

**A TANTÁRGYI SZAKSZÓKINCST, SZAKNYELVOKTATÁS
ÉS A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV (MID)
TANÍTÁS ÉRINTKEZÉSI PONTJAI**

**CONNECTIONS BETWEEN SUBJECT TERMINOLOGY,
TEACHING LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES
AND HUNGARIAN AS SECOND LANGUAGE (HSL) TEACHING**

KECSKÉS JUDIT–KOVÁCS MÁRIA¹

A tanulmány azt kívánja bemutatni, hogy a migrációs trendek megváltozása a szaknyelvtanításban is új kihívásokat teremt. Szükségessé válik a MID (= a magyar mint idegen nyelv) tanárainak és a szakmatanároknak a szorosabb együttműködése az oktatásban, mert megjelenik egy olyan tanulói réteg, aki magyar nyelvtanulással egyidejűleg sajátítja el valamely szakma szókincsét, szaknyelvét. Ezért a tanulmány ismerteti a migrációs változások közoktatásban tapasztalható következményeit, az Együttthaladó projektek tantárgyi szakszókincs oktatásában szerzett tapasztalatait, majd azokat az érintkezési pontokat keresi a projekt gyakorlata és a szakmatárgyak tanítása között, amelyek a nem magyar anyanyelvűek szakoktatásában alkalmazhatók.

Kulcsszavak: migráció, nyelvoktatás, magyar mint idegen nyelv, szakszókincs

The paper claims that changes in migration trends create new challenges in teaching language for special purposes. Hungarian as Second Language teachers and subject teachers need to cooperate in education because a new student group has appeared in Hungarian schools, who study the Hungarian language and at the same time have the need to acquire special terminology. Therefore, the paper describes the consequences of the changes in migration trends experienced in public education, as well as the experience gained in the StepTogether projects. The paper explores connections between the practice of the projects and the teaching of vocational subjects which could be applicable in non-Hungarian speakers' vocational education, as well.

Keywords: immigration, language teaching, Hungarian as a Second Language, terminology

BEVEZETÉS

Az Európát érintő migrációs trendek átalakulása a magyar nyelvoktatásban és a szaknyelvoktatásban is új kihívásokat teremt. Egyre több, nem magyar anyanyelvű kisdíák tanul a közoktatásban, akik a tantárgyi szakszókincs elsajátításával teszik meg az első lépést a szaknyelvoktatás felé. S ha az első lépés sikertelen – mert a tanítás-tanulás folyamatában a szakszókincs tanítása nem a nyelvi kompetenciájuknak megfelelő szinten zajlik, vagy nincs meg

¹ KECSKÉS Judit
egyetemi docens
Miskolci Egyetem BTK, Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet
3515 Miskolc-Egyetemváros
bolkecsi@uni-miskolc.hu

KOVÁCS Mária
egyetemi docens
Miskolci Egyetem BTK, Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet
3515 Miskolc-Egyetemváros
bolmari@uni-miskolc.hu

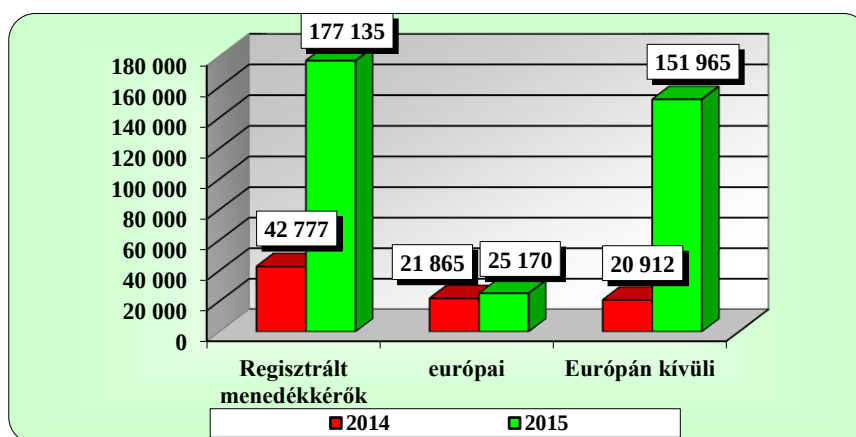
a kétoldalú folyamat kialakításához szükséges közös kulturális ismeret, esetleg nem megfelelő metodikai háttérre épül az oktatás –, hogyan válhatnának sikeressé a szaknyelvtanulásban? E nyilvánvaló összefüggés késztetett arra, hogy a tantárgyi szakszókincs oktatása terén az Együttthaladó programban szerzett eddigi tapasztalatainkra építve keressük azokat a szempontokat, amelyek adaptálhatóak a külföldiek szaknyelvoktatására; hogy megosszuk a projektjeinkben résztvevő, s a közoktatás különböző színterein gyakorló tanárok véleményét a magyar mint idegen nyelv (MID) tanítása és a szaknyelvoktatás viszonyáról; s végül, hogy olyan példákat mutassunk be, amelyek alapján a MID tanítás és a szaknyelvoktatás kapcsolata szorosabbra fűzhető.

1. A MIGRÁCIÓS FOLYAMATOK ÁLTAL TEREMTETT ÚJ KIHÍVÁSOK AZ OKTATÁSBAN

1.1. A migrációs trendek változása

Kevés olyan téma van napjainkban, amely ennyire élénken és egyszerre foglalkoztatná az utca emberét és a szakembereket, mint a migrációs folyamatok változása. A téma hazai tudományos fókuszba kerülését jól mutatja, hogy a *Magyar Tudomány* 2013-ban egy teljes számot szentelt a migrációnak, s az Európát érintő migrációs trendek átalakulását a hazai kutatók is egyre több (biztonságpolitikai, demográfiai, gender, jogi, oktatási, területi stb.) aspektusból vizsgálják (KOVÁTS 2013, TARÓSSY–GLIED–VÖRÖS 2014).

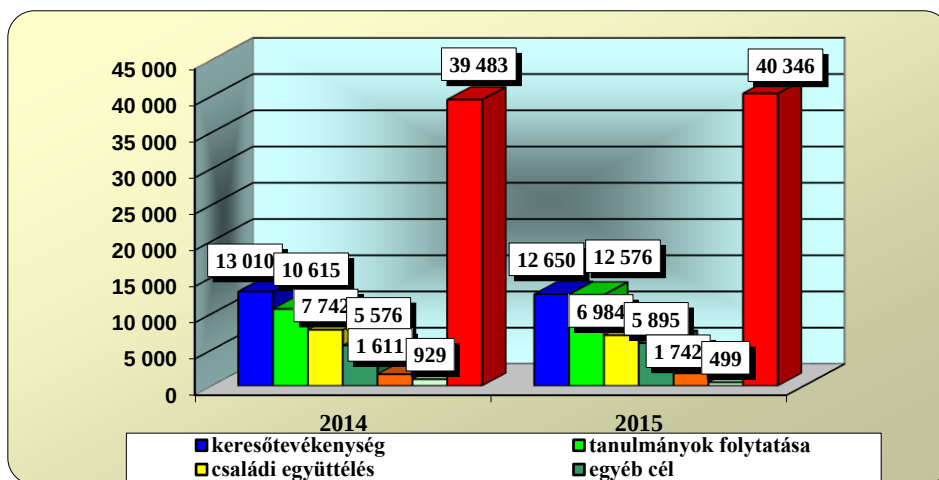
A magyarországi migrációt jellemző trendek az 1989-es rendszerváltás után alakultak ki és lényegében változatlanok maradtak a 2010-es évekig. A '80-as, '90-es években a bevándorlók döntő többsége a szomszédos országokból származott, s elsősorban az ottani magyar kisebbség köréből került ki. Ezért e folyamatot etnikai migrációként jellemzi a legtöbb szakirodalom (GÖDRI 2013: 263, KOVÁTS 2014: 330–4). Az Európai Unióhoz való csatlakozásunk nem hozott számottevő változást. Majd később a környező országok EU-s csatlakozása és a 2010-ben bevezetett új, egyszerűsített honosítási eljárás tovább növelte a szomszédos országokból érkezők számát, ugyanakkor drasztikusan emelkedett a nem európai menedékkérők száma is (KOVÁTS 2014: 334, ÖRKÉNY–SZÉKELYI 2014: 176–183). A 2014–15-ös statisztikai adatok is jól tükrözik e belső strukturális változást (1. 1. diagram B–Á-H Kiadványfüzet, 2014–15 éves: 8.).



