

HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV
PÉCS, 2013

HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV 2013

**XIV. évfolyam
1. szám**

A kötet (a címek után csillaggal* jelölve)
néhány előadást is tartalmaz a MANYE
XXIII. (2013. évi budapesti)
kongresszusának hungarológiai tematikájából

PTE BTK ❖ Pécs, 2013

Hungarológiai Évkönyv 14 (2013)

A magyar egyetemek hungarológiai műhelyeinek kiadványsorozata

ISSN 1585-9673 (Nyomtatott)

HU ISSN 2063-7543 (Online)

A DIGITALIZÁLT SZÁMOK ELEKTRONIKUS ELÉRHETŐSÉGE:

<http://epa.oszk.hu/02200/02287>

Szerkesztőbizottság

Lengyel Zsolt (Pannon Egyetem)

Maticsák Sándor (Debreceni Nyári Egyetem)

Nádor Orsolya (Károli Gáspár Református Egyetem)

Szili Katalin (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

Szónyi György Endre (Szegedi Tudományegyetem)

Szűcs Tibor (Pécsi Tudományegyetem)

Tverdota György (MTA Irodalomtudományi Intézet)

Szerkesztők

Nádor Orsolya – Szűcs Tibor

A szerkesztőség címe:

Pécsi Tudományegyetem

Bölcsészettudományi Kar

Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet

Nyelvtudományi Tanszék

Hungarológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Szeminárium

H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

Tel. / fax: (36-72) 503-600/24335

E-mail: szucs.tibor@pte.hu

<http://www.nyelvtud.btk.pte.hu>

© Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara, Pécs, 2013

© Dialóg Campus Kiadó, Pécs, 2013

TARTALOM

I. NYELVTAN – NYELVOKTATÁS / NYELVTANULÁS – NYELVTUDÁS

ARADI ANDRÁS

Hangsúlykérő és hangsúlykerülő igék a magyar mondat szerkezetben..... 9

DÁVID MÁRIA

Beleváló-e a *való*? Módszertani fortélyok a határozók jelzősítésére* 20

JOACHIM LÁSZLÓ

Morfológiai és szintaktikai információk a magyar mint idegen nyelv tanulói számára készített szótárakban és szószedetekben
(Egy tanulói szótár előmunkálatainak szempontjai, tapasztalatai)* 40

WÉBER KATALIN

Elvárt és használt szintaktikai szerkezetek megoszlása B1, B2 és C1 szintű magyar mint idegen nyelvi fogalmazásfeladatokban..... 63

II. TANANYAGOK ÉS MÓDSZEREK

RÓZSAVÖLGYI EDIT

A *Web 2.0* kihívása az idegennyelv-oktatásban a nyelvhasználói készségek fejlesztése terén* 77

SCHMIDT ILDIKÓ

Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelvi órákon* 88

III. MOTIVÁCIÓ

GYÖNGYÖSI LÍVIA

A hasznosság elve mint motiváció a MINY szókincsének elsajátításában
II. – A motivált nyelvtanulók szemszögéből..... 99

LIEBHARDT ZSOLT

Külföldi nyelvtanulók attitűdjei a magyar mint idegen nyelv vonatkozásában* 115

IV. INTERAKCIÓ, PRAGMATIKA

BÁNDLI JUDIT

„Nem érthetek egyet.” Magyarul tanuló külföldiek egyet nem értési stratégiái a tanórán* 131

DÓLA MÓNICA

Többszörös interakciós rutinok az idegennyelv-tanulásban és a magyar mint idegen nyelv oktatásában	142
---	-----

V. IRODALOM**BRANCZEIZ ANNA**

Radnóti Miklós és az amerikai vallomásos költészet: Széljegyzetek egy analógiához	179
--	-----

VI. TUDOMÁNYTÖRTÉNET**NÁDOR ORSOLYA**

A <i>Magyarságtudomány</i> című folyóirat szerepe a hungarológia fogalmának alakulásában	195
---	-----

VII. NYELV ÉS KULTÚRA: HUNGAROLÓGIA EURÓPÁBAN**MARTON ENIKŐ**

A magyar mint második nyelv használata szlovén fiatalok körében: a másodnyelvi önbizalom és a normatív hatás szerepe	211
---	-----

SZILVÁSI ANDREA

A levéltár szakos hallgatók magyaroktatásában felmerülő nehézségek a pozsonyi Comenius Egyetemen*	218
--	-----

SZÜCS TIBOR

A magyar nyelv és kultúra areális helye Európában*	226
--	-----

VIII. ISMERTETÉSEK

IMED-KOMM EU projekt: „Interkulturális orvosi kommunikáció Európában”	237
<i>Most Magyarul!</i> – kétnyelvű magazin magyarul tanulóknak	241

Contents**A 14. szám szerzői****Útmutató****ECL**

II. TANANYAGOK ÉS MÓDSZEREK

Rózsavölgyi Edit

A *Web 2.0* kihívása az idegennyelv-oktatásban a nyelvhasználói készségek fejlesztése terén*

1. Bevezetés

Az utóbbi évtizedben lényegesen megváltoztak ismereteink megosztásának körülményei az internet, s különösen a *Web 2.0* közege által rendelkezésünkre bocsátott eszközök¹ használatával. Ez utóbbiak, azon túl, hogy bármilyen információt pillanatok alatt szolgáltatnak, forradalmasították az emberek közötti kommunikációt és együttműködést, abban az esetben is, ha földrajzilag egymástól igen távol elhelyezkedő személyekről, illetve csoportokról van szó. Az új technológia jól alkalmazható az oktatás terén is, elsősorban az idegen nyelvek tanításában, ahol lassan, de biztosan teret nyer.

