

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
Bölcsészettudományi Kar

36. Országos Tudományos Diákköri Konferencia

pályamunka

*A kommunikációs akadályokhoz kapcsolódó hibatípusok
vizsgálata a magyar mint idegen nyelv oktatásában*

Témavezető:

Név: Dr. Pap Andrea
Titulus: egyetemi adjunktus

Készítette:

Név: Pádár Adrienn
Szak: Hungarológia MA, MID specializáció

Lezárás dátuma: 2023. január

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	3
1.1 Célkitűzések, kutatási kérdések és feltevések	3
2. Elméleti keret.....	4
2.1 Fogalomértelmezés: kommunikatív és kommunikációs kompetencia	4
2.2 Az anyanyelvi kommunikációs kompetencia	8
2.3 Az anyanyelvi kommunikációs kompetencia fejlesztése	9
2.4 Az idegen nyelvi kommunikációs kompetencia	9
2.5 Az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia fejlesztése	10
3. Az idegen nyelvi mérés.....	11
3.1 Az idegen nyelv mérése a magyar mint idegen nyelv szempontjából.....	14
3.2 Az államilag elismert akkreditált nyelvvizsgák	15
3.2.1 ECL.....	15
4. Hibaelmélet	18
4.1 A hibaelmélet kialakulása.....	18
4.2 Hibaelemzés-elmélet (<i>Error analysis</i>)	19
4.3 Köztesnyelv és magyar mint idegen nyelv	20
4.4 A hibák megközelítése	21
4.5 A hibák kategorizálása - áttekintés	21
4.6 Hibajavítás	27
5. Empirikus vizsgálat – hibaelemzés	28
5.1 Anyaggyűjtés és kutatási módszerek.....	28
5.2 Az adatközlők	29
5.3 A hibák kategorizálása a vizsgált csoportok szintje szerint	30
5.4 Az eredmények összegzése	38
5.5 Az értést gátló vagy nehezítő hibák - kérdőíves vizsgálat.....	44
6. Összegzés, kitekintés.....	48
Szakirodalom	50

1. Bevezetés

Napjaink meghatározó idegennyelv-oktatási irányzata a posztkommunikatív nyelvoktatási módszer, melyet erősen szövegközpontú szemlélet jellemez, továbbá hangsúlyozza a szövegkompetencia fejlesztésének jelentőségét (Bándli 2021: 66). A szövegkompetencia írásbeli és szóbeli szövegek megértésének és megalkotásának képessége, a szövegkohézióra és -koherenciára vonatkozó tudás, amely összefüggésben áll a szövegkohézióval és a szövegkoherenciával. A szövegkompetencia azért is kiemelkedő fontosságú, mert összefüggésben áll mind a négy alapkompenciával: a befogadó oldal (receptív készségek: hallott és olvasott szöveg értése) a szövegek értelmezésére, a kimenő oldal (produktív készségek: beszéd- és íráskészség) a szövegek létrehozására törekszik (Bándli 2021: 66). A dolgozat - a fenti értelmezésből kiindulva - a kommunikatív kompetenciával, azon belül a szóbeli produktív készséggel foglalkozik, a szóbeli kommunikációt vizsgálja a magyar mint idegen nyelv szempontjából. A kommunikatív kompetencia tanórai keretben történő fejlesztése során előforduló hibákra, a megfelelő kommunikatív kompetencia hiányából adódó nehézségekre összpontosít, illetve arra próbál rávilágítani, hogy milyen jelenségek akadályozhatják a kommunikációs folyamatot.

1.1 Célkitűzések, kutatási kérdések és feltevések

A dolgozat célja egyrészt a vonatkozó szakirodalom összegző áttekintése, amely megadja a vizsgálatok elméleti háttérét, másrészt az összegyűjtött nyelvi adatok alapján a különböző nyelvi szinteken jelentkező hibák kategorizálása, amelynek eredményei és a levont következtetések hozzájárulhatnak a magyar mint idegen nyelvre vonatkozó módszertani kérdések megválaszolásához, a kommunikatív kompetencia fejlesztéséhez. A dolgozat vizsgálja az eltérő nyelvi szinteken jellemzően megjelenő hibák típusait, előfordulásuk mértékét. A célkitűzések között szerepel a kommunikációt akadályozó, értést gátló hibák minőségi és mennyiségi leírása, valamint a hibák összehasonlítása a vizsgált csoportokban. A vizsgálatok kvantitatív és kvalitatív szempontból is elemzik a különböző nyelvi szinteken esetlegesen előforduló hibatípusokat.

A dolgozat kutatási kérdései az alábbi feltételezéseket fogalmazzák meg, amelyekből a vizsgálatok kiindulnak:

- 1.) Az alacsonyabb nyelvi szinteken magasabb a morfológiai és a lexikai hibák száma, míg alacsonyabb a szintaktikai hibáké.

- 2.) Ennek értelmében a további feltételezések szerint a morfológiai és lexikai hibák száma a nyelvi tudásszint emelkedésével párhuzamosan csökken, míg a szintaktikai hiba mennyisége növekszik a nyelvi szint emelkedésével.
- 3.) Az alacsonyabb nyelvi szinten lévő tanulók a fokozatosság elve miatt is limitáltan, egyszerűbb szókinccsel és szerkezetekkel, sok esetben modellek segítségével tudnak közléseket megfogalmazni, ezért a hibázás esélye szintaktikai szinten csekélyebbnek tűnik a haladókhöz képest, ahol az önállóság nagyobb szerepet kap a szóbeli kommunikációban.
- 4.) A vizsgálatok feltételezése szerint a morfológiai hibák közül a határozatlan/határozott ragozás és a tárgyaset téves használata még a haladóbb (B2, C1) szinten is nagyobb számmal előforduló hibatípus.
- 5.) A vizsgálatok azt is feltételezik, hogy alacsonyabb szinteken magasabb azoknak a hibáknak a száma, amelyek nehezítik vagy gátolják a kommunikációt, a megnyilatkozó beszédproduktumának és a beszédszándékának a megértését.

2. Elméleti keret

A kompetencia szó számos különböző értelmezést foglal magába. A téma szempontjából a legrelevánsabb a 'képes valamire, alkalmasság, ügyesség bizonyos tevékenységek végzésében' jelentés (Szabó G.: 2010). Az alábbi fejezet a kommunikatív kompetencia fogalmának értelmezési módjait és alakulását foglalja össze.

2.1 Fogalomértelmezés: kommunikatív és kommunikációs kompetencia

A kompetencia és a kommunikációs kompetencia fogalmának meghatározása nem teljesen egyértelmű, ugyanis egy adott vagy akár több tudományterület szakirodalma eltérően definiálja, a szerzők más-más módon írják le a jelenséget, illetve különböző szempontok alapján történik az egyes részterületek kategorizálása (Szabó G.: 2010, Lőrincz 2019: 16). Mindemellett a kommunikációs és a kommunikatív jelzők gyakran alakváltozatokként használatosak. A kommunikációs jelző többnyire magát a kommunikációs folyamatot jelenti, a kommunikatív megnevezés pedig általában cselekvésekkel asszociált. A kommunikáció(s) jelző tehát egy szélesebb szemantikai térrel rendelkezik, amelybe a nem szándékolt jelenségek is beletartoznak, ezzel szemben a kommunikatív, vagyis a szándékolt jelenségek mindig tudatosak (Pete 2009: 5). Ez az elvi különbség a gyakorlati nyelvhasználatban viszonylag irreleváns (Szabó G. 2010).

Lőrincz Julianna felhívja a figyelmet egy másik másik szempontra is, miszerint a kommunikatív kompetencia főleg az idegennyelv-oktatásban terjedt el, a kommunikációs kompetencia viszont az anyanyelvi nevelés szakirodalmára jellemző kifejezés (vö. Andok 2014: 7–8 in Lőrincz 2019: 13).

A kommunikatív kompetencia fejlesztése célként is meghatározható, a kommunikatív szemlélet e cél elérésére törekszik. Kommunikatív szemléletről a nyelvtanításban a 1960-as évek vége, 1970-es évek eleje óta lehet beszélni, melynek a máig ható lényegi sajátossága a négy alapkészség (hallás utáni beszédértés, beszédkészség, olvasott szöveg megértése, íráskészség) egyenlő mértékű fejlesztése. Ez a módszer az 1990-es évekre jelentősen kiszélesedett, eltérő nyelvpedagógiai irányzatokat is magába olvasztott (nyelvtanítástörténetről: l. Bárdos 2005). Az ilyen típusú nyelvoktatás folyamatában a tanuló áll a középpontban, aki tanulmányainak köszönhetően – ideális esetben – képes megfelelően produkálni, illetve képes a környezete által létrehozott írásbeli és szóbeli szövegek megértésére (Szabó G. 2010). A cél tehát jelentősen túlmutat a nyelvtan és a szókincs ismeretén.

Ahogy korábban már említettem, a szakirodalomban nincs egy elfogadott univerzális kompetenciaértelmezés, de létezik egy széles körben elfogadott definíció, amely az Európai Tanács Tagjától, John Coolahantól származik (1996), miszerint “a kompetenciát úgy kell tekinteni, mint olyan általános képességet, amely a tudáson, a tapasztalaton, az értékeken és a diszpozíciókon alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában” (Vass 2006: 1. in Szabó G. 2015.)

A nyelvtanulással, nyelvtanítással és értékeléssel foglalkozó Közös Európai Referenciakeret (2002) kommunikatívkompetencia-definíciója tágabb keretek között értelmezi a fogalmat: “minden emberi kompetencia hozzájárul valamilyen módon a nyelvhasználók kommunikációs képességeihez, és így a kommunikatív kompetencia valamely alkotóelemének tekinthető” (KER 2002: 121). A KER szerint a kommunikatív kompetencia általános és kommunikatív nyelvi kompetenciákra bontható. Az utóbbiak közé sorolhatóak a nyelvi kompetenciák (lexikális, grammatikai, szemantikai, fonológia, helyesírási), a szociolingvisztikai és a pragmatikai kompetenciák (Bándli 2014: 36).

Az évek során bővült, árnyaltabbá vált a fogalom értelmezése (pl. a társadalmi dimenzió: Hymes; szociolingvisztika, stratégiai kompetencia: Canale – Swain stb.). Ezek alapján összegezve a kommunikációs kompetencia az individuum képessége arra, hogy személyek közötti információcserét folytasson le egy közös jelrendszeren keresztül, tehát a kommunikációs kompetencia az interakciókban való aktív részvételért felel (Bándli 2014: 36.). A kommunikációs kompetencia lehetővé teszi az egyén számára érzések és gondolatok

kifejezését különböző kommunikációs csatornákon keresztül, mindezt a kontextushoz kapcsolódó szociális normáknak megfelelően. A befogadói oldalon ez azt jelenti, hogy az egyén jelentésvesztés nélkül fogadja az interakcióban résztvevő személy vagy személyek közlését (Jászi 2015: 33).

A tudományterületek kompetenciaértelmezései (pl. filozófia, nyelvtudomány, pedagógia, szociológia) az alapvetéseket illetően nagyrészt hasonlóságokat mutatnak, viszont egyes területek másként értelmezik a kompetencia általános fogalmát, a speciális kompetenciaterületek lebontása pedig már egészen eltérő módon történik. A vizsgálati téma szerint a nyelvoktatás és a nyelvtudomány releváns területek. A kompetencia fogalmát Chomsky használta először 1965-ben, ezt követően indult el a kompetenciafogalom fejlődéstörténete mind a nyelvtudomány, mind a pszichológia, mind a pedagógia területén (Szabó G.: 2010). Chomsky értelmezése szerint a nyelvi kompetencia egy olyan képesség, amely lehetővé teszi, hogy a nyelvet működtető szabályok alapján grammatikailag helyes közléseket alkossunk, illetve elkülönítsük a helyes mondatokat a helytelenektől. A kompetenciát tehát mondatokat generáló szabályrendszerként fogja fel, amelynek az ideális beszélő és hallgató a birtokában van (Bándli 2014: 35).

A kompetencia fogalmon belül létezik az úgynevezett kulcskompetenciák csoportja, amelyekkel “mindenkinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy a személyiségét kiteljesíthesse és fejleszthesse, be tudjon illeszkedni a társadalomba, és foglalkoztatható legyen. A kulcskompetenciákat a kötelező oktatás, illetve képzés időszaka alatt kell elsajátítani. A későbbiekben, az egész életen át tartó tanulás során mindenféle tanulás alapját ezek a kompetenciák képezik” (Európai Tanács 2004). Az Európai Unió munkabizottsága nyolc kulcskompetenciát állított fel, amelyekből az idegennyelv-tanulás során relevánsak között felsorolható a kommunikáció anya- és idegen nyelven, a személyközi és az államközi kompetenciákhoz kapcsolódó képességek, valamint a kulturális tudatosság kialakításához kapcsolódó készségek és képességek (Eu. kulcsk¹. 2006 idézi Szabó G. 2010).

A nyelvi kompetencia fogalmát bővítette Hymes az 1970-es évek elején a kommunikatív kompetencia fogalmával, amelyen belül helyezi el az anyanyelvi kompetenciát (Szabó G.: 2010, Bándli 2014: 35). Hymes (1972) szerint Chomsky nem vette figyelembe a nyelv társadalmi dimenzióit, hiszen a nyelvhasználónak nem egyszerűen grammatikai értelemben vett helyes mondatok megfogalmazása a célja, hanem ezeket a produktumokat a társadalmi normákat és az adott szituációt figyelembe véve kell létrehoznia. Hymes szerint az erre való

¹ Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*. 394:10

képesség a kommunikatív kompetencia (Bándli 2014: 35). A nyelvhasználók tehát eltérő szociokulturális elvárásoknak (pl. köszönés, megszólítás, tegezés/magázás) próbálnak megfelelni (Bándli 2022: 63). Az egyén nem csak ki tudja választani a megfelelő grammatikai eszközöket, de úgy tud megnyilvánulni, hogy közlendője egy adott helyzetben és kontextusban is helytálló legyen. Hymes nagymértékben hozzájárult a 70-es évektől fokozatosan erősödő, az idegennyelv-oktatásban megmutatkozó tendenciához, miszerint a nyelvoktatás célja a grammatika és a szókincs átadása mellett a valódi kommunikáció gyakorlása, a kommunikatív kompetencia fejlesztése. Ez a felfogás mind a mai napig meghatározó tényező (Szabó G.: 2010).

Az évtized második felétől kezdve az alkalmazott nyelvészeti kutatások tovább módosították a kommunikatív kompetencia értelmezését, melynek eredményeként különböző modellek születtek, amelyek a korszerű nyelvtudás leírására törekedtek, megfogalmazva annak céljait (Bárdos 2005: 162). Egy jelentősebb modell Canale és Swain (1980) kanadai kutatók nevéhez köthető, akik 1980-ban újabb elemekkel bővítették a hymes fogalmat. A nyelvi (grammatikai) kompetencián túl számontartják a szociolingvisztikai, a szövegszerkesztési és a stratégiai kompetenciát is. A grammatikai kompetencia az értelmezésükben a nyelvi kód alapvető ismeretét jelenti, tehát a nyelvi szabályokat, a szókincset, a helyes kiejtést és a helyesírást. Az új elem, a szociolingvisztikai kompetencia a nyelvhasználat szociokulturális és pragmatikai működésének ismeretét jelenti konkrét beszédhelyzetekben: helyes szókincs, regiszter, megfelelő udvariassági fokozatok, a kommunikációs helyzetben adekvát stílus alkalmazását. A másik új elem, a szövegszerkesztési kompetencia segítségével a kontextusnak megfelelő szövegtípusok (értekezés, gyászbeszéd, pohárköszöntő, távirat stb.) állíthatóak össze a nyelvi szerkezetekből (mondat, szintagma). A stratégiai kompetencia egy afféle ernyőfogalom, ami alá besorolhatóak azok a verbális és nonverbális kommunikációs megoldások, amelyek segítik a beszélőt a kommunikációs nehézségek során, akár egy hiányosság áthidalásában (körülrírás, visszakérdezés stb.; Szabó G. 2010). Ez az elmélet részben Savignon értelmezésében gyökerezik, aki már 1972-ben foglalkozott a kommunikatív kompetencia meghatározásával. Canale és Swain (1980) kommunikatív kompetencia fogalma elsősorban az idegennyelv-oktatásban gyökerezett meg, és az egyik fő célja az anyanyelvi szintű tudás elérése (Szabó G. 2010).

Egy újabb szemléleti áttörés leginkább Bachman (1990) munkásságához kötődik, aki Canale – Swain modellje nyomán többek közt nyelvi és stratégiai elemekből alakít ki egy komplex kompetencia-fogalmat Palmerrel együttműködve. Ennek a munkának az újdonsága a nyelvi és a pragmatikai kompetencia további új szemléletmódú gazdagítása (Szabó G.: 2010, Bándli

2014: 36). A dolgozat ezt a modellt tekinti a vizsgálatok kiindulási alapjául. Bachman rendszerében a kommunikatív nyelvi képesség (*communicative language ability*) szerepel a kompetencia kifejezés helyett (Bándli 2014: 36).

Az ismertett tényezők alapján a kommunikatív kompetenciát tehát egy polidimenzionális fogalomként és komplex tudásként értelmezhetjük, amely a nyelvre vonatkozó elméleti és formális ismeretek mellett az adott szituációnak megfelelő kommunikáció képességét is magába foglalja (Bándli 2014: 39, Sólyom 2020: 17). Ennek a modernebb felfogás szerint szerves része a pragmatikai kompetencia, vagyis a beszélő képessége arra, hogy a társadalmi normák figyelembevételével, az adott szociokulturális kontextusnak is megfelelően hozzon létre olyan nyelvi produktumot, valamint a megnyilatkozásait olyan módon közölje, hogy kommunikációs célját teljesítse (Bándli 2014: 39, Sólyom 2020: 17).

2.2 Az anyanyelvi kommunikációs kompetencia

Az anyanyelvi kommunikációs (kulcs)kompetencia kifejezés lerövidítéséből alakult ki az anyanyelvi kompetencia, illetve ezzel párhuzamosan egy másik megoldásként a kommunikációs kompetencia elnevezés is használatos (Szabó G. 2010). Az anyanyelvi kompetenciák kiemelkedő fontosságúak, hiszen minden tanulási folyamat alapját képezik (Lőrincz 2019: 15). A kommunikációs kompetencia az anyanyelvi oktatásban a nyelvhasználati képességeket jelöli: nyelvi kompetencia, pragmatikai kompetencia, szövegalkotói és -befogadói kompetencia, szociolingvisztikai kompetencia; stratégiai kompetencia (Szabó G. 2010).

A kommunikációs kompetencia, a sikeres kommunikáció túlmutat a nyelvi produktum dekódolásán, ugyanennyire fontos megérteni a beszélő szándékát. A pragmatikai kompetenciának köszönhetően – ahogy az imént láthattuk – a nyelvi produktumok (beszéd, írás) megfelelnek a kommunikáció céljának és körülményeinek (Antalné 2003: 414). A szövegalkotói és -befogadói kompetenciának köszönhetően lehetséges a szóbeli és írásbeli produktumok létrehozása, a szövegalkotó eszközök hatékony alkalmazása, illetve, ha a befogadói szerepet nézzük, a felsorolt elemek megfelelő értelmezése. A szociolingvisztikai kompetenciára vezethető vissza a tény, hogy a szóbeli és írásbeli közléseket a társadalmi viselkedési normáknak megfelelően hozzuk létre és értelmezzük. A stratégiai kompetencia működése révén – míg ez az idegen nyelvek esetében a hiányosságokat segíti áthidalni – az egyén képes a megfelelő kommunikációs formát alkalmazni a sikeres kommunikáció

megvalósításának érdekében (Antalné 2003: 414). Az anyanyelvi oktatás akkor sikeres, ha a kommunikációs kompetencia valamennyi elemét fejleszti (Szabó G. 2010).

2.3 Az anyanyelvi kommunikációs kompetencia fejlesztése

Az anyanyelvi kommunikációs kompetencia fejlesztendő területeit Rátz a kommunikáció típusa szerint (szóbeli – írásbeli, verbális – nem verbális), a kommunikáció résztvevőinek szerepe szerint (percepció vagy produkció) és a fejlesztendő kommunikációs készség hatóköre szerint (rész-készség vagy globális készség) csoportosítja (Rátz 2015: 74 in Lőrincz 2019: 17). Lőrincz vizsgálta a magyarországi középiskolai anyanyelvtankönyvek feladatait, elsősorban a kommunikációs készség fejlesztésének szempontjából. Ezekből idézek néhány példát, egyrészt az anyanyelvi feladatok szemléltetéseként, másrészt azért, mivel az idegen nyelv fejlesztésére, mérésére használt feladatokkal egybevetethetők, valamint az idegen nyelv oktatása során alkalmazhatóak is, ugyanis az anyanyelvi és az idegen nyelvi kompetencia fejlesztésének lehetőségei átfedéseket mutatnak. Lőrincz munkájából példaként egy 9. évfolyamnak szóló tankönyv (2015) feladatát érdemes megnézni, amely egy szöveg elolvasása után, megadott kérdések alapján diskurzusra invitálja a tanulókat (l. 1. melléklet).

Sólyom (2020) a felsőoktatásban tanulók számára készített egy kommunikációs gyakorlatra alkalmas könyvet, ami egyben egyetemi kurzusanyag is. Az itt megtalálható feladattípusok közül kisebb átalakítást követően számos gyakorlat alkalmazható az idegen nyelvi oktatás során is. Példaként a következőket említem meg: ötletbörzék (*Mikor milyen modern kommunikációs csatornákat használunk, milyen klasszikus csatornának van hasonló funkciója?* 36. oldal), véleménykifejtés (43. oldal: *Önök szerint milyen jövőbeli eredményei lehetnek a kutatásnak?* 43. oldal), szituációs gyakorlatok (Sólyom 2020: 36, 43).

2.4 Az idegen nyelvi kommunikációs kompetencia

A fejlett anyanyelvi kommunikációjú személy is nyújthat gyenge teljesítményt idegen nyelven, ugyanakkor a gyenge anyanyelvi képességű személy a célnyelven soha nem lesz az anyanyelvéhez közeli szinten (Bárdos 2004: 202).

Canale – Swain elméletében az idegennyelv-tanulás célja az anyanyelvi szint elérése. Ez a modell azonban figyelmen kívül hagy olyan viselkedésformák elsajátítására vonatkozó képességeket, amelyeket az anyanyelvi beszélőknek is folyamatosan fejleszteniük kell. Erre világít rá Bańcerowski, aki Hymes kommunikatív kompetencia fogalmát egy újabb elemmel

gazdagítja. Banczerowski kibővíti a fogalmat a megnyilatkozások azon szempontjaira, amelyek a konkrét kontextustól (beszédhelyzettől) függenek, bevezeti a pragmatikai kompetencia fogalmát (Szabó G. 2010, Banczerowski 1994: 285 in Sólyom 2020: 17).

2002-ben az idegennyelv-oktatás számára megjelent a KER magyar nyelvű változatában (KER 2002: 121) egy kompetenciameghatározás: kompetencia = ismeretek, készségek és személyiségjegyek összessége, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyén cselekvéseket hajtson végre. Ezen belül: a kommunikatív nyelvi kompetenciák teszik képessé az egyént arra, hogy a nyelvi eszközök alkalmazásával cselekedjen (eligazítás kérése, nyelvi segítség kérése stb.). A kommunikatív nyelvi kompetencia receptív és produktív nyelvi tevékenységekben valósul meg szóban és írásban (a dolgozatban bemutatott vizsgálat a produktív szóbeli készségre koncentrált: l. 5. fejezet). Mindezek általános kompetenciákkal (pl. empátia, következtetés stb.) fonódnak össze. Látható, hogy megjelennek a KER definícióban is a szociolingvisztikai és a pragmatikai szempontok is. A kommunikatív nyelvi kompetencia fogalmát a NAT 2007-es változata az élő idegen nyelv tanításának és tanulásának alapvető céljaként vezeti be (Szabó G. 2010).

Bárdos a kommunikatív kompetencia továbbfejlesztett változatát ismerteti (5 csoportra osztva), amely a modern nyelvtudás összetevőire vonatkozik: 1. nyelvi kompetencia; 2. szociolingvisztikai kompetencia; 3. kulturális kompetencia; 4. szövegalkotói kompetencia; 5. stratégiai kompetencia (Bárdos 2005: 251).

2.5 Az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia fejlesztése

A köztudatban általában az a nézőpont érvényesül, hogy az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia, sőt, maga az idegen nyelvi kompetencia, röviden a nyelvtudás a helyes és magabiztos nyelvhasználatot jelenti, annak ellenére, hogy századokon át az idegen nyelvi tudás csakis az írott formában történt megnyilvánulásokat vette számításba (Bárdos 2000: 181). A nyelvoktatás-módszertan történetében látható, hogy bizonyos módszerek eltérő időzítéssel kívánták behozni a kommunikációt a tanítás folyamatába (pl. a direkt módszer azonnal), de összességében megállapítható, hogy a konvencionálisan számontartott módszerek túlnyomó része előbb tanítaná meg a nyelvi kódot, a grammatikai eszközöket és csak utána a nyelvhasználatot (Bárdos 2000: 181). A klasszikus, grammatizáló módszer az élő nyelv szókincsére és nyelvhasználati kérdéseire nem készít fel, ezért nehézséget okozhat a nyelvtanulónak, ha autentikus környezetben, anyanyelvi beszélők között kell a nyelvet alkalmaznia. Az ideális nyelvoktatási módszer egyenlően fejleszti a négy alapkészséget (Bárdos 2000: 183).

A beszédképesség fejlesztése során a kezdeti szakaszban általában a nyelvórát kontrollált prekommunikatív gyakorlatok jellemzik, ugyanis a nyelvtanulás a nyelvelsajátítással ellentétben nem tud azonnal kommunikációközpontú lenni (Bándli 2021: 70). Eleinte a diákok megadott mintamondatokat alkalmaznak, illetve egyszerűbb szerkezetek használatával kommunikálnak. A modellek helyébe majd az előrehaladással párhuzamosan önálló megnyilvánulások lépnek (Bárdos 2000: 198, Pintér 2019: 13). Önálló megnyilvánulást serkentő feladatok például az anyanyelvi kommunikáció fejlesztése során is alkalmazott gyakorlatok: a problémamegoldás, a véleménykifejtés és a vita, a programtervezés stb. Az idegen nyelvi kommunikáció fejlesztésekor viszont jellemzően kötöttebb és hangsúlyosabb a témaválasztás kérdése (Bárdos 2000: 198, Pintér 2019: 13). Az adott téma optimális esetben a nyelvtanuló számára releváns, nem elvont és nem túl specifikus. Haladó szinten a megszokottaktól eltérő téma alkalomszerűen hasznos lehet, hiszen ebben az esetben a tanuló igénybe veszi a kommunikatív kompetencia mellett a stratégiai kompetenciát is. Léteznek olyan tipikus témák, amelyek a nyelvvizsga-követelmények meghatározott elemei, mint például a család, iskola, munka, utazás, környezetvédelem stb. Ezek a témák minden nyelvi szinten megjelennek, az eltérő szinteken elvárt szókinccsel és szerkezetekkel párosulva (Bárdos 2000: 198, Pintér 2019: 13). Bándli (2021) egyik tanulmányában az utazás-témát hozza példaként, ahol jól megfigyelhető, hogy a kezdő nyelvtanulók az utazási cél megnevezésére, a kapcsolódó igék és toldalékok, valamint a járművek nevére és a szállástípusok elnevezésére összpontosítanak. Ezen a szinten a szókincs, a morfológia és szintagmák hangsúlyosabbak, míg magasabb szinteken árnyaltabbá válik a téma: programtervezés vagy pro és kontra elemek megfogalmazása a cél, valamint előtérbe kerül a szintaxis (Bándli 2021: 70). Osztálytermi megfigyelések és tananyagelemzések azt mutatják, hogy a kommunikatív módszerek legelterjedtebb eszközei a nyelvi játékok, szerepjátékok, dramatizált vagy spontán csoportbeszélgetések, problémamegoldó szimulációk, képleírások és a történetmesélés (Bárdos 2005: 171). A kommunikációs gyakorlatok mennyiségileg és minőségileg is nőttek az osztálytermi gyakorlatban, mindez a hagyományos módszertani és grammatikai haladási menet funkcionális szempontjainak figyelembevételével (pl. bemutatás; magyarázat, ha szükséges; gyakorlás; alkalmazás és visszacsatolás; Bárdos 2000: 100).

3. Az idegen nyelvi mérés

A nyelvtudás mérése négy vagy öt alapvető készség vizsgálatát foglalja magába, amelyek az olvasás utáni szövegértés, a hallás utáni szövegértés, írásképesség, beszédképesség, valamint a

közvetítői készség (pl. fordítás). Ezeken belül léteznek további alkategóriák is (Pintér 2019: 14). A dolgozat a központi vizsgálati témára való tekintettel a beszédképesség (szóbeli kommunikáció) mérésére fog kitérni.

Az audiolingvális módszer például, ami a strukturalizmus és a behaviorizmus pozitív tulajdonságait egyesítette, az apró nyelvi egységekig történő elemzés képviselője volt. Ezzel szemben a kommunikatív módszer ezzel szemben az integritást pártolja (Bárdos 2002: 26). A teljeskörű benyomást központba helyező szubjektív alapon elbírált teszttechnikák a vizsgáló produktív készségeit nagyszerűen mutatják (Bárdos 2002: 27).

Az idegen nyelv mérése a történet során az ösztönösségtől a tudományosság felé haladt. Spolsky (1977) 3 időszakot különít el, amelyek közül az első nem tudományos alapon történt, hanem egy ösztönös, tekintélyalapon működő értékelés volt. A második a pszichometriában jártas kutatók és a nyelvészek együttműködésének köszönhetően jött létre, amely már tudományos mérésnek számít, mert objektív és megismételhető, következetes módszer. A korszak pontosabb tesztelését Lado (1961) írta le (Bárdos 2002: 26).

A pedagógia tudományterülete vezette be a mérés rendszerét a nyelvtanulásban (a nyelvi tesztelés történetéről bővebben: Bárdos 2001, 2002). Az idegen nyelvi tesztek, nyelvvizsgák és a teljesíthető/az elvégezhető vizsgák háttértudományát tehát a nyelvtudásmérés jelenti, amely terület az alkalmazott nyelvészethez tartozik, és egy pedagógiai diagnosztikai folyamatot is jelent. A pedagógia és az alkalmazott nyelvészet a nyelvpedagógiában egyesült leginkább, ugyanis a nyelvpedagógia lényegében átvette és adaptálta a pszichológiai és pedagógiai tesztelés módszereit. Az idegen nyelvi mérések fejlődését magának a mértéknek a változásai idézik elő, tehát az, hogy mit ért az adott kor a nyelvtudás alatt (Bárdos 2002: 21, 25, Wéber 2019: 49).

A szóbeli nyelvi produktum didaktikai mérése, a szóbeli vizsga sokáig lényegében csupán szóbeli interjú volt (Bárdos 2002: 204). A kommunikatív nyelvvoktatás tesztelési módszere igyekezett elhagyni a mesterséges feladatokat (mint amilyen az interjú is), vagy legalábbis megfelelő környezetet teremtett hozzá. Az új cél tehát a reális élethelyzetek felállítása lett, amihez új tesztfeladatok megalkotására is szükség volt. Ezek között megtalálható a képleírás, az elmesélés, a dramatizálás, a véleményalkotás, a kérdés-felelet, a monológ, az információhiány, egy lényeges új összetevő pedig a véletlenszerűség (Bárdos 2000: 100, Bárdos 2002: 203-204, 208).

A mérés mindig közvetett, és sokféleképpen történhet (pl. szóban vagy írásban) a vizsgált képességnek megfelelő szempontok alapján (Bárdos 2002: 35). A dolgozat a szóbeli produktumok nyelvvizsgán történő mérésére tér ki részletesebben. A mérés gyakran együtt jár

az értékelés fogalmával, egy meghatározott szempont alapján történő, feladatokra, kérdésekre, feltevésekre gyűjtött válaszok számszerűsítése, tehát egy kvantitatív folyamatot jelöl (Pintér 2019: 67-72). A feladat egy mesterségesen generált beszédhelyzet, ami azt a célt szolgálja, hogy a vizsgázó pedagógiai gyakorlat által mérhető módon a nyelvtudását tükröző produktumot hozzon létre. A mérést általában értékelés követi, ami már kvalitatív folyamat, ugyanis a mérés során kapott eredmények minősítését jelenti. Az értékelés lehet objektív vagy szubjektív. A nyelvvizsgák értékelése során mindkét típus alkalmazott, például objektív a feleletválasztós teszt vagy a transzformáció. A szubjektív értékelés esetében a vizsgáztató vagy az elbíráló döntése alapján (meghatározott kritériumok szerint) történik a véleményezés, tehát rugalmasabb keretek között, mint például a képleírás esetében (Pintér 2019: 67-72).

Az idegen nyelv, pontosabban a nyelvtudás mérése több okból kifolyólag is szükséges lehet: például a tanmenet fejlesztése miatt, a KER-nek való megfeleltetés érdekében, ha nyelvvizsgázni tervez a tanuló, önreflexió céljából stb. Az adott jelenség méréséhez azonban szükséges értelmezni a nyelvtudás fogalmát, amelyre vonatkozóan több elképzelés is létezik. A laikus, az alkalmazott nyelvész, valamint a nyelvelméletek is különféle módon határozzák meg a nyelvtudás fogalmát, és koronként is változó a jelentése (Wéber 2019: 51-52).

Az idegennyelv-tudás mérésének esetében is a Közös Európai Referenciakeret² iránymutatása az egyik mérvadó. Ahogyan korábban már szóba került (fejezetszám), a KER kommunikációközpontú, ezért a nyelvtudás mérését is ennek megfelelően alakítja. Hat nyelvtudásszintre bontva definiálja a nyelvtudás fogalmát (A1, A2, B1, B2, C1, C2; Pintér 2019: 13, az egyes szintek meghatározásához: vö. KER), de az egyes nyelvvizsgaközpontok részletesebb kritériumokat közölhetnek a vizsgatípusoknál. Az idegen nyelv mérését továbbá meghatározza az adott nyelv belső szerkezete is. Az idegen nyelvi mérés során az anyanyelvi szinthez való viszonyítás egy központi elem, annak ellenére, hogy az 'anyanyelvi szint' nyelvészeti szempontból egy pontatlan fogalom (Pintér 2019: 15). Az anyanyelvi szint leginkább a zökkenőmentes kommunikációnak felel meg a köztudatban.