1. diagram

A regisztrált menedékkérők származás szerinti eloszlása (2014–15)

Oktatási szempontból a két migrációs hullám jelentős eltéréseket mutat. Az etnikai migránsok a magyar nyelvet anyanyelvként (L1) vagy második nyelvként (L2) használták, s a más (román, szlovák, orosz, szerb stb.) államnyelv fennhatósága alatt élő kisebbségi nyelvekre jellemző strukturális vagy funkcionális erózió miatt elsősorban szókincsbeli, szakszókincsbeli hiányosságaik voltak. Nyelvjárási beszélőként azonban elenyésző grammatikai vagy fonetikai problémájuk akadt, így könnyen becsatlakozhattak a hazai oktatási környezetbe. A tanárok számára az etnikai migránsok szaktantárgyi és osztálytermi integrációja a hagyományos felzárkóztatási eszközökkel, pedagógiai módszerekkel megoldhatónak bizonyult, s az iskola-szülő kommunikáció is hamar kialakult. Ezzel szemben a 2010-es évektől jelentkező migráns hullámban egyre növekszik azok száma, akik literációs problémákkal küzdenek: alapvető grammatikai hiányosságaik vannak, magyar szókincsük nem teszi lehetővé, hogy aktívan bekapcsolódjanak az életkoruknak megfelelő tanítás-tanulás folyamatába, nem ismerik a latin betűs írásrendszert, nyelvtanulásukat nehezíti, hogy anyanyelvük más nyelvtípusba tartozik, és eltérő kulturális háttérrel rendelkeznek. Multikulturális pedagógiai ismeretek vagy a magyar mint idegen nyelv oktatásához kapcsolódó tanulmányok, megfelelő nyelvtudás vagy közvetítő nyelv hiányában óriási kihívásként és sokszor teherként nehezedik a tanárookra a migránsok oktatása. Az iskola és a szülő közti kommunikáció akadozik, gyakran a gyermek szerepel fordítóként – néha **kulturális bróker** szerepet is betöltve (TRICKET–JONES 2007) – ebben a kommunikációban (VÁRHALMI 2013: 119). Különösen azért fontos látnunk a két bevándorlási hullám közti különbséget, mert a statisztikai elemzés szerint leginkább a tanulmányok céljából ide érkezők aránya növekszik az utóbbi években (l. 2. diagram, B-Á-H Kiadványfüzet, 2014–15 éves: 4.).



2. diagram

Bevándorlási célok szerinti megoszlás

A Miskolci Egyetem *Együtthaladó – migráns gyermekek az iskolában* c. projektsorozata 2010-ben, a változást követően indult el. Az első lépésként a projektekbe bekapcsolódó iskolák és tanárok körében a közoktatásban érzékelt hiányokat, problémákat gyűjtöttük össze, amelyek az alábbi módon összegezhetők:

- Az általános iskolákban kevés a MID szakos tanár, elsősorban a két tanítási nyelvű iskolákban foglalkoztatnak ilyen végzettségű pedagógust. Az általános iskola után

a migráns gyermekek körében nagy a lemorzsolódás, mert nincs meg a megfelelő tantárgyi tudásuk (osztályzatuk) a szakközépiskolába /gimnáziumba lépéshez.

- Szakiskolában, szakközépiskolában nagy a lemorzsolódás még MID támogatás mellett is, a szakmatárgyakra jellemző alulteljesítés miatt.
- Gimnáziumokban a MID óra mellett is szükséges a szaktantárgyi mentorálás, felzárkóztatás és felkészítés a továbbtanulásra.

S az oktatási szintektől függetlenül jelentkeztek az alábbi problémák:

- A szaktanárok közt kevés a MID második szakos végzettségű.
- A szakmatanárokat a magyar anyanyelvűek oktatására képeztették.
- A szaktantárgyi tankönyvek magyar nyelven L1 nyelvtudási szinten készülnek, vagy olyan közvetítő nyelveken (angol, német, orosz, kínai) érhetők el, amelyek nem feltétlenül funkcionálnak közvetítő nyelvként a nem európai térségből származó migránsok számára.

Egyértelműen kirajzolódik a MID oktatás és a szaktantárgyi oktatás szorosabb kapcsolatának igénye, így ebből a szemszögből néztük át, és tekintjük át jelen tanulmányunkban is a MID helyét a közoktatási szabályozásában. A 2012 előtti projekteket értelemszerűen a Nemzeti alaptanterv (Nat) 2007-es irányelvei határozták meg, újabb projektjeinket a Nat 2012-es kiadása.

1.2. MID-del vagy anélkül

Az iskolákban MID oktatással vagy anélkül tanítanak migráns diákokat, attól függően, hogy az intézmény helyi tantervében helyet kapott-e a MID vagy sem. A Nat 2012 szerint a magyar mint idegen nyelv tantárgyi tartalmait – sajátos helyzete miatt – **a kerettantervek külön szabályozzák**, jelenleg a 23/2013. (III. 29.) EMMI rendelet 6. melléklete.

*A tantárgy beemelése a közoktatásba azt a célt szolgálja, hogy **a migráns és az idegen anyanyelvű diákok bármikor beléphessenek a magyar közoktatás rendszerébe, és ott sikeresen tudjanak teljesíteni.** Másrészt a célok, feladatok, tartalmak megfogalmazása mintául szolgálhat a határainkon túl élő kisebbségi és származásnyelvi magyar diákok nyelvi oktatásában. A magyar mint idegen nyelv egyrészt **beilleszkedik az élő idegen nyelv műveltségi területbe**, másrészt rugalmasan alkalmazkodik a diákok sajátos helyzetéhez, nyelvtudásához. Emellett a diákok kulturális beilleszkedését segítő ismereteket nyújt, amivel hozzájárul egészséges személyiségfejlődésükhöz, valamint sikeres, konfliktusmentes boldogulásukhoz a magyar társadalomban (MK 2012/66: 10680).*

A Magyar mint idegen nyelv kerettanterv 1–12. évfolyam számára készült. Felépítése teljesen azonos az élő idegen nyelv műveltségterület más tárgyaiéval (pl. angol vagy német nyelvvel). Témakörei a hagyományos nyelvoktatás témakörei pl. *bemutakozás, család, lakóhely, étkezés, időjárás*, amelyeket grammatikai és tartalmi kiszélesedés és mélyítés jellemez a magasabb évfolyamokon. S noha a Nat 2012 szándéka szerint a tanterv alkalmas lenne arra, hogy bármikor beléphessenek az oktatásba a diákok, ennek ellentmond az oktatási szakaszokban az egymásra épülő grammatikai felépítés.

