

Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola
jakabova23@uniba.sk
<https://orcid.org/0000-0002-2290-3281>

Dančo Jakab Veronika: Szlovákiai magyar tanulók nyelvtanórával kapcsolatos véleménye
Students' attitudes towards Hungarian as a mother tongue lessons in Slovakia.
Alkalmazott Nyelvtudomány, Különszám, 2023/3. szám, 47–64.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.K.2023.3.004>

Szlovákiai magyar tanulók nyelvtanórával kapcsolatos véleménye

Students' attitudes towards Hungarian as a mother tongue lessons in Slovakia

The purpose of this study is to investigate the attitudes of students in Slovakia towards Hungarian as a mother tongue lessons. The questionnaire was completed by 200 students from three secondary grammar school with Hungarian as the language of instruction between 2020 and 2022. The results show that students do not have a negative, but rather a neutral relationship towards Hungarian as a mother tongue lesson, which were mainly described as 'important' and 'difficult'. In addition, it was also found that respondents consider the knowledge they learn in Hungarian as a mother tongue lessons to be useful primarily because they believe that it contributes to the acquisition of the 'correct' use of the language and also helps them to develop their orthographic competence. Students' self-reported feedback showed that their perception of language is shaped by a traditional, prescriptive view of language: the relativity of the notion of 'correctness' and the importance of adaptation to the language register or the speech situation are only rarely mentioned.

Keywords: Hungarian as a mother tongue lesson in Slovakia, secondary grammar school with Hungarian as the language of instruction, questionnaire, attitude research, prescriptive linguistics.

1. Bevezetés

A pedagógiai és oktatásnyelvészeti kutatások a kétezres évek elejétől kezdődően egyre nagyobb figyelmet fordítanak a tanulói teljesítményt befolyásoló affektív tényezők vizsgálatára, melyek körében kiemelkedő szerepet tölt be a diákok különféle tantárgyak iránti attitűdje (Józsa, 2002: 239). Attitűdkutatásokat legelőször a szociálpszichológia és a személyiség-lélektan tudományterületein végeztek. Az attitűd mint fogalom egyik legelterjedtebb meghatározása Allport (1935: 810) nevéhez fűződik, aki szerint „az attitűd tapasztalat révén szerveződött mentális és idegi készenléti állapot, amely irányító vagy dinamikus hatást gyakorol az egyén reagálására mindazon tárgyak és helyzetek irányában, amelyekre az attitűd vonatkozik”. A 20. század során számos, eltérő szempontot alkalmazó attitűdmeghatározás jött létre. Jelen tanulmányban egy, a kétezres évek legelején megfogalmazott, magyar vonatkozású, oktatásnyelvészeti háttérű attitűd-definícióból indulok ki, miszerint az attitűd általános beállítódást, valamilyen cselekvésre való készenlétet jelent (Csapó, 2000: 344).

Mivel a tanulmány célja, hogy szlovákiai magyar középiskolás tanulók nyelvtan iránti attitűdjét mérje fel, meg kell határoznunk a tantárgyi attitűd fogalmát is. Ehhez a Csapó (2000: 344) által kidolgozott definícióból indulok ki, miszerint a tantárgyi attitűdöt a tantárggyal kapcsolatos általános beállítódásként, illetve annak tanulására való készenlétként értelmezhetjük. A tantárgyi attitűdvizsgálatok előnye, hogy rámutatnak az egyes tantárgyak oktatásában tapasztalható pedagógiai-módszertani kultúra aktuális színvonalára, s rendszeres mérésükkel a közoktatás terén bevezetett reformok (például pedagógiai dokumentumok, taneszközök, tankönyvek) sikerességéről is számot adnak. Az attitűdöt attitűdskálákkal mérik, ilyenek például a Likert-féle, a Guttman-féle, a Thurstone-féle vagy az Osgood-féle skálák.¹ A tantárgyi attitűdökre vonatkozó kutatásokban leggyakrabban a Likert-skálát alkalmazzák (vö. McPherson & O'Neill, 2010: 101–137; Seog et al., 2011: 89–104).

1.1. A nyelvtanórák helyzete a korábbi tantárgyi attitűdvizsgálatok tükrében

Magyarországon a hetvenes évek óta végeznek tantárgyi attitűdvizsgálatokat, melyek közül jelen alfejezetben néhányat – a teljesség igénye nélkül – részletesen is bemutatok, különös figyelmet fordítva a nyelvtanórák helyzetének ismertetésére.

Az egyik legelső attitűdmérés Ballér (1973: 644–657) nevéhez fűződik, aki rámutatott arra, hogy az akkori 14 éves korosztály a nyelvtan tantárgynál csupán az orosz nyelvet kedvelte kevésbé. Egy későbbi, 1995-ben Csapó által elvégzett kutatás, mely szegedi 7. és 11. évfolyamos tanulók körében az iskolai tudás különböző komponenseinek szerveződését vizsgálta, háttérváltozóként a tantárgyi attitűdöket is felmérte. A kérdőív eredményeiből egyrészt kiderült, hogy mindkét említett életkorban a legkevésbé kedvelt tantárgyak csoportjához a fizika, a kémia és a nyelvtan tartozik; másrészt, hogy a nyelvtan pozíciója csekély mértékben ugyan, de a középiskolai évekre javul (Csapó, 2002: 57). A szegedi vizsgálatot Csapó és munkatársai 1997 és 2000 között, országos

¹A felsorolt skálák röviden a következőképp jellemezhetők. A Likert-skála esetében a válaszadóknak azt kell megjelölniük, hogy egy-egy feltüntetett állítással milyen mértékben értenek egyet. Ehhez leggyakrabban öt- vagy hétfokozatú skála áll rendelkezésükre, melynek egyik végpontját a „teljesen egyetértek”, másik végpontját pedig az „egyáltalán nem értek egyet” lehetőség alkotja. Az egyes kategóriákat egységesen pontozzák, például az ötfokú skála esetében 1-től 5-ig terjedő pontszámokkal. A Guttman-skála lényege, hogy a válaszadóknak olyan egymondatos állítások sorozatát kínálják fel, melyekre bináris (például: igen-nem) ugyanakkor eltérő értékkel ellátott (például: 0-1) válaszok adhatók. Az egymás utáni kérdések fokozatosan emelkedő, illetve csökkenő jellegű módosulása azt fejezi ki, hogy az adatközlő mennyire erősen áll ki a véleménye mellett. Ha a válaszadónak a skálán elért összpontszáma 0, akkor az arra utal, hogy az illető egyik állítást sem tudja elfogadni. A Thurstone-skála alatt ebben az esetben az egyenlőnek látszó intervallumok módszerét értem, mely során a megkérdezetteknek az a feladatuk, hogy kifejezzék, egyetértene-e vagy sem a felsorakoztatott kijelentésekkel. Az Osgood-féle szemantikus differenciálskála egy hétfokozatú értékelő skála, melynek két végén ellentétes értelmű melléknevek állnak (például tisztességes-tisztességtelen). A válaszadóknak a hét fokozat közül azt kell megjelölniük, amely a vizsgálati tárgyjal kapcsolatos vélekedésüket legjobban kifejezi (vö. Rózsa, 2006: 67–90).

reprezentatív mintán is megismételték. Az adatközlők ezúttal 5., 7., 9. és 11. évfolyamos tanulók voltak, akiknek válaszaik arról tanúskodtak, hogy az iskolában eltöltött évek számának növekedésével a diákok viszonya a nyelvtannal (és más tantárgyakkal) szemben (is) romlik: míg az 5. évfolyamos tanulók nyelvtanhoz kapcsolódó átlagattitűdje 3,4 volt, addig a 11. évfolyamosok esetében ez a szám 3,06-ra csökkent. A középiskola végére a nyelvtan – a matematikával, a kémiával és a fizikával egyetemben – újfent a legkevésbé népszerű tantárgyak közé került (Csapó, 2000: 348–351). Egy 1999-ben Baranya megyében lezajló felmérés a 7. és 11. évfolyamos tanulók tantárgyakkal kapcsolatos attitűdjét a korábbi, egydimenziós vizsgálati eljárás helyett nyolc ellentétpárból (például: változatos-egyhangú, fontos-felesleges, érdekes-unalmas stb.) álló és ötfokú skálával rendelkező mérőlap segítségével állapította meg. Az így összegyűjtött eredmények nemcsak arra világítottak rá, hogy a nyelvtan mindkét vizsgált évfolyamon – a fizikával, az énekekkel, illetve a kémiával együtt – a népszerűségi rangsor végén foglal helyet (Kocsis, 2000: 3–4), de arra is, hogy ennek ellenére mind az általános, mind a középiskolások elismerik a tantárgy fontosságát és hasznos mivoltát (Takács, 2001: 304–316). Az előző kutatásoktól Csíkó 2011-ben Csongrád megyei 7. osztályos tanulók körében végzett attitűdvizsgálata abban tért el, hogy a diákok által leginkább és legkevésbé kedvelt tantárgyak felől nyílt végű kérdésekkel érdeklődött. A felmérés arról tanúskodott, hogy a nyelvtant legkedvesebb tantárgynak a válaszadók 1,6%-a, legkevésbé kedvelt tantárgynak pedig a diákok 5%-a nevezte. Megjegyzést érdemel, hogy ebben a felmérésben a nyelvtant népszerűtlenség tekintetében a földrajz, a matematika, a fizika és a kémia is megelőzte, tehát a korábbi vizsgálatokhoz képest a ranglista kedvezőbb helyén foglalt helyet (Csíkó, 2012: 3–12).

Szlovákiai magyar vonatkozásban arra az írásra hivatkozhatunk, mely a szlovák oktatásügyi minisztérium háttérintézményeként működő Állami Pedagógiai Intézet által 2007-ben összegyűjtött adatokat mutatja be. Ez a vizsgálat azonban nem a nyelvtan, hanem komplex módon a magyar nyelv és irodalom mint tantárgy közkedveltségéről szolgáltatott közelebbi adatokat. Az eredményekből az derült ki, hogy az adatközlők 66,3%-a a magyar nyelv és irodalom tárgyhoz fűződő viszonya kifejezésekor a „nagyon szeretem”, vagy a „szeretem” opció mellett döntött, valamint hogy a szóban forgó tantárgy a középiskolások körében népszerűbb, mint az általános iskolások körében (Simon, 2015: 51–62).

1.2. A szlovákiai magyar középiskolai anyanyelvoktatás nyelvszemlélete

A szlovákiai magyar tannyelvű középiskolákban a magyar mint anyanyelv oktatását és az oktatásban használt magyarnyelv-tankönyveket évtizedekig szinte kizárólag a strukturalista nyelvszemlélet jellemezte. Változást napjainkig és egyedülként a szlovákiai magyar tannyelvű gimnáziumok és szakközépiskolák

első osztálya számára készült, 2009-ben megjelent magyarnyelv-tankönyv² hozott, melyben a szociolingvisztikai nyelvszemlélet közvetítésével összhangban a kétnyelvűség, a többségi-kisebbségi nyelvhasználat kérdésköre, a szlovák–magyar terminusok egyeztetése, valamint a kontrasztív szemléletmód alkalmazása szisztematikusan megjelenik (vö. Kugler, 2014: 120). A szlovákiai magyar középiskolák magyarnyelv-tankönyveinek nyelvszemléleti korszerűsítése azonban politikai okok miatt az első osztályos anyanyelvtankönyv kiadását követően félbeszakadt: a 2011-es kormányváltás után a szlovák oktatásügyi minisztérium élére új tárcavezető került, aki új tankönyvpályázatot hirdetett. Ennek eredményeként a második, harmadik és negyedik osztály tankönyveit³ más szerzők készítették el. S jöllehet a vonatkozó három magyarnyelv-tankönyvnek az elsős anyanyelvtankönyv folytatásának kellett volna lennie, a gyakorlatban mégis a strukturalista szemlélet érvényesül bennük (Misad, 2015: 74–75).

2. A kutatás célja és hipotézisei

Jelen kutatás célja – az 1.1. fejezetben ismertetett attitűdvizsgálatokkal ellentétben – nem a szlovákiai magyar középiskolákban oktatott tantárgyak népszerűségi rangsorának megállapítása, hanem szlovákiai magyar középiskolások nyelvtanórákhoz fűződő attitűdjének több szempontból való feltérképezése. A vizsgálatban azokra a kérdésekre keresem a választ, hogy a tanulókat: 1) milyen jellegű attitűd fűzi a nyelvtanórákhoz; 2) milyen jelzőkkel jellemzik azokat; illetve 3) milyen mértékben és miért tartják hasznosnak a nyelvtanórán elsajátítható ismereteket.

A vizsgálat során az alábbi hipotézisek bizonyítására, illetve elvetésére vállalkozom:

H1: A tanulók a nyelvtanórákat kevésbé kedvelik.

H2: A tanulók a nyelvtanórákat inkább negatívabb töltetű jelzőkkel értékelik.

H3: A tanulók a nyelvtanórákon elhangzó nyelvtani tananyagot kevésbé tartják hasznosnak.

² Misad Katalin, Simon Szabolcs & Szabó Mihály Gizella (2009). *Magyar nyelv a gimnázium és a szakközépiskolák 1. osztálya számára*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

³ Uzonyi Kiss Judit & Csicsay Károly (2012a). *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 2. osztálya számára*. Pozsony: Terra Kiadó.

Uzonyi Kiss Judit & Csicsay Károly (2012b). *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 3. osztálya számára*. Pozsony: Terra Kiadó.

Uzonyi Kiss Judit & Csicsay Károly (2012c). *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 4. osztálya számára*. Pozsony: Terra Kiadó.

3. Módszertan

A szlovákiai magyar középiskolai tanulók nyelvtanórákhoz fűződő attitűdjének közelebbi meghatározásához három szlovákiai magyar tannyelvű középiskola kétszáz diákjától gyűjtöttem adatokat.

A kutatási helyszínül szolgáló iskolákkal szemben két követelményt állítottam fel. Egyrészt annak érdekében, hogy az eredmények az ország különböző részeiről származó tanulók véleményét egyaránt tükrözzék, a vizsgálatra kiválasztott középiskoláknak eltérő földrajzi környezetben kellett elhelyezkedniük. Másrészt, mivel a szlovákiai magyar tannyelvű (és magyarországi) iskolákban (is) változó a nyelvtanórák megtartásának gyakorisága, – egyes oktatási intézményekben heti rendszerességgel sort kerítenek rájuk, másokban vagy tömbösített formában (tehát egy-egy terjedelmesebb irodalmi témakör lezárása után, a leíró tananyagokra összpontosítva), vagy nagyon ritkán, illetve egyáltalán nem tartják meg őket – ezért a kutatásba bevont középiskolákat más-más grammatikatanítási szemlélet is kellett, hogy jellemezze (vö. Antalné Szabó, 2002: 148–152; Kiss, 2010: 24; Laczkó, 2015: 24; Lanstyák, 2011: 16; Minya, 2018: 257; Misad, 2011: 498, 2013: 46).

A 2020 és 2022 között megvalósított vizsgálatba bevont oktatási intézményeket, a könnyebb áttekinthetőség érdekében, kódokkal láttam el: a Nyugat-Szlovákiában működő középiskolához a NySz azonosítót, a Közép-Szlovákiában lévő oktatási intézményhez a KöSz kódot, a kelet-szlovákiai középiskolához pedig a KeSz azonosítót rendeltem. A tanulmány további részében a középiskolákra való hivatkozáshoz ezeket a kódokat alkalmazom.

A NySz oktatási intézményben rendszeresen, heti egy alkalommal, a KöSz középiskolában tömbösített formában, a KeSz oktatási intézményben pedig a felmérés idején csupán a második és a negyedik évfolyamon kéthetente egy alkalommal került sor nyelvtanórákra. Ez utóbbi oka az, hogy a KeSz középiskolában a magyar nyelv és irodalom tantárgyat négy évtizeden keresztül ugyanaz a pedagógus oktatta, aki csupán a negyedik osztályos tanulók számára tartott kéthetente egyszer nyelvtanórát, elsősorban a közelgő érettségi vizsgára való tekintettel. A 2019/2020-as tanévben a KeSz középiskola vezetősége az akkori első évfolyamos tanulók magyar nyelv és irodalom oktatásával egy másik pedagógust bízott meg, aki szakítva az iskolában addig uralkodó nyelvtanoktatási szemlélettel úgy döntött, hogy az általa tanított osztályban kéthetente egy alkalommal mindenképp sort kerít nyelvtanórára is. Ezzel magyarázható, hogy jelen vizsgálat megvalósításakor, a 2020/2021-es tanév elején, a KeSz középiskolában csak a másodikos és a negyedikes tanulók részesültek nyelvtanoktatásban.

Az egyes iskolák tanulóinak nyelvtanórákkal kapcsolatos attitűdjét, illetve véleményét egy anonim, önkitöltős kérdőív segítségével mértem fel. Az adatgyűjtést mindhárom helyszínen személyesen végeztem el. Azért döntöttem a kérdőíves adatfelvétel mellett, mert ez a módszer rövid idő alatt nagyobb

mennyiségű statisztikai adatot biztosít és lehetővé teszi az elvégzett vizsgálat egyszerű megismétlését, illetve ellenőrzését is (vö. Chambers, 1994: 36; Babbie, 2001: 276). A válaszok elemzésekor figyelembe kell vennünk, hogy a diákok megfelelési kényszere az iskolai környezet és a kérdőív kitöltésének ténye miatt feltehetőleg nagyobb volt, vagyis az adatközlők egy része a terepmunkás általuk feltételezett elvárásaival összhangban válaszolhatott, mely oknál fogva az összeredmények pozitívabb képet mutathatnak, mint amilyen az a valóságban (vö. McKinney & Swann, 2001: 35–53).

A kérdőív bevezető részében az adatközlőkkel kapcsolatos háttérinformációk felől érdeklődtem; míg érdemi részében Likert-skálán alapuló, feleletválasztós és nyílt típusú kérdéseket helyeztem el. A kérdőívben alkalmazott Likert-skála ötfokú volt: az (1), vagyis a legalacsonyabb fokozat a legkedvezőbb, az (5), vagyis a legmagasabb fokozat pedig a legkedvezőtlenebb minősítést jelentette; a minősítésekhez rendelt pontszámok a szlovák közoktatásban a tanulók értékelésére alkalmazott érdemjegyekre reflektáltak, melynek keretében az egyes a legjobb, az ötös pedig a legrosszabb osztályzatnak számít.

Míg a skálás értékelő és feleletválasztós kérdésekre érkezett válaszokat a Microsoft Excel 2016 Professional Plus és az IBM SPSS Statistics program segítségével dolgoztam fel, addig a nyitott típusú kérdésekre megfogalmazott tanulói visszajelzések elemzését mechanikusan végeztem el, melynek során a kérdőívekben megjelenő tipikus válaszokat előbb beazonosítottam, majd csoportokba sorolva értelmeztem.

Az összegyűjtött adatok kapcsán fontos kiemelni, hogy mivel a felmérést nem reprezentatív mintán végeztem, ezért minden későbbi megállapításomat és következtetésemet csak a kutatásban részt vevő konkrét mintára vonatkoztathatjuk, azaz nem általánosíthatjuk.

4. Eredmények

A vizsgálat keretében megkérdezett kétszáz adatközlő oktatási intézmény, évfolyam és nem szerinti megoszlását az 1. táblázat mutatja, mely alapján: a) a legtöbb tanuló a KöSz középiskolából került ki; b) a kitöltők körében az első évfolyam diákjai képviseltetik magukat a legnagyobb arányban; c) több a lány, mint a fiú adatközlő. A NySz középiskola negyedik évfolyamos tanulói – az iskola vezetőségének kérésére, a közelgő érettségi vizsga miatt – nem ve(he)ttek részt a vizsgálatban.

1. táblázat. A kutatásban részt vevő tanulók évfolyam és nem szerinti megoszlása oktatási intézményenként

Az oktatási intézmény kódja	A tanulók osztály szerinti megoszlása				A tanulók nem szerinti megoszlása		A résztvevő tanulók száma
	1.	2.	3.	4.	lányok	fiúk	
NySz	29	20	11	0	41	19	60
KöSz	23	19	18	14	36	38	74
KeSz	19	9	18	20	37	29	66
Összesen	71	48	47	34	114	86	200

NySz: nyugat-szlovákiai; KöSz: közép-szlovákiai; KeSz: kelet-szlovákiai

A tanulók nyelvtanórával kapcsolatos attitűdjét a kérdőív első, Likert-skálán alapuló kérdése vizsgálta, mely afelől érdeklődött: „Mennyire kedveled a nyelvtanórákat?” A diákok meggyőződésüket a skálán elhelyezett öt válaszlehetőség egyikének megjelölésével fejezhették ki: (1) nagyon kedvelem, (2) kedvelem, (3) közömbös, (4) nem kedvelem, (5) egyáltalán nem kedvelem. A páratlan számú, azaz középső értékkel rendelkező Likert-skála lehetővé tette, hogy a tanulók a nyelvtanhoz fűződő semleges viszonyukat is kifejezhessék (vö. Zerényi, 2016: 470–478).