Magyarországon a nyelvtudás hivatalos keretek között történő mérésére négy, törvény által szabályozott nyelvvizsgatípus létezik. Ezeknek a nyelvvizsgáknak az eredményei érvényesíthetők az oktatás vagy a munkavállalás világában. A négy vizsgatípus az *idegen nyelvi mérés*, a *célnyelvi mérés*, az *érettségi* és az *államilag elismert nyelvvizsga* (vö. Öveges 2018: 135 in Pintér 2019: 18). A jelen dolgozat az államilag elismert nyelvvizsgával

https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp

foglalkozik részletesebben. A Magyarországon teljesíthető akkreditált nyelvvizsgák kompetenciaalapúak, a négy kompetenciát (olvasott szövegértés, hallás utáni szövegértés, íráskészség, beszéd-készség) tesztelik (Wéber 2019: 64). A dolgozat fókuszpontja, a beszéd-készség értékelése az alábbi szempontok alapján történik:

beszédprodukció bonyolultsága
Beszédsebesség
beszédprodukció tartama
Nyelvhelyesség
társadalmi normák betartása
Reakciókészség
beszédhangzás autentikussága

1. táblázat: A szóbeli teljesítmény mérése során mérendő szempontok (Bárdos 2002: 215)

3.1 Az idegen nyelv mérése a magyar mint idegen nyelv szempontjából

A magyar mint idegen nyelvvel kapcsolatban a nyelvtudás mérésére vonatkozóan egy tényezőt mindenféleképpen szükséges megemlíteni, mégpedig azt, hogy a kompetenciákat csak a magyar nyelv tanult idegen nyelvi változatában értelmezi. A MID módszertana az anyanyelv-pedagógiától eltérő szemléletet alkalmaz, amely szerint az anyanyelvet külső megközelítésből szükséges értelmezni. Elég a magánhangzó-harmóniára, a határozott/határozatlan ragozásra, vagy a felszólító mód bonyolult ragozási mintáinak a használatára gondolni, amely esetekben az anyanyelvi beszélők ösztönszerűen alkalmazzák a megfelelő formát (Wéber 2019: 55). Ezzel szemben egy nyelvtanuló részéről komoly felkészülést igényel egy-egy jelenség magabiztos használata, sőt, magasabb nyelvi szinteken is ugyanúgy fellelhetőek olyan típusú hibák, amelyeket egy anyanyelvi beszélő jellemzően nem produkál (ezekre a dolgozatban bemutatott vizsgálatok is rámutatnak: például a határozott/határozatlan ragozás tévesztése, mint a *Livia még nem látta ilyen színű tengert* mondat esetében, vagy a ritkábban használt felszólító módú alakok). A fenti okokból kifolyólag tehát a magyar mint idegen nyelv mérésének az alapját a magyar nyelvre jellemző sajátosságok is adják, amelyekre a feladatlapok összeállítása során is figyelmet fordítanak (Wéber 2019: 55).

A kommunikativitás mérése (és elérése) nehézséget jelenthet az alacsonyabb, tehát az A1 és A2 szinteken. A KER leírása szerint ugyanis ez a nyelvtudás nehezen elérhető a felszólító mód használata nélkül, ami például az olasz vagy az angol nyelvben viszonylag hamar és könnyedén

elsajátítható, a magyar nyelvben azonban a mód képzéséhez sok szabály előzetes ismerete szükséges (Közös Európai Referenciakeret, 2002: 33, Wéber 2019: 61). A magyar nyelv esetében (amely bonyolult morfológiával rendelkező nyelv) a kommunikáció a nyelvtanulás kezdeti szakaszában leginkább úgy működtethető, ha a gyakori kommunikációs elemeket (pl. *Jó napot kívánok!*) komplett egységként kezeljük anélkül, hogy a tanuló próbálná megérteni milyen elemekből, miért és hogyan áll össze (például a tárgyrag használata, Wéber 2019: 61).

3.2 Az államilag elismert akkreditált nyelvvizsgák

A Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központja (és a Köznevelési Akkreditációs és Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Osztály) az akkreditált vizsgaközpontokat és vizsgahelyeit számon tartó adatbázis szerint belföldön két vizsgarendszerben létezik magyar mint idegen nyelv egynyelvű, akkreditált nyelvvizsga: az ELTE Origó Nyelvi Centrum Kft. alá tartozó 'ITK ORIGO nyelvvizsga', valamint a Pécsi Tudományegyetem Idegen Nyelvi Központ felügyelete alatt álló 'ECL nyelvvizsga'. Mindkettő alapját a KER adja, illetve mindkettő egynyelvű vizsga (Pintér 2019: 36, Wéber 2019: 63). A magyar mint idegen nyelv ECL vizsgát 2001 óta lehet teljesíteni (Pintér 2019: 36).

3.2.1 ECL

Az ECL magyar nyelvvizsga célja (a KER-rel összehangolva) az, hogy "a vizsgázó magyar mint idegen nyelvi tudásáról, teljesítményéről annak alapján lehessen értéktételeket alkotni, ahogy nyelvhasználóként a kommunikációban a nyelvi kódot alkalmazva a beszédszándékok és a magyar beszélőközösség normái mentén feldolgoz, befogad vagy létrehoz egy (a vizsgahelyzeten kívül is használható) nyelvi produktumot" (idézi Wéber 2019: 56). Az ECL nem összpontosít bizonyos tanulócsoportokra, a vizsga a vizsgázó kommunikatív kompetenciájának feltérképezésére törekszik, tehát nem csupán a nyelvi kompetencia, hanem a szociolingvisztikai és a pragmatikai kompetencia mérésére is (Wéber 2019: 56). Emellett fontos értékelendő szempont a meghatározott kommunikációs cél tiszteletben tartása, a zavartalan kommunikáció, az interakció képessége, sőt, a kommunikáció során jelentkező zavarokra való reakció minősége is, ugyanis ez a jelenség anyanyelvi beszélők között is előfordul, ebben az esetben azonban a korrigálás természetesen, reflexszerűen történik (Wéber 2019: 56).

Az ECL Nyelvvizsgarendszer magyar mint idegen nyelv nyelvvizsgájának a 2008-as kormányrendelet értelmében már kötelezően figyelembe kell vennie a KER-szinteket. Mivel a nyelvspecifikus elemekről a KER nem rendelkezett, ezért inkább csak általános érvényű meghatározásokkal bír. Ez azt eredményezi, hogy az olyan nyelvspecifikus témák esetében, mint a szókincs és a nyelvtan, a KER-re nehéz támaszkodni. A szintek pontos és helyes meghatározása az alkalmazott nyelvész, magyar mint idegen nyelvvel foglalkozó szakemberek feladata, amihez jelentős háttérkutatás szükséges (Wéber 2019: 156).

Az ECL magyar mint idegen nyelv egynyelvű és komplex vizsga, amely átgondolt nyelvtudásmérési rendszeren alapul. A vizsgarendszerben négy szinten tehető le a vizsga (A2, B1, B2 és C1, Szabó 2016: 5, Wéber 2019: 54). A vizsga a nyelvre kommunikációs eszközként tekint, ebből kifolyólag a tesztelés ECL esetében szövegalapú, a mondat szintjét a megnyilatkozás váltja fel. Ez a típusú magyar nyelvvizsga előnyben részesíti azokat a megnyilvánulásokat, amelyek a magyar anyanyelvi beszélők általános beszédhelyezeteit tükrözik (Wéber 2019: 57). Ennek függvényében tehát a beszédképességre vonatkozó feladat esetében is a természetes, mindennapi szituációkat imitáló dialogikus helyzetek érvényesülnek (Wéber 2019: 54-55). A feladatok mindig – eltérő témájú – szöveghez kapcsolódnak. (Wéber 2019: 40). A négy alapképesség mérése külön vizsgarészekben történik a 2001-es kezdetektől fogva, azóta a magyar nyelvre nehezen alkalmazható feladatok (pl. mondatbefejezés) vagy a megbízhatatlan feladatok (mint az igaz-hamis) kikerültek belőle (Wéber 2019: 40 - 64).

Mindegyik képességre vonatkozó vizsgarész tesztjében két feladat van, így például a beszédképesség esetében egy dialógus és egy monológ. Fontos, hogy a vizsgázó megértse az utasításokat, kérdéseket, de például, ha a beszédképességet mérő vizsgán a vizsgázó nem ért meg valamit, és visszakérdez, az nem számít bele az értékelésbe, mert azon a vizsgarészen csupán a vizsgázó beszédére irányul a mérés (Wéber 2019: 141). A kommunikáció esetén az értékelés a kommunikatív hatékonyságra utal vissza (ennek összefoglalása: 1. 1. táblázat).

Szint	Elvárás
-------	---------

A2	A vizsgázónak bizonyítania kell, hogy tud kommunikálni egyszerű és közvetlen információcserét igénylő mindennapi beszédhelyzetekben egyszerű fordulatok és összefüggő mondatok sorozatával, felsorolással. Képes megfelelő módon reagálni kérdésekre, illetve kérdéseket tud feltenni, képes kifejezni alapvető beszédszándékokat, a saját érzéseit és benyomásait. Szókincse korlátozott. Beszédtempója az átlagos anyanyelvi beszédtempónál lassúbb, esetleg szünetekkel megszakított. Kiejtésében, hangsúlyában és intonációjában érezhető anyanyelvének hatása.
B1	A jelöltnek bizonyítania kell, hogy képes különböző beszédhelyzetek sokaságában kommunikálni és általános témakörökről alkotott személyes véleményét kifejezésre juttatni.
B2	A jelöltnek bizonyítania kell, hogy beszédhelyzetek sokaságában képes eredményesen kommunikálni, illetve aktuális témákról alkotott személyes véleményét kifejezésre juttatni.
C1	A jelöltnek bizonyítania kell, hogy a személyes és szakmai tapasztalataira vonatkozó gondolattartalmakat hatékonyan, magas fokú jártassággal és lexikai pontossággal képes kifejezni. Igazolnia kell továbbá, hogy aktív.

2. táblázat: ECL vizsga készesszintek leírása Wéber (2019) alapján

A beszédkésztségre vonatkozó vizsgarész akkor vezethet sikeres vizsgálóhoz, ha legalább 40%-os teljesítményt ér el a vizsgázó (Wéber 2019: 128). A beszédkésztség vizsgán egy informális beszélgetést követően meghatároznak egy témát, amiről beszélni kell (Wéber 2019: 129). A dialógus két vizsgázó között zajlik le, és nem vizsgáztató, vizsgázó között. Azáltal, hogy a vizsgázók folyamatosan cserélik a produktív és receptív szerepeket, tesztelhetővé válnak az információs szakadék áthidalása érdekében alkalmazható stratégiák is. A következő, egyéni feladat esetében a két vizsgázó monológ formájában, egymást követve beszél az adott témával kapcsolatban (képmontázs és a téma címe alapján). A monológra vonatkozó elvárás a jól strukturált, koherens szöveg alkotása. Alacsonyabb szinteken az általános értelmű kijelentések elvártak és a jellemzőek. A szintek emelkedésével párhuzamosan előtérbe kerülhet a szubjektív, személyes tényező is. A2 és B1 szinteken ez legfőképp képleírást jelent, míg B2 és C1 szinteken a képek többnyire csak kiindulási pontként funkcionálnak (Wéber 2019: 55, 129, 139).

Az értékelés során fontos elemek leginkább azokban az esetekben érvényesülnek, amikor valamelyik idegenséget okoz vagy nehezíti a megértést (pl. elsősztagi szóhangsúly eltérés, hibás mondattagolás). Fontos továbbá a helyes beszédtempó alkalmazása és a beszéd folyamatossága. A vizsgáztatók figyelme kiterjed arra is, hogy a vizsgázó képes-e tipikus társalgási fordulatok alkalmazására, a gondolatok összekapcsolására. Felmérik a vizsgázó reakcióképességét, illetve a közlési egységek koherenciáját (Wéber 2019: 130).

A hibatűréssel kapcsolatban összességében elmondható, hogy a tudomány új eredményeinek köszönhetően a kommunikációközpontú nyelvtanulás és nyelvi mérés során a korábbi évek tapasztalatahoz képest magasabb tűréshatár jellemző (pl. nyelvtani fordító vagy audiolingvális módszer vs. kommunikatív nyelvoktatás (Pintér 2019: 13)).

4. Hibaelmélet

Az alábbi fejezet összefoglalja, hogy milyen módon került a hiba fogalma a nyelvoktatás fókuszpontjába, illetve vizsgálja azt is, hogy milyen fő értelmezések és csoportosítási lehetőségek léteznek. A fogalmat értelmezi a magyar mint idegen nyelv keretein belül, megadva a dolgozatban bemutatott empirikus vizsgálatok elméleti keretét.

4.1 A hibaelmélet kialakulása

Chomsky nyelvészeti mentalizmusának a megjelenése után az idegennyelv-elsajátítás, vagyis a *second language acquisition* (SLA) önálló tudományággá vált (Kovács 2014: 593-598). Elterjedt a nézet, miszerint a hibának fontos szerepe van az idegennyelv-tanulás folyamatában (Corder 1981: 5). A SLA kezdeti szakaszában a kontrasztivitás érvényesült (*contrastive analysis*, CA), ami napjainkra meghatározó nézőpontból a kutatások során alkalmazott módszerré vált. A CA feltételezi, hogy az idegennyelv-tanulás során a nehézségeket az első és az idegen nyelv különbségeiben és hasonlóságaiban kell keresni (interferencia). Az egyik legjelentősebb képviselője Lado, aki szerint az első nyelv és a tanult idegen nyelv összehasonlítása lehetővé teszi a nehézségek előrevetítését (Lado 1957). A kontrasztív hipotézis feltételezi, hogy a nyelvtanuló számára könnyen elsajátíthatóak lesznek azok az elemek, amelyek az anyanyelvben is megtalálhatóak (pozitív transzfer). Ennek megfelelően nehézséget a hiányzó elemek vagy az eltérő elemek fognak okozni (negatív transzfer). A módszer az ötvenes évek idején elérte a határait, ugyanis a gyűjtött beszédmintákból kinyert hibák nem egyeztek meg a kutatók által előre megjósolt hibákkal, továbbá túlnyomó részben

olyan hibák jelentkeztek, melyek nem vezethetők vissza a negatív anyanyelvi transzferre (pl. magyar anyanyelvű *qualche volta, qualche libro, néhány* után egyesszám mindkét nyelv esetén, mégis gyakori hiba, vö. Onesti 2016), illetve jelentkeztek meg nem jósolt hibák is (Corder 1981: 1, Kovács 2014: 593-598)

4.2 Hibaelemzés-elmélet (*Error analysis*)

Whitman és Jackson 1972-es kutatása kimutatta, hogy a kontrasztív vizsgálati módszer nem alkalmas a hibák megjósolására (Kovács 2014: 593-598). A 70-es években a kontrasztív elemzést a hibaelemzés nézőpontja váltotta fel (*error analysis*, EA; Ellis 1994: 47). Az EA a nyelvtanuló nyelvi produktumának alkotására összpontosít, a nyelvtanulók beszédmintáit gyűjti össze, egy sajátos metodológiát dolgozott ki a nyelvi anyag tanulmányozására, majd elemezte a beszédmintákat (Ellis 1994: 48). Chomsky és Corder két fontos személy az EA történetében. Chomsky a transzformációs-generatív grammatikával elhatárolódott a behaviorista szemlélettől, kijelentette, hogy a nyelvtanuló nem ingereket utánoz, hanem önállóan produkál. Chomsky (1965) kétféle hibát különböztet meg. Az egyik (1) a kompetencia hiba, ami olyan hiba, ami a cél nyelv hiányos tudásából fakad, míg (2) a performancia hiba a cél nyelv helytelen alkalmazása. Corder (1967) felhívta a figyelmet arra, hogy a hiba a tanuló nyelvi rendszerre vonatkozó felfedezésének a természetes része, tehát segíti a nyelvtanulás folyamatának megértését. Corder szerint a hiba meghatározásában kiemelkedően fontos a viszonyítási pont, a hiba a választott dialektus (sztenderd nyelv) normájától eltérő forma. A Chomsky-féle kettős csoportosítás mellett Corder megállapítja, hogy egy hiba lehet nyitott (*overt*) vagy zárt (*covert*), melyből az utóbbit nehezebb észrevenni (l. stratégiai kompetencia, körülírás esete), illetve bevezeti a helyesség és a megfelelőség ellentétét, amely Thomas 1983-as tanulmányában pragmatikai kompetenciaként szerepel (Ellis 1994: 51 – 52, Kovács 2014: 598).

Az EA tulajdonképpen két fő hibacsoportot különít el: az interlingvális és az intralingvális hibát. Az interlingvális hiba az anyanyelv és a cél nyelv különbségeiből következik, adott esetben épp a cél nyelv eltéréseiből. A magyar nyelv esetében jó példa erre a hibatípusra a névelő vagy a határozott/határozatlan igeragozás helytelen használata. Az intralingvális hibák a cél nyelv tulajdonságaira vezethetők vissza. Ez magyarázza, hogy különböző anyanyelvű tanulók sokszor azonos természetű hibákat vétnek (Kovács 2014: 598, Bárdos 2000: 219).

A hibatipológiák alakulása során egy közös pont, hogy különbséget kell tenni a tévesztések (*mistake*) és a tényleges hiba (*error*) között. Tévesztés a nyelvbotlás (*lapsus lingvae*), mint

például a megszakítás, újakezdés, amely figyelmetlenség, fáradtság, izgatottság miatt fordulhat elő. E hibák javítása nem szükséges, ugyanis ezt a beszélő általában azonnal felismeri, illetve ki is tudja javítani (Corder 1974: 259, 1981: 8 –13). Ezzel szemben a valódi hibák, a kompetencia hibák visszatérőek (pl. szórend, pragmatikai hiba), hiszen a tanuló nem tudja a helyes formát, vagy meg van győződve arról, hogy a jó alakot használja. A hiba és a tévesztés megkülönböztetéséhez pontos megfigyelés és a hibák helyes kategorizálása szükséges, ami a gyakorlatban nem mindig egyszerű (Corder 1981: 13, Ellis 1994: 54).

4.3 Köztesnyelv és magyar mint idegen nyelv

A második nyelv vagy az idegennyelv-elsajátítás a múlt század második felétől kezdődően perspektívaváltáson ment keresztül. Az ezt követő időszakban a nyelvoktatásról áthelyeződött a hangsúly a nyelvtanulás folyamatára (Corder 1981: 6). A század utolsó évtizedeiben elterjedt a kutatók körében az a felfogás, miszerint az idegennyelv-elsajátítás egy az egyénben lejátszódó kognitív folyamat. Selinker (1972) bevezette az *interlanguage*, vagyis a köztesnyelv fogalmát, amely azt feltételezi, hogy a nyelvtanuló anyanyelve és a cél nyelv között létezik egy dinamikusnak nevezhető, átmeneti állapot, amelyet a tanuló hoz létre (Corder 1981: 3, Maróti 2005: 50). A jelenség létezését bizonyítja Corder szerint az a tény, hogy a beszédminták gyűjtése során számos olyan hiba volt, ami transzferjelenségre vezethető vissza, ha azonban a kijelentés nem tantermi, hanem spontán nyelvi környezetben keletkezett, a transzfer hibák száma meglehetősen kevés volt. Ezek a hibák az azonos tanulási szakaszban lévő tanulóknál anyanyelvtől függetlenül jelen voltak, viszont az egyéni köztesnyelvek egymáshoz képest nagyon változatosak, ezért nehéz szabályosságot felfedezni (Corder 1981: 3, Maróti 2005: 50). A köztesnyelvre irányuló kutatások szerint a korábban ideiglenesnek vélt tudás tetszőleges ponton történő vizsgálata rendszerszerűséget mutat, amit gyakorlatban alkalmazható módszerek igazoltak (Maróti 2005: 51). A hibaelemzés egy adott nyelvállapotban generált, a cél nyelv szabályrendszeréhez képest eltérést mutató produktumokat tanulmányozza és csoportosítja. Maróti (2005) hangsúlyozza, hogy a köztesnyelvi szemlélet alkalmazásakor a magyar mint idegen nyelv esetében nem szigorúan az EA értelmezése szerinti hibákról van szó. A köztesnyelvi szemlélet inkább gyakorlati megoldások tanulmányozására törekszik, amely a cél nyelvhez közelebb juttatja a tanulót. A hibák köztesnyelvi megközelítés alkalmazásával a hibát létrehozó felderített szabály ismeretének birtokában lehetséges specifikus gyakorlattípusok alkalmazása. Ez a megközelítés – amelyre a dolgozatban bemutatott vizsgálatok is alapozódnak – új módszerek kialakításában segíthet, illetve a

köztesnyelv szisztematikusságainak a vizsgálata segíthet a nyelvoktatásban (például, hogy mire érdemes hangsúlyt fektetni), illetve új tananyagok kidolgozásához is hozzájárulhat (Maróti 2005: 51 – 54, 2008: 48).

4.4 A hibák megközelítése

A nyelvtanítás-módszertan történetében a hibákra vonatkozóan két fő hozzáállás létezik. Az egyik szemlélet szerint a tökéletes nyelvtanítási módszer mellett hibák nem léteznek, tehát a hiba a nem megfelelő módszertan alkalmazásának az eredménye. Ez a látásmód elsősorban a korai módszerekre jellemző. A másik tendencia szerint semmi sem tökéletes, tehát a hibák a lehető legjobb próbálkozások ellenére is előfordulhatnak. Ez utóbbi szemlélet különösen nagy hangsúlyt fektet a hibák vizsgálatára (Corder 1981: 1 – 5).

Corder szerint két nyomós érv szól a nyelvtanulók által vétett hibák tanulmányozása mellett. A pedagógiai megközelítés szerint a hiba természetének megértése annak a kezelhetőségéhez vezethet. A második érv szerint a hiba a szisztematikus nyelvtanulási folyamat része, így elengedhetetlen elem az idegennyelv-elsajátítás folyamatának megértéséhez is. Szükséges tehát a tanítás fejlesztéséhez elméleti és gyakorlati értelemben egyaránt (Corder 1981: 1 – 5). A dolgozat azt a megállapítást veszi alapul, abból indul ki, hogy a hiba bizonyítékot ad arra a rendszerre, amivel a tanuló rendelkezik az adott folyamatban, a köztesnyelv egy állapotát tükrözi. Corder (1967) szerint a hiba hasznos elem egyrészt a tanár számára, ugyanis annak vizsgálata megmutatja a tanuló jelenlegi tudását és hiányosságait, amely iránymutatást jelent a nyelvoktatás-szervezésben. Valamint a kutatóknak is segítséget ad, hiszen a hibák vizsgálatán keresztül láthatóvá válik, milyen módon, milyen folyamaton keresztül fedezi fel a tanuló a célnyelvet, illetve az is, hogy milyen stratégiákat alkalmaz a cél elérése érdekében. Végül magának a tanulónak is hasznos, hiszen a hiba egy eszköz lehet a nyelvtanuláshoz. Corder véleménye szerint a tanuló a hibák által segít a tanítás menetének meghatározásában (Corder 1981: 10 – 13).

4.5 A hibák kategorizálása - áttekintés

A klasszikus hibatipológia a nyelvészeti kategóriákat használja csoportosítási alapnak, ahogy tette például Polittzer és Ramirez 1973-ban (Ellis 1994: 54). Az ő tipológiájuk egy klasszikus és szisztematikus módszeren alapul (Ellis 1994: 54), amely az agglutináló magyar nyelv esetében szerencsés választásnak bizonyul. A magyar mint idegen nyelv vizsgálatánál más

csoportosítás problémás lehetne, ugyanis, ahogyan a különböző szerzők is hangsúlyozzák (Corder, Krashen, Richards), nehéz pontosan beazonosítani a gyakorlatban a különféle értelmezések szerint megfogalmazott hibatípusokat (l. 4. fejezet). Fontos továbbá megemlíteni, hogy a hibacsoportok jelentős része az angol nyelvre vonatkozó vizsgálatokra készült. Emiatt érthető módon a magyar mint idegen nyelv kategóriái nem feleltethetők meg teljes mértékben az efféle kategorizációknak. A magyar mint idegen nyelv tanulóinak esetében, tekintettel arra, hogy a célnyelvi környezetben (Magyarországon) tanulók csoportja főképp heterogén összetételű a kontrasztivitáson alapuló, anyanyelvi megközelítések kevésbé alkalmazhatóak. A célnyelvi környezet motiválja a pragmatikai kompetencia fejlődését, a kommunikatív készségek is hatékonyabban fejleszthetőek (Pap 2021: 92).

Szempont	Helyszín	
	Magyarországi egyetemek	Külföldi oktatóhelyek
Nyelvkörnyezet	célnyelvi (L2)	anyanyelvi, forrásnyelvi (L1)
Célcsoport (nyelv, nemzetiség)	heterogén	homogén
Kulturális kontextus a tanórákon	interkulturális (heterogén)	saját nemzeti kultúra (homogén)
Közvetítőnyelv	angol vagy semmi	anyanyelv vagy angol

3. táblázat: A kétféle nyelvi kontextus összehasonlítása (Pap 2021: 93)

A hibák tanulmányozásakor tehát a magyar mint idegen nyelv esetében szükséges egy eltérő szemlélet alkalmazása, a köztesnyelvi megközelítés (Maróti 2005, 2018). A vizsgált csoportokban gyűjtött beszédminta esetében (l. 5. fejezet, 2. melléklet) a hibák elemzéséhez alkalmazott elsődleges rendszerező elv a Corder-féle négyes felosztású tipológia (Corder 1974: 278), illetve a hibatípusok nyelvi szinteknek megfelelő csoportosítása.

Az alábbi fejezet az általános értelmezéseket foglalja össze. A hibák nyelvi tartalom szerint is elkülöníthetőek, így létezik kiejtési, nyelvtani, lexikai, illetve nyelvhasználati hiba. Ezek lehetnek kevésbé hangsúlyos hibák, de akár kommunikációt akadályozó tényezők is (Bárdos 2000: 220). Egy másik megközelítés szerint a hibáknak különböző pszicholingvisztikai okai is lehetnek. Ellis a hibákon belül transzferről, köztesnyelvről és egyedi hibákról beszél (Ellis 1994: 58).

Richards (1971) a (kompetencia) hiba kategórián belül három altípust különít el. Az első (1) az interferencia, amely egy nyelv elemeinek alkalmazása a másik nyelv használata közben. Richards angol és német példát hoz: az **I go not* mondat a német *Ich gehe nicht* analógiáját követi. A második kategóriáról, vagyis (2) a köztesnyelvi hibákról abban az esetben beszélhetünk, amikor a hiba tükrözi a nyelvtanulás általános jellemzőit: például a túlzott általánosítás, a szabályok nem teljes körű használata, illetve a szabályok feltételeinek hiányos ismerete. A harmadik kategóriára, a (3) fejlődési hibára (*developmental errors*) akkor kerül sor, amikor a nyelvtanuló hipotéziseket épít a célnyelvre vonatkozóan, és ezt korlátozott ismereteire alapozva tévesen teszi (Corder 1994: 58).

Schachter és Celce-Murcia (1997) nem értettek teljesen egyet a köztesnyelvi és fejlődési hibák megkülönböztetésében, sőt, több kutató inkább a transzfer hibát felelteti meg Richards első kategóriájával (interferencia), illetve egy önálló csoportként tekintik a köztesnyelvi hibákat (Richards második és harmadik kategóriája).

A transzfer hibákat Lott (1983) három kategóriára bontja. Az első (1) a túlzott analógia, ami akkor történik, ha a nyelvtanuló tévesen használ egy elemet, mert az anyanyelvében meglévő elemmel hasonlóságot mutat (például olasz anyanyelvű beszélők esetében a *process* szó használata a *trial* helyett, hiszen az olasz *processo* jelentése *trial*). A második hiba (2) a szerkezeti transzfer, amikor a nyelvtanuló a célnyelv helyett az első nyelv jellemzőit alkalmazza (fonológia, lexika, grammatika vagy pragmatika szintjén; Ellis 1994: 59). A harmadik csoport (3) az *interlingual/intralingual* kategória, amely akkor jelentkezik, ha a célnyelv és az anyanyelv között eltérés van (például a *make/do*, aminek az olasz nyelvben nincs különböző alakja, csupán a *fare*, vagy a magyar *hoz/visz* különbség az olasz *portare* igével szemben).

A harmadik csoportosítás problémás. Az intralingvális hibák kategorizálására Ellis szerint szerencsésebb megoldás Richards korábban említett tipológiája (1971), amelyet az alábbi, 4. táblázat foglal össze (Ellis 1994: 59).

A hiba típusa	A hiba leírása
Túlzott általánosítás	A nyelvtanuló helytelen szerkezetet alkot a célnyelv egyéb szerkezeteiből kiindulva, pl. <i>*A jobbulás most a legfontosabb. (C), Kettedik éve tanulok. (B1).</i>

A szabálykorlátozások figyelmen kívül hagyása	Szabályok alkalmazása amikor nem szabad. Pl. <i>*Livia még nem látta ilyen színű tengert.</i> (A2)
A szabályok nem teljes körű alkalmazása	Ami teljesen helytelen szerkezetet eredményez: pl. <i>*Fordítóprogram csak Google használlok.</i> (A2)
Téves hipotézisek	Amikor a nyelvtanuló nem sajátított el egy elemet a célnyelvben: pl. <i>*Magyarországon általában nem annyira hideg</i> (B1).

4. táblázat: Az intralingvális hibák csoportosítása Richards (1971) alapján (Ellis 1994: 59).

Nem minden esetben egyszerű különbséget tenni a transzfer és a köztesnyelvi hibák között. Illetve nehéz Richards intralingvális kategóriáit azonosítani a gyakorlatban (Ellis 1994: 59). Ezért, hogy a hiba forrásának a kérdését előrébb vigyék, Dulay és Burt 1974-ben kidolgozott egy eltérő tipológiát. Felosztásuk szerint létezik (1) fejlődési hiba, amely az első nyelv elsajátítása közben jelentkező hibákra hasonlít. Második kategóriájuk (2) az interferencia, mely azon hibák összességét foglalja magába, melyek tükrözik az anyanyelv szerkezetét. Az utolsó kategória (3) az egyedi hibák csoportja, mely azokat a hibákat jelöli, amelyek nem illenek sem az első, sem a második kategóriába. Ellis feltételezi, hogy az utolsó kategória kiváltó oka a téves tanítási módszer (*induced error*) is lehet (Ellis 1994: 60-64). Ezt a fogalmat Bárdos speciális hibának nevezi, és megállapítja, hogy főképp a tanulás kezdeti szakaszában fordul elő. A speciális hibákat nehéz felismerni és osztályozni, ugyanakkor ezek a helyes módszertan alkalmazásával nem fordulhatnak elő. Sokszor ezekhez a hibákhoz épp a tanár azon módszertani megfontolása vezet, hogy egyszerűsítse és megértesse az anyagot a tanulóval. Mindenesetre a tanárok okozta hibák az interferenciához és a túlzott általánosításhoz képest mennyiségileg nem jelentősek (Bárdos 2000: 221). Richards csoportosítása is vitatott volt az instabilitása miatt, ugyanakkor elidegeníthetetlen eredménye, hogy az első nyelv elsajátítása során előforduló hibák alapján legalább lehetséges egy gyakorlati folyamat arra, hogy meghatározhatóak legyenek az intralingvális hibák (Ellis 1994: 60-64). Flick (1979) szerint sokszor a kutató önkényes megítélése alapján dől el, hogy egy hiba intralingvális, transzfer vagy analitika besorolást kap-e (Ellis 1994: 64).

Corder (1974) szerint a hibák a következő csoportokra bonthatóak: (1) kihagyás (egy szükséges elem), (2) hozzáadás (rossz vagy felesleges elem), (3) kiválasztás (pl. helytelen elem), valamint

(4) téves sorrend. Ezek a kategóriák továbbá levetíthetők a nyelv különböző szintjeire. Corder emellett három típust különböztet meg a rendszerességre (*sistematicity*) alapozva:

- Preszisztematikus: a nyelvtanuló nem tud a hiba létezéséről, ezért nem is tudja a produktumra vonatkozó választását megindokolni.
- Szisztematikus: a nyelvtanuló tud egy szabályt, de rosszat, nem tudja a hibát kijavítani, viszont el tudja magyarázni, hogy a produktum miért hibás.
- Poszt-szisztematikus: a nyelvtanuló tudja a helyes szabályt, viszont rendszeresen rosszul használja.

Corder értelmezésének a rendszerességen alapuló elemét a dolgozat mindössze megemlíti, de nem taglalja és nem alkalmazza, hiszen Ellis maga is azt az álláspontot képviseli, hogy a módszer akkor lenne igazán alkalmas a gyakorlati kutatásra, ha lehetőség adódna a nyelvtanulókat megkérdezni, mi volt az oka egy bizonyos döntésnek az adott helyzetben (Corder 1974: 277). Erre a jelen vizsgálat alapjául szolgáló nyelvi anyag gyűjtése során nem volt lehetőség.

Dulay, Burt és Krashen 1982-ben egy hasonló tipológiát fogalmaztak meg. Az egyetlen eltérés Corderhez képest az információ-tévesztés kategóriája a kiválasztás helyett. A szerzőhármas elsősorban leírja a hibákat, nem kíséri magyarázattal. Véleményük szerint ez a fajta lebontás jól tükrözi a nyelvtanulóban lejátszódó kognitív folyamatokat (Ellis 1994: 55). Ellis nézőpontja szerint viszont Corder 1974-es hiba-tipológiája szerencsésebb választás abból a szempontból, hogy jobban illusztrálja a nyelvtanulóban végbemenő folyamatokat.

Krashen 1982-ben kidolgozott egy további hibaelméletet. Véleménye szerint mindössze 3 hibatípus javítására érdemes összpontosítani: a (1) globális hiba, ez ellehetetleníti a kommunikációt; a (2) stigmás hiba (pl. a tabuszavak használatának a tudatosítása); illetve a (3) leggyakoribb hibák, ami gyűjtőfogalomként foglalja magába az első két csoportba nem illő elemeket (Bárdos 2000: 221).

