



TANÍTVA TANULNI. MÓDSZEREK, TAPASZTALATOK ÉS INNOVÁCIÓK A MAGYAR NYELV TANÍTÁSÁBAN

Beszámoló az MTA200 programsorozatához kapcsolódó MANYE MID-napról

PÉCS, 2026. MÁJUS 16.

Dóla Mónika

dola.monika@pte.hu

Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kara, Magyar Nyelv-
és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi Tanszék

<https://orcid.org/0000-0002-0416-8789>

2026 májusában a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének Magyar mint Idegen Nyelvi Szakosztálya a Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Nyelvtudományi Tanszékével közösen szervezte meg a *Magyar mint idegen nyelv napja* néven ismert szakmai rendezvényt. Az idén tavasszal *Tanítva tanulni* címmel megrendezett MID-nap a Magyar Tudományos Akadémia MTA200 programsorozatához kapcsolódva a pécsi MTA PAB Székházban kapott otthont. A hagyományokhoz híven a szakmai esemény fő célja az volt, hogy elősegítse a magyar mint idegen/második/származási stb. (összefoglalóan magyar mint további) nyelv és kultúra kutatását, oktatását és művelését, valamint támogassa a szakmai közösségen belüli kommunikációt és kapcsolatépítést. Cél volt annak a bemutatása is, hogy az elmúlt években milyen kérdésekkel, kihívásokkal foglalkozott az alkalmat szervező pécsi műhely a magyar mint további nyelv tanulásának és tanításának kutatásával és gyakorlatával kapcsolatban.

A rendezvény megnyitóján a szervezők nevében a PTE BTK Nyelvtudományi Tanszékének kollégái, Pelcz Katalin és Dóla Mónika köszöntötte a több mint hetven résztvevőt, majd megkezdődött a szakmai program. A délelőtti folyamán négy előadást hallgathatott meg a közönség, délután pedig műhelyfoglalkozások várták az érdeklődőket.

Elsőként Huszics Aliz és Pozsonyi Lilla ismertette Viszket Anitával és Alberti Gáborral közös kutatásuk eredményeit *Időről időre – a gyakoriságot kifejező időhatározók helye a mondatban és a tanításban* címmel. Az előadás rámutatott arra, hogy milyen komplex szintaktikai és szemantikai összefüggések állnak a „mindig”, „általában”, „gyakran”, „néha”, „alig”, „ritkán” és „soha(sem)” gyakorisági határozók látszólag egyszerű rendszere mögött. A nyelvészeti elemzés elsősorban a határozók mondatbeli pozíciójáról és szórendi sajátosságairól adott rendszerszerű leírást, a pedagógiai ajánlások pedig az oktatásban jól hasznosítható szabályokat és feladat-típusokat fogalmaztak meg.

Az előadók abból indultak ki, hogy az oktatási gyakorlat gyakran egységes kategóriaként kezeli a gyakorisági határozókat, noha ezek tényleges nyelvi viselkedése jelentős eltéréseket mutat. Egyes elemek kizárólag egyenes szórendben jelenhetnek meg (pl. „általában”), mások csak inverz szerkezetben fordulnak elő (pl. „ritkán”), míg egy harmadik csoport mindkét szórendi megoldással kompatibilis (pl. „gyakran”). Ez a heterogenitás kihívást jelent a nyelvtanításban, mivel a tanulók számára nem egyértelmű, milyen tényezők határozzák meg a helyes használatot.

Az elemzés három fő pillérre épült: egyrészt a magyar mondat szerkezet modelljére (topik, kvantor, fókusz, igemódosító), másrészt a gyakorisági határozók tipológiájára (felső, középső és alsó határozók), harmadrészt egy szemantikai, skaláris modellre, amely két ellentétes irányú skálát azonosít: egy monoton növekvőt („néha” – „gyakran” – „általában” – „mindig”) és egy monoton csökkenőt („sohasem” – „alig” – „ritkán”). A kutatás eredményei szerint a gyakorisági határozók szórendi viselkedése rendszerjellegűen leírható a szintaktikai pozíciók és a szemantikai skálák együttes figyelembevételével: a növekvő skála elemei inkább az egyenes, míg a csökkenő skála elemei az inverz szórendet preferálják (a „mindig” kvantorként mindig egyenes szórenddel áll). A tanítás számára hasznos megfigyelés, hogy a két skála ellentétpárokként is értelmezhető (pl. „mindig” $\leftrightarrow$ „soha nem”, „általában” $\leftrightarrow$ „alig”), ahol a „néha” középponti szerepet tölt be, és jelentésváltozást mutat szórendváltáskor (pl. „néha elmegy úszni” vs. „néha megy el úszni”).

A didaktikai implikációk kapcsán a szerzők főbb ajánlásai közé tartozott a szinthez igazított tanítás (A₁-től B₁-ig), a forma és a jelentés integrációja (a szintaktikai mellett szemantikai fókusz pl. skálák formájában, a jelentéskülönbségek tudatosításával), valamint a percepció feladatoktól a produkció feladatok felé haladás szövegértés, szintaktikai gyakorlatok, kommunikatív tevékenységek és pragmatikai játékok ötvözésével.

A második előadást Kocsis Eszter és Kleiber Judit tartotta *A hibajavítási stratégiák és a metanyelvi tudatosság hatásai* címmel, melyben írott szövegek javításának hatékonyságát vizsgálták a nyelvtanításban, különös tekintettel arra, hogy a különböző visszajelzési stratégiák mennyire eredményesen szolgálhatják a nyelvtanulást. A szerzők abból a pedagógiai gyakorlatból indultak ki, hogy a tanárok sok időt és energiát fordítanak a tanulói szövegek (pl. házi feladatok, fogalmazások) javítására, gyakran a helyes megoldás közvetlen megadásával, miközben nincs egyértelmű válaszuk arra, hogy ez hosszú távon mennyiben segíti elő a diákok nyelvi fejlődését. A kutatás központi kérdése az volt, hogy a direkt és indirekt visszajelzési formák milyen mértékben támogatják az önjavítást, illetve, hogy ebben milyen szerepet játszik a tanulók metanyelvi tudatossága.

A vizsgálatban a Pécsi Tudományegyetem középfeladók csoportjában tanuló kínai hallgatók vettek részt (kb. B1 szint). A hathetes kutatás során a tanulók öt fogalmazást készítettek, amelyekre különböző típusú visszajelzéseket kaptak: direkt javítást, kódolt hibajelölést, illetve egyszerű aláhúzást. A tanulók feladata az volt, hogy ezek alapján önállóan javítsák ki a hibáikat. A metanyelvi tudatosság mérésére külön feladat szolgált: ebben a hallgatóknak különböző hibákat kellett beazonosítaniuk, kijavítaniuk és megmagyarázniuk.

A vizsgálati eredmények értelmében a direkt javítás ugyan kevés frusztrációval járt, és ez eredményezte a legmagasabb azonnali javítási arányt is, azonban gyakran pusztán mechanikus másolásnak bizonyult, és nem járt tanulással. Az indirekt stratégiák közül a kódolt visszajelzés bizonyult a leghatékonyabbnak, különösen a nyelvtani jellegű hibák esetében – ez elősegítette a mély tanulást; míg az aláhúzás önmagában kevésbé segítette az önjavítást. A metanyelvi tudatosság szignifikáns összefüggést mutatott a javítás sikerességével, főként az értelmezést igénylő hibatípusoknál. A tanulók kérdőíves visszajelzései szerint ők maguk leginkább a direkt stratégiát preferálják, de tapasztalatszerzés után a kódolt visszajelzést is hasznosnak találják.

Az előadók következtetése szerint a pedagógiai gyakorlatban mindezek alapján a leghatékonyabb megközelítés a különböző direkt és indirekt visszajelzési formák kombinációja lehet, a hibatípusok (pl. toldalékolási hibánál kódolt segítség, helyesírásnál csak jelzés) és a tanulói jellemzők figyelembevételével (pl. gyengébb metanyelvi tudatosság esetén több iránymutatás szükséges). A szerzők legfontosabb pedagógiai üzenete az volt, hogy a hatékony javítás nem egy egységes módszer alkalmazását jelenti, hanem egy differenciált, tanulóközpontú megközelítést, amely ötvözi a különböző stratégiák előnyeit.