A 2. táblázatban közölt válaszok alapján megállapíthatjuk, hogy a diákok nyelvtanórával kapcsolatos attitűdjének átlaga 2,68, mely a „kedvelem” és a „közömbös” opciók között helyezkedik el, közelebb az utóbbi fokozathoz. Az attitűdátlagok iskolák szerinti áttekintése azt mutatja, hogy a nyelvtanórák legkevésbé a NySz középiskola tanulóinak körében, és leginkább a KeSz oktatási intézmény adatközlőinek körében népszerűek. Vagyis azok a tanulók kedvelik leginkább a nyelvtanórákat, akik ritkán, vagy egyáltalán nem vesznek részt rajtuk, és azok legkevésbé, akik rendszeres nyelvtanoktatásban részesülnek.

2. táblázat. A nyelvtannal kapcsolatos attitűd átlaga és szórása oktatási intézmények szerint

Az oktatási intézmény kódja	Átlag	Szórás
NySz	2,86	0,84
KöSz	2,6	1,27
KeSz	2,59	0,99
Attitűdátlag (NySz+KöSz+KSz)	2,68	1,2

NySz: nyugat-szlovákiai; KöSz: közép-szlovákiai; KeSz: kelet-szlovákiai

A 3. táblázat a nyelvtanórához kapcsolódó tanulói attitűdök átlagát és szórását biológiai nem szerinti bontásban ismerteti, mely alapján nyilvánvaló, hogy a lányokat mindhárom középiskolában pozitívabb viszony fűzi a nyelvtanórákhoz, mint a fiúkat, akiknek a hozzáállása inkább közömbösnek nevezhető. Megállapíthatjuk továbbá, hogy a nyelvtant leginkább a KeSz oktatási

intézmény lány adatközlői, s legkevésbé a NySz középiskola fiú válaszadói kedvelik. Ha az összes tanuló válaszát Khi-négyzet próbának vetjük alá, akkor $p < 0,05$, tehát a biológiai nem és a nyelvtannal szembeni attitúd között szignifikáns összefüggés áll fenn. Mivel azonban a Cramer-féle együttható értéke mindössze 0,216, ezért a két változó közötti kapcsolat gyenge.

3. táblázat. A nyelvtannal kapcsolatos attitúd biológiai nem szerinti átlaga és szórása oktatási intézmények szerint

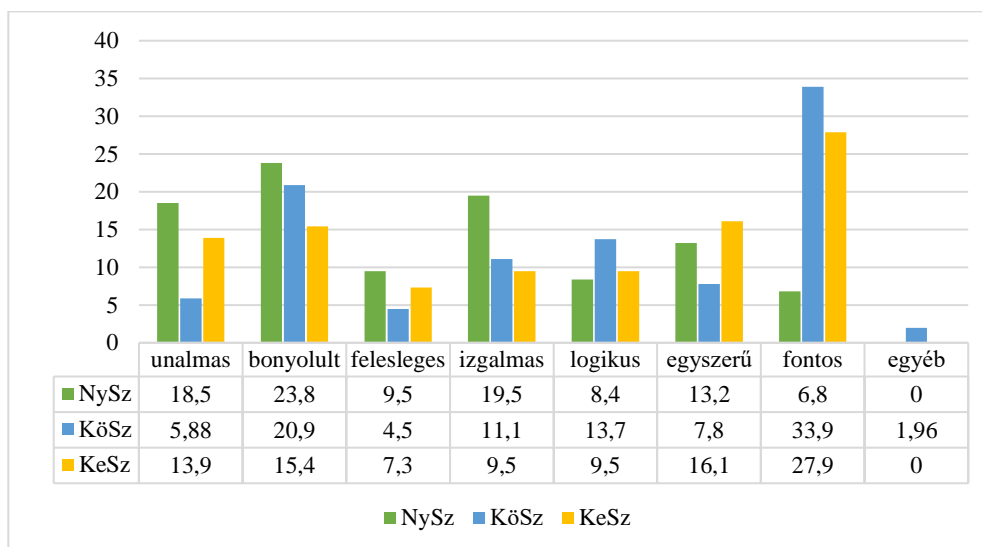
Az oktatási intézmény kódja	nem	átlag	szórás
NySz	lányok	2,7	0,72
	fiúk	3,16	0,98
KöSz	lányok	2,5	0,9
	fiúk	2,7	1,07
KeSz	lányok	2,3	1,04
	fiúk	2,9	1,27
Attitúdátlag	lányok	2,5	0,92
	fiúk	2,9	1,15

NySz: nyugat-szlovákiai; KöSz: közép-szlovákiai; KeSz: kelet-szlovákiai

A második kérdésben (*Melyik jelzővel jellemeznéd leginkább a nyelvtanórákat?*) arra kértem a válaszadókat, hogy saját tapasztalataikból kiindulva döntsék el, a felsorolt jelzők (*unalmas, bonyolult, felesleges, logikus, izgalmas, egyszerű, fontos*) közül melyik illik leginkább a nyelvtanórákra. A kérdés típusát tekintve nyílt feleletválasztásos volt, vagyis a tanulók több lehetőséget is megjelölhettek válaszként. Lengyelne Molnár (2013: 89–90) szerint e kérdéstípus előnye, hogy olyan opciókat is felkínál, melyek a kitöltőkben esetleg nem merülnének fel.

A kétszáz tanulótól összesen 428 jelölés érkezett, tehát egy kérdőívben egy válaszadó átlagosan 2,14 jelzöt karikázott be. A beérkezett visszajelzések százalékos arányát az 1. ábra szemlélteti. Ebből kiindulva a tanulók elsősorban a „fontos” (68%), másodsorban a „bonyolult” (60%) jelző alkalmazásával jellemzik nyelvtanóráikat, míg harmadik helyen, mintegy húsz százalékkal lemaradva, az „izgalmas” (40,1%) jelzöt választják. Az eredmények iskolák szerinti megoszlása ugyanakkor azt tükrözi, hogy a nyelvtanórákat mind a KöSz, mind pedig a KeSz középiskola tanulói elsősorban a „fontos” jelzővel illetik, melyet a KöSz oktatási intézmény diákjainak körében a „bonyolult”, a KeSz középiskola tanulóinak körében az „egyszerű” jelző követ. Ezzel ellentétben az olyan negatív(abb) jelentéstartalommal bíró jelzőket, mint az „unalmas”, „bonyolult” vagy „felesleges” legnagyobb arányban a rendszeres nyelvtanoktatásban részesülő NySz középiskola tanulói választják. Megjegyzést érdemel, hogy mindhárom oktatási intézmény adatközlői a legkisebb mértékben utalnak a nyelvtanórákra a „felesleges” jelzővel.

1. ábra. A nyelvtanórákat leginkább meghatározó jelzők oktatási intézmények szerint (%)
(n=200)



NySz: nyugat-szlovákiai; KöSz: közép-szlovákiai; KeSz: kelet-szlovákiai

Ahogy az 1. ábra is mutatja, az „egyéb” lehetőséget hosszabb válasz megfogalmazására csupán a KöSz középiskola három tanulója használja fel. Egyikük a „felesleges” és a „fontos” jelző melletti döntését bővíti ki az 1. idézetben lévő válasszal:

- (1) *Felesleges túlságosan részletesen venni [a nyelvtant], viszont fontos, hogy helyesen beszéljünk és írjunk. Nemcsak az alapján mondunk/írunk valamit, hogy hogy mondta a tanár a nyelvtanórán, hanem az alapján is, hogy hogyan halljuk és használják a kinti, meg az otthoni környezetünkben. De vannak olyan fontos dolgok is [nyelvtanból], amiket az iskolában tanulunk meg.*

Az (1) idézetben a KöSz oktatási intézmény tanulója előbb leszögezi, hogy nyelvtannal szükségtelen a jelenlegihez hasonló részletességgel foglalkozni, és csupán azt a tudást tartja lényegesnek, amely a „helyes” nyelvhasználat kialakításához, illetve a helyesírás fejlesztéséhez járul hozzá. Az adatközlő azonban véleményét az (1) idézet végén részben módosítja, hiszen megállapítja, hogy mégis vannak olyan lényeges ismeretek, melyekre csak az iskolában tehet szert. A tanuló ezenkívül kifejti, hogy nyelvhasználatunkat nemcsak a pedagógus megjegyzései, hanem az iskolán kívüli nyelvhasználati mikro- és makrokörnyezet is befolyásolja. Az adatközlő valószínűleg nem tudatosan, mégis arra mutat rá, hogy beszédünket elsődlegesen nem a nyelvtanórán elhangzó nyelvhasználati tanácsok, hanem a minket körülvevő emberek, tehát a családtagok, a barátok, az iskolatársak stb. határozzák meg. Ezt számos olyan kvalitatív jellegű

szociolingvisztikai kutatás is alátámasztja, amely az ún. alkalmazkodáselmélet alapját képezi (vö. Milroy, L., 1980; Milroy, J., 1987, 1992; Eckert, 2000; Coupland, 2007).

Egy másik tanuló az „egyéb” lehetőség keretében megmagyarázza, hogy a nyelvtanórákat azért tartja bonyolultnak, mert „a nyelvtant túl részletesen vesszük.” A harmadik adatközlő az „egyéb” opcióban a „fontos” és az „izgalmas” jelzők bekarikázásának okára világít rá: „A magyar nyelvben olyan gyönyörű, változatos szavak vannak, amihez hasonlókat más nyelvekben nem talál meg az ember.” E kijelentés háttérében egy, a magyar nyelv jellegével kapcsolatos nyelvi mítosz húzódik meg (vö. Lanstyák, 2014: 87–88), valamint olyan nyelvi ideológiák jutnak benne kifejezésre, mint például a nyelvi dekorizmus, expresszizmus vagy szingularizmus (vö. Lanstyák, 2017).

A kérdőív harmadik, Likert-skálán alapuló kérdésével azt kívántam felmérni, mennyire tartják hasznosnak a nyelvtanórák által közvetített ismereteket a tanulók. Az adatközlőknek az alábbi öt válaszlehetőség közül kellett választaniuk egyet: (1) nagyon hasznos, (2) inkább hasznos, (3) közömbös, (4) nem hasznos, (5) egyáltalán nem hasznos.

A tanulók nyelvtani tananyag hasznával kapcsolatos átlagattitűdjéről a 4. táblázat tartalmaz közelebbi információkat. Ezek szerint az adatközlők nyelvtani tananyaggal szembeni átlagattitűdje az „inkább hasznos” és a „közömbös” opció között helyezkedik el, közelebb az előbbi fokozathoz. A középiskolák szerinti attitűdmegoszlást tekintve megállapíthatjuk, hogy a nyelvtanórákon elhangzó ismereteket elsősorban a KöSz középiskola tanulói, legkevésbé pedig a KeSz oktatási intézmény adatközlői tekintik hasznosnak.

4. táblázat: A nyelvtani tananyag hasznával kapcsolatos attitűd átlaga és szórása oktatási intézmények szerint

Az oktatási intézmény kódja	Átlag	Szórás
NySz	2,36	0,83
KöSz	2,28	1,0
KeSz	2,8	1,03
Attitűdátlag (NySz+KöSz+KSz)	2,21	1,17

NySz: nyugat-szlovákiai; KöSz: közép-szlovákiai; KeSz: kelet-szlovákiai

Egy alkérdés keretében arra kértem az adatközlőket, hogy indokolják meg a nyelvtani tananyag hasznossága kapcsán bejelölt válaszukat. Ezekben a visszajelzésekben körvonalazódnak azok a tényezők, melyek befolyásolják a diákok nyelvtantanulás iránti motivációját, miközben közvetett információt nyújtanak a tanórák nyelvszemléletéről is.

A legtöbb tanuló a nyelvtanórát azért tartja „nagyon hasznos”-nak, illetve „hasznos”-nak, mert véleményük szerint az átvett tananyagok fejlesztik

helyesírási készségeiket, lehetővé teszik a magyar nyelv nyelvtani szabályaival való megismerkedést, és a standard nyelvhasználat kialakítását, például:

- (2) *A nyelv helyes használata szempontjából fontos (NySz).*,
- (3) *A nyelvtan haszna a helyes és igényes nyelvhasználat megtanulásában van (NySz).*,
- (4) *Hasznosnak tartom, hogy az ember tisztában van a nyelvtannal és annak szabályaival (KöSz).*,
- (5) *Hasznos, mert a magyar nyelv helyesírás kifejezetten bonyolult még nekünk magyar ajkú embereknek is, és sokszor meggyűlik vele a bajunk. És mint magyar nemzetiségűeknek, illő tudni helyesen írni (KöSz).*,
- (6) *Szerintem fontos, hogy helyesen tudjak írni és kommunikálni (KeSz).*

A tanulók önállóan megfogalmazott válaszai arra utalnak, hogy a vizsgált középiskolák nyelvtanórái a helyes–helytelen minősítésre épülnek, vagyis a diákokban erőteljesen él az a hagyományos, nyelvművelői felfogás szerinti nyelvhelyesség-értelmezés, mely alapján léteznek helyes és helytelen nyelvhasználati módok, illetve nyelvi formák (vö. Kontra, 2015: 21). Erre az ún. preskriptív szemléletmódra vezethető vissza a tanulóknak az a meggyőződése, mely szerint a helyesség nyelvhasználóktól függetlenül is megragadható, és a beszélők természetes nyelvhasználatával is ellentétben állhat, például:

- (7) *Azért nagyon hasznos, mert hiába a magyar az anyanyelvem és ezt beszélem a legjobban, mégis meg kell tanulom helyesen használni a magyar nyelvet (KöSz).*

Megjegyzést érdemel, hogy ugyanilyen eredményre jutott Domonkosi (2007: 144) is, aki főiskolai hallgatók helyes és helytelen nyelvhasználatra vonatkozó vélekedéseit elemezte.