A technológiai forradalommal párhuzamosan az idegen nyelvek oktatásának és elsajátításának módszertana területén is hatalmas átalakulás ment/megy végbe. Milyen pozitívumokat hozhat magával az új technológiák használata az oktatás-módszertan és a nyelvtanítási/nyelvelsajátítási stratégiák terén? Erre az alapkérdésre keressük a választ, a lefrissebb idevágó szakirodalom felhasználásával, ill. egy *Web 2.0* közegeben lefolytatott kísérleti projekt tapasztalatai alapján.

2. A „Danubadria” eTandem projekt

Danubadria a neve egy *eTandem* keretein belül szervezett, idegennyelv- és kultúra-elsajátítást célzó kísérleti projektnek, amely a Duna és az Adria közötti régióon belül négy egyetem (Pécs, Novi Sad, Velence és Padova) részvételével valósult meg 2011-ben. A tandempárokat egyrészt magyarul tanuló, olasz anyanyelvű padovai egyetemi hallgatók, másrészt olaszul tanuló, magyar anyanyelvű magyarországi és vajdasági egyetemisták alkották. A velencei egyetem egy PhD-hallgatója volt a program koordinátora és egyik tutora.

A tandem hatékony kooperatív tanulási módszer, amely tanulópárok együttműködésén alapul. Ideális esetben a partnerek kompetenciája (tudása, kommunikatív

¹ *Blogok, wikik*, videomegosztó portálok, általában azon közös felhasználói felületek a világhálón, amelyeket maguk a használók hoznak létre.

és szociális készsége stb.) azonos / hasonló szintű, ami lehetővé teszi a tanári és tanulói szerepek egymás közötti fölcserélhetőségét. Így mindkét fél egyenlő / hasonló arányban profitál a közös munkából, amelyből ugyancsak egyenlően / hasonlóan vesz ki a részüket (Petriné 2006).

Az *eTandem* egymástól távol élő partnerek között hoz létre kapcsolatot az internetes kommunikáció által – azzal a céllal, hogy fejlessze az idegen nyelvi és az interkulturális kommunikációs képességeket. Különösen előnyös és gazdaságos megoldás azon diákok számára, akik egyébként nem tudnak vagy nem akarnak hosszabb időt külföldön tölteni, és nincs alkalmuk más módon interkulturális kommunikációban rendszeresen részt venni.

Az aszimmetrikus kapcsolat, azaz hogy az egyik fél anyanyelve a másik fél számára a tanulandó idegen nyelv, egyenlő arányban bizonyul nyelvi és kulturális előnynek, illetve hátránynak mindkét fél számára, hiszen ha megfelelően működik az *eTandem*, ugyanannyi ideig használja a két fél a két szóban forgó nyelvet. A kettős, tanári/tanulói szerepből adódóan, amelyet felváltva öltenek magukra a tandemben résztvevők, a diákok könnyen azonosulni tudnak a társukkal, amikor segíteniük kell őt valamiben, vagy társuk munkáját kell javítaniuk, értékelniük. Tisztelik a másik személyiségét, erőfeszítéseit, s ugyanezt várják el, amikor megfordul a kocka, s ők kerülnek tanulói szerepbe. Mindkét fél ugyanúgy megtapasztalja, érzékeli a nyelvi nehézségeket és a kulturális különbségeket, s hajlandó és képes olyan stratégiákat alkalmazni, amelyek a teljesítményre fektetik a hangsúlyt, s nem a hibákra (Rózsavölgyi–Guglielmi 2011). A sikeres kommunikáció része a hatékony üzenetváltáson túl a jól működő emberi kapcsolat. Az *eTandem* feltételei e tekintetben is igen ösztönzően hatnak a diákokra.

A *Danubadria* program működési protokollja a következőképpen jellemezhető:

TECHNOLÓGIAI HÁTTER	<p>I. Wiki típusú <i>PBworks</i> platform, ahova a projektben résztvevők jelszóval léphettek be:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fórum tere az <i>eTandem</i> résztvevőinek szocializációs helye volt 2. online tanulófelületén történt a tandem-anyagok, feladatok, munkák tárolása, javítása, értékelése. <p>II. Kétirányú nyelvi kommunikációt elősegítő telekommunikáció hálózatok használata:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Skype alapú audio-/videokonferencia (beszédkészséget/ beszédértést fejlesztő rendszer) 2. e-mail (írás- és olvasási készséget fejlesztő rendszer) 3. chat (hibrid/kétoldalú rendszer, ahol a kommunikáció írásban történik, de a beszélt nyelv jellemzőivel)
MUNKA-MÓDSZER	<p>Feladatközpontú (<i>task-based</i>), önszabályozott tanulás a tandempartnerrel és a tutorokkal való együttműködésben. Ugyanezt a feladatot minden tandempár 7–14 nap közötti idő alatt készítette el.</p>

KIVITELEZÉSI ÖSSZIDŐTARTAM	A 2010/2011-es tanév első félévében történt a projekt előkészítése, második félévében a kivitelezése.
ÉRTÉKELES	Padova és Novi Sad esetében az intézményesített oktatás része volt. A pécsi diák önként, helyi tanárai támogatása nélkül vett részt a programban; a projekt tutoraitól kapott értékelést.