A hiba-értékelés folyamatában fontos, hogy léteznek súlyosabb és kevésbé súlyos hibák (Ellis 1994: 66). Bárdos többek közt mennyiségi és minőségi hibákról beszél (Bárdos 1982: 15). Minőségi hiba lehet a stilisztikai hiba, téves regiszter alkalmazása. A minőségi hibára példa a fordítási és a beszédkészség mérése esetében is az információs hiba. A minőségi hibát sokszor mennyiségi hiba előzi meg, de nem mindig minden mennyiségi hiba eredményez minőségi hibát (Bárdos 2000: 222). A súlyosság mértékének a mércéje többnyire az érthetőség (Ellis 1994: 66). Az imént említett információs hiba például az egyik legsúlyosabb hiba, amennyiben a választott megoldás az eredeti szöveg vagy a közlési szándék értelmétől eltér (hiányzik, nem volt jelen vagy ellentétes jelentésű; Bárdos 2000: 221). A túl sok vagy rosszkor elkövetett hiba

félreértéshez vagy meg nem értéshez vezethet (Medgyes 1995: 100). Általában a globális hiba súlyosabb hibának számít, mint a lokális. Burt (1975) definíciója alapján globális hibára (*global error*) példa a mondatrendezés esetében egy vagy több hiányzó elem, rossz szórend, nem megfelelő mondatkötő elemek, szintetikus, túlzott általánosítás. A helyi hiba (*local error*) egy egységet érint, például egy morfémat vagy egy hangot (Ellis 1994: 66). A helyi hibák általánosságban kevésbé okoznak információ-torzulást. A nyelvtanárok általában a szemantikai és a globális grammatikai hibákra figyelnek oda, mivel ezek zavarják a leginkább a kommunikációt, ami a modern nyelvoktatás legfőbb célja (Ellis 1994: 66).

Ahogy említettem, Corder 1971-ben felhívta a figyelmet a nyílt és a rejtett hibákra. A nyelvtanuló ugyanis dönthet úgy, hogy a tartalom átadása érdekében eltekint a formától, vállalja a hibákat a kommunikáció érdekében, és nyíltan hibát vét, például rossz szóalakot használ. A nyílt hibákat azonnal észre lehet venni, könnyebb a javításuk (Medgyes 1995: 100 – 101). Ebben az esetben Corder célirányos stratégiáról (*achievement strategy*) beszél (Corder 1981: 17). Ha azonban a tanuló bizonyos stratégiákat alkalmaz, azok a nyílt hibák számát csökkenhetik, viszont ez az információ csökkenéséhez vagy egy olyan produktum létrehozásához vezethet, amelyet anyanyelvi beszélő nem hozott volna létre. Ebben az esetben a nyelvtanuló egyszerűsítő stratégiával (*reduction strategy*) él. A stratégiák efféle használata nem teljes mértékben elkerülendő, viszont hosszútávon káros lehet, ha a nyelvtanár nem fejleszti a rejtett hibákat. Ebben az esetben ugyanis indirekt módon az egyszerűsítő stratégiát sugallja a célirányos helyett, és a nyelvtanuló módosítani, esetleg csökkenteni fogja a tartalmat az éppen aktuális nyelvi szintjének megfelelően (Medgyes 1995: 100-101). Viszont a tartalom egyszerű szókincsen keresztül, panelmondatok használatával történő kifejezése a nyelvtanulás kezdeti szakaszában indokoltnak tűnik, hiszen kiváló kiindulási pontot biztosít, a kommunikáció sikerességét segítheti, növelve ezáltal a tanuló nyelvi sikereit. Az előrehaladással párhuzamosan ugyanis a nyelvtanuló képes lesz az egyszerű mondatok helyett árnyaltabb kifejezésmódokra is.

Richards 2002-ben közölte a legújabb hibatipológiáját, amelyben két fő csoportot különít el: az (1) intralingvális és az (2) interlingvális hibát. Az intralingvális hiba a célnyelv szabályainak téves, vagy részleges használatából ered, tehát ez a megközelítés potenciális hibaforrásként kezeli a célnyelvet. A modell pontos szerkezetét a következő táblázat ábrázolja:

A hibatípus neve	intralingvális hiba	interlingvális hiba
------------------	---------------------	---------------------

A hiba oka	A célnyelv hiányos vagy téves ismeretéből keletkezik	Transzfer okozza a hibát, az L1
Típusai	túlzott általánosítás	pozitív transzfer
	egyszerűsítés	negatív transzfer
	fejlődési hiba	
	kommunikáció alapú hibák	
	tanítási módszer által okozott hiba	
	elkerülő hibák	
	túlzott használat	

5. táblázat: Richards hibatipológiája (Richards – Smith 2010: 201).

Az *Error Analysis* mint tudomány nem fog megoldást adni a SLA folyamatának megértésére, egészére, viszont annak egy fontos eszköze, hiszen a kutatási kérdések megfogalmazásában segít, illetve hozzájárul korábbi elképzelések megdöntéséhez (pl. nem minden jelenség vezethető vissza az interferenciára vagy a L1-re). Többek közt ezt a módszert (SLA) használja a természetes és mesterséges közegben tanulók összehasonlítására Felix (1981) és Pavesi (1986) (Ellis 1994: 68). Minden nyelvre létezik egy jellemző nyelvtanulási folyamat, amely a nyelvtanulók anyanyelvétől függetlenül tipikus hibákat eredményez (Maróti 2005: 52)

A hibák csoportosításának összetettsége a tipológiák áttekintése után is látható, de a nyelvészeti adatokból kiindulva is sokszor bonyolult kérdés. Az általam gyűjtött beszédminta hibáinak elemzése közben is megfigyelhető, hogy egy példa vagy egy nyelvi produktum elemekre bontva több csoportba is beilleszthető, és az is nehezíti a kategorizálást, hogy a közlési egységet létrehozó beszélő eredeti beszédszándéka nem ismert (Pl. *Melyik hely a népszerűbb a Koreában?* mondatban legnépszerűbbre is gondolhatott volna, de *Melyik hely népszerű Koreában?* is lehetett volna a kérdés).

4.6 Hibajavítás

Hendrickson 1978-ban 5 kérdést fogalmazott meg a hibajavításra vonatkozóan: 1. Kell hibát javítani?, 2. Ha kell, akkor mikor?, 3. Melyik hibát kell javítani?, 4. Hogyan kell hibát javítani?, 5. Ki tegye? Különböző vélemények léteznek a feltett kérdésekkel kapcsolatban, a két

szélsőség a „minden hiba javítása szükséges” és a „semmilyen hiba javítása nem szükséges” skála között mozog (Bárdos 2000: 222). A mai álláspont szerint az azonnali hiba javítás új téma esetében vagy a nyelvtanulás korai szakaszában funkcionális szempontból indokolt, viszont ahol a beszéd folyamatossága a cél, ott a kommunikáció gördülékenységének az érdekében érdemes eltekinteni a hibajavítástól. Ebben az esetben célszerű az észlelt hibákkal *a posteriori* foglalkozni (Bárdos 2000: 223).

Ami a hibajavítási technikákat illeti, létezik a direkt hibajavítás, amely közli, majd elvárja a helyes alak használatát (Bárdos 2000: 223). Egyes nyelvoktatási módszerek, például a nyelvtani fordító vagy az audiolingvális a hibát kudarcnak minősítik, ezért a hibajavítás azonnali. A helyes forma ismertetése intenzív drillezésen keresztül történik, ez a megoldás azonban nehezítheti a nyelvtanulást. Egyes elképzelések arra mutatnak, hogy a direkt hibajavítás csak felületi és többnyire eredménytelen, sokkal hatásosabb, ha a tanuló maga ismeri fel és érti meg a saját hibáját. Az indirekt módszer ezzel szemben nem azonnal adja meg a helyes formát, hanem egyéb eszközökkel él, például a visszakérdezés, hasonló produktum bemutatása, vagy az is lehetséges, hogy a tanári válaszban szerepel a helyes forma (Bárdos 2000: 223).

A hibajavítás történhet szóban vagy írásban. A szóbeli hibajavítás során érdemes felhívni a tanuló figyelmét a hibára. A következő lépés a hiba izolálása, amit magyarázat követ, ha a tanuló továbbra sem képes felismerni a hibát. A folyamatot a helyes forma használata, majd a megerősítés zárja (Bárdos 2000: 224).

Maróti (2018) tanulmányában felhívja a figyelmet arra, hogy a hibajavítási technikák változatosságának, illetve a köztesnyelvi szemlélet (l. 4.3. fejezet) alkalmazásának köszönhetően a hibajavítás negatív konnotációja megszüntethető (Maróti 2018: 50).

5. Empirikus vizsgálat – hibaelemzés

A hibaelemzés standard kutatási eljárása szerint (Ellis 1994: 48-67) az első lépés a nyelvtanulók nyelvi produktumainak az összegyűjtése, ezt követően történik a hibák csoportosítása, majd a leírása és a feltételezett okok ismertetése. Az utolsó lépés a súlyosság alapján történő értékelés, szem előtt tartva a hiba és a tévesztés közötti különbséget, ugyanis a performancia hibák nem képezik az elemzés részét (erről részletesebb leírás: Ellis 1994: 48).

5.1 Anyaggyűjtés és kutatási módszerek

A dolgozatban bemutatott és elemzett beszédminta különböző szintű magyar mint idegen nyelv kurzusok látogatását követően készült el az általam összegyűjtött és lejegyzett nyelvi anyagból. Az órák látogatása során a szakirodalomban (Ellis: 1994) megfogalmazott szempontok szerint végeztem az órákon résztvevő tanulók kommunikációjának megfigyelését és az anyaggyűjtést. Ezt követően az előforduló hibákat a nyelvi szinteknek megfelelően (fonetika, morfológia, mondattan) csoportosítottam, majd a Corder-féle (Corder 1974: 278), négyes felosztás alapján nyelvtudásszint szerinti besorolást is elvégeztem, esetenként jelölve a hibásnak ítélt elemet, egy szubjektív korrekciós javaslattal kísérve. Az utolsó lépés a feljegyzett hibák vizsgálata volt, amelynek során a kutatási kérdésekre és felvetésekre próbáltam választ adni az elemzések eredménye alapján.

A gyűjtött és vizsgált nyelvi anyag rögzítéséről elmondható, hogy specifikus mintagyűjtéssel történt, ugyanis a minta mennyisége nem a nyelvtanulók széles körére terjedt ki, hanem egy csekélyebb létszámú, több, egymástól független tanulói csoportot vizsgált (Ellis 1994: 49). A gyűjtéshez alkalmazott módszer kiváltott (*elicited*) volt, hiszen annak ellenére, hogy tantermi kereteken belül is az autentikus kommunikáció a cél, nem lehet figyelmen kívül hagyni az intézményi kontextust, ami tulajdonképpen gerjesztett nyelvi produktumot elemez (pl. képek alapján történő kommunikáció, Ellis 1994: 50). A mintagyűjtésre ismétlődő, egymástól adott távolságra álló alkalmakon keresztül (hetente) került sor (tehát *longitudinally* gyűjtést alkalmaztam, Ellis 1994: 50). A nyelvi anyagot legépelt formában rögzítettem.

5.2 Az adatközlők

A vizsgált csoportok összetételéről elmondható, hogy heterogén csoportok, ami gyakori jelenség a magyar mint idegen nyelv célnyelvi környezetben történő tanulásának esetében (Pap 2021: 95). Három csoport óráin vettem részt megfigyelőként. Az első csoport megközelítőleg A2 nyelvi szintnek feleltethető meg. A látogatott óra az Eötvös Loránd Tudományegyetem Magyar mint Idegen Nyelv Tanszékén tanuló külföldi hallgatók számára tartott magyar nyelvi kurzus volt, a kurzus megnevezése: szóbeli kommunikáció. A beszédmintát 4 hospitálás alkalmával gyűjtöttem, egy alkalom 90 percig tartott. A csoport létszáma 10-14 fő között változott, 18-20 év körüli hallgatókból állt. A nemek arányára vonatkozóan elmondható, hogy több volt a lány (3 fiú, japán, koreai és francia, és 7-11 koreiai, kínai lány). Az óra magyar nyelven zajlott, közvetítőnyelvként minimális esetben az angol nyelvet használták, főleg elvontabb jelentésű szavak, kifejezések (pl. fogyasztói társadalom) tisztázása céljából. A kurzuson különböző tanulmányokat folytató hallgatók vettek részt, elsősorban ázsiai országokból (Japán, Korea, Kína) nemzetközi mobilitás keretein belül. Van a csoportban

magyar, finnugor, Közép-Európa szakos hallgató, akiknek a különböző anyaegyetemek miatt korábban eltérő formában és óraszámban volt magyarórája. A tanulók egy szemesztert töltenek el az egyetemen.

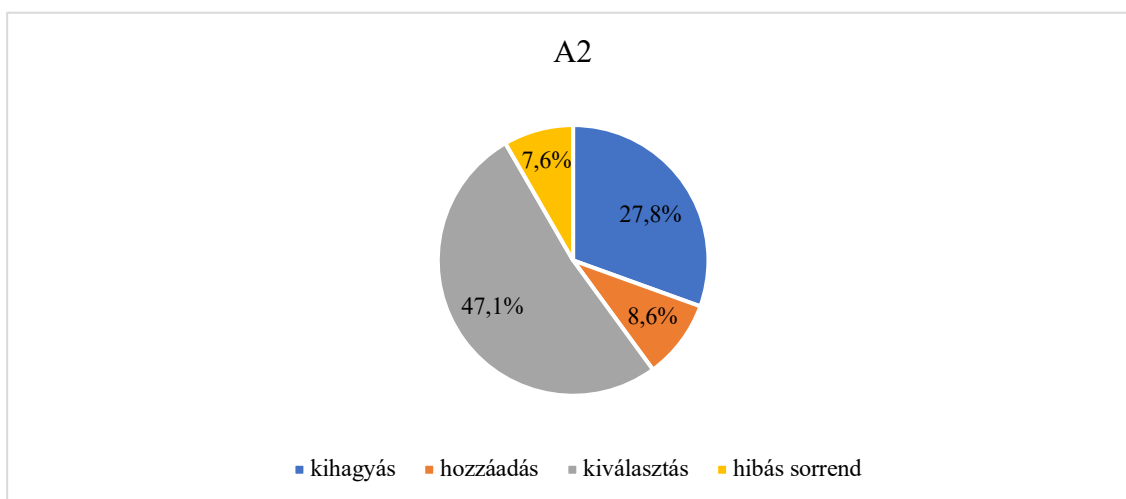
Nyelvi szint	A2	B1	C
Intézmény	ELTE MID Tanszék	KKM MDA Kft.	ELTE MID Tanszék
Kurzus neve	Szóbeli kommunikáció (beszédkészség- fejlesztés)	Magyar nyelv	Magyar mint idegen nyelv (nyelvgyakorlat)
Látogatott órák száma	4 (4x90p)	1 (1x90p)	4 (4x90p)
Létszám	14-16 fő	4 fő	6 fő
Korosztály	18-23 év	21-27 év	21-30 év
Nemek	3 fiú, 13 lány	1 lány, 3 fiú	3 lány, 3 fiú
A tanulók anyanyelve	japán, koreai, kínai, francia	kirgiz, török, ukrán	lengyel, német
Tanulmányok	Magyar szak, Közép- Európa tanulmányok	Hungarológia BA, korábbi Balassi- ösztöndíjas	Magyar szak
Óra nyelve	magyar		

6. táblázat: A vizsgált csoportok bemutatása

5.3 A hibák kategorizálása a vizsgált csoportok szintje szerint

A dolgozatban bemutatott nyelvi anyag, a beszédminta kategorizálása – a korábban említettek szerint – Corder 1973-as felosztását, illetve annak a nyelvi szintekre bontását követi (Corder 1974: 278). A feldolgozott nyelvi anyag nem azonos az összegyűjtött beszédminta mennyiségével, a dolgozat csupán az egyértelműen meghatározható hibákat elemzi és kategorizálja. Az értést zavaró hibák vizsgálatához készítettem egy kérdőíves felmérést, amely segített csökkenteni a szubjektív értékelést. A felmérés eredményeit a dolgozat 5.4, illetve 6. fejezete ismerteti. Az ábrákat (1., 2., 3.) egy minőségi és mennyiségi hibákat összefoglaló táblázat (7., 8., 9.) követi, melyben a nyelvi szinteknek megfelelő lebontásban láthatóak a nyelvi példák.

A gyűjtött nyelvi anyag tanulmányozása során megfigyelhető, hogy az A2-es csoportban a leggyakoribb hibatípus a Corder-féle csoportosítás szerint a (1) kiválasztás. A nyelvi eszközök közötti rossz választás elsősorban morfológiai szinten tapasztalható (pl. a felsőfok képzése). Ezt követi a (2) kihagyás hibatípusa, amely morfológiai (az esetek többségében a többes szám vagy a tárgyrag elhagyása) és szintaktikai (pl. egyeztetési hiba számban és határozottságban az igeragozás esetében) szinten is nagy számban kimutatható. A harmadik hibatípus a (3) hozzáadás, ami a fonetika kivételével minden nyelvi szinten megtalálható (*csehülnek, magyarulnak, ottban*, dupla névelő, felesleges szó). Az utolsó, legkevésbé előforduló hibatípus a (4) téves sorrend, amely a mondat szintjén jelent meg. Érdeemes megemlíteni, hogy az A2-es csoport rendelkezésére több idő állt egy szóbeli produktum létrehozásához a C csoporthoz képest (pl. az A2-es csoport 5-10 perces felkészülési időt kapott a gyakorlatokra, míg C szinten videót is kellett szinkronizálni).