*Magyarból mint idegen nyelvből a gimnázium 10. évfolyamának végére a tanulóknak meg kell közelíteniük az európai hatfokú skála harmadik vagy negyedik szintjét, azaz el kell jutniuk **B1 mínusz vagy B2 mínusz szintre**. Ezzel megszerezhetik azt a tudásszintet, amely lehetővé teszi számukra, hogy a **gimnáziumi tanulmányok végére magyarból mint idegen nyelvből elérjék a minimumként előírt B1, vagy – megfelelő körülmények esetén – akár a B2 szintet** is (MID kerettanterv 9–12:1.).*

Ez a kíváncsi csak akkor teljesíthető, ha a gyermek a 9. évfolyam kezdetétől a magyar oktatási rendszerben tanul, vagy egy teljes oktatási szakaszt (pl. 1–4 évfolyamot vagy 5–8. évfolyamot, 9–12. évfolyamot) a magyar oktatási rendszerben tölt el. A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a migránsok nem a tanév kezdetén érkeznek, hosszabb-rövidebb időszakot töltenek el a kötelező közoktatás valamely szakaszában, s az azonos életkor szerint szerveződő osztályokban a lehető legváltozatosabb magyar nyelvi szinten (A1–L2-ig) álló migráns tanulók vannak. Ebben az esetben a kerettantervi „előzetes ismeretek”-re aligha építhet a tanár, és a „fejlesztési követelmények” is inkább csak célok maradnak.

A tantárgyi kapcsolódási pontokat minden témakörben számba veszi a MID kerettanterv, a 9–12. évfolyamon például az *Étkezés* témakörénél megjelenik a technika, életvitel és gyakorlat vagy a matematika tantárgyi kohézióra való utalás, ugyanakkor a matematika 9–12. évfolyamos kerettantervben sehol sincs MID kapcsolódási pont jelölve.

Talán ennek a felemás kerettantervi látószögnek köszönhető az a tanári attitűd is, amelyet az első projektek kapcsán is tapasztaltunk. A MID szakos tanárok arról számoltak be, hogy rendszeresen foglalkoznak a különböző tantárgyakból adott olvasmányok vagy házi feladatok megértésének előkészítésével a MID órán, ezért gyakran kérnek segítséget a kollégájuktól a tantárgyi tartalomban való eligazodáshoz „én MID és minden szakos vagyok”; addig a szaktanárok kevésbé felkészültek a tartalom melletti magyar nyelvi fejlesztésre: „megvárom, amíg megtanul magyarul”, „gyártok neki feladatokat”, „lefordítom neki angolra/oroszra a feladatot”.

Bár arról vannak felméréseink elsősorban a PISA-vizsgálatok kapcsán, hogyan teljesítenek a migránsok a hazai oktatási keretrendszerben (SCHUMANN 2013: 110–116, PAPP 2014: 4–40.), de nincsenek felméréseink arról, hogyan viszonyul a jelenlegi MID oktatáshoz a 2.0 és az 1.75-ös generáció.

2. ELMÉLETI SZEMPONTOK ÉS TAPASZTALATOK A TANTÁRGYI SZAKSZÓKINCS OKTATÁSÁBAN

2.1. Az Együtthaladó program projektjei

A 2010-ben indult Együtthaladó első projektje a MID és a szaktantárgyi kapcsolat szorosabbá tételére készült, abból indul ki, hogy a magyar nyelvi kompetencia fejlesztése nem csak a MID tantárgyon keresztül történhet. Az első projektet öt újabb követte, így vált egyetlen projektből projektsorozattá. A kezdeti — néhány közismereti tantárgyra fókuszáló — oktatási kísérlet előbb jó gyakorlattá, majd az évek során innovatív programmá nőtte ki magát.

A program kettős célja maganyelv-oktatási segédanyagok kidolgozása az általános iskolák különböző évfolyamain tanuló, nyelvi hátránnyal küzdő gyermekek számára és módszertani segítségnyújtás az őket tanító pedagógusoknak. A projektek célcsoportja a Magyarországon legalisan tartózkodó, az Európai Unión kívüli országokból származó, magyarul eltérő fokon írni-olvasni tudó és beszélő migráns tanulók és hozzátartozóik. Az évek során azonban e célcsoport folyamatosan bővült migráns középiskolásokkal, majd magyar anyanyelvű, de halmozottan hátrányos helyzetű (HHH-s) kisdíjakokkal. A tanulás-tanítás másik

oldalához tartozó célcsoport szintén bővült előbb a HHH-s diákokat oktató tanárokkal, majd tanári szakos egyetemi hallgatókkal és közoktatás-vezetőkkel.

Az Együttthaladó – migráns projektek alapgondolata annak felismeréséből született, hogy a magyar közoktatásban tanuló migráns gyermekek oktatásának jelenlegi gyakorlata nem, vagy csak nagyon korlátozottan biztosítja az interkulturális pedagógiai programok nevelési-oktatási céljainak maradéktalan megvalósulását. Ennek egyik okát abban láttuk, hogy a tanórákon használt tankönyvek a magyar anyanyelvű tanulók nyelvi szintjéhez (L1) készültek, s nem veszik figyelembe a migráns tanulók különböző szintű (A1–L2) magyarnyelv-tudását. Másfelől a külföldiek magyar nyelvi képzésében alkalmazott nyelvkönyvek tartalma nem kapcsolódik a Nemzeti alaptanterv által meghatározott műveltségi területekhez, nem veszi figyelembe a kulcskompetenciák fejlesztési feladatait és a gyermekek életkori sajátosságait. A MID tankönyvek problémája, hogy egyetlen nyelvi szinthez készültek, így egy heterogén nyelvi kompetenciákkal rendelkező iskolai csoportban nehézkesen alkalmazhatók. A tantárgyi és nyelvoktatásbeli hiányosságok miatt a migráns gyermekek tanulási motivációja nagyon gyakran alacsony, hiszen nem tudnak részt venni az osztály munkájában, ez integrációjuk sikerét veszélyezteti, és későbbi lemorzsolódásukhoz vezethet.

Felismertük azt is, hogy a pedagógusok számára szintén kihívásokkal teli a migráns gyermekek szaktárgyi oktatásának és iskolai integrációjának folyamata. A pedagógusok elsősorban szakmai és motivációs problémákkal küzdenek. Nem érzik magukat felkészültnek arra, hogy a dominánsan magyar nyelvű osztályokban integráltan tanítsanak magyarul kevésbé tudó migráns gyermekeket, differenciáltan tanítsák őket különböző magyar nyelvi kompetenciájuknak, eltérő kulturális hátterüknek és tantárgyi előismereteiknek megfelelően, mivel szaktanári, és nem nyelvtanári képesítéssel rendelkeznek. A migráns gyermekek oktatásában pedig szétválaszthatatlan a szaktantárgyi nevelés és a magyar nyelvi kompetencia fejlesztése, integrált oktatásuk egyszerre kívánja meg a pedagógustól a kiváló szakmai és a nyelvi irányítást.

A program első három projektjében (EIA/2009/3.1.1.1., EIA/2010/3.1.1.1., EIA/2011/1.1.1.) olyan, a Nemzeti Alaptantervhez kapcsolódó segédkönyveket készítettünk 3–8. osztályos tanulóknak, amelyek a magyar nyelvtan, irodalom, matematika, természetismeret, biológia tantárgyak különböző nyelvi szinten történő megértését, s ezáltal a tanítás-tanulás folyamatába való aktív bekapcsolódást tették lehetővé. Módszerünk újszerűsége többek között abban áll, hogy nem az osztályból kiszakítva, külön nyelvvórán kívánjuk fejleszteni a gyerekek magyar nyelvi kompetenciáját, hanem – a gyermeket a saját osztályában hagyva – a tartalomalapú nyelvoktatásra építve a szaktantárgyakon keresztül fejlesztjük azt. A diákok számára úgy tesszük nyelvileg elérhetővé a tananyagot, hogy azt a Közös Európai Referenckerethez (KER) illeszkedő A1–B2-ig terjedő nyelvi szinteken megfogalmazott feladatokkal dolgozzuk fel. Azért erre a négy nyelvi szintre fókuszálunk, mert a lemorzsolódás esélye azoknál a diákoknál nagyobb, akiknek a magyar nyelvtudása középszint alatti. Azért válnak e diákok alulmotiválttá, mert a nyelvi hiányosságaik gátolják a tartalom megfelelő feldolgozását, vagy mert a tananyag nyelvi dekódolása nagyobb energiát von el, mint az ismeretszerzés, így nincs sikerélményük a tanórán. A szaktanárok számára az alacsony nyelvi szinten álló gyermekek a szakmai kihívásokon túl értékelési/osztályozási problémát jelentenek, s a tanórára való felkészülésükben jelentős többletmunkát kívánnak meg.

Negyedik projektünkben (EIA/2012/1.1.3.) a magyar nyelvi kompetenciafejlesztés célja mellé a társadalmi integráció elősegítése társult, így történelem, hon- és népismeret tananyagokat fejlesztettünk a letelepedéshez, magyar állampolgárság felvételéhez szükséges ismeretekkel kombinálva.

Ötödik (Együtthaladó V. – pályaorientáció migráns fiataloknak, EIA/2013/1.1.1.) projektünk a gazdasági integrációt kívánta segíteni, párhuzamban az új Nemzeti alaptantervvel, amely kiemelten foglalkozik a pályaorientációval.

Legújabb projektünk pedig (Együtthaladó – Tandemre NYITva) jelen korunk digitális kihívásaira reagálva digitális MID tananyag és hozzá kapcsolódó mobil applikáció fejlesztését tűzte ki célul. Terveink között szerepel továbbá a migráns kisdíjakokat az egyetemi hallgatókkal összekötő tandem szeminárium indítása, és több akkreditált pedagógus-továbbképzés lebonyolítása, amelyben mintegy hatvan pedagógus kap lehetőséget arra, hogy a program metodikai hátterét jelentő, a tartalomalapú nyelvoktatás egy válfaját képviselő NyIT módszer megismerje.

Az Együtthaladó program a gyakorlatra helyezi a hangsúlyt. Minden fejlesztési szakaszt három hónapos próbaoktatás követ, s csak a tanárok változtatási javaslatait követően véglegesítjük a gyermekeknek szánt segédanyagokat. 2010-ben még csak két budapesti iskola vállalkozott a próbaoktatásra, az elmúlt hat év alatt azonban az oktatási intézmények széles skálájával kerültünk kapcsolatba, így jelenleg hat budapesti intézmény vesz részt projektjeinkben. Az intézmények között van hagyományos, magyar tannyelvű általános iskola (Kőbányai Szent László Általános Iskola), két tanítási nyelvű általános iskola (Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola, Janikovszky Éva Magyar–Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola), gimnázium (Szent István Gimnázium), komplex közoktatási feladatokat ellátó intézmény (Orchidea Magyar–Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium), általános és szakképzést is folytató intézmény (Erzsébetvárosi Magyar–Angol Kéttannyelvű Általános Iskola, Szakiskola és Szakközépiskola). A különböző iskolatípusok lehetőséget adnak arra, hogy képet kapjunk a segédanyagok eltérő képzési formákban és pedagógiai módszerekkel való alkalmazhatóságáról is. Így a pályaorientációs projektünket kipróbálták kiscsoportos felzárkóztató foglalkozásokon, nagy létszámú, vegyes korosztályos MID foglalkozáson, kis létszámú MID tanórán, amelyben a tanulók azonos korosztályhoz tartoztak, de heterogén volt az összetételük származásukra és az anyanyelvükre nézve. Sajátos alkalmazási módszerekkel tesztelte a segédkönyveket az Orchidea iskola, ahol napközis foglalkozásokon és MID órán kéttanítós modellel is tanították, míg a Szent László Gimnáziumban, ahol alig tanul B2 szint alatti magyar nyelvtudással rendelkező gyermek, mentori órán segítette taneszközünk a diákok egyéni nyelvfejlesztését.

Az elmúlt évek bebizonyították, hogy fejlesztéseink sikerrel alkalmazhatók a nyelvi hátránnyal küzdő magyar gyermekek körében is. Az első ilyen adaptációs kísérlet 2012-ben a Kőbányai Pedagógiai Szolgáltató Központ felkérésére valósult meg. A központ különböző budapesti iskolákból érkező felső tagozatos diákok számára szervezett magyar nyelvtan, földrajz és matematika szakköröket. A szakkörön migráns diákból és halmozottan hátrányos helyzetű (HHH-s) magyar tanulókból kialakított vegyes csoportok három hónapon keresztül próbálták ki segédanyagainkat. A tanulók nyelvi hátránya származásukkal összefüggésben jelentős eltéréseket mutatott. Azoknak a kétnyelvű migráns gyermekeknek, akik nem magyar nyelvi környezetben nőttek fel, bizonytalan volt a beszédprodukciójuk, kiejtési gondjaik adódtak, helyesírásukra jellemző volt a fonetikus lejegyzés, ugyanakkor a magyar nyelvtani elemek használatában normakövetőek voltak, s az önjavítás jellemezte őket. A Magyarországon született kétnyelvű migránsoknak elsősorban helyesírási problémái voltak, valamint a szakszavak vagy a bonyolultabb szerkesztésű szövegek okoztak számukra megértési nehézséget. A nem kétnyelvű (magyar vagy roma) gyerekek beszédprodukciója rendkívül aktív volt, ugyanakkor írásbeli produkciójuk a szövegszerkesztés, a ragozás és a helyesírás terén mutatott hiányosságokat.

A különböző nyelvi problémákra nagyon jól lehetett építeni a csoportos nyelvfejlesztést, mert a magyar gyerekek segíteni tudtak a nem magyar anyanyelvűeknek a szóértésben, és kedvezően befolyásolták a beszédtevékenységüket. A program viszonylag rövid ideje alatt főként a gyerekek szóbeli produkciója és tanulás iránti motivációja javult. A szóbeli produkció javítását célzó feladatok (pl. kiejtési gyakorlatok), amelyeket a hagyományos iskolai tankönyvek nem tartalmaznak (a segédkönyv viszont igen), hasznosak voltak a migráns gyerekeknek, és tetszettek a nem migránsoknak is, mivel sikerélményt okoztak.

A nem magyar anyanyelvűek segítették magyar társaikat a szaktárgyi tudás fejlesztésében, ugyanakkor a migránsok iskola iránti pozitív attitűdje kedvezően befolyásolta a magyar gyermekek iskolához való viszonyulását. A szakkörben végzett közös munka, a kooperatív feladatok minden gyermeknél a szociális kompetenciák javulását eredményezték. Az egymástól való tanulás attitűdjének a kialakítása/elfogadása/fejlesztése szintén jelentős lépés volt, és csak reménykedhetünk benne, hogy ezt a készséget visszatérve az iskolájukba képesek voltak megőrizni a gyerekek, és az iskolai osztályuk is fogékony volt rá.

A 2015-ben megvalósított TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0005. projekt egyik elemeként hat észak-magyarországi intézményből 101 tanulót mértünk fel az Együtthaladó programba kapcsoláshoz. Ebben a kutatásban csak HHH-s diákok vettek részt. A migráns és a hátrányos helyzetű gyermekek nyelvi produkcióinak vizsgálata, eredményeink összegzése érlelte meg az újabb módszertani összegzést, amelyet a gyakorló tanároknak kívántunk átadni. Ezzel a céllal még ugyanezen projekt keretében akkreditáltattuk az *Együtthaladó, tartalomalapú magyar nyelvoktatási módszer nyelvi hátránnyal küzdő tanulói csoportok számára* c. 30 órás pedagógus-továbbképzést is, amelyen keresztül tovább bővítettük a programot használó tanárok körét.