Az *eTandem* számos elemzésre méltó aspektusa közül ebben a tanulmányban a nyelvhasználói készségek egyik legfontosabb elemét alkotó interkulturális kompetencia kialakításában, fejlesztésében gyakorolt szerepére összpontosítunk.

3. Új követelmények az idegennyelv-oktatásban

A technológiai fejlődés eredményei és a globalizáció szükségletei új ösztönzéseket adtak az oktatásnak, ugyanis a kommunikációs, a nyelvhasználói készségek kerültek egyértelműen előtérbe. Ha a nyelvhasználatot úgy értelmezzük, mint társas kapcsolatteremtést, elengedhetlenné válik, hogy a beszélők rendelkezzenek a nyelvi kompetencián túl olyan kulturális ismeretekkel is, amelyek sikeressé teszik kapcsolataikban. Ez a tény újraértelmezi az idegennyelv-oktatást és -tanulást, ugyanis egy új nyelvi kód elsajátításán túl részévé válik a másság meglátása, a világ új perspektívában való érzékelése, ami aztán visszahat a tanuló saját kulturális énjére. Szélesebb társadalmi keretekben gondolkodva az idegennyelv-oktatás kulcsfontosságú szerepet kap, hisz olyan interkulturális kommunikációs készségek birtokába kell juttatni a diákokat, amelyek által a XXI. században eredményesen érintkezhetnek másokkal, és képesek a másságot inkább előnynek, mint hátránynak értékelni.

Kultúránk határozza meg azt, ahogyan látjuk a világot. A dolgokat saját kulturális beállítódásunkon keresztül szemléljük, és hajlamosak vagyunk másokat bírálni saját elvárásaink és föltételezéseink alapján, ami nem kedvez a kultúráközi kapcsolatok kiépítésében – főleg akkor, ha a szóban forgó kultúrák lényegesen eltérnek egymástól. Ezért kell különösen nagy hangsúlyt fektetnünk azon képesség kialakítására és fejlesztésére, amely lehetővé teszi, hogy valaki hatékonyan tudjon kommunikálni idegen nyelven a saját kultúrájától eltérő kultúrájú emberekkel, azaz rendelkezzen interkulturális kommunikatív kompetenciával (Lawrence 2010, 33; O’Dowd 2006, 86).

3.1. Interkulturális kommunikatív kompetencia

A globális kommunikációs hálózat alkalmazásának köszönhetően a távkapcsolatokat kiaknázó tanulási/tanítási módszerekkel foglalkozó szakemberek tekintélyes része az interkulturális kommunikatív kompetencia Michael Byram (1997)

által megalkotott modellje alapján dolgozik, kutat. Byram szerint a következő öt, egymással összefüggő komponens szükséges a sikeres interkulturális kommunikatív kompetencia kialakításához: (1) hozzáállás, (2) tudás, (3) a fölfedezés és az interakció képessége, (4) az értelmezés és elvonatkoztatás képessége, (5) a kritikus kulturális tudatosság kialakulása.

A hozzáállás olyan attitűdöket foglal magába, mint a kíváncsiság és nyitottság a más iránt, a más tisztelete.

A tudás ebben a kontextusban a kapcsolatteremtésre és –megtartásra vonatkozó tájékozottságot jelenti; egyrészt a szóban forgó nyelveket beszélő társadalmi csoportok és kultúrájuk tényszerű ismeretét, másrészt a kapcsolatteremtés és -fenntartás helyénvaló, mind egyéni, mind társadalmi szintű módozatainak ismeretét a szóban forgó kultúrákban, illetve ezen ismeretek alkalmazásának képességét az idegen nyelvet anyanyelvként beszélő, más kultúrához tartozó partnerrel való interakcióban.

A fölfedezői képesség olyan helyzetekre vonatkozik, amikor valakinek kevés már meglévő tudása van a másik kultúráról, vagy a kapcsolatban lévő felek képtelenek elmagyarázni, megértetni a másikkal valamilyen olyan jelenséget, amely saját maguk számára természetes és kézenfekvő. Ilyenkor fel kell ismernünk ezen tények, események stb. jelentőségét a másik kultúrában, és megpróbálni értelmezni őket, hogy miként hatnak, milyen viszonyban állnak a másik kultúra egyéb tényezőivel. Fölfedezzük és megértjük az eltérő kultúrában használatos bizonyos magatartásoknak tulajdonított szimbolikus értelmet. A fölfedezés egyik fontos csatornája a társas érintkezés. Byram értelmezésében az interakció képessége azt jelenti, hogy valaki megfelelő hozzáállással, az ismeretei birtokában fel tudja használni képességeit valós idejű, ott és akkor folyó kommunikációban, hogy megértse azokat a célzásokat, feltevéseket, amelyek az idegen nyelvű szöveg háttérben ott vannak, azonosítani tudja a sorok között megbúvó, jelenkori vagy múltbéli kulturális ideológiákhoz kapcsolódó utalásokat, s ezeket vonatkoztatni tudja a saját kultúráját átszövő hasonló vagy eltérő világnézetekhez. Ugyanakkor az interakció képessége azt is magában foglalja, hogy ismerjük és használni tudjuk azokat a társadalmi szokásokat (mind a saját, mind partnerünk kultúrájában), amelyek szükségesek ahhoz, hogy létrehozzuk és megfelelően működtessük kapcsolatainkat a másik kultúra képviselőivel.

Az értelmezés és elvonatkoztatás képességét alkalmazva tudunk összefüggésbe hozni dolgokat: tudnunk kell értelmezni egy másik kultúrából származó szöveget, eseményt stb. úgy is, hogy saját kultúránkra vonatkoztatjuk őket. Képeseknek kell lennünk arra, hogy egy kultúra által meghatározott (és nem abszolút) perspektívában gondolkodjunk, hogy felismerjük a kultúrák eltéréséből adódó félreértéseket és kommunikációs problémákat, hogy közvetíteni tudjunk bizonyos jelenségek eltérő, számunkra következetlennek tűnő, esetleg ellentmondó aspektusai között. Mindezt

tehetjük a már meglévő tudásunkra alapozva, és nem feltétlenül kell aktivizálnunk valós idejű kommunikációs helyzetekben.

Az előző négy összetevő működése ideális esetben lehetővé teszi egy ötödik aktivizálását, a kritikus kulturális tudatosságét, amely a másság nyílt értékelésében nyilvánul meg, és politikai orientációhoz is vezethet (Dooly et al. 2008, 56-60). Mint ismeretes, Byram modellje szolgáltatta az alapot a CEFR-ben (KER; Európa Tanács 2001; magyar változat: 2002) a nyelvtudás hat szintjének Európa-szerte egységes meghatározásához.²

Az interkulturális kommunikatív kompetencia fenti öt komponense közül a harmadik, a fölfedezés és az interakció, a valós idejű, ott és akkor folyó kommunikáció az, amelyiket hagyományos, osztálytermi tanítás keretében nem vagy csak nagyon nehezen lehet aktivizálni (Belz 2007).

Az interkulturális kompetencia létrejöttéhez kritikus vizsgálat tárgyává kell tennünk a saját kultúránkat ugyanúgy, mint a célnyelvi kultúrát – mind érzelmi, mind kognitív oldalról, mind pedig készségeink felől közelítve. Rendelkeznünk kell **interkulturális érzékenységgel**, azaz arra való hajlandósággal, hogy felfogjuk és értékelni tudjuk a kulturális különbségeket. Nem hiányozhat belőlünk az **interkulturális tudatosság**, az interkulturális kompetencia kognitív aspektusa, amely arra vonatkozik, hogy valaki megérti és tiszteletben tartja azokat a kulturális konvenciókat, hallgatolagos megállapodásokat, amelyek befolyásolják a gondolkodásmódot és a viselkedést. Végül pedig az interkulturális kompetenciának a viselkedésben megmutatkozó vetületével kell rendelkezniünk, az **interkulturális képességgel** (*know-how*), vagyis annak a módszertárnak, technikai ismereteknek az összességével, amelyre egy interkulturális kapcsolatteremtést föltételező helyzetben szükségünk van (Dooly 2008, 17).

3.2. Az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztése az oktatásban

A CEFR (Council of Europe 2001), közismert magyar nevén a *Közös Európai Referenciakeret (KER)*, amely az idegennyelv-oktatásban és a nyelvi kompetencia értékelésében alapvető útmutató Európában, az interkulturális kommunikatív kompetenciát mint az idegennyelv-tanulás egyik legfontosabb célját jelöli meg. Általánosságban elmondható azonban, hogy bár az interkulturális dimenzió fontosságának hangsúlyozása mellett, de még mindig a nyelvi kompetencia fejlesztése

² A – Alapszintű nyelvhasználó (*Basic User*): A1 Minimumszint (*Breakthrough*), A2 Alapszint (*Waystage*)
B – Önálló nyelvhasználó (*Independent User*): B1 Küszöbszint (*Threshold*), B2 Középszint (*Vantage*)
C – Mesterfokú nyelvhasználó (*Proficient User*): C1 Haladó (*Effective Operational Proficiency*), C2 Mesterfok (*Mastery*)

áll a nyelvtanítás középpontjában. Az új, európai és országos szintű interkulturális oktatási irányelvek ellenére az interkulturális nevelés általában a kultúra egy-egy kiválasztott szegmensének (kulturális szokások, hagyományok, tipikus termékek stb.) tényszerű bemutatásában merül ki, s gyakran a célnyelv tanulásától elszigetelten történik, ugyanakkor a kultúraoktatásban is érvényesül a nyelvtanulásra általánosan jellemző eredményközpontúság. Az effajta kultúrakezelés veszélye az, hogy sztereotípiákat teremt, és túlságosan leegyszerűsít, megakadályozva azokat a tanulási stratégiákat, amelyek a nyelv és a kultúra együttes elsajátításával, és ennek következtében egy teljesebb kulturális tudatosság kialakulásával elősegítik, hogy a tanulók eredményesen tudjanak kommunikálni egy új nyelvi és kulturális közegben (Lawrence 2010, 23; Paige et al. 2003).