1. ábra: A2-es csoport hibáinak csoportosítása Corder (1974) kategóriái szerint

	fonetikai	Morfológiai	szintagma	szintaktika
kihagyás	1. idegen nyelv 2. kiprobáljuk	1. Szóval szeretnél <u>elmenni</u> oda? 2. Manapság filmekekből vagy videójátékokkal is lehet nyelvet tanulni. 3. Ha végeznek az egyetemen/mel 4. Péter kicsit próbál etikusan vásárolni. 5. Fordítóprogramként csak Google-t használok. 6. én szeretnék menni a tengerpartra 7. Lehet rendelni ételeket közelből. 8. Én szeretek <u>a</u> napos időt. 9. ha választhatok valami helyet	1. Ez a főnév <u>az</u> a hely, gyerek járnak, <u>az</u> általános a következő. 2. Nyáron <u>a</u> Balaton olyan, sok ember mennek 3. Lehet rendelni ételeket <u>a</u> közelből. 4. szerintem láttam <u>ezt</u> a helyet <u>egy</u> koreai drámában 5. Keresek <u>a</u> hibákat <u>a</u> mondatban.	1. Ez a főnév az a hely, <u>ahová</u> gyerek járnak, 2. Csak a tanév végén <u>van</u>. 3. Európában <u>van</u>. 4. Kirándulni hajóval vagy más <u>járművel</u>? 5. Nyáron Balaton olyan, <u>mint</u> sok ember mennek. 6. Ottban látszik, hogy hamburgert <u>áru</u>lnak. 7. Ez az Olaszországban Velencében <u>van</u>.
hozzáadás	1. takarításit	1. Görögországban 2. Nekem van kettő csehülnek és magyarulnak 3. Ottban látszik, hogy hamburgert. 4. van sok tengeri halak 5. És van egy zöldségeket.	1. Ez <u>egy</u> főnév, <u>egy</u> csoport neve, ebben tanulnak 2. Ez az Olaszországban 3. ha valaki járni az egyetemre 4. És vannak <u>egy</u> zöldségeket.	1. <u>Ottban</u> látszik, hogy hamburgert. 2. Szerintem részben egyetértek, de szerintem természetesen... 3. Szerintem láttam az a képet hogy a koreai drámában.
kiválasztás	1. Szeretsz kempingozni? 2. Szerintem ruha ami bortban sok ember kiprobál 3. életemhoz	1. <u>Írjuk papírra</u>, de számítógépen is. 2. Gyerekkorban <u>tanul</u> angolul, kínai vagyok. 3. Gyerekkorban <u>könnyű</u> tanulni, mint felnőttekben.	1. Ez a főnév <u>egy</u> a hely, ahová gyerek járnak. 2. Lívia még nem látta ilyen színű <u>tengert</u>. 3. Szerintem láttam azt a képet	1. Mert ha találsz szavakat, amiket nem ismeredsz, gyorsan megnéznied a jelentését és a kiejtést szótárfüzetben.

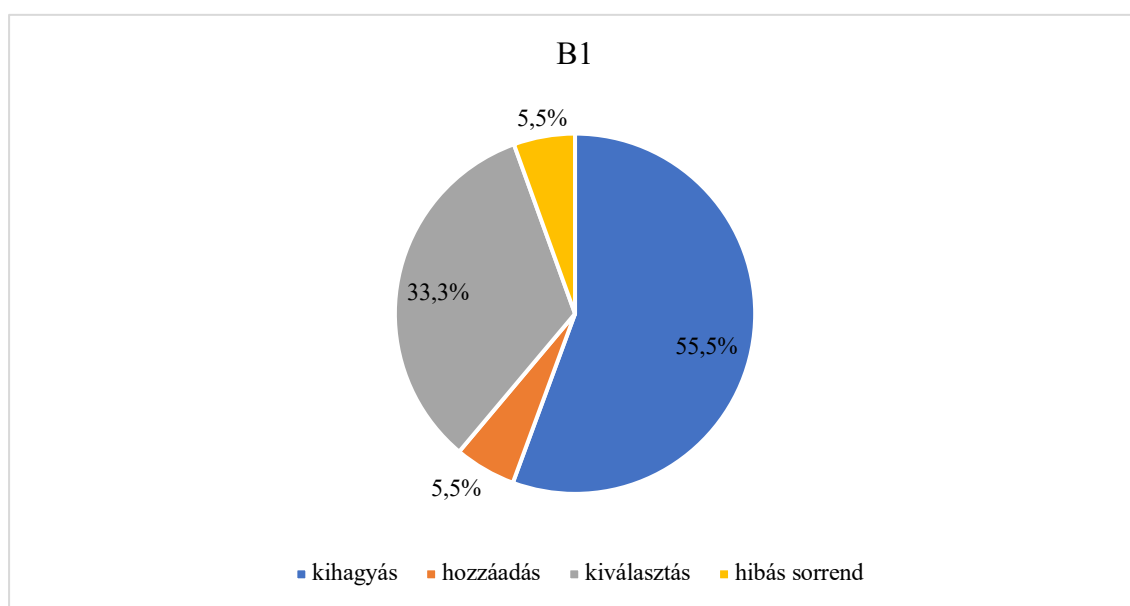
		4. Angolórában szótáraztam. 5. Ez a főnév az a hely, gyerek járnak. 6. ha valaki járni az egyetemre	hogy a koreai drámában. 4. Én szeretek napos időt. 5. És vannak egy zöldségeket.	
téves sorrend	X	X	X	1. Írjuk papírra, de számítógépen is. 2. És szeretnék menni hajóval. 3. Már Görögországban volt? 4. ha valaki járni az egyetemre 5. Nyáron Balaton olyan, mint sok ember mennek. 6. én szeretnék menni a tengerpartra

7. táblázat: Corder 1973-as felosztása nyelvi szintekre levetítve (Corder 1974: 278), A2 szint

A második vizsgált csoport a KKM MDA Kft. magyar nyelvi és hungarológiai képzésén tanulnak, tudásuk körülbelül a B1-est meghaladó nyelvi szintnek felel meg (a tanulók B1-es nyelvvizsga birtokában vannak). Ebben a csoportban egy 90 perces óra (magyar nyelvi kurzus) során nyílt alkalom beszédminta-gyűjtésére. Az általam látogatott órán 5 fő vett részt, melyből egy tanuló volt lány. A diákok 21-27 éves kor közöttiek, származásukat tekintve kirgizek (2 fő), ukrán (1) és török (1 fő). A török származású tanuló hungarológia szakot végzett, a kirgiz tanulók diplomáciai karrierlehetőség miatt tanulnak magyar nyelvet, a korábbi tanulmányaik nem magyarspecifikusak (de már tavaly is részt vettek a Balassi-programban). Az óra nyelve végig magyar volt. Ennek a csoportnak a tanulói minimum két félévet töltenek el Magyarországon.

A B1-es csoport esetében a nyelvi anyag tanulmányozása után elmondható, hogy a leggyakrabban előforduló hibatípus a (1) kihagyás (55,5%), amely a nyelv minden szintjén

jelentkezik (pl. *megtanulák*, *Dunatúl*, helyhatározórag, birtokos személyjel és tárgyrag elhagyása, névelő elhagyása, létige vagy kötőszó elhagyása). A (2) kiválasztás (33,3%) a második leggyakoribb hibatípus, ami a szintaktikától eltekintve minden nyelvi szinten tapasztalható (pl. *varosok*, *észekről*, *Miskolcban*, *kettedik éve*, téves névelőválasztás, határozott/határozatlan ragozás tévesztése). A (3) hozzáadás és a (4) hibás sorrend egyenlő arányban jelenik meg (5,5%) azzal a különbséggel, hogy az utóbbi egyedül a mondat szintjén fordul elő, a hozzáadás hibája viszont minden nyelvi szinten szerepel.



2. ábra: B1-es csoport hibáinak csoportosítása Corder (1974) szerint

	fonetika	morfológia	szintagma	szintaktika
kihagyás	Duna' <u>nt</u> úl megtanul <u>j</u> ák	1.Magyarországon <u>on</u> nagyon sok régi városok van, minden városokban egy különböző történet <u>e</u>	1.Magyarországon lehet találni nagyon gyönyörű barlangokat is sok film készül <u>a</u> magyar barlangokban.	1.Magyarországon nagyon sok régi városok van, minden városokban egy különböző története <u>van.</u>
		2.Magyarországon lehet találni nagyon gyönyörű barlangok <u>at</u> is sok film készül magyar barlangok <u>ban.</u>	2. Szerintem ez egész világban legnehézebb nyelv <u>a</u> magyar nyelv	2.Most fog építeni BMW új nagy <u>gyárat.</u> Debrecenben.
		3.Szerintem ez egész világban	3. <u>Az</u> első írás volt <u>a</u> rovásírás.	3. csak egy a kor, <u>amikor</u> a magyar nyelv kicsit változott

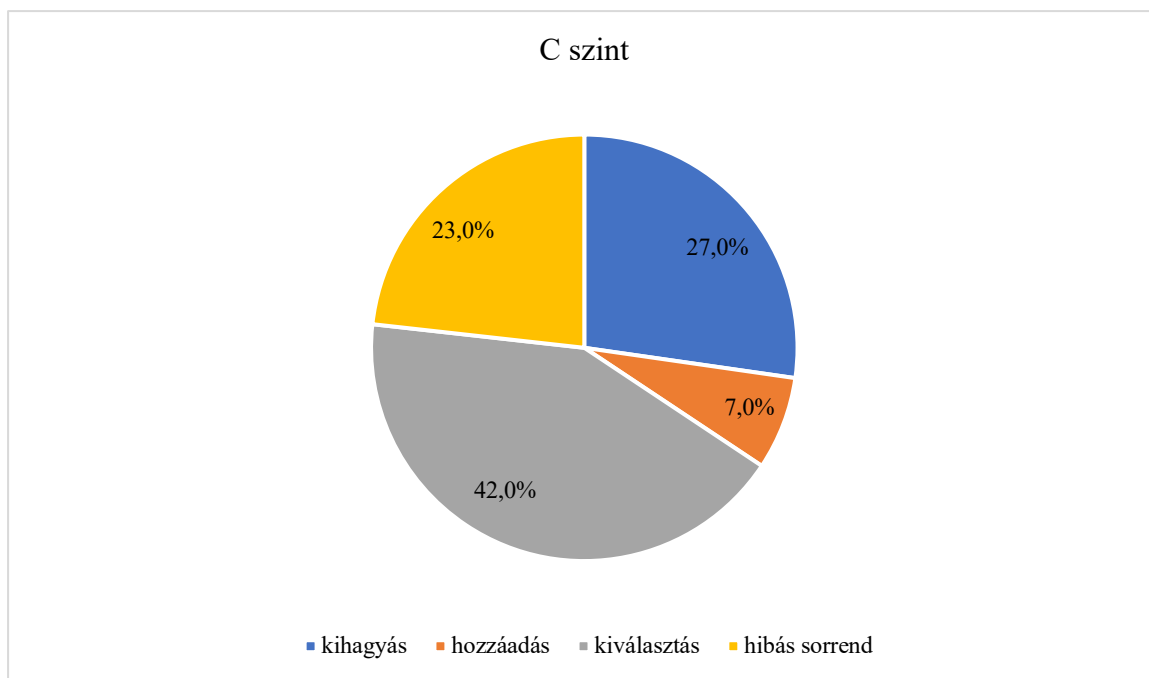
		legnehé<u>ebb</u> nyelv a magyar nyelv 4. Magyarországo<u>t</u> az észekről dél felé a Duna két nagy része osztja.	4. De szerintem elég <u>a</u> felsorolás. 5. Szerintem <u>a</u> Velencei-tó mesterséges. 6. Budapesten vannak nagyon sok gyógyfürdők. 7. ez ennek a templomnak története is van	4. Turizmus is nagyon <u>jelentős</u> sok turisták jönnek Budapestre. 5. Magyarországon ez autóipar <u>jelentős</u>, nagyon sok gyár van
hozzáadás	1. de ezen a hely<u>ben</u> biztos – ez a Rudas.	1. Magyarországon nagyon sok régi város<u>ok</u> van, minden város<u>okban</u> egy különböző története van. 2. Kettedik éve tanulok magyar<u>ul</u> nyelvet. 3. sokan dolgozni<u>re</u> vagy tanulni<u>re</u> vagy turistaként jönnek	1. Magyarországon nagyon sok régi városok van, minden városokban <u>egy</u> különböző története. 2. Magyarországot ez észekről dél felé a Duna két nagy része osztja. 3. csak egy <u>a</u> kor magyar nyelv kicsit változott	1. hosszú ideig Budapest zöld van
kiválasztás	1. városok 2. gyógyfürdő 3. Széchenyi Gyógyfürdő 4. észekről 5. Alföld	1. Miskolc<u>ban</u>? 2. Szerintem ez egész világ<u>ban</u> legnehé<u>ebb</u> nyelv a magyar nyelv. 3. A középső részen fekv<u>e</u> nagy tó a Balaton 4. <u>Kettedik</u> éve tanulok a magyar nyelvet. 5. Ha valaki csak egy vagy két hétig jön	1. Szerintem <u>ez</u> egész világban legnehézebb nyelv a magyar nyelv. 2. például <u>ez</u> magyar alma, nagyon szép. 3. Kettedik éve tanulok <u>a</u> magyar nyelvet.	X

		6. De szerintem elég felsorolás.		
téves sorrend	X	X	X	1. Az első írás volt a rovásírás. 2. Budapesten vannak nagyon sok gyógyfürdők.

8. táblázat: Corder 1973-as felosztása nyelvi szintekre levetítve (Corder 1974: 278), B1 szint

A harmadik vizsgált csoport egy C szintű csoport volt, akik az Eötvös Loránd Tudományegyetem Magyar mint Idegen Nyelv Tanszékén tanulnak magyarul (a látogatott kurzus: Magyar nyelvgyakorlat). A csoport létszáma 4-6 fő között volt, fele-fele fiú-lány arányban. A hallgatók magyar szakosok, illetve egy közülük Közép-Európa tanulmányokat folytat. A tanulók fele 2 éve tanul magyarul, a másik fele 4 éve. A nemzetiségüket tekintve lengyel (3) és német (1) tanulók, akik egy szemesztert töltenek Magyarországon.

A C szintű csoport esetében a legmagasabb hibaszám a (1) kiválasztáshoz (42%) köthető, amely a nyelv összes szintjén jelentkezett (*polocsinta, jobbulni fog*, téves névelő, összetett mondat igeidő-egyeztetés). A második leggyakoribb hibatípus a (2) kihagyás (27%) volt, ahol főképp a részes eset ragja, a névelő, illetve egy ige maradt ki a megnyilatkozásokból. Ennél a pontnál érdemes megjegyezni, hogy a tanulók egy részének az anyanyelve lengyel, ahol a névelő hiánya miatt annak elhagyása tipikus, az anyanyelvre visszavezethető hibaként azonosítható. Ugyanakkor ennél a csoportnál jelent meg a legnagyobb mértékben a stiláris megfelelés a nyelvhasználatban, ami igazolja a csoport magas szintű nyelvtudását. Előfordulás szerint a következő hibatípus a (3) hibás sorrend (23%), ami egyedül a mondat szintjén jelentkezett az elemzett nyelvi anyagban. A legkevésbé domináns hibatípus pedig a (4) hozzáadás (7%), amely a mondat szintjétől eltekintve minden nyelvi szinten jelen volt (*múzeumi kísértő, amelyekre érzésekre utalnak*, hozzáadott névelő).



3. diagram: C szintű csoport hibáinak csoportosítása Corder (1974) szerint

	fonetika	morfológia	szintagma	szintaktika
Kihagyás	X	1. Edit nek haza kellett menni. 2. Egyébként meg fertőzheti a kollégáit. 3. Elvesztet tem a ruháimat. 4. "Bír"- nak sok jelentése van.	1. Szerintem a feltételes mód udvarias, nem felszólítás. 2. a repülőgépen egymás mellett voltak. 3. a „Paradicsom” nem csak zöldséget jelent	1. Ez a kettő úgy gondolom, hogy azonos szinten van. 2. Mari megtudja, hogy a legjobb ruhái odalettek . 3. Nem tudom, hogy igazam van-e .
Hozzáadás	1. múzeumi kísértő	1. Sokkal több olyan szavakat használnak, amelyek re érzésekre utalnak.	1. Jane egy francia nyelvtanár egy általános iskolában	X
kiválasztás	1. polocsinta	1. Jobbulni fog a torka 2. Edit nagyon magányos volt, elhatározta, hogy elmegy	1. ez lefotózott valamit, talán a Tower Bridge-t. 2. rá akart gyűjtani a cigarettára.	1. Edit nagyon magányos volt, elhatározta, hogy elmegy Londonba nyaralásra .

		<i>Londonba nyaralásra.</i> 3. Sokat nevetette <i>m</i> mert nem tudtak egymással kommunikálni. 4. És az apa kitakarít <i>sa</i> a sajátját?	3. Mostanában ez kicsit változott, de a nők inkább nem használ <i>ták</i> trágár kifejezéseket. 4. János egy kicsit buta volt, és <i>benne</i> hitt <i>abban</i> ...	2. Ha pl. János <i>dühös lenne</i> arra a férfira, nem segített volna.
téves sorrend	X	X	X	1. Szerintem, ha ezt valaki mondja, parancsol. 2. Mi feltételes módban lengyelül mondanánk. 3. Két nap múlva kontrollra tessék jönni. 4. Van felszólító módban, nem nagyon udvarias, de nem udvariatlan.