A kávészünet utáni szekció első előadását a PTE Idegen Nyelvi Központjában működő Nemzetközi ECL Vizsgaközpont két munkatársa, Neichl Nóra és Rofrics Brigitta tartotta *ECL MID nyelvvizsga a világ körül* címmel. A közönség megismerhette a vizsgarendszer nemzetközi működését és fejlesztési irányait; átfogó képet kaphattak arról, hogy hol és milyen feltételekkel lehet ma magyar nyelvből vizsgát tenni, milyen minőségbiztosítási háttérrel működik a rendszer, és hogyan jelenik meg benne az online vizsgáztatás és a jövőbeli innováció.

Az ECL a Pécsi Tudományegyetemhez kötődő vizsgarendszer, amely Magyarországon – az ELTE Origó mellett – a magyar mint idegen nyelv egyik meghatározó vizsgája. Nemzetközi szinten egyedülálló, mivel ez az egyetlen olyan rendszer, amely magyar nyelvből is kínál nemzetközi vizsgalehetőséget. A vizsgák A2 és C1 szintek között érhetők el, és mind a négy alapkészséget méri, kommunikációközpontú megközelítésben. Sikeres teljesítés esetén a vizsgázók államilag elismert és nemzetközi bizonyítványt egyaránt szerezhetnek. A rendszer minőségbiztosítási háttérét az ALTE-tagság és a Q-mark tanúsítvány biztosítja, amely szigorú szakmai kritériumok teljesítését igazolja. A feladatok standardizáltak, előtesztelésen alapulnak, az értékelés kettős javítással történik, a vizsgáztatók pedig képzésben részesülnek, ami a megbízhatóságot és az objektivitást erősíti.

Az előadás kiemelten foglalkozott a nemzetközi vizsgáztatás és az online vizsgák kérdésével. A magyar vizsgák külföldön több alkalommal is elérhetők, az online forma (ld. ausztráliai vizsgahely) pedig különösen azokban az országokban jelent megoldást, ahol nincs helyi vizsga-

hely. Az online vizsgák lebonyolítása összetett technikai feltételeket igényel, ám a tapasztalatok szerint stabilan működik. Az online vizsgáztatás fokozatosan épült ki, és szerkezete alapvetően követi a hagyományos vizsgáét. A jövőbeli fejlesztések között szerepel a moduláris vizsgastruktúra bevezetése, a digitális tanúsítványok kialakítása és az online felület korszerűsítése. Az előadás összességében egy rugalmasan fejlődő, nemzetközileg is releváns vizsgarendszer képét rajzolta meg.

A negyedik, utolsó előadás Pelcz Katalin és Schmidt Ildikó kutatását mutatta be *Tanulási mintázatok és motivációs dinamikák származásnyelvi és emergens kétnyelvű nyelvhasználóknál* címmel. A szerzők kiindulópontja az volt, hogy a címben említett tanulói csoportok nyelvi profilja jelentősen eltér a hagyományos idegennyelv-tanulókétól, és ez speciális pedagógiai kihívásokat jelent. Az előadás terminológiai részében az előadók rámutattak arra, hogy a kétnyelvűség heterogén jelenség, amelyen belül eltérő nyelvhasználati mintázatok különíthetők el. A származásnyelvi beszélők családi háttérből származó, gyakran egyenetlen nyelvi kompetenciával rendelkeznek, míg az emergens kétnyelvűek intézményes keretek között kezdik a nyelvtanulást, majd intenzív környezeti input hatására viszonylag gyorsan fejlődik a nyelvtudásuk. Az előadás hangsúlyozta, hogy egyik csoport sem tekinthető „félanyanyelvi beszélőnek”; mindkettő önálló, sajátos nyelvi profilokkal rendelkező kétnyelvűségtípust képvisel. Noha a nyelvhezjutás különböző módjai (informális, családi nyelvi input vs. intézményes keret, majd természetes nyelvi környezet) eltérő tanulási stratégiákat és fejlődési pályákat eredményeznek, mindkét csoport esetében jellemző az aszimmetrikus nyelvi kompetencia: a hétköznapi, informális kommunikációban gyakran magas szintű fluencia figyelhető meg, míg a komplex szövegalkotás és az absztrakt nyelvhasználat terén hiányosságok mutatkoznak.