Az interkulturális kommunikatív kompetencia kialakításának igénye ugyan fölmerül mint követelmény az idegennyelv-oktatásban, megvalósítására vonatkozóan azonban kevés irányadás áll rendelkezésünkre. A tanár többnyire magára van hagyatva a feladattal, hogy kiegészítse a célnyelvi tudást a kulturális eltérésekre vonatkozó ismeretekkel, és elősegítse az interkulturális tudatosság kialakulását és fejlődését a tanulóknban. A nyelv és a kultúra integráltan történő tanításának leghatékonyabb módja a tapasztalati tanítás / tanulás. Lehetőséget kell adni a diákok számára, hogy személyesen vagy virtuálisan találkozhassanak az általuk tanult idegen nyelv anyanyelvi beszélőivel, és ezáltal élményszerűen sajátíthassák el a nyelv és a kommunikáció interkulturális dimenzióját (Holló 2008; Lázár 2011). A tandem / *eTandem* nyelvtanulás lehet a megoldás.

3.3. A tanulói autonómia kérdése

A modern oktatásmódszertan legfontosabb újdonsága a nyelvtanuló személyének a figyelem középpontjába való állítása. Ennek az innovációnak két oka van: (1) megváltoztak a nyelvelsajátítás céljai; a társadalom új követelményeket rótt az oktatásra (befolyásolva annak módozatait); (2) a nyelvtanulás folyamatára vonatkozó ismereteink lényegesen bővültek a kognitív pszichológia, a szociológia, az elméleti és alkalmazott nyelvészet terén végzett kutatások következtében, s ezek útmutatásai a tanulói autonómiára mint a tanítás / tanulás egyik fő céljára irányították a figyelmet.

A tanulói autonómia fogalmával való szembesülést ma már nem kerülhetjük meg. Megvalósítása / megvalósulása viszont alapvetően befolyásolja a tanítás gyakorlatát, és óhatatlanul átalakítja a hagyományos oktatói kereteket. A nyelvelsajátítás mindkét főszereplőjére, a tanárra és a tanulóra is új szerepek, új feladatok várnak. Az oktatómunkát egyre kevésbé tekinthetjük kizárólag tantermi képzésnek, ahol az ismeretek egyirányú átadása történik a tanár részéről.

Minden nem hagyományos tantermi (a tanár mint ismeretoszto – a diák mint ismeretbefogadó) tanulási mód azon alapul, hogy a diák maga irányítja a tanulását, maga vállal felelősséget érte. Ez az alapja a tanulói autonómiának, ami a tandem-kezetek közötti tanulás egyik alappillére. A tanulói autonómia nem azonos az önálló tanulóval. A következő képességeket foglalja magába (O'Rourke 2007): (1) leválás; (2) kritikus elmélkedés és tudatosság (hol tartok a nyelvtanulásban, mi a célom, hogyan, milyen eszközökkel akarom elérni a célom; stb.); (3) határozatképesség (a tapasztalataim alapján változtatok a célkitűzéseimen és az eszköztáron); (4) önálló cselekvés.

Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy az önszabályozott tanulás, amely a diákot képessé teszi arra, hogy kialakítson egy szokássá váló tanulási stratégiát és stílust, a partnerekkel való együttműködés függvénye. A közös elmélkedésre és értelmezésre, problémamegoldó gondolkodásra és kooperatív munkálkodásra készítő feladatok építő egymásrautaltsága bizalomépítő erejű, pozitív hatással van a személyiség fejlődésére, realisabb önértékelés motiválójává válik. A kölcsönös függésben, de megosztott felelősséggel és egyéni számonkérhetőséggel végzett tanulás szorongásmentes, szellemileg ösztönző, nagyobb kockázatvállalásra serkenti a nem anyanyelvi beszélőt, egyben növeli szociális és kooperációs képességeit. A másság megismerése elősegíti a toleranciaképesség kialakulását / fejlődését, az eltérő kulturális értékek elfogadása során a tanuló kipróbálhatja empátiás adottságait, konfliktuskezelő rátermettségét. Ezen készségek gyakorlása elengedhetetlen, hisz a mai társadalmak működése kooperáció nélkül elképzelhetetlen. Ismeretük pozitívan befolyásolhatja a tanulók későbbi személyes, társadalmi és anyagi érvényesülését.