9. táblázat: Corder 1973-as felosztása nyelvi szintekre levetítve (Corder 1974: 278), C szint

5.4 Az eredmények összegzése

Megfigyelhető az elemzések alapján, hogy a hozzáadás hibatípusból kevés van minden nyelvi szinten. Gyakori hiba azonban a téves sorrend, főképp a mondat szintjén, valamint a kihagyás hibatípus is morfológiai (az esetek többségében a tárgyrag és a többes szám) és szintaktikai szinten (pl. egyeztetési hiba számban és határozottságban az igeragozás esetében). A nyelvi eszközök közötti rossz választás (kiválasztás) elsősorban morfológiai szinten tapasztalható. Egy megnyilvánulás gyakran több hibatípust is tartalmaz, ami a hosszabb megnyilatkozások esetén természetes jelenség, hiszen minél hosszabb egy kijelentés, annál több lehetőség van a

hibázásra. Ebből kifolyólag a csoportosítás problémás lehet. Ennek a szemléltetésére az alábbiakban ismertetek néhány példát.

Olyan esetek is előfordulnak, amikor nehéz megítélni, hogy szintaktikai (pl. az alany, állítmány, tárgy viszonya miatt) vagy morfológiai-e a hiba, mert formailag az igeragozásban van a tévesztés, viszont a hiba jelenség magasabb szinten mutatkozik:

(1) ***Kis** használom az órán, ha új szó tanulok, és amikor otthon vagyok, **írok új szó** a füzetem.*

A mondat helyesen: A kicsit használom az órán (kis és nagy méretű füzte van a diáknak), ... leírom az új szót a füzetembe. Ebben az esetben a ragozás, a tárgyrag és az igekötő is hibás, ezért is nehéz egyértelműen egy csoportba elhelyezni.

(2) *Livia még nem **látta ilyen színű** tengert.*

Ebben a mondatban, ha a tanuló felismerte volna, hogy határozott ragozás szükséges, a mondat helyes lenne, hiszen ezen kívül más hiba nincs benne (ezért tekinthetjük szintagma szintű hibának).

(3) *Szeretnék ezt a képek választani.*

A (3) -as mondatban a tárgy ragját a többes számmal téveszti a diák, illetve határozatlan ragozást használ, ezért a hiba típusa morfológiai, hiszen nem csak egy elem hibás, nem csak egyeztetési problémáról van szó.

Gyakori jelenség, hogy a hibás forma alkalmazása csak figyelmetlenségből adódik, mert más esetben (néha még ugyanabban a mondatban) ugyanazt a jelenséget megfelelően használják a tanulók. Ezt a jelenséget nevezi Corder (1974) *lapsus*nak, Chomsky (1965) pedig *performancia* hibának. Az alábbiakban erre a jelenségre láthatunk néhány példát az elemzett nyelvi anyagból:

(4) *Általános alanyt használ**nak** és több negatív vagy semleges jelentést hordozó kifejezéssel **él**.*

(5) *Szeretnék kirándulni erre és arra, a szülővár**os** mellett van tenger. A szülővár**osom** egy nagy sziget, körül mind tenger. Mindig napos és nincs hó. Általában sokan ember **télben***

választja a szigetet, mert télen a szülőváros nagyon meleg. Nyáron Balaton olyan, sok ember mennek.

A vizsgált nyelvi adatokból megfigyelhető egy jelenség, ami a kutatási kérdésekben nem fogalmazódott meg: az általános alanyt és a cselekvés alanyát tévesztik. Nehéz megítélni, hogy az alábbi két példában saját magára gondol-e a tanuló, és utána általános alanyt szeretne alkalmazni, vagy kizárólag általános alannyal szeretne volna kifejezni a mondandóját.

(6) *Szerintem részben egyetértek, de szerintem természetesen, ha gyerekkor óta tanulok egy nyelvet, szerintem az **ember** gyorsabb* (határozói rag helyett melléknév) *használhatok* (ragozási hiba) *az a nyelv, de ha felnőtt ember tanul a másik nyelv* (tárgyrag hiánya), *ha szorgalmasan tanul jól beszél* (igeragozás – határozott helyett határozatlan) *ezt nyelv* (névelő hiánya, tárgyrag hiánya).

(7) *Egyetértek, mert ha talál szavakat, amiket nem ismered, gyorsan nézni a jelentés és a kiejtés.*

Ha a hibák természetét pontosabban vizsgáljuk az általam feldolgozott beszédminta alapján, a nyelvi szintek szerint megállapítható, hogy a leggyakoribb hiba az A2-es szinten a kiválasztáson belül a szóválasztás, a névelőválasztás, az igeegyeztetés (szám, személy, idő, mód, határozott/határozatlan ragozás), illetve gyakran más szóval vagy szerkezettel fejeznek ki egy gondolatot (*szeretnék felszállni a gondolásra, én még nem tettem, nő történelmi ruhát mos, filmekben felirat van*). A kihagyásnál a legtipikusabb a névelő, a tárgyrag vagy az ige (gyakran a létige) elhagyása, de gyakran előfordul az igekötő vagy a határozórag hiánya is, illetve a felsőfok „leg” tagja is gyakran elmarad. A hozzáadás esetében fölösleges névelő, szó vagy rag kerül indokolatlanul a megnyilatkozásba.

A B1-es szint esetében a kihagyáson belül a névelő, a kérdőszó, a tárgy (nem feltétlenül a rag, hanem egyes esetekben maga a tárgy funkcióját betöltő elem hiányzik, pl. *először ott építette a király?*), a különböző ragok (tárgy, részes, többes szám), illetve olykor az ige elhagyása történik (pl. *kell, csinálni, lett, volt*). Ami a kiválasztás hibatípust illeti, általában téves szófajt választottak az adatközlők (*átlag/átlagosan, fekvé/fekvő, felsorolás/felsorolni*), vagy helytelenül alkalmazták a többes számot (*sok turisták*).

A C szintű csoport leggyakrabban előforduló hibája, a kiválasztás. Eszerint téves, de logikailag indokolt szót választottak (*jobbulni/javulni, jobbulás/gyógyulás, nászutazás/nászút,*

kísérő/kísértő, mikor/amikor, határozottszó/határozószó), helytelen névelőt alkalmaztak, egyeztetési hibát (szám, személy, határozott/határozatlan ragozás) követtek el. A kihagyás hibája többnyire hiányzó névelő, rag (“bír” sok jelentése van) szó (*Ez a kettő úgy gondolom, hogy azonos/egy szinten van*) vagy ige formájában jelent meg. A hozzáadás hibatípus szavak szintjén vagy mondatrészek ismétléseként fordult elő leginkább, a szükségesnél több rag, valamint a hozzáadott, fölösleges névelő alacsony számban fordult elő a csekély hozzáadás típusú hibák között (5 db).

A vizsgálatok elején megfogalmazott hipotézisekre vonatkozóan kijelenthető, hogy részben igazolódtak:

- Alacsonyabb szinten valóban magasabb a hibák száma, ugyanis az általam összegyűjtött és beazonosított hibák összege 209, amelyből 104 hiba (49%) A2 szinten fordult elő, 36 hiba (17%) B1 szinten (megjegyezve, hogy a látogatott órák száma alacsonyabb volt, tehát kevesebb nyelvi adat állt rendelkezésre), míg C szinten 69 hibát (33%) sikerült beazonosítani.

Annak ellenére, hogy a B1-es csoport látogatott óraszámja alacsonyabb, a szintekre lebontott összes hiba elemzésében látszik, hogy az A2-es csoport jelentős mennyiségű hibát produkált az igeegyeztetés, a ragok alkalmazása (forma, használat, hiány, hozzáadás), az igekötők elhagyása terén, amelyek morfológiai hibának számítanak. Mindez magyarázatot ad a kiválasztás, mint legjellemzőbb hibatípus jelenségére.

Összes hiba: 104		
Hiba típusa	Hiba gyakorisága	Hiba minősége
1.Kiválasztás	47%	morfológia: felsőfok, igeragozás, szintagma: névelő, egyeztetés szám/idő/személy/mód/határozottság
2.Kihagyás	28%	(morfológia: határozórag, többes szám, igeidő egyeztetés, tárgyrag elhagyás, szintagma: névelő, szintagma-szintaktika: igekötő, egyeztetési hiba, határozott/határozatlan ragozás, szintaktika: ige elhagyása)
3.Hozzáadás	9%	a nyelv minden szintjén, kivéve fonetika, főképp plusz névelő és rag)
4. Rossz sorrend	8%	

10. táblázat: A2 csoport összesítő

- A morfológiai és lexikai hibák száma a nyelvi szint emelkedésével párhuzamosan valóban csökkent, míg a szintaktikai hibák előfordulása gyarapodott a nyelvi szint emelkedésével.

A B1-es csoport domináns hibatípusa a kihagyás, ahol főleg névelőket, ragokat, szavakat hagytak ki, amelyek viszont a kontextusból inkább érthetőbbek voltak az A2-es csoport hibáihoz képest. Kellerman (1979) kutatási eredményére alapozva a vizsgálatok azt feltételezték, hogy a középhaladó szinten lévő tanuló a kezdő nyelvtanulóhoz képest több ismerettel rendelkezve összetettebb közlések megfogalmazására törekszik. Ebben az esetben több tényezőt kell figyelembe vennie a nyelvi produktum létrehozása során, így nagyobb a hibázás lehetősége is (Maróti 2005: 52).

Összes hiba: 36		
Hiba típusa	Hiba gyakorisága	Hiba minősége
1.Kihagyás	55,5%	minden szint, morf.: helyhatározórag, birtokos személyjel, tárgyrag elhagyása, részes eset, szintaktika: ige, kötőszó, kérdőszó
2.Kiválasztás	33%	(morfológia: határozórag, többes szám, igeidő egyeztetés, tárgyrag elhagyás, szintagma: névelő, szintagma-szintaktika: igekötő, egyeztetési hiba, határozott/határozatlan ragozás, szintaktika: ige elhagyása)
3.Hozzáadás	6%	névelő hozzáadása
3.Rossz sorrend	6%	

13. táblázat: B1 csoport összesítő

A C szintű csoport domináns hibája az A2-szinthez hasonlóan a kiválasztás, viszont ebben az esetben a hibák nem kizárólag morfológiai kategóriában értelmezhetőek. Például:

(8) *elhatározta, hogy Párizsba megy a nyaralásra, elhatározta, hogy elmegy Londonba nyaralásra, John képes volt, hogy megvegyen egy házat*, vagy lexikai: *jobbul/javul/gyógyul, meghozom, nézze/lássa*.

Az első esetben a célhatározói mellékmondat miatt a főnévi igenév megfelelőbb választásnak bizonyul, illetve egy plusz szót is igényel a korrekt mondat: *a John képes volt arra, hogy megvegyen egy házat* (vegyen egy házat). A hibáktól függetlenül érthető a beszélő szándéka, a lexikai hibákat is logikusnak mondhatjuk.

Összes hiba: 66		
Hiba típusa	Hiba gyakorisága	Hiba minősége
1.Kiválasztás	42%	minden szint, morf.: helyhatározórag, birtokos személyjel, tárgyrag elhagyása, részes eset, szintagma: névelő, igeegyeztetés: idő, mód, személy, határozott/határozatlan
2.Kihagyás	27%	részes eset, tárgyeset, szintagma: névelő, szintaktika: ige hiányzik
3. Rossz sorrend	23%	mondat szintjén
4. Hozzáadás	7%	névelő, mondatrészek ismétlése, névelő hozzáadása

14. táblázat: C csoport összesítő

- Az eredményekből megfigyelhető (7-9. táblázat), hogy a kiválasztás a legdominánsabb hibatípus minden vizsgált csoport esetében, bár eltérő arányban (47%, 33%, 42%). Illetve látható az is, hogy a sorrendi tévesztés C szinten a legerőteljesebb, aminek az oka a hipotézisekben is megfogalmazott magyarázat lehet: magasabb szinten a tanulók bonyolultabb mondat szerkezeteket alkalmaznak, ezért a hibázás lehetősége is nagyobb.
- A vizsgálatok feltételezése szerint a morfológiai hibák közül a határozatlan/határozott ragozás és a tárgyeset használata még a haladóbb (B2, C1) szinten is nagyobb számmal előforduló hibatípus (mivel mindkét nyelvi jelenség a magyar nyelv sajátossága, és nagyban eltér a vizsgált csoportokban tanuló diákok anyanyelvétől).

A kezdetben megfogalmazott hipotézis a feldolgozott anyag elemzése során beigazolódott, illetve további elemekkel bővült, mint például az egyes/többes szám tévesztése, a részes eset hiánya, illetve egy plusz rag hozzáadása (*csehülnek, ottban*).

- Az értést/kommunikációt gátló hibáknál (l. 2. melléklet) is az látható az eredményben (ami a dolgozat elején hipotézisként is megfogalmazódott), hogy jelentősen kevesebb van C szinten, vagyis a beszédszándékukat hatékonyabban ki tudják fejezni a magasabb nyelvtudással rendelkező diákok

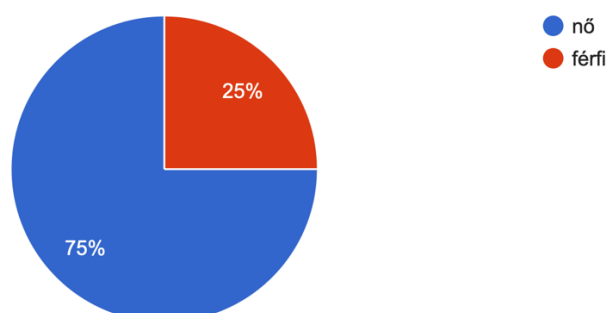
	A2	B1	C
Az értést gátló hiba	19,2%	19,4%	5,7%
Grammatikai hiba (az értést nem gátló hiba)	80,8%	80,6%	94,3%

15. Táblázat: Az értést gátló hibák összegzése a vizsgált csoportokban

5.5 Az értést gátló vagy nehezítő hibák - kérdőíves vizsgálat

Az összegyűjtött nyelvi mintában külön vizsgáltam az értést gátló vagy nehezítő hibákat tartalmazó közlési egységeket. Ennek objektívebb azonosításához készítettem egy kérdőívet (l. 3. melléklet), amelyben a feldolgozott nyelvi anyagból megadott mondatokban található hibákról kellett eldöntenie a kitöltőknek, hogy zavarják-e a beszédszándék megértését. A kérdőívet 12 fő töltötte ki (a nemi és végzettségbeli arányokat: 4. és 5. ábra), közülük mindenki magyar anyanyelvű: 75%-uk nő, 25% pedig férfi. Az adatközlők életkora 24 és 54 év között van: 24 (33%), 25 (1,5%), 26 (1,5%), 27, 28 és 54 év (0,08%). A kitöltők 58,3%-a felsőfokú végzettséggel rendelkezik, míg 41,7%-a középfokú végzettségű.