A 158 válaszadó részvételével zajló kérdőíves vizsgálat eredményeinek ismertetésekor az előadók kiemelték, hogy különösen a származásnyelvi tanulók élnek meg bizonytalanságot a beszédképesség terén, amit a szókincsbeli hiányok is erősítenek. A legnagyobb kihívások a szövegkompetencia (értelmezés, strukturálás stb.) és az elaborált produkció területén jelentkeznek, így azok célzott fejlesztése kulcsfontosságú. Az előadás pedagógiai következtetése szerint a hagyományos módszerek gyakran nem elegendők; szükség van a szóbeliségre építő írásfejlesztésre, valamint a kontextusérzékeny, kommunikációközpontú megközelítésre.

A motiváció kapcsán az eredmények arra utalnak, hogy ezeknél a beszélőknél a motiváció kezdetben gyakran külső tényezőkön alapul (pl. iskolai elvárások, családi döntések), később azonban egyre inkább megjelennek belső motivációs elemek, például a csoporthoz tartozás igénye vagy a kommunikációs kompetencia hiányából fakadó frusztráció. A kutatás rámutat arra, hogy ez a frusztráció egyszerre lehet gátló és motiváló tényező. Különösen a származásnyelvi tanulók esetében az identitásalapú motiváció a legerősebb, ami arra hívja fel a figyelmet, hogy a nyelvoktatásnak nemcsak nyelvi, hanem identitásformáló szerepet is be kell töltenie. A délelőtti előadásokról videófelvevételek is készültek, amelyek online¹ megtekinthetők.

¹ <https://www.youtube.com/playlist?list=PLBQT75quoxFKM4h8lpJQapSUaWXs9pQLK>

A szakmai kapcsolatépítésre is alkalmat adó, hosszú ebédszünet után két párhuzamos műhelyfoglalkozás között választhattak az érdeklődők. A délután rendelkezésre álló kétórás időtartam alaposabb elmélyülésre és a tartalmas eszmecserére adott lehetőséget a workshopok témáiban. Az erősen interaktív műhelymunka során a résztvevők többször dolgoztak kisebb csoportokban, közös elemzéseket végeztek, véleményyt cseréltek egymással. A közös gondolkodás során sok új szempont és gyakorlati ötlet merült fel, amelyekből mindenki profitálhatott.

Baumann Tímea és Erdősi Vanda műhelyének középpontjában a *Szóbeli számonkérés, vizsgáztatás és visszajelzés* modellalapú megközelítése állt. A műhelymunka a Modellalapú Nyelvoktatás Intézetében – Baumann Tímea és Pelcz Katalin vezetésével – online formában rendszeresen tartott képzésekre épült. Ennek megfelelően az előadók először bemutatták a PTE magyar nyelvi programjában alkalmazott többlépcsős értékelési rendszert, amelyben a szóbeli vizsga a teljes értékelés 25%-át teszi ki. Ennek kapcsán a résztvevők arról beszélgettek, hogy milyen szerepet tölthet be a szóbeli számonkérés a nyelvtanulási folyamatban, és hogyan lehet olyan vizsgarendszert kialakítani, amely amellett, hogy megbízható, egyben támogatja is a tanulók fejlődését.