A szlovákiai magyar középiskolások között vannak, akik úgy vélik, hogy a helyes nyelvhasználat alapja a helyesírás ismerete, vagyis az írott nyelvet a beszélt nyelv elé helyezik, mely mögött a nyelvi standardizmushoz szorosan kapcsolódó nyelvi szkriptizmus ideológiája húzódik meg, például:

- (8) *Mert jobb, helyesebb lesz a nyelvtanórai helyesírásnak köszönhetően a nyelvhasználatunk (KöSz).*,
- (9) *Ahhoz, hogy helyesen mondjam el, amit akarok, jól kell tudnom a helyesírást, amit nyelvtanon megtanulhatok (KeSz).*

Az idézett válaszokból kitűnik, hogy a tanulók nem tesznek különbséget a helyesírás és a nyelvhelyesség között, tehát nem tudatosítják, hogy míg a helyesírás a nyelvnek csupán az egyik megvalósulási formáját, az írást

szabályozza, és konvenciókon alapuló helyességet hirdet; addig a nyelvhelyesség a fennálló beszédhelyzet alapján meghatározott helyénvalóságot jelenti, és a beszélő számára több lehetőséget is engedélyez (vö. Nádasy, 2020: 179–184; Jánk, 2020: 46). A helyesírás és a nyelvhelyesség fogalmának összemosása azonban nemcsak a jelen vizsgálatban részt vevő tanulókra, de a beszélők nagy részére egyébként is jellemző, mely elsősorban a nyelvtanoktatás hagyományos, előíró szemléletére vezethető vissza.

A fentiek alapján nyilvánvaló, hogy a kutatásban részt vevő tanulók nem tesznek különbséget grammatikai helyesség, pragmatikai helyénvalóság és a helyesírásban érvényesülő normának való megfelelés között. Ehelyett a helyesség fogalmát abszolutizálják, nyelvhasználatukat egy ideális nyelvváltozathoz mérten értékelik (mely alatt a nyelvtanoktatás gyakorlatából kiindulva a standard nyelvváltozat értendő, bár ezt a tanulók explicit módon nem fogalmazzák meg), miközben nem tűzik ki célul az olyan anyanyelvi kompetencia kialakítását, melynek köszönhetően anyanyelvüket a kommunikációs szituációnak megfelelően képesek használni, illetve a mások által létrehozott írott nyelvi szövegeket megértik. Ez a hozzáállás a szlovákiai tanulókon kívül az erdélyi magyar diákok (vö. Pletl, 2021: 190) és a vajdasági magyar tanulók körében is megfigyelhető (vö. Vukov Raffai, 2012).

A szlovákiai magyar tanulók egy másik csoportja a nyelvtan hasznosságát gyakorlati indokok említésével, a tananyag jövőbeli, illetve a nyelvnek a különböző kommunikációs színtereken való felhasználhatóságával magyarázza, valamint azzal, hogy az egyes nyelvi-nyelvhasználati készségek megfelelő mértékű ismeretére mint a műveltség fokmérőire tekinthetünk, például:

- (10) *Kiváló helyesírással, jó fogalmazással, gazdag szókinccsel el tudom hitetni az emberekkel, hogy okosabb vagyok, mint valójában (NySz).*
- (11) *Nagyon hasznos, hisz, ha valaki nem tanulja meg a helyesírást, vagy a helyes nyelvhasználatot, akkor azt azonnal észre lehet venni az illetőn, akár néhány mondat után is. Szóbeli vizsgákon, állásinterjúkon szerintem ez az egyik legfontosabb (KöSz).*
- (12) *Később, főleg az érettségim, jól járhatok, ha tudom (KeSz).*

A diákok tehát úgy tartják, hogy az egyes kommunikációs képességek (konkrétan a helyes nyelvhasználat, a helyesírás és a fogalmazás) ismerete meghatározó szerepet tölt be a társadalmi érvényesülésben. Ez a meggyőződés nemcsak a jelen kutatásban részt vevő tanulókra, de – egy reprezentatív mintán elvégzett empirikus kutatás eredményei alapján – a magyar beszélőközösségre általánosságban véve is érvényes (vö. Terestyéni, 1990: 32–55). A fentiekén kívül néhány tanuló a nyelvtan érdemlegességét azzal igyekszik megindokolni, hogy ezek az ismeretek az alapműveltség részét képezik, tehát a tudás önmagában vett

értékként hivatott igazolni a nyelvtannal való foglalkozás szükségességét (vö. Szabó, 2011), például:

(13) *Fontos az alapkultúrához (KeSz).*

A nyelvtani tananyag haszna mellett egyes adatközlők azzal is érvelnek, hogy elsajátításával lehetőségük van kifejezni a magyar nemzetiségükkel szembeni elhivatottságukat, illetve köteleességtudatukat, például:

(14) *Természetes, hogy nagyon hasznos, hisz mint magyar embernek kötelességem, hogy a saját anyanyelvemről tanuljak (KöSz).*

Ezt, valamint az ehhez hasonló motiváltságú válaszokat úgy is interpretálhatjuk, hogy a tanulók kisebbségi létüket a magyarországi beszélőkhöz képest hátrányként fogják fel, melynek ellensúlyozását anyanyelvi ismereteik fejlesztésével kívánják megvalósítani.

Azok a tanulók, akik a nyelvtani ismeretekkel kapcsolatban közömbös álláspontot képviselnek, azzal magyarázzák véleményüket, hogy ezeknek a tananyagoknak csupán egy, főként a helyesírásra összpontosító része fontos, más része viszont felesleges; vagy azzal, hogy a tanultak a jövőben csak korlátozott mértékben használhatók fel, például:

(15) *Fontos tudni a helyesírást, viszont sok dolgot tanulunk, ami nem létfontosságú és nem fogjuk kihasználni (NySz).*

(16) *Vannak bizonyos tananyagok, melyek kevésbé fontosak, míg mások a későbbiekben fontosak volnának, és mégsem szánunk rá több időt (KöSz).*

(17) *Voltak hasznos, de haszontalan tananyagok is (KeSz).*

A nyelvtani tananyagot haszontalannak nevező tanulók között vannak olyanok, akik a nyelvtanóra egyedüli érdemlegességének a helyesírás elsajátítását tekintik, amióta viszont léteznek helyesírás-ellenőrző programok, a vonatkozó tanóra értelmét erősen megkérdőjelezzik, például:

(18) *Jól jön a helyesírás, de nagy része úgyszólván fölösleges, már rég van autocorrect (NySz).*

Mások úgy vélik, hogy beszélt nyelvi kommunikációs szükségleteiket a helyesírási szabályok ismerete nélkül is képesek kielégíteni, például:

(19) *Még, ha nem is írok egy-egy szót helyesen, akkor is megértik mit szerettem volna mondani (NySz).*

Néhány diák szerint a nyelvtani ismeretek a mindennapokban felhasználhatatlanok, kivéve azok számára, akik nyelvtannal szeretnének foglalkozni, például:

- (20) *Nem veszem hasznát az életben sehol az ennyire részletes nyelvtannak, hacsak nem magyartanárnak megyek (KöSz).*,
(21) *Mert a mindennapi életben nem fogom ezeket a dolgokat használni, például, hogy minek mi a szófaja (KeSz).*

Akadnak ugyanakkor olyan tanulók is, akik a magyar nyelv és irodalom tantárgy hasznosságát alapjaiban kérdőjelezik meg:

- (22) *Nem tartom fontosnak, szerintem sokkal fontosabb dolgokat taníthatnának az iskolában, például több kémiát vagy biológiát, a magyar irodalom meg nyelvtan helyett (KeSz).*

5. Következtetések

A tanulmányban bemutatott vizsgálat célja szlovákiai magyar tannyelvű középiskolás tanulók nyelvtanórával kapcsolatos attitűdjének, illetve véleményének feltérképezése. A kutatásba három szlovákiai magyar középfokú oktatási intézményt vontam be, melyek nemcsak földrajzi elhelyezkedésüket, de grammatikatanítási szemléletüket tekintve is különböztek egymástól, s melyekre a tanulmányban a NySz, KöSz és KeSz kódokkal hivatkoztam.