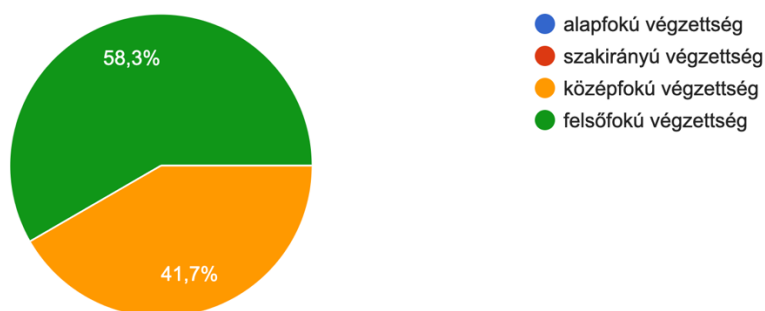
Nem
12 válasz



4. ábra: A kérdőív kitöltőinek a neme százalékos arányban

Végzettség

12 válasz



5. ábra: A kérdőív kitöltőire vonatkozó végzettségi adatok

A kérdőív kitöltése előtt meg lettek határozva a főbb értékelési szempontok: 1. a közlés érthetősége, 2. a cselekvő alany személye, 3. az információtorzulás, 4. az időrendi és logikai sorrend. Az eredményeket az alábbi táblázat foglalja össze (az értést zavaró hibákat tartalmazó mondatokat l. 2. melléklet):

	Érthető	Nem érthető
1.	0 fő	12 fő
2.	11 fő	1 fő
3.	1 fő	11 fő
4.	3 fő	9 fő
5.	6 fő	6 fő
6.	12 fő	0 fő
7.	4 fő	8 fő
8.	10 fő	2 fő
9.	6 fő	6 fő
10.	3 fő	9 fő
11.	9 fő	3 fő
12.	10 fő	2 fő
13.	8 fő	4 fő

14.	5 fő	7 fő
15.	4 fő	8 fő
16.	6 fő	6 fő
17.	1 fő	11 fő
18.	6 fő	6 fő

16. táblázat: A 2. mellékletben szereplő mondatok érthetősége a kérdőív kitöltői szerint

A közlési egységek érthetőség szerint sorba rendezve:

Érthető

1. *Szerintem a tó is tenger* (91,7% érthető, A2 szint)
2. *Szeretnék kirándulni erre és arra, a szülőváros mellett van tenger. A szülővárosom egy nagy sziget, körül mind tenger. Mindig napos és nincs hó. Általában sokan ember télen választja a szigetet, mert télen a szülőváros nagyon meleg. Nyáron Balaton olyan, sok ember mennek.* (83,3% érthető, A2 szint)
3. *Ma már nyugaton sokkal kevesebben dolgoznak a mezőgazdasággal az emberek mert most van új mezőgazdasági technika és mezőgazdaságon kívül legfontosabb ipari termelés is, ipari terület állandóan bővül. Még gyorsabban fejlődik ipar az gépipar, elektronikus, nagyon sok gép elektronikus iparok.* (83,3% érthető, B1 szint)
4. *Magyarországon ez autóipar, nagyon sok gyár van, Samsung Suzuki stb. Az első ipar Magyarországon a fő mezőgazdaság, ez a marhát csináljuk.* (75% érthető, B1 szint)
5. *Ez Magyarországon Közép-Kelet Európában legnagyobb tó Balaton, ez legnagyobb nem tudom. Nyáron sok turista jönnek ez Balatonhoz. Sok turista jön el Balatonhoz. Mert Balatonon van nagyon gyönyörű félsziget, ez Tihany, és Tihanyban van története is. Tihanyban van egy templom, nagyon régi templom, ez templom története is van. Van tihanyi alapító levél.* (66,7% érthető, B1 szint)
6. *Fordítóprogramban a szöveget lemásol, beállítás és mind a kettő fordítás.* (50% érthető, A2 szint)
6. *Az online szótár csak szóról tanul, nem lehet mondatot a szöveg.* (50% érthető, A2 szint)

Nem érthető

1. *Az tipikus, nem speciális főnév, legkönnyűbb, főnév időről időre, majdnem perc, de összes.* (100% nem érthető, A2 szint)

2. *Szerintem manapság filmekben felirat van, akkor Netflixen magyarul nézni a filmeket, tud kettő, a Google-on tud két kis dolog felirat a Netflixen, az applikáció nem, csak Google weboldalon tud működni. (91,7% nem érthető, A2 szint)*
2. *Nem tudom, hogy én értem pontosan, az a főnév, szabadidőben az idő, hogy gyerekek. (91,7% nem érthető, A2 szint)*
2. *Gyakrabban vannak ahogy mondtam érzelmek, de pszichológiai folyamatok, kapcsolatok, természet képei. Akkor inkább nem tárgyak. Ezen kívül kicsinyítő képzőket használnak, de vannak olyan nők, akik utalnak kicsinyítő képzőkre. (91,7% nem érthető, C szint)*
3. *Nem nagyon szeret. Mert igazából általában nem kell olyan sok dolog, ez egy ház, víz, ide, tehát én tudok inni. Igazából szerintem az emberség nem kell olyan sok dolog. Túl sokan szerint a dolog, ami ők kell, de igazából nem kell. Ő venni csak ... sok szerint ez szórakozás, de igazából nem olyan hasonló. Néha. (75% nem érthető, A2 szint)*
3. *Nokia telefon elkezdett Magyarországon, most emlékszem 2014-ben magyar ipar volt Magyarországon made in Hungary volt csak telefon. (75% nem érthető, B1 szint)*
4. *Ottban látszik, hogy hamburgert. És van egy zöldségeket és kebab látható. (66,7% nem érthető, A2 szint)*
4. *Ő Franciaországból Angliában van először, a nő, utána a férfi véletlenül lefotózta és utána a Big Bennél, nagyon bírta és utána először a Big Bennél összejöttek. (66,7% nem érthető, C szint)*
5. *Voltam márciusban és nagyon hideg volt, az utcán van ez a meleg víz, a fejed nagyon hideg és itt nagyon meleg. Azért ajánlom, hogy menj nyáron vagy nem Széchenyi Gyógyfürdő hanem Gellért. (58,3% nem érthető, B1 szint)*
6. *Ő hazautazott utána, ő egy munkát vállalt, nagyon vágyott rá és Párizsba ment. (50% nem érthető, C szint)*
6. *A férfiak nagyon sok nevet használnak ahelyett, hogy melléknevet használnának, azt erősíti ezt a sztereotípiát, amely mond a férfi tényeket mond és lényegre koncentrál. (50% nem érthető, C szint)*

A kérdőív eredményeiből megfigyelhető, hogy az érthetőnek ítélt 7 mondat közül 4 A2-es, 3 B1-es, 2 C szinten lévő nyelvtanulóktól született. Érdekes megemlíteni, hogy a kérdőívben összesen 18 közlési egység található, amelynek többsége az A2-es szintű csoportból származik. Ennek oka, hogy saját megítélésem szerint ezek a megnyilatkozások tűntek leginkább

érthetetlennek. Ezt a szubjektív beazonosítást a kérdőív tehát nem igazolta, ugyanis jelentős részüket a kitöltők érthetőnek minősítették.

A nem érthető (11 db) mondatok esetében elmondható, hogy 5 közlési egységet A2-es, 2-t B1-es, 4-et C nyelvi szinten álló tanulók hoztak létre. Ez a jelenség azzal is magyarázható, hogy a magasabb nyelvtudással rendelkező diákok bonyolultabb nyelvi megoldásokat alkalmaznak, így könnyebb a hibázás lehetősége is, illetve a nehezebb szerkezeteket megalkotni is nehezebb. Ezért előfordulhat, hogy a kommunikáció során egy kijelentés magasabb szintű beszélő esetében is nehezebben érthető. Tekintettel arra, hogy véleményem szerint a kérdőív minden közlési egysége érthetetlen, természetesen a nem érthető kategória egyezik meg a dolgozat 5. fejezetében tárgyaltakkal.

A kérdőív eredményei azt bizonyítják, összevetve a saját magam által végzett hibaaazonosítással, hogy egy közlési egység megítélése egyénenként jelentős eltéréseket mutathat, annak ellenére, hogy azonosságok is megfigyelhetők. Ez látszik például a nem érthető kategória 1. mondatának esetében, ahol a kérdőív kitöltői és a saját megítélésem szerint is egyaránt nem érthető kijelentés, míg az érthető kategória 1. mondata a kitöltők számára 100%-ban világos volt, számomra azonban érthetetlennek bizonyult. A jövőbeli szándékom összetettebb mérési szempontokkal is kibővíteni a vizsgálatot, illetve nagyobb számú adatközlővel is elvégeztetni a kitöltést, hogy még pontosabban lehessen beazonosítani és értelmezni az értést gátló vagy nehezítő hibák kategóriáját.

6. Összegzés, kitekintés

A dolgozat a témára vonatkozó szakirodalom áttekintését követően az eltérő nyelvi szinten lévő tanulócsoportokban gyűjtött nyelvi anyagot elemezte különféle szempontok alapján. A hibatipológiák áttekintése során indokolta, hogy azok közül melyik megközelítés bizonyulhat alkalmasnak a magyar mint idegen nyelv esetében. Az adatközlők bemutatása után az eltérő szintű (A2, B1, C) szintű csoportokban gyűjtött nyelvi anyag elemzése következett, melynek során a hibákat több szempont alapján is csoportosítottam. A nyelvi mintában előforduló hibák elemzéséhez egy kérdőív is készült, amelyben az kitöltőknek a közlési egységek érthetőségét kellett eldöntenie megadott szempontok alapján. A kérdőív a hibák értékelésének szubjektivitását kívánta csökkenteni, illetve rámutatni arra, hogy egy kijelentés érthetőségének a megítélése a befogadók részéről jelentős eltéréseket mutathat.

Ahogy a dolgozat elméleti bevezetőjében (2. fejezet) szerepel, az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia az adott kontextusnak és a szociokulturális elvárásoknak megfelelő

nyelvhasználatot jelenti. A kommunikatív nyelvoktatás célja a kommunikatív kompetencia fejlesztése.

Az idegennyelv-tanulók a tanulási folyamat elején megadott mintamondatokat alkalmaznak, valamint egyszerűbb szerkezetek használatával kommunikálnak. A dolgozat az elméleti összefoglalóban (2. fejezet) leírta a kommunikatív kompetencia fejlesztésére jellemző tényezőket, amelyek a hospitálások alkalmával a gyakorlatban is megfigyelhetők voltak. Az A2-estől a C tudásszintű csoportokig az egyszerűbb mondatszerkezetek használatát fokozatosan összetettebb, önállóbb mondatok váltották fel. Az alkalmazott gyakorlatok több esetben hasonlóak voltak az anyanyelvi kommunikációs kompetencia fejlesztéséhez is hasznosítható feladatokhoz, azzal a különbséggel, hogy az idegen nyelvi kompetencia fejlesztésének esetében a témaválasztás jellemzően egyértelműbben behatárolt (például az A2-es csoport esetében egy képek által motivált párbeszéd utazás témakörben). Az utazás tematika mindhárom vizsgált csoportnál megjelent a szintnek megfelelő elvárásokkal. Kezdő szinten a szókincsfejlesztésre nagyobb hangsúly került, illetve a szóbeli produktum létrehozására az A2-es és a B1-es csoportoknak több idő állt rendelkezésre a C nyelvi szintű csoporthoz képest (ahol adott esetben egy videót kellett szinkronizálniuk a diákoknak). A nyelvi szint emelkedésével továbbá árnyaltabbá váltak a leírások (például égtájak, összetettebb gondolatok kifejezése), illetve a stiláris szempontokra is figyelemmel voltak (pl. szleng és irodalmi nyelv különbsége). A nyelvi anyag vizsgálata kimutatta, hogy a határozatlan/határozott ragozás és a tárgyeset téves használata még a haladóbb (B2, C1) szinten is gyakran előforduló hibatípus, illetve, hogy a névelő és a részes eset, valamint a megfelelő szórend használata is gyakran előforduló hiba.

A vizsgálatok során megfigyelt jelenségek, az eredmények hasznosak lehetnek a magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertani kérdéseire vonatkozóan, illetve további, részletesebb vizsgálatokhoz is alapul szolgálhatnak. A nyelvi anyag tanulmányozásán keresztül pontosabb képet kaphatunk a tanulók köztesnyelvről. A kommunikációs célt és szándék kifejezését akadályozó hibatípusokra vonatkozó elemzés rámutathat olyan jelentősebb hibákra is, melyekre a tanítás és a tanulás során érdemes különös figyelmet szentelni.

A dolgozatban bemutatott vizsgálatok az összegyűjtött nyelvi mintának csupán egy részét dolgozták fel. További célom a teljes nyelvi anyag feldolgozása, valamint azok összetettebb szempontok alapján történő tanulmányozása. Az elvégzett vizsgálatok nagyobb nyelvi anyaggal és összetettebb elemzési szempontok (pl. a tanulók anyanyelve, nyelvtanulási rutin, tanulótípus vagy motiváció) bevonásával tovább bővíthetők, pontosíthatók.

Hasznos lenne még a különböző szintű és anyanyelvű magyar mint idegen nyelv tanulói által létrehozott közlésekből egy olyan átfogó korpuszt készíteni, mint például az olasz nyelv

esetében a VALICO³ vagy Onesti *Italiano di ungheresi. Una ricerca corpus-based* ('A magyarok olaszai. Egy korpuszalapú kutatás') című tanulmánya, amely további segítséget nyújthatna a nyelvtanítás módszertani vizsgálataihoz, illetve a tananyagkészítéshez. További lehetséges kutatások tárgya lehet a nyelvkönyvekben található, tipikus hibák kiküszöbölésére szánt feladatok vizsgálata, illetve azok készítése

Szakirodalom

Antalné Szabó Ágnes 2003. A szociolingvisztika mint szemlélet, mint tudás, mint pedagógia az iskolában. In: *Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára*. ELTE. 293–7.

Bándli Judit 2014. A pragmatikai kompetencia fogalma a nyelvtanításban. *THL2: A Magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*. 34–43.

Bándli Judit 2021. Ritkaságok tanítása – A magyar mint idegen nyelv a hazai bölcsészképzésben. In Bándli Judit – Pap Andrea – Zajacz Zita (szerk.): *MID-körkép. Magyar mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók*. ELTE Bölcsészettudományi Kar Budapest. 53–76.

Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bárdos Jenő 2002. *Nyelvpedagógia. Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest. Nemzeti Tankönyvkiadó.

Bárdos Jenő 2004. *Nyelvpedagógiai tanulmányok*. Pécs: Iskolakultúra.

Bárdos Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Corder, S. Pit 1974. *Introducing applied linguistics*. London. Penguin Books.

Corder, S. Pit 1981. *Error analysis and Interlanguage*. Oxford. Oxford University Press.

Ellis, Rod 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford. Oxford University Press.

Jászi Éva 2015. *Kapcsolati készségek*. Eger. Eszterházy Károly Főiskola.

http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/04_jasz/52a_kommunikcis_kompetencia.html.

letöltés: 2022. október 17.

Kovács Gábor 2014. Idegennyelv-elsajátítás. *Pszicholingvisztika 1-2*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

³ <http://www.valico.org>

Közös Európai Referenciakeret, Európa Tanács Közoktatási Bizottsága Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya Strasbourg. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ. 2002.

Lőrincz Julianna 2019. *Az anyanyelvi kommunikatív kompetencia fejlesztésének lehetőségei a tankönyvek segítségével*. Komárom. Selye János Egyetem Tanárképző Kara.

https://pf.ujs.sk/documents/books/00_LorinczJ_Azanyanyelvi_PRESS.pdf letöltve: 2022. október 21.

M. Pintér Tibor 2019. A magyar mint idegen nyelv mérése és szabályozottsága Magyarországon. In M. Pintér Tibor – Wéber Katalin, *Mérés és értékelés: Magyar mint idegen nyelv*. Budapest. L'Harmattan. 18–47.

M. Pintér Tibor 2019. Eszközök a méréshez: a nyelvi mérés különféle aspektusai. In: M. Pintér Tibor – Wéber Katalin (szerk.). *Mérés és értékelés: Magyar mint idegen nyelv*. Budapest. L'Harmattan. 67–76.

M. Pintér Tibor 2019. Eszközök a méréshez: a nyelvi mérés különféle aspektusai. In M. Pintér Tibor – Wéber Katalin. *Mérés és értékelés: Magyar mint idegen nyelv*. Budapest. L'Harmattan. 67–76.

Maróti Orsolya 2005. Véletlen, vagy tipikus hiba? A köztes nyelvről. In: *Hungarológiai évkönyv 6*. Pécs. Pécsi Tudományegyetem. 200–203.

Maróti Orsolya 2018. A köztesnyelv és a származásnyelv viszonyáról - Származásnyelvi szemlélettel a közösségi oktatás hatékonyságának javításáért. *THL2: A Magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*. 1–2, 36–65, 30.

Medgyes Péter 1995. *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest. Eötvös József Könyvkiadó.

Medgyes Péter 1997. *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Budapest. Corvina.

Onesti, Cristina 2016. *Italiano di ungheresi. Una ricerca corpus-based*. Ediz. italiana e ungherese. Torino. Edizioni dell'Orso.

Pap Andrea 2021. A magyar nyelv jelenléte a külföldi oktatóhelyeken régen és ma – különös tekintettel Olaszországra. In: Bándli Judit – Pap Andrea – Zajacz Zita (szerk.) *MID-körkép. Magyar mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók*. ELTE Bölcsészettudományi Kar Budapest. 77–112.

Pete Krisztián 2009. *Szándékok és konvenciók a nyelvi jelentésben. A doktori értekezés tézisei*. Pécs. PTE BTK.

Rátz Judit 2015. A kommunikációs kompetencia területei és fejlesztési lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In: Antalné Szabó Ágnes (szerk.) *Bölcsészet- és Művészet- pedagógiai*

- Kiadványok 2. Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok.*
Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. 71–91.
- Richards, Jack C. – Schmidt Richard 2002. *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. London. Longman.
- Rulik Imre 2009. Hibaelemzés köztes nyelvi keretben. *THL2: A Magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*. 106–136.
- Sólyom Réka 2020. *Kommunikációs gyakorlatok*. Budapest. L'Harmattan.
- Szabó G., Ferenc 2010. *A kommunikatív kompetencia*.
<https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=257>. letöltve: 2022. október 8.
- Szabó Szilvia 2019. *Magyar mint idegen nyelv. Kulcs a sikeres nyelvvizsgálóhoz* 2016. Debrecen. Szabó Nyelviskola és Fordítóiroda.
- Wéber Katalin 2019. A kommunikatív szempont érvényesülése a mérés és értékelés fázisaiban az ECL Magyar vizsgán. In: M. Pintér Tibor – Wéber Katalin, *Mérés és értékelés: Magyar mint idegen nyelv*. Budapest. L'Harmattan. 138–143.
- Wéber Katalin 2019. A nyelvi mérés gyakorlata: az ECL Magyar vizsga. In: M. Pintér Tibor – Wéber Katalin, *Mérés és értékelés: Magyar mint idegen nyelv*. Budapest. L'Harmattan. 100 – 136.
- Wéber Katalin 2019. A nyelvtudás mérése – mit is mérünk. In: M. Pintér Tibor – Wéber Katalin, *Mérés és értékelés: Magyar mint idegen nyelv*. Budapest. L'Harmattan. 49 – 66.