A tanulói autonómia kialakításában/fejlesztésében kulcsfontosságú szerep jut a tanárnak. Optimális nehézségi szintű feladatokkal kell szembesíteni a hallgatókat, amelyek a fiatalok érdeklődési körét érintik, ugyanakkor valami újat is hoznak. A feladatoknak elég nehezeknek kell lenniük ahhoz, hogy odaadó munkára ösztönözzék a diákokat, de elég könnyűeknek ahhoz, hogy ha elkötelezetten dolgoznak, jó eredményt tudjanak elérni, ami megelégedettséggel tölti el őket. A feladatok megoldása során a diákokat választás elé kell állítani: ők döntsék el, a munka egy vagy több (a tanár által meghatározott) fázisában vagy módozatában hogyan akarnak eljárni (pl. milyen anyagot használnak fel, hogyan használják fel a tevékenységek kivitelezéséhez). Jó, ha a munka végső, minősítő szakaszában önértékelésre buzdítjuk őket. A realis önértékelést a tanár, illetve a tanuló társak bírálataival való szembesülés segítheti elő. A „szabad mozgástér” határait a tanár szabja meg diákjai képességeinek és tudásának ismeretében. A választási lehetőségek körét a tanulók előmenetelének, a feladatok nehézségi fokának függvényében kell tágítani vagy szűkíteni.

4. A Web 2.0 potenciálja a nyelvhasználói készségek fejlesztésében

A modern technológia által rendelkezésünkre bocsátott lehetőségek a tanár egyre nagyobb elkötelezettségét, egyre aktívabb részvételét igénylik a tanítás során (Bax 2011; Reinders–Hubbard 2013). A szakmai és technológiai tudáson túl nemcsak megfelelő pedagógiai, módszertani, hanem lélektani ismeretekkel is rendelkeznie kell arra vonatkozóan, hogy a diákok hogyan működnek és reagálnak a virtuális térben, képesnek kell lennie arra, hogy meghallja a tanulók szavát, hogy a hallgatókban érdeklődést keltsen, ösztönözze intellektuális kíváncsiságukat, fenntartsa motivációjukat. Ugyanakkor ügyes szervezőnek is kell bizonyulnia, aki olyan logisztikai bázist tud kialakítani a virtuális térben, amely a diákok számára egy új perspektívát nyitó, de megfelelően behatárolt keretek között ad otthont egy kurzusnak.

A személyre szabott idegennyelv-oktatás, ahol a tanuló áll a figyelem központjában, s a tanár olyan módszereket, eszközöket hivatott találni, amelyek a lehető legjobban kiaknázzák diákjai képességeit, és a lehető legnagyobb mértékben felelnek a diákok szükségleteire, nem új gondolat, s a legújabb szakirodalomban is teret talál (pl. Stickler 2003, Reinders–Hubbard 2013). Saját tapasztalataink csak erősíteni tudják ezen orientáció érvényességét – azzal a kiegészítéssel, hogy az *eTandem* keretei ideálisak az effajta tanításra.

Az elektronikus médiumok közegében a diákok nagyobb és aktívabb részt vállalnak a tanulásban, mivel közel áll mindennapi gyakorlatukhoz (*facebook, twitter, social networking sites* stb. használata), önállóan közelíthetnek a virtuális tér adta lehetőségeihez. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy az internet önmagában nem módszer; célravezető kiaknázása a tanár feladata, aki ugyan új szerepkörben (is), de legalább ugyanolyan fontos közreműködő a tanításban/tanulásban, mint a hagyományos osztálytermi keretek között volt. A tanár választja ki a tanítási céloknak legjobban megfelelő technológiát, ő irányítja a tanulási folyamatok menetét egy multimediális eszközök által **közvetített** kurzus megtervezésével és kivitelezésével. A távközlési technikák segítségével a diákokkal való érintkezés mértékének növekedése lehetővé teszi, hogy a tanár több, pontosabb és aktuálisabb, odavágóbb visszajelzést adjon a feladatok kijelölésében, a készségfejlesztési célok kialakításában és azonosításában, és elmélkedésre készítő megjegyzéseivel elősegítse, hogy a tanulók problémamentesen tudjanak alkalmazkodni egy számukra új szociokulturális környezethez. Hogy ez megvalósítható legyen, megfelelő tanárképzésre van szükség, s arra, hogy az oktatóknak is lehetőségük nyíljon kipróbálni új módszereket a távoktatásban (O’Dowd 2007, 34).

Az *eTandem* keretei számos olyan előnyt biztosítanak a résztvevők számára, amelyeket hagyományos tantermi oktatás során nem vagy csak részben tudunk biztosítani, s amelyekre a fentiekben volt módunk kitérni. Most röviden összegezve utalunk

azokra a lényeges aspektusokra, amelyek az *eTandem* által igazi változást, fejlődést hozhatnak az idegennyelv-oktatásban, mert mást (is) tanítunk másként. A diák a következő szempontokat tekintve profitálhat az *eTandem* adta lehetőségekből:

- valódi, hiteles kommunikációs helyzetekben, maga korabeli társakkal, költségmegtakarítással próbálhatja ki a már elsajátított nyelvi elemeket;
- metanyelvi elmélkedésre kényszerül, ami fokozza saját nyelvére vonatkozó nyelvi tudatosságát;
- saját tanulási céljaira és szükségleteire összpontosíthat;
- növelheti tanulási motivációját;
- hasznot húzhat partnere tudásából;
- tapasztalatokat szerez a kooperatív munkával a közös célért való küzdelem és felelősségvállalás terén;
- gyakorlatra tesz szert a társas kapcsolatok, az érzelmek, az empátia kezelése terén;
- problémamegoldó gondolkodásra nevelődik;
- fejleszti interkulturális kommunikatív kompetenciáját;
- önállóvá válik (a tanulói autonómia kérdése);
- tökéletesíti önértékelési mechanizmusát, növeli önbecsülését, önbizalmát;
- fokozza toleranciaképességét;
- főkészülhet a hosszú élettartamú tanulásra, amely túlmutat az intézményi kereteken – kialakítva egy szokássá váló tanulási stratégiát és stílust;
- gyarapíthatja technológiai tudását.

IRODALOM

- Bax, Stephen 2011. Beyond the wow factor. In: Thomas, Michael (ed.) *Digital education: Opportunities for social collaboration*. Palgrave Macmillian, London / New York. 239–56.
- Belz, Julie A. 2007. The Development of Intercultural Communicative Competence in Telecollaborative Partnerships. In: O’Dowd, Robert (ed.) *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Multilingual Matters, Clevedon, UK. 127–167.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- CEFR: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* 2001. Council of Europe; http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/cefr_EN.asp Magyar változat: *KER: Közös Európai (Nyelvi) Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* 2002. Európa Tanács http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- Dooly, Melinda 2008. Introduction. In: Dooly, Melinda (ed.) *Telecollaborative Language Learning. A guide to moderating intercultural collaboration online*. Peter Lang, Bern. 15–21.

- Dooly, Melinda – Masats, Dolors – Müller-Hartmann, Andreas – Caballero de Rodas, Beatriz 2008. Building effective, dynamic online partnerships. In: Dooly, Melinda (ed.) *Telecollaborative Language Learning. A guide to moderating intercultural collaboration online*. Peter Lang, Bern. 45–77.
- Holló Dorottya 2008. *Értsünk szót! Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lawrence, Geoffrey – Philip, John 2010. *Learning About Otherness: a Comparative Analysis of Culture Teaching and Its Impact in International Language Teacher Preparation*. Doctoral thesis. University of Toronto.
- Lázár, Ildikó 2011. Intercultural Communication and Language Teaching. In: Kohn, Kurt – Warth, Claudia (eds.) *Web Collaboration for Intercultural Language Learning. A guide for language teachers, teacher educators and student teachers. Insights from the icEurope project*. MV–Wissenschaft. 15–17.
- O’Dowd, Robert 2006. The Use of Videoconferencing and E-mail as Mediators of Intercultural Student Ethnography. In: Belz, Julie A. – Thorne, Steven L. (eds.) *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*. Thomson & Heinle, Boston, MA. 86–121.
- O’Dowd, Robert 2007. Foreign Language Education and the Rise of Online Communication: A Review of Promises and Realities. In: O’Dowd, Robert (ed.) *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Multilingual Matters, Clevedon, UK. 17–37.
- O’Rourke, Breffni 2007. Models of Telecollaboration (1): eTandem. In: O’Dowd, Robert (ed.) *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Multilingual Matters, Clevedon, UK. 41–61.
- Paige, R. Michael – Jorstad, Helen – Siaya, Laura – Klein, Francine – Colby, Jeanette 2003. Culture learning in language education: A review of the literature. In: L. Lange, Dale – Paige, R. Michael (eds.) *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*. Information Age Publishing, Greenwich, CT. 173–236.
- Petriné Feyér Judit 2006. Kooperatív tanulás. In: Nahalka István (szerk.) *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése 3. Hatékony tanulás*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 81–93.
- Reinders, Hayo – Hubbard, Philip 2013. CALL and autonomy. Affordances and constraints. In: Thomas, Michael – Reinders, Hayo – Warschauer, Mark (eds.) *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*. Bloomsbury, London / New York. 359–377.
- Rózsavölgyi, Edit – Guglielmi, Lorenzo 2011. Peer Correction and Learner’s Self Perception of Motivation and Autonomy in an Italian–Hungarian eTandem. In: Rață, Georgeta (ed.) *Academic Days of Timișoara: Language Education Today*. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne. 450–465.
- Stickler, Ursula 2003. Student-centred counselling for tandem learning. In: Lewis, Timothy – Walker, Lesleyeds (eds.) *Autonomous Language Learning in Tandem*. Sheffield, Academy Electronic Publications. 115–122.

Rózsavölgyi, Edit

**The challenges offered by *Web 2.0* tools
in the improvement of L2 students' communication skills**

This study aims to address the question of how Web 2.0 can be shaped along educational lines. Our analysis specifically focuses on what the educational potential of Web 2.0 can be as far as the improvement of L2 students' communication skills are concerned, and on how education can be re-imagined in the light of the new technologies.