A bemutatott eredmények ismeretében az első hipotézisre reflektálva megállapíthatjuk, hogy a tanulók nyelvtanórák iránti attitűdje a feltételezettnél kedvezőbben alakult, ugyanis az adatok azt mutatták, hogy a kétszáz adatközlő nyelvtanórákhoz kapcsolódó általános beállítottsága nem negatív, hanem inkább közömbös irányultságú (2,68). Emellett az attitűdök iskolák szerinti átlagának áttekintése arról informált, hogy a nyelvtanórák leginkább a KeSz oktatási intézmény adatközlőinek körében (2,59), és legkevésbé a NySz középiskola tanulóinak (2,86) körében népszerűek. Vagyis elsősorban azok a diákok kedvelik a nyelvtanórákat, akiknek a magyar nyelv és irodalom szakos pedagógus a szóban forgó tanítási órákat ritkán, vagy egyáltalán nem tartja meg, és azok a legkevésbé, akik heti rendszerességgel részesülnek nyelvtanoktatásban. Ez a jelenség feltehetőleg azzal magyarázható, hogy a nyelvtanórákon ritkábban részt vevő tanulóknak kevesebb lehetőségük van negatív jellegű nyelvtanórai tapasztalatokat szerezni, mint azoknak a diáktársaiknak, akiknek nyelvtanórai élményei hetente újabb – negatív és pozitív tapasztalatokkal – bővülnek. A nyelvtanórákon ritkábban részt vevő tanulóknak ezáltal kevesebb okuk van arra, hogy a vonatkozó tanórákról kedvezőtlen képet alakítsanak ki magukban.

A kutatás második hipotézise szintén nem igazolódott be maradéktalanul, mivel az adatközlők a nyelvtanórákat elsősorban a „fontos” (68%), másodsorban a

„bonyolult” (60%) jelző alkalmazásával jellemzik, míg harmadsorban az „izgalmas” (40,1%) lehetőséget választják. A diákok tehát nyelvtanóráik legmeghatározóbb vonásának megragadására elsősorban nem a negatív(abb) jelentéstartalmat hordozó jelzők mellett döntöttek. Az eredmények iskolák szerinti áttekintése arról tanúskodott, hogy a nyelvtanórákat a KöSz oktatási intézmény tanulói tartották leginkább „fontos”-nak. Miközben a negatív(abb) jelentéssel bíró jelzőket a nyelvtanoktatásban rendszeresen részesülő NySz középiskola tanulói jelölték be a legmagasabb arányban. Érdeemes továbbá hangsúlyoznunk, hogy a nyelvtanórák jellemzésekor a legritkábban mindhárom középiskola tanulói a „felesleges” válaszlehetőséget jelölték meg.

A harmadik hipotézist figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy a diákok a nyelvtanórán elhangzó ismeretek hasznát a vártnál pozitívabban értékelték, hiszen átlagattitűdjük (2,21) a Likert-skála „inkább hasznos” és „közömbös” opciója között helyezkedett el, közelebb az előbbi fokozathoz. Az attitűdök középiskolák szerinti átlagát alapul véve pedig kijelenthetjük, hogy a nyelvtanórai tananyagot leginkább a KöSz oktatási intézmény adatközlői (2,28), s legkevésbé a KeSz középiskola diákjai (2,8) tekintették hasznosnak.

A tanulóknak a nyelvtani ismeretek érdemlegessége kapcsán megfogalmazott válaszai jól tükrözték, hogy a szlovákiai magyar nyelvtanoktatásában a strukturalista, preskriptív és felcserélő szemlélet dominál, miközben a nyelvi változatosság és tagoltság ténye a tanítási órákon vagy nem kellő hangsúllyal, vagy nem kellő árnyaltsággal jelenik meg. A tanulók a „helyesség” fogalmát rendszerint abszolutizálták, azaz értelmezésekor a kommunikációs szituáció egyes tényezőit, illetve a helyénvalóság kritériumait nem vették figyelembe. Mindez nem meglepő, hiszen a szlovákiai magyar nyelvtanoktatás évtizedek óta hangsúlyozott szemléletváltását máig sem sikerült megvalósítani, melynek legfőbb oka, hogy a megfelelően kidolgozott tanterv, a korszerűen megírt magyarnyelv-tankönyvek és módszertani segédanyagok napjainkban sem állnak rendelkezésre.

A tanulmányban tett megállapítások kapcsán fontos tudatosítanunk, hogy a tanulók nyelvtanórához fűződő attitűdjéről a kérdőíves felmérés keretében összegyűjtött eredmények pozitívabb képet mutathatnak, mint amilyen a valóság. A következtetések pontosítása érdekében a kutatás folytatásaként a jövőben egyrészt a NySz, a KöSz és a KeSz középiskolák tanulóival fókuszcsoporthoz interjút készítünk; másrészt az őket oktató magyar nyelv és irodalom szakos pedagógusokkal félig strukturált interjút rögzítünk. Az így szerzett információk segítségével az egyes oktatási intézményekben folyó pedagógiai és módszertani kultúra aktuális jellemzőit kívánom felmérni, s kijelölni az anyanyelvoktatás azon pontjait, melyek sürgős innovációra szorulnak.