Az Együtthaladó programnak vannak egyéni felhasználói is. Angliai, ausztriai, svédországi szórványban élő magyarok, olyan pedagógusok vagy szülők, akik a magyar nyelv vizsztatánításához, vagy a gyerekek meglévő magyar köznyelvi szókincsé mellé az iskolai szakszókincs fejlesztésében használják könyveinket.

A projektek bemutatásából is látszik – bár azok szerzőgazdó tematikájúak –, hogy összefűzi őket a program közös metodikai háttere, a NyIT akroníma alá rejtett módszer, amelyről a XXII. MANYE konferencián már beszámoltunk (KECSKÉS–KOVÁCS 2013: 84–88). Az akroníma a nyelv, integráció, tartalom szavakból áll, amelyek a program esszenciális fogalmai. A projektek fő célja a magyar nyelvi kompetencia fejlesztése, amelyhez a különböző tantárgyi tartalmak szolgálnak hordozóként, miközben a fejlesztés facilitálja – az osztályközösségbeli és a társadalmi, olykor gazdasági – integrációt.

A három fogalom funkcióját a módszertani útmutató rögzíti, tartalmazza a segédanyag elméleti kiindulópontjait, a segédkönyvben alkalmazott feladatok általános leírását és felhasználhatóságuk módját.

A nyelvi fókusznak megfelelően minden projekt közös alapja az A1-től B2-ig nyelvi szintekre bontott grammatikai mátrix, amely a nyelvkönyvek szintezésével azonos. A mátrixban több nyelvi szint összekapcsolásával írtuk le azokat a grammatikai jelenségeket, amelyekre a segédanyagok feladatai épülnek.

Szintén minden projekthez készül lexikai mátrix, amely azonos szempontok szerint épül fel. Ez a mátrix a projekt tematikájához kapcsolódó műveltségterületek szakszókincsét dolgozza fel témakörök és évfolyamok szerinti felosztásban, valamint nyelvi szintekre (A1, A2, B1, B2 és Egyéb) elosztva a szakszavakat. Jelöli továbbá a szakszó kapcsolatát a hétköznapi szókinccsel, más műveltségterületek lexikai elemeivel, valamint utal a szakszavak eltérő szemantikai használatára.

2.2. A tantárgyi szakszókincs fejlesztése

A tantárgyi szakszókincs fejlesztésére három eszközt együttesen alkalmaz a program, a **lexikai mátrixot**, segédanyagok **szintezett feladatait** és a **szótanuló kártyacsomagokat**.

Kiemelt szerepe van ezek közül a lexikai mátrixnak. A Nat 2012 alapján a közoktatás különböző szakaszaihoz készülő kerettantervek minden tematikai egységhez nevelési-fejlesztési célokat rendelnek, meghatározzák a fejlesztésre szánt órakeretet, kijelölik a lehetséges kapcsolódási pontokat más tantárgyakkal, és megadják a témakör kulcsfogalmait. A tankönyvírók különbözőképpen dimenzionálhatják a fejlesztési célokat, kapcsolódási pontokat, s még az órakeret felhasználásában is lehetséges némi eltérés, de a kulcsfogalomnak egységesen, eltérés nélkül meg kell jelenniük a tananyagban. Mivel az Együtthaladó koncepciója az, hogy bármely tankönyvcsalád mellett alkalmazható segédkönyvek készüljenek, ezért a kerettanterv kulcsfogalmai képezik minden projektben a tantárgyi szakszókincsfejlesztés magvát. A kerettantervi kulcsfogalmak a tartalom és a témakör szempontjából alapvető fogalmak, amelyek az egymást követő fejlesztési szakaszokban, felsőbb osztályokban egymásra épülnek. E folyamatot szemlélteti például az *egyenest*, mint matematikai kulcsfogalom „kiépülése”. Az 1–2. osztályban jelenik meg a *számegyenes*, *egyenest* és *görbe vonal* fogalma, amelyre ráépül 3–4. osztályban a *metsző és párhuzamos egyenes*, az 5–6. osztályos kulcsfogalmak közt ismét megjelenik az *egyenest*, *egyenest /görbe vonal*, majd a 7–8. osztályban továbbépül az alapszóra az *egyenest arányosság* szó szerkezet (1. kerettanterv 1–4, kerettanterv 5–8). Az egymásra épülő fogalmak ismeretén túl a tantárgyi tartalomban való előrehaladáshoz az is szükséges, hogy a gyermekek megszerezzék az alsóbb fejlesztési szakaszokban azokat a kulturális és egyéb tárgyi előismereteket, valamint a felhasználásukhoz szükséges kompetenciákat, amelyekre épül a magasabb oktatási szakaszok tanulmánya. A migráns gyermekek azonban nem feltétlenül az európai és/vagy a hazai oktatási rendszerben kezdték meg előtanulmányaikat, így hiányosak lehetnek az előismereteik. S könnyen érzékelhető az eltérő kulturális alap okozta probléma is, ha pl. az 5–6. osztályos természetismeretben szereplő *háziállat* kulcsfogalomra egy európai, egy afrikai vagy egy ázsiai gyermektől kérünk példát. További problémát jelent – még a közös kulturális alap és előismeret megléte mellett is – az, hogy a kulcsfogalmak nyelvi alkata eltérő, s rendkívül heterogének a nyelvtudási szintre való besorolhatóság szempontjából. Azonos évfolyamon elsajátítandó (7–8. évf.) magyar nyelvből a *vita*, *vélemény*, *érv*, *tömegkommunikáció*, *ünnepi beszéd*; matematikából az *elem*, *halmaz*, *rész-halmaz*, *egyenlőtlenség*, *algebrai egész kifejezés*. Ha csak e két tárgy kiragadott kulcsfogalmait tekintjük, az alaktani felépítés szempontjából tölszó a *vita*, *érv*, *elem*, *halmaz*, képzett szó a *vélemény*, *egyenlőtlenség*, összetett szó a *tömegkommunikáció*, *rész-halmaz*, s egyaránt jelzős szó szerkezet az *ünnepi beszéd* és az *algebrai egész kifejezés*. A nyelvi szintezés szempontjából azonban jelentős különbség van e szavak között. Míg a *vita* tölszó szövegműfaji jelentése érintkezik a szó hétköznapi szókincsbeli elsődleges jelentésével *‘két vagy több személy küzdelme valamely kérdés eldöntésére’* (ÉKsz²: 1476), addig az *elem* matematikai szakszóként *‘A halmaz egy mennyisége. Végtelen kis kiterjedésű vonal, felszín v. térfogat.’* (ÉKsz²: 263), nem áll kapcsolatban a hétköznapi szókincsben gyakori, különösen az informatikai eszközökön felnövő gyermekek számára elsődlegesen ismert jelentéssel *‘szárazelem’*, *‘galvánelem’*. Az azonos nyelvi alkaton túl ezért vált fontos részévé a szó nyelvi szintezésének a szakszó-jelentésnek a hétköznapi szókinccsal való érintkezése. Szintén fontos eleme a besorolásnak a jelentés komplexitása, elvontsága. Nem kerülhet azonos nyelvi szintre a *vélemény* és az *egyenlőtlenség* kulcsfogalom, noha mindkettő képzett szó. De míg a *vélemény* szakszóban csak egyetlen képző módosítja a szó jelentését (*-mány/-mény*), addig az *egyenlőtlenség* kifejezésben több képző alakítja ki a jelentés komplexitását. Ezért a lexikai

mátrix fejlesztői olyan szempontrendszert dolgoztak ki a szakszókincs KER szintezéséhez, amely figyelembe veszi a szakszó

- fontosságát a témakör elsajátítása szempontjából,
- a jelentésének komplexitását, elvontságát,
- alaktani felépítését,
- s a használata során előforduló grammatikai és szintaktikai jelenségeket, hogy azok melyik nyelvi szinthez köthetők.

A lexikai mátrixban A1 szintre kerültek azok a szavak, melyek az adott témakör alapjainak elsajátításához elengedhetetlenül szükségesek, szerkezetüket tekintve általában egyszerűek (nem összetett szavak és legfeljebb egy képzőelemet tartalmaznak) és az A1 szinten előforduló grammatikai és szintaktikai szerkezetekben használhatók (pl. *vita*, *halmaz*). Ezen a szinten a legtöbb szakszó azonos jelentéssel a hétköznapi szókincs része is egyben.

Az A2 szint azokat a lexikai elemeket tartalmazza, melyek a témakör alaposabb megértéséhez szükségesek. Ezek lehetnek egyszerű, képzett vagy összetett szavak és az A1–A2 szinteken előforduló grammatikai és szintaktikai szerkezetekben használhatók (pl. *vitaanyag*, *részhalmaz*). Ezen a szinten sok olyan elem található, mely az adott témakör valamely A1 szintű szavával alkot szóösszetételt vagy szó szerkezetet (pl. *megnyitja a vitát*). Az itt szereplő lexémák között fellelhető néhány, mely része a hétköznapi szókincsnek is, de szakszóként a hétköznapiától eltérő jelentésben használatos (pl. *elem*).

A B1 szintre azok a szakszavak, kifejezések kerültek, melyek a témakör biztos megértéséhez, pontos elsajátításához szükségesek, és sokszor elvont, nehezen érthető jelenségekre, fogalmakra utalnak. Az ide sorolt elemek lehetnek összetett, többszörösen összetett szavak, akár több képzőt is tartalmazhatnak és az A1–A2–B1 szinteken előforduló grammatikai és szintaktikai szerkezetekben fordulnak elő (pl. *egyenlőtlenség*, *ünnepi beszéd*).

Az Egyéb csoportban azok a lexikai elemek vannak, melyek az adott témakör főbb jelenségeinek biztos megértéséhez nem feltétlenül szükségesek, szerkezetüket tekintve esetleg többszörösen összetettek vagy olyan grammatikai, szintaktikai szerkezetekben használhatók, melyek nem tartoznak az A1–A2–B1 nyelvi szintekhez (pl. *algebrai egész kifejezés*).

A mátrixok készítésekor a lexémák jellemzésére háromféle jelölést alkalmaztunk, ahogyan azt az 1. ábrán szereplő Lexikai mátrix (CSEREKLYE–ILLÉSNÉ–KECSKÉS–KOLLÁR–NAGY 2010: 45) részlet is mutatja.

A szerzők fontosnak tartották, hogy a mátrix hétköznapi szókincshez kapcsolódó elemeit külön jelöléssel lássák el azért, hogy a segédanyagban és a tanórákon könnyebben lehessen azokat a hétköznapi szókincs azonos fogalomkörbe tartozó elemeivel együtt gyakoroltatni. Az ilyen szakszavakat alsó indexszel jelöltük. A hétköznapi szókincs általános és konkrét fogalmi csoportokba rendezését az európai nyelvek egységes rendszerű leírásának, a küszöbszintnek (ARADI–ERDŐS–STURCZ 2000) megfelelően jelöltük, azaz az index mutatja a megfelelő fogalmi csoportot (pl. ház_{7.2.1.} > 7.2.1. = ház, otthon, környezet).

Az egyes mátrixok a szakszavak mögött álló zárójelben a tantárgyak közötti és évfolyamok közötti összefüggést is jelölik. Pl. a *tengely* szakszó a környezetismeret tantárgy szakszavai között szerepel A1 szinten, de nem csak a 4. évfolyamon és nem csak környezetismeret órán lehet vele találkozni, hanem a hatodik osztályos természetismeret, sőt az 5 és 6. osztályos matematika is használja az adott szakszót (*tengely*, *tengelyes tükrözés*).

Felső index* jelöli a többjelentésű szakszavak tantárgyanként eltérő jelentését, pl. *test*¹ jelölést kapott a természetismerethez kötődő szakszó, *test*² a matematikai kulcsfogalom.

GEOMETRIA, MÉRÉS		
A1	A2	B1
Alakzatok csoportosítása		
test ^{2*} 7.7.1. (T6A1/29) egyenes/görbe vonal pont (pont I5B1/2, I6A1/5, T6E/22, T6A2/23,	felület síklap görbe felület síklap/görbe felület határol	

1. ábra

Lexikai mátrix részlet

A lexikai mátrixot a tanárok és a segédanyagok írói hasznosítják. A magyar nyelvészeti vagy nyelv-tanári ismeretekkel nem rendelkező szaktanárok számára megkönnyíti a tanuló nyelvtudási szintjének megfelelő szakszókincs közvetítését és számonkérését. A segédanyagok írói pedig a KER szinteknek megfelelő feladatok kidolgozásához alkalmazták.

A mátrix kulcsfogalmait gyakoroltatják az A1–B2-ig szintezett feladatok és a nyelvi szintektől független csoportfeladatok, amelyek a tartalom feldolgozása mellett különféle módon is segítik a nyelvelsajátítást. Elsődleges a tipográfiai kiemelés, a feladatok szövegezésében kurzivált a szakszó alapalakja, míg a hozzá kapcsolódó toldalék nem. A kiemelés önmagában segíti a lexémában lejátszódó morfofonológiai jelenségek felismerését. A szakszó jelentésének beágyazódását az alacsonyabb nyelvi szinteken a szakszóhoz kapcsolódó, a hétköznapi szókincsben ismert egyszerű szó készíti elő. Erre a magasabb nyelvi szinteken ráépítjük az összetett szavakat, szerkezeteket, a konkrét jelentésből kiindulva eljutunk a szakszavak általában elvont, komplex jelentéséhez. Az alábbi feladatok a *munkaerőpiaci kommunikáció* fogalmát vezetik be a pályaorientációs segédanyagban (Kecskés 2015: 6–10) a *piac* kulcsszón keresztül. A feladatsor (l. 2. ábra) jól mutatja a szakszókincs tipográfiai kiemelését, a jelentés absztrahálódásának folyamatát, s az eltérő KER szinteken lévő feladatok tartalmi és grammatikai egymásra építését.

- (A1) 4. Rajzolj le egy *piacot*!
- (A2) 6. Ki, mit csinál a *piacon*? Kösd össze a rokon értelmű kifejezéseket (szinonimákat)!
ad, vesz, árus, vevő, áru, termék, eladó, árusít(árul), vásárló, vásárol
- (B1) 9. Mit *árusítanak* ezen a *piacon*? (Fogalmazd meg röviden, használd az internetet vagy a Magyar értelmező kézi szótárat!)
rabszolgapiac bolhapiac világpiac
- (B2) 10. Írj levelet a barátodnak egy *piaci* élményedről! Figyeld a tartalmi elemekre (hol van ez a piac, mikor jártál ott, mit láttál, miért tartod érdekesnek) és a levél formai elemeire (megszólítás, bekezdésekre tagolás, elköszönés, dátum, aláírás)!
- (Csoportmunka) 13. Mit árusítanak a *munkaerőpiacon*?
A *munkaerőpiac* is egy piac, így ott is van vevő, eladó és áru. Az áru = a *munka*.