A workshop fontos részét képezte a különböző szóbeli vizsgáztatási módszerek bemutatása. A résztvevők megismerkedhettek azokkal a vizsgatípusokkal, amelyeket a PTE magyar nyelvi programja rendszeresen alkalmaz. A jelenlévők videófelvételek segítségével elemeztek különböző vizsgahelyzeteket: tanár-diák beszélgetést, diák-diák párbeszédet, valamint prezentációt bemutató hallgató teljesítményét. A felvételek lehetőséget adtak arra, hogy konkrét példákon keresztül lehessen megvitatni a különböző feladattípusok sajátosságait, azok előnyeit és hátrányait. Szó esett arról, hogy a tanár-diák beszélgetés nagyobb biztonságérzetet adhat a hallgatóknak, ugyanakkor kevésbé tükrözi a természetes nyelvhasználatot és az autentikus kommunikációs helyzetet. A páros feladatok természetesebb interakciót teremthetnek, viszont nagyban függenek a diákok együttműködésétől és személyiségétől. A prezentációs feladatok jól mérhetik az önálló nyelvhasználatot és a strukturált beszédképességet, ugyanakkor fokozott stresszhelyzetet is jelenthetnek a hallgatók számára.

A műhelyen kiemelt figyelmet kaptak a szóbeli vizsgáztatás pszichológiai vonatkozásai is. A kollégák saját tapasztalataik alapján számos kérdést vetettek fel a vizsgadrukk, a szorongás, az önbizalomhiány és a vizsgahelyzetben megjelenő kommunikációs blokkok témájában. A közös beszélgetés során a résztvevők arra keresték a választ, hogy hogyan lehet olyan támogató vizsgakörnyezetet kialakítani, amelyben a beszélők a lehető legjobban meg tudják mutatni valódi nyelvi kompetenciájukat. A műhelymunka zárásaként a résztvevők közösen értékelték egy szóbeli vizsgát, amelynek során kipróbálhatták az előzetesen megvitatott értékelési szempontokat és kritériumokat.

Dóla Mónika és Vermeki Boglárka *Hogyan feladatosítsuk a magyarórát?* című foglalkozása a feladatalapú nyelvtanítás (*task-based language teaching*, TBLT) szemléletének alkalmazását helyezte a középpontba, különös tekintettel arra, hogy hogyan lehet a hagyományos magyarórát valóban kommunikatív, feladatközpontú tanulási lehetőséggé alakítani. A workshop célja egyrészt az volt, hogy a résztvevők bővíthessék módszertani eszköztárukat, másrészt az, hogy létrejöjjön egy közös feladatbank, amely a jövőben minden résztvevő által felhasználható és továbbfejleszthető lehet.

A workshop elméleti kiindulópontja az volt, hogy a nyelvtanulás alapvetően két különböző, de egymással összefüggő módon történhet: implicit és explicit tanulás révén. Az előbbi során a tanuló a nyelvi input feldolgozásán keresztül, kommunikációs célból, tudatos szabálytanulás nélkül alakítja ki belső nyelvi rendszerét. Ez a folyamat vezet a valódi nyelvi kompetenciához, amely procedurális memóriához kötődik. Ezzel szemben az explicit tanulás a szabályok tudatos elsajátítását jelenti, amely inkább deklaratív tudást eredményez, és gyakran a nyelvről való tudás szintjén marad. A kutatások alapján a második nyelv elsajátítása – hasonlóan az első nyelvhez – döntően implicit módon történik, ugyanakkor a megfelelő instrukció támogathatja ezt a folyamatot, különösen a figyelem irányításán és az input feldolgozásán keresztül. Ebből következik, hogy a nyelvtanítás elsődleges céljának nem a szabályok átadását kell tekinteni, hanem a tanulás támogatását egy olyan környezetben, ahol a tanulók jelentésközpontú, kommunikációba ágyazott inputtal találkozhatnak, és aktív nyelvhasználaton keresztül építik ki tudásukat. A hagyományos, explicit nyelvtanítás elsősorban izolált struktúrákra és szabályokra épít, míg a TBL a komplex nyelvhasználati helyzeteket és az autentikus kommunikációt helyezi az előtérbe, és az órát a feladat (*task*) köré rendezi el: az előkészítő szakasz célja a kognitív és figyelmi erőforrások optimalizálása, a fő feladatszakaszban a hangsúly a jelentésen és az interakción van: a tanulók kommunikációs célból használják a nyelvet, és közben implicit tanulási folyamatok zajlanak; a záró szakaszban pedig a formára irányul a figyelem (*focus on form*), amikor a tanár reaktívan, a tanulói produkcióhoz igazítva irányítja a figyelmet a nyelvi megformálásra, és lehetőséget ad az explicit tanulásra.

