

Sólyom Réka

Terminusokkal kapcsolatos gyakorlatok és tapasztalatok a magyartