
- Bánréti Zoltán (1981). *Kamasz és anyanyelv. Anyanyelvi nevelési kísérlet 6. és 7. osztályban.* Budapest. Tankönyvkiadó.
- Chomsky, N. (1968). *Language and mind.* New York. Harcourt. DOI: [10.1037/e400082009-004](https://doi.org/10.1037/e400082009-004)
- Csík Endre szerk. (1980). *Nyelvtan transzparenszek I.* (Kép; transzparenség 8 transzparens-sel). Veszprém. Országos Oktatástechnikai Központ.
- Csizmazia Sándor (1987). Az anyanyelvi (nyelvtani) ismeretek tanítása. In: Zsolnai József (szerk.) *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés Tanítási program 2. osztály.* Budapest. Tankönyvkiadó. pp. 75–108.

- Csizmazia Sándor (1988). Az anyanyelvi (nyelvtani) ismeretek tanítása. In: Zsolnai József (szerk.) *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés Tanítási program 3. osztály*. Budapest. Tankönyvkiadó. pp. 130–168.
- Fülei-Szántó Endre (1973). *A szerkezeti-műveleti grammatika*. Általános nyelvészeti tanulmányok IX., Budapest. Akadémiai Kiadó. pp. 87–120.
- Laczkó Mária (2008). Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új pedagógiai szemle*, 58. évf. 1. sz. pp. 12–22. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00120/2008-01-ta-Laczko-Anyanyelvi.html> [2021.07.25]
- Medve Anna – Szabó Veronika (2010). A mondattani elemzés lehetőségei az általános iskolában. *Anyanyelv-pedagógia*, online, 3. évf. 1. sz. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=235> [2021. 08.10]
- Művelődési Közlöny (1984). *122/1984 számú (Műv. K. 16) MM utasítás*. 08.24. 16.szám
- Művelődési Közlöny (1984). *207/1984 számú (Műv. K.) MM útmutató*. 08.24. 16.szám
- Zsolnai József (1982). *Nyelvi – Irodalmi – Kommunikációs nevelési kísérlet I. II.* Budapest. Országos Oktatástechnikai Központ.
- Zsolnai József interjú (1983a). „Szeretnénk, ha többen lennénk” – *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési kísérlet*. MTV. ff. 35 min.
- Zsolnai József interjú (1983b). *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési kísérlet III.* MTV. ff. 43 min.
- Zsolnai József (1986). *A tanulás tervezése és irányítása a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési programban*. Budapest. Tankönyvkiadó.
- Zsolnai József (szerk.) (1986–1989). *Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés Tanítási program 1. 2. 3. 4. osztály*. Budapest. Tankönyvkiadó.

KOÓS, ILDIKÓ

ROAD TO LANGUAGE COMPETENCE IN THE MOTHER TONGUE EDUCATION OF CHILDREN AGED 6-10: THE CENTRAL ROLE OF SYNTAGMS IN THE NYIK-PROGRAM OF JÓZSEF ZSOLNAI

The NYIK educational program of József Zsolnai has been included as an alternative curriculum since 1984. We analyzed video recordings of the NYIK-program's elementary school lessons from the 1980s-90s. Our finding is that syntagms have been the focus of this teaching program. This fact is unusual in the mother tongue education of 6-10 year old students even today. But the (nativist) theses of linguistics - the acquisition of linguistic competence - justify the importance of early awareness of syntagmatic relationships.