Az interaktív gyakorlati tevékenységek során a résztvevők 4-5 fős csoportokban dolgoztak. A műhely előkészítő szakaszában többek között különféle tipikus nyelvórai tevékenységekről kellett eldönteniük, hogy azok kommunikatívak-e, és javaslatokat tehettek, hogy hogyan módosíthatók úgy a feladatok, hogy valóban kommunikatívak legyenek. A jelenlévők megállapították, hogy az önmagában nem tesz egy feladatot kommunikatívvá, ha pár- vagy csoportmunkában zajlik, illetve ha beszélni kell, vagy kérdéseket kell feltenni. Tovább gondolva a kérdést, megfogalmazódott, hogy a TBL-feladat alapvető jellemzői közé tartozik a jelentésközpontúság, a valós kommunikáció, egy közös cél, valamint egy konkrét, kézzelfogható produktum létrehozása. Emellett lényeges, hogy a tanulók saját nyelvi erőforrásaikat mozgósítsák, és a feladat megoldása magasabb szintű kognitív műveleteket igényeljen, például problémamegoldást, döntéshozatalt vagy kreatív gondolkodást. A relevancia szintén kulcsfontosságú: a feladatnak illeszkednie kell a tanulók élethelyzetéhez, szükségleteihez és érdeklődéséhez.

A workshop konkrét példákon illusztrálta, hogyan lehet hagyományosabb feladatokat TBL-feladatokká alakítani. Az átalakítás lényege, hogy a feladatokba beépüljenek információhiányos helyzetek, döntési kényszerek és közös célok – lásd például rendszerezés, párosítás, összehasonlítás, személyes élmények megosztása, projektfeladatok, problémamegoldás stb. Így a nyelvhasználat funkcionálissá válik, a tanuló pedig valódi kommunikáció aktív résztvevője lesz, ahol fontossá válik a jelentés folyamatos megtárgyalása, amelynek során implicit nyelvtanulás történhet. A műhely résztvevői nagy számú konkrét feladatot, órai tevékenységeket osztályoztak az említett típusok szerint. A különböző kognitív és kommunikációs igényeket támasztó, a differenciált tanítást támogató feladatok rendszerezése segítheti a pedagógusokat abban, hogy tudatosabban tervezzék meg az óráikat. A foglalkozás fő feladatszakasza az implementációról szólt: a résztvevők maguk terveztek feladatokat különböző szintekre és témákra, majd ezeket megosztották egymással. Összességében a résztvevők betekintést nyerhettek abba, hogy hogyan támogathatók TBL-feladatokkal a nyelvtanulás természetes mechanizmusai, és hogy az ilyen szemléletű tanítás hogyan szolgálja a diákok nyelvi fejlődését, a motivációjuk fenntartását és a tanulói autonómiájuk erősítését.

A szakmai nap zárásaként Pelcz Katalin és Dóla Mónika köszönetet mondott az MTA PAB és a PTE BTK munkatársainak a szervezésért, az előadóknak és műhelyvezetőknek a szakmailag inspiráló és gyakorlatközpontú előadásokért és foglalkozásokért, valamint a hallgatóságnak az aktív részvételért. Hangot adtak abbéli reményüknek is, hogy a MID-napi hagyományoknak megfelelően a jelenlegi és a soron következő rendezvény is lehetőséget biztosított, biztosít a MID-tanárok és kutatók szakmai kommunikációjának elősegítésére, a szakmai közösséget építő kapcsolódásokra, a tanulságos tapasztalatcserére és a sikeres együtt gondolkodásra.