Irodalom

- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In Murchinson, C. A. (ed.), *A Handbook of Social Psychology* (798–844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Antalné Szabó Ágnes (2002). A grammatikatanítás pedagógiája. In Raisz Róza & Zimányi Árpád (szerk.), *Feladatok és módszerek az anyanyelvi nevelésben a XXI. század elején* 148–152. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Babbie, Earl (2001). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Ballér Ede (1973). Tanulói attitűdök vizsgálata. *Pedagógiai Szemle* 23, 7–8, 644–657.
- Coupland, N. (2007). *Style. Language variation and society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csapó Benő (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia* 100, 3, 343–366.
- Csapó Benő (2002). *Az iskolai tudás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csikos Csaba (2012). Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra* 22, 1, 3–13.
- Domonkosi Ágnes (2007). Nyelvi babonák és sztereotípiák: a helyes és helytelen nyelvhasználat a népi nyelvészeti szemléletben. In Domonkosi Ágnes, Lanstyák István & Posgay Ildikó (szerk.), *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről* (141–153). Dunaszerdahely – Budapest: Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó.
- Eckert, P. (2000). *Linguistics variation as social practice*. Oxford: Blackwell.
- Chambers, J. K. (1994). An introduction to dialect topography. *English World-Wide* 15, 1, 35–53.
- Jánk István (2020). A helyesírás-tanítás helye és szerepe a nyelvtanórán és az iskolában. In Ludányi Zsófia & Kalcsó Gyula (szerk.), *Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei (Új sorozat 46. köt.) = Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica* (45–56). Eger: Líceum Kiadó. Letöltés: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/6636/1/Acta%20Linguistica_46.pdf (2023.02.23)
- Józsa Krisztián (2002). Tanulási motiváció és humán műveltség. In Csapó Benő (szerk.), *Az iskolai műveltség* (239–268). Budapest: Osiris Kiadó.
- Kiss Jenő (2010). Anyanyelvi órák a középiskolában: egy fölmérés tanulságaiból. *Magyartanítás* 51, 5, 24–25. Letöltés: <http://www.trezorkiado.fw.hu/Magyartanitas-2010-5.pdf> (2023.02.09.)
- Kocsis Mihály (2000). Egy Baranya megyei iskolai tudásmérés néhány vizsgálati területéről. *Iskolakultúra* 10, 8, 3–13.
- Kontra Miklós (2015). Megjegyzések nyelvi identitásunk intézményes rombolásáról. In Bodor Péter (szerk.), *Emlékezés, identitás, diszkurzus*. (21–38). Budapest: L’Harmattan.
- Kugler Nóra (2014). A beszélő ember és a nyelv viszonya a tankönyvek által közvetített tudásban és tevékenységben. In Vančo Ildikó & Kozmács István (szerk.), *A kisebbségi magyar nyelvtanítás kihívásai a 21. század elején* (117–139). Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem – Közép-európai Tanulmányok Kara – Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet.
- Laczkó Mária (2015). A magyartanítás fonáksága: a nyelvtanóra és szerepe. *Magyartanítás* 56, 3, 24–32. Letöltés: <http://www.trezorkiado.fw.hu/Magyartanitas2015-3.pdf> (2023.03.09.)
- Lanstyák István (2011). Nyelvi problémák a szlovákiai magyar beszélőközösségben. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 13, 2, 3–24.
- Lanstyák István (2014). *Nyelvalakítás és nyelvi ideológiák*. Pozsony: Comenius Egyetem. Letöltés: http://web.unideb.hu/~tkis/lanstyak_istvan-nyelvalak_es_nyelvi_ideol_2014.pdf (2023.02.23.)
- Lanstyák István (2017). Nyelvi ideológiák (általános tudnivalók és fogalomtár). Letöltés: https://web.unideb.hu/~tkis/li_nyelvideologiai_fogalomtar2.pdf (2023.02.23)
- Lengyelné Molnár Tünde (2013). *Kutatástervezés*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- McKinney, C. & Swann, J. (2001). Developing a sociolinguistic voice? Students and linguistic descriptivism. *Journal of Sociolinguistics* 5, 4, 576–590.
- McPherson, G. E. & O’Neill, S. A. (2010). Students’ motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education* 32, 2, 101–137.

- Milroy, L. (1980). *Language and social networks*. Oxford: Blackwell.
- Milroy, J. (1987). *Observing and analysing natural language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Milroy, J. (1992). *Language variation and change*. Oxford: Blackwell.
- Minya Károly (2018). Szerethető grammatikaoktatás. In Balázs Géza & Lengyel Klára (szerk.), *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat* (257–261). Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság.
- Misad Katalin (2011). Az anyanyelvi nevelés problémái a szlovákiai magyar tannyelvű oktatási intézményekben. In Szabó Mihály Gizella & Lanstyák István (szerk.), *Magyarok Szlovákiában. VII. kötet. Nyelv* (489–500). Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Misad Katalin (2013). A magyar helyesírás helye és oktatásának tapasztalatai a pozsonyi magyar tanszéken. In Bozsik Gabriella (szerk.), *Helyesírás-tanításunk helyzete a határon innen és túl. A Nagy J. Béla helyesírási verseny előadásai, feladatai és egyéb tanulmányok* (45–54). Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Misad Katalin (2015). A kétnyelvűség aspektusának vizsgálata a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák anyanyelvtankönyveiben. In Zimányi Árpád (szerk.), *A tudományoktól a művészetekig. Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásaiból* (72–83). Eger: Líceum Kiadó.
- Misad Katalin, Simon Szabolcs & Szabó Mihály Gizella (2009). *Magyar nyelv a gimnázium és a szakközépiskolák 1. osztálya számára*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Nádasdy Ádám (2020). *Milyen nyelv a magyar?* Budapest: Corvina.
- Pletl Rita (2021). A tanárképzést érő kihívások a középfokú oktatás perspektívájából. In Istók Béla & Simon Szabolcs (szerk.), *Online oktatás – kontaktoktatás. Edukációs folyamatok és a Covid19. Az SJE TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai Kutatócsoport X. nemzetközi tudományos szimpóziumának tanulmánykötete* (183–196). Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar.
- Rózsa Sándor (2006). Méréselméleti és statisztikai alapfogalmak. In Rózsa Sándor, Nagybányai Nagy Olivér & Oláh Attila (szerk.), *A pszichológiai mérés alapjai. Elmélet, módszer és gyakorlati alkalmazás*. Budapest: Bölcsész Konzorcium. Letöltés: <http://mek.niif.hu/05500/05536/05536.pdf> (2023. 02. 09).
- Seog, M., Hendricks, K. S. & González-Moreno, P. A. (2011). Students' motivation to study music: The South Korean context. *Research Studies in Music Education* 33, 1, 89–104.
- Simon Szabolcs (2015). Helyzetfelmérés a magyar nyelv és irodalom tantárgyról a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolákban, különös tekintettel a tankönyvekre. In Zimányi Árpád (szerk.), *A tudományoktól a művészetekig. Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásaiból* (51–62). Eger: Líceum Kiadó.
- Szabó Tamás Péter (2011). „Nem leszünk tudatlanok”. Letöltés: <https://www.nyest.hu/hirek/nem-leszunk-tudatlanok> (2023. 02. 12.)
- Takács Viola (2001). Tantárgyi attitűdök struktúrája. *Magyar Pedagógia* 101, 3, 301–318. Letöltés: http://www.tele.edia.hu/mped/document/Takacs_MP1013.pdf (2023. 02. 09).
- Terestyéni Tamás (1990). Beszédszokások. (Egy szociolingvisztikai adatfelvétel néhány előzetes eredménye). In Balogh Lajos & Kontra Miklós (szerk.), *Élőnyelvi tanulmányok* (32–54). Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Uzonyi Kiss Judit & Csicsay Károly (2012a). *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 2. osztálya számára*. Pozsony: Terra Kiadó.
- Uzonyi Kiss Judit & Csicsay Károly (2012b). *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 3. osztálya számára*. Pozsony: Terra Kiadó.
- Uzonyi Kiss Judit & Csicsay Károly (2012c). *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 4. osztálya számára*. Pozsony: Terra Kiadó.

Vukov Raffai Éva (2012). *Az örökíró, a hémijszka és ami mögöttük van*. Szabadka: Grafoprodukt.

Zerényi Károly (2016). A Likert-skála adta lehetőségek és korlátok. *Opus et Educatio* 3, 4, 470–478.
<https://doi.org/10.3311/ope.39>

A tanulmány a VEGA 1/0106/21 sz. projekt (Kulturális emlékezet, műfordítás és többnyelvűség a magyar irodalom és nyelvészet kontextusában) támogatásával készült.