2. ábra

Szintezett kulcsfogalmak

A szótanulás játékos eszközei a szókérták. A kérták a projektet témaköréhez tartozó alap-szókéncset és a Nat kulcsfogalmait egyaránt tartalmazzák. A kérták egyik oldalán a kulcsfogalom grafikus megjelenítése van. Többjelentésű szavaknál a témakör szempontjából releváns jelentéseket ábrázoló több kép is található. A kérták másik oldalán a fogalom szerepel vastagon szedve, alatta a szakszó grammatikai használatát tükröző és az értelmezését segítő mondat vagy mondatok állnak. (l. 3. ábra).



3. ábra

A pályaaorientációs segédanyaghoz kapcsolódó daru szókérták

A lexéma mondatbeli használatát bemutató oldalon különböző ikonok jelzik, hogy a segéd-könyv mely tematikai egységében található azok a feladatok, amelyek a kulcsfogalom fel-dolgozását segítik. Ezen a kértán a kék pötty az jelzi, hogy a Szakmák és foglalkozások I. könyvében vannak a kapcsolódó feladatok (ROSTÁS 2015: 34, l. 4. ábra).



4. ábra

A daru szakszóhoz kapcsolódó feladat

A próbaoktatások tapasztalata szerint a szókéncsfelkészítésnek e módszere hatékony.

Több esetben előfordult, hogy új matematikai szakkifejezéseket tanulva kiderült, hogy alapvető szavakat sem ismernek (pl. eredmény). Ezeket megbeszélve könnyedén oldot-

ták meg a feladatokat.... Úgy gondolom, ha egy-egy téma szakkifejezéseit megtanuljuk, néhány típusfeladatot közösen megoldunk, az több tanórán keresztül »mankóként« szolgálhat (Erdeiné Krobák Edit).

Mivel a szaknyelv megértése és elsajátítása a magyar anyanyelvű gyerekeknek is nehézséget okoz, az egyes feladatok megoldása nagyban segítette az órai munkát, illetve az órára való felkészülést. A tanórán differenciálásra használtam az anyagot, kiváltva a »rendes« tankönyv és munkafüzet feladatait, a délutáni foglalkozásokon gyakran előre dolgoztunk, a másnapi anyagot megértendő (Ivánné Vidra Mária).

S másodlagos célunkat is elértük, hiszen a tanárok kezdeti félelmét – nehéz lesz az eddig alkalmazott tankönyv és munkafüzet mellé még egy újabb segédkönyv, szókártya, mátrixok használata – sikerült pozitív irányba fordítani.

A segédanyagok használata segítette az órákra való felkészülésem, mert sok új ötletet kaptam, hogy milyen feladattípusokkal lehet a szövegértést, a szókincset fejleszteni, illetve a MID órákon tanult grammatikai részeket gyakoroltatni (Dudás Rita).

3. A SZAKNYELVI SZÓKINCSEJLESZTÉS LEHETŐSÉGEI NEM MAGYAR ANYANYELVŰ TANULÓK KÖRÉBEN

A jelenlegi migrációs trendekből kiolvashatóan új kihívásra kell felkészülnünk a szaknyelv-oktatásban. Számolnunk kell azzal, hogy az általános iskola elvégzése után a migránsok többsége a szakképzésben keres továbbtanulási lehetőséget, s a keresőtevékenység céljából ide érkezők egy része is be fog kapcsolódni a szakképzésbe a jobb kereseti lehetőség elérése érdekében.

Bármely szakmát és annak szakmatárgyait is tekintjük, egyetérthetünk a Kurtán Zsuzsa által összegzett véleménnyel, miszerint a szókincs tanítása központi helyet foglal el a szaknyelvoktatás folyamatában, és a közös szakmai szókincs elsajátítása okozza a legtöbb problémát a nyelvtanulóknak. De míg a magyar anyanyelvű tanulónál fel lehet használni a tanulási nehézségek kiküszöbölésére azt, hogy a nyelvtanuló a szakmai nyelvhasználat idegen nyelven történő tanulásakor a szakterminológia jelentős részét magyarul már ismeri, vagy vannak az anyanyelvén már elsajátított háttérismeretei (KURTÁN 2003: 226); a migránsok szaktantárgyi oktatásában erre nem építhetünk. Ezt könnyen beláthatjuk, ha a találmra kiválasztott *Magasépítéstan* II. c. tankönyv első témakörének első bekezdését elolvassuk.

A tető az épület tömegét meghatározó formaképző elem. Formai szempontból a lapostetők egyszerűen megadhatók, hiszen (közel) vízszintes tetősíkok alkotják. A magastetők formái (fedéldomai) azonban többfélék lehetnek. A legelterjedtebb alapvető formák a következők: sátortető, nyeregtető, félnyeregtető, kontyolt tető (kontytető), manzárdtető, toronytető, kúptető, kupolatető (Bársony–Schiszler–Walter 2008:5).

Az éghajlattól függően eltérő tetőszerkezetek jellemzőek a különböző kultúrákra, így a közös háttérismeretre nem alapozhatunk, a tartalomhoz tartozó terminológiát a szakképzetlen gyerekek egyik nyelven sem ismeri, s a szöveg nyelvi kifejtettsége magas, legalább C szintű nyelvtudást igényel. A háttérismeretek hiányát a tankönyv gazdag illusztrációja segít feloldani – mintáértékű e tekintetben a tankönyv –, de a nyelvi feldolgozáshoz új utakat kell keresni, amelyekhez az Együttthaladóban bevált három példa közül kettőt ajánlunk.

A szakszókincs tanításához hasznosítható a szakmatárgyak kulcsfogalmainak lexikai mátrixba rendezése (l. 5. ábra), s egyre nehezedő nyelvi szintek szerinti gyakoroltatása.

A1	A2	B1	B2	Egyéb
tető, sátor, sík, gerinc, forma, magas, él, nye- reg	sátortető, magastető, lapostető, nyeregtető	tetősík	félnyeregtető, élgerinc	formaképző elem

5. ábra
Lexikai mátrix

A szaknyelvi környezet a szavak besorolásában indokolja az általános szókincs KER szintezésétől való eltérést. Nem gondoljuk, hogy a hétköznapi szókincset A2 szinten beszélő gyermek ismeri a *sátortető* fogalmát és része a szókincsének, de a 2.2. pontban megadott szempontok szerint a szakszó a tananyag elsajátítása és a témakör szerinti fontossága miatt – a nyelvi alkat függvényében – a KER-től eltérő szintre kerülhet. Ez a szempontunk illeszkedik a hazai szaknyelvi vizsgák KER szintezését kialakító álláspontjával, amely szerint A2 szintől B1 felé haladva a nyelvtanuló tud a munkájával, foglalkozásával és állásával kapcsolatos témakörökben egyszerűen kommunikálni. B2-től C1 felé haladva szakterületén, szakirányú témákban megfelelően kommunikál, szakkifejezések használatával jellemezhető szaknyelvi jártassága. C1-től C2 felé haladva pedig szakterületén túl is magabiztosan használja a nyelvet (BENKE 2006: 149).

A szaknyelvtanításban alkalmazott gyakorlattípusok, szófajok felismertetése, szócsalád, szavak szerkezetének értelmezése (KURTÁN 2003: 227) felhasználható az egyre magasabb szintű grammatikai környezetbe illesztett kulcsszavak gyakoroltatásához.

(A1) 1. Rajzolj egy *sátort*, *tetőt* és egy *nyerget*!

(A2) 2. Tegyé! X-et az igaz állítások mellé!

A *sátortető* formája hasonlít a *sátorra*.