The outcomes of a semester-long telecollaborative partnership between Italian university students studying Hungarian and Hungarian learners of Italian are considered. The operational protocol of the initiative called *Danubadria* was based on the reciprocal dependence and mutual support and was characterized by a task-based approach and a wiki counseling platform, in which the *eTandem* partners and their foreign language teachers collaborated.

Web 2.0 tools appear to strengthen fundamental aspects of L2 acquisition and of intercultural communicative competence that may be difficult to stimulate in students in traditional classroom environments. They may offer scholars a more participatory practice of learning in which individuals have increased opportunities to interact.

While asserting the importance of learner autonomy, a major preoccupation in today's educational climate, we claim that on-line collaboration allowed by the Internet cannot replace teachers' contribution. The complexity of Web 2.0 brings along significant challenges and teachers should be positioned to play a crucial role in managing this experience.

Contents

I. GRAMMAR – TEACHING / STUDY OF HUNGARIAN – ASSESSMENT

ARADI, ANDRÁS

Verbs always and never with focus stress
in the Hungarian sentence structure..... 9

DÁVID, MÁRIA

How does *való* fit in? Methodological tips for the attributive use
of adverbials..... 20

JOACHIM, LÁSZLÓ

Morphologic and syntactic information
in Hungarian learner's dictionaries..... 40

WÉBER, KATALIN

The distribution of certain syntactic structures in compositions
of Hungarian as a foreign language 63

II. TEACHING MATERIALS FROM A NEW ASPECT

RÓZSAVÖLGYI, EDIT

The challenges offered by *Web 2.0* tools in the improvement
of L2 students' communication skills 77

SCHMIDT, ILDIKÓ

Alphabetisation in the Hungarian as a Foreign Language Classes..... 88

III. MOTIVATION

GYÖNGYÖSI, LÍVIA

The principle of usefulness as motivation in the acquisition
of Hungarian as a second or third language
II – From the aspect of motivated language learners..... 99

LIEBHARDT, ZSOLT

Attitudes of Foreign Language Learners' in relation to Hungarian
as a Foreign Language 115

IV. INTERACTION, PRAGMATICS

BÁNDLI, JUDIT

Students' disagreement strategies
in HFL (Hungarian as a foreign language) classroom..... 131

DÓLA, MÓNKA

- Multimorpheme interactional routines in foreign language learning
and in the teaching of Hungarian as a Foreign Language 142

V. LITERARY RECEPTION**BRANCZEIZ, ANNA**

- Miklós Radnóti and the American Confessional Poetry
– Additional Notes on an Analogy 179

VI. HISTORY OF THE HUNGARIAN STUDIES**NÁDOR, ORSOLYA**

- The role of *Magyarságtudomány* journal in the development
of the *Hungarian Studies* 195

VII. LANGUAGE AND CULTURE: HUNGARIAN STUDIES IN EUROPE**MARTON, ENIKŐ**

- The use of Hungarian as second language among young Slovenes:
the role of second language confidence and normative pressure 211

SZILVÁSI, ANDREA

- The difficulties in teaching Hungarian language for students
of the Archival Studies at the Comenius University 218

SZÚCS, TIBOR

- The Areal Context of Hungarian Language and Culture in Europe 226

VIII. REVIEWS**HUSZTI, JUDIT**

- IMED-KOMM – A blended learning course for LSP in Hungarian 237

MARTHY, ANNAMÁRIA

- Most Magyarul!* – Tweetalig Hongarije Magazine 241

A 14. szám szerzői

- Aradi András**; BME Tolmács- és Fordítóképző Központ. aradia@nyi.bme.hu
Bándli Judit; ELTE BTK Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék. bandlij@gmail.com
Branczeiz Anna; PTE BTK, egyetemi hallgató. anna.branczeiz@gmail.com
Dávid Mária; Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (Poznań). drvidamia@gmail.com
Dóla Mónika; PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék. dola.monika@pte.hu
Gyöngyösi Livia; PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. horuszf@yahoo.com
Huszi Judit; PTE Idegen Nyelvi Titkárság; ECL Országos Nyelvvizsga Központ, Ars Linguae Kutatócsoport. husztij@inyt.pte.hu
Joachim László; Magyarországi Református Egyház Menekültmissziójának EMA Iskolai Integrációs Programja, Budapest. joachimlaci@gmail.com
Liebhardt Zsolt; PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. zsolt.liebhardt@gmail.com
Marthy Annamária; PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. annmarthy@gmail.com
Marton Enikő; Helsingin Yliopisto (Helsinki), PhD-hallgató. eniko.marton@helsinki.fi
Nádor Orsolya; KRE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszék. nadororsolya@gmail.com
Rózsavölgyi Edit; Università di Padova, Cattedra di Lingua e Letteratura Ungherese (Padova). edit.r@unipd.it
Schmidt Ildikó; PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. schmidtildi@yahoo.com
Szilvási Andrea; Comenius Egyetem BTK (Pozsony), PhD-hallgató.
szilvasi.andrea@gmail.com
Szűcs Tibor; PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék. szucs.tibor@pte.hu
Wéber Katalin; PTE Idegen Nyelvi Titkárság; ECL Országos Nyelvvizsga Központ, Ars Linguae Kutatócsoport. weber@inyt.pte.hu