A *nyeregtető* formája hasonlít egy toronyra.

A *kupolatető* formája hasonlít egy kúpra.

(B1) 3. Fokozd a mellékneveket!

magas > magasabb > legmagasabb

alacsony > >

lapos > >

Sorold fel a legelterjedtebb *magastető* formákat:...

(B2) 4. Készítsd el a szöveg alapján a *forma* szó szócsaládját!

(C1) 5. Készíts rövid leírást egy általad választott vidékre / a te országodra jellemző *tetőformákról*!

A feladatokban a szakszó alapalakjának tipográfiai kiemelése azért hasznos, mert segíti a szó toldalékos alakjainak helyes szegmentálását, mutatja a szóban lejátszódó morfofonológiai változásokat, szemlélteti a szó mondatbeli funkcióit, segíti a szakszóval létrejövő önálló mondatalkotást. Az 1. feladat alapszóképzéshez tartozó szavai megmutatják a tanárnak, hogy

van-e a kulturális háttérismeretben eltérés, bevezetik a témakör különböző szóalkotási módjaiban szereplő alapszavakat. A 2. feladat a szakszókincsre jellemző szóösszetételeket magyarázza, míg a 3. feladat a fokozást gyakoroltatja, hogy a grammatikai környezet beazonosításával vigye közelebb a tanulót a kérdés megválaszolásához szükséges mondat helyes értelmezéséhez. A 4. feladatban kiemelt szó a bekezdés legváltozatosabb grammatikai szerkezetben előforduló szava, így a szócsalád készítése a szövegegység pontos elsajátítását szolgálja. Az 5. feladat pedig a tananyag kapcsán a kulturális háttérből adódó reflexiók kibontására is lehetőséget nyújt.

E feladatsor elsősorban a szakszókincs fejlesztésére fókuszál, de az egyes tanulói csoportokban végzett szükségletelemzések feltárhatják, milyen szintű vagy jellegű (kiejtés, írott szöveg befogadása, hallás utáni szövegértés, beszédprodukció, írásprodukció) kompetenciák fejlesztésére van szükség.

ÖSSZEGZÉS

A migrációs trendek megváltozása a szaknyelvtanításban is új kihívásokat teremt. Szükségessé válik a MID és a szakmatanárok szorosabb együttműködése az oktatásban, mert megjelenik egy olyan tanulói réteg, akinek az oktatásában a magyar nyelvtanulás a szaknyelvtanulással egyszerre van jelen. Nem tartható az a jelenlegi állapot, amelyben a MID tanár a szaknyelvtanár is egyben, hanem a szaktanárok attitűdjét is abba az irányba kell formálni, hogy felismerjék, nemcsak tartalomátadásra, hanem nyelvi kompetencia fejlesztésére is alkalmas egy szaktantárgyi óra. Ezt a szemléletváltást az is indokolja, hogy a szakképző intézmények profiljuknál fogva alig alkalmaznak MID szakos tanárt. Fontos lenne, ha nemcsak a MID kerettantervi tananyag keresne kapcsolatokat más műveltségterületek szaktantárgyaival, hanem ez fordítva is megtörténne.

IRODALOM

- ARADI András–ERDŐS József–STURCZ Zoltán (szerk.) 2000. *Küszöbszint. Magyar mint idegen nyelv*. Budapest, Műegyetemi Távoktatási Központ.
- BENKE Eszter 2006. Szaknyelvi vizsgák harmonizációja a Közös Európai Referenciakeret szintjeivel – gyakorlati tapasztalatok. *Porta Lingua*, 147–152.
- GÖDRI Irén 2013. Migráció nemzeti/nyelvi határokon belül. Bevándorlók és új állampolgárok a szomszédos országokból – változó trendek. *Magyar Tudomány*, 174. évf. 3: 263–74.
- CSEREKLYE Erzsébet–ILLÉSNÉ dr. Kovács Mária–KECSKÉS Judit–KOLLÁR Krisztián–NAGY Judit 2010. *Lexikai mátrix*. Miskolc, Miskolci Egyetemi Kiadó.
- KECSKÉS Judit 2015. *Munkaerőpiaci-kommunikáció*. Miskolc, Miskolci Egyetemi Kiadó.
- ILLÉSNÉ KOVÁCS Mária–KECSKÉS Judit 2013. Együtthaladó – tartalomalapú magyarnyelv-oktatási segédanyagok korlátozott nyelvi kódú gyermekek számára. In: TÓTH Szergej (szerk.) *Társadalmi változások – nyelvi változások. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében*. A XXII. MANYE Kongresszus előadásai. Szeged, 2012. április 12–14. (A MANYE Kongresszusok előadásai 9.) MANYE – Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Budapest–Szeged, 84–88.
- KOVÁTS András (szerk.) 2013. *Bevándorlás és Integráció. Magyarországi adatok, európai indikátorok*. Budapest, MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Kisebbségkutató Intézet.

- KOVÁTS András 2014. Migrációs helyzetkép Magyarországon. In: TARÓSSY István–GLIED Viktor–VÖRÖS Zoltán (szerk.) *Migrációs tendenciák napjainkban*. Pécs, Publikon Kiadó, 329–348.
- KURTÁN Zsuzsa 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- ÖRKÉNY Antal–SZÉKELYI Mária 2013. Honosítás és aktív állampolgárság a harmadik országbeli bevándorlók körében. In: KOVÁTS András (szerk.) *Bevándorlás és Integráció. Magyarországi adatok, európai indikátorok*. Budapest, MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Kisebbségkutató Intézet, 172–199.
- PAPP Z. Attila 2014. Hidden Ethnic Inequalities.: A Possible Global Educational Exploration Using PISA. *Ethnicity*, 10: 4–40.
- ROSTÁS Édua 2015. *Szakták és foglalkozások I*. Miskolc, Miskolci Egyetemi Kiadó.
- SCHUMANN Róbert 2013. Magyarországi migránsok iskolázottsága. In: Kováts András (szerk.) 2013. *Bevándorlás és Integráció. Magyarországi adatok, európai indikátorok*. Budapest, MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Kisebbségkutató Intézet, 101–118.
- SIK Endre (szerk.) 2013. Migráció a mai Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 174. évf. 3: 242–298.
- TARÓSSY István–GLIED Viktor–VÖRÖS Zoltán (szerk.) 2014. *Migrációs tendenciák napjainkban*. Pécs, Publikon Kiadó.
- TRICKETT, Edison J.–CURTIS, J. Jones 2007. Adolescent Culture Brokering and Family Functioning: A Study of Families From Vietnam. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, Vol. 13, No. 2, 143–150.
- VÁRHALMI Zoltán 2013. A magyar nyelvtudás integrációs vonatkozásai. In: KOVÁTS András (szerk.) 2013. *Bevándorlás és Integráció. Magyarországi adatok, európai indikátorok*. Budapest, MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Kisebbségkutató Intézet, 119–128.

FORRÁSOK

- BÁRSONY István–SCHISZLER Attila–WALTER Péter 2008. *Magasépítéstan*. Pécs, Szega Books Kft.
- Kerettanterv 1–4: http://kerettanterv.ofi.hu/01_melleklet_1-4/index_alt_isk_also.html (2016-05-26)
- Kerettanterv 5–8: http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html (2016-05-26)
- MID kerettanterv 9–12: http://kerettanterv.ofi.hu/07_melleklet_miniszter/k1_07_egyeb/index_magyar_idegen.html (2016-05-26)
- B-Á-H Kiadványfüzet, 2014–15 éves: http://www.bmbah.hu/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=177&Itemid=1232&lang=hu (2016-05-24.)
- MK 2012/66: Magyar Közlöny:
http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2016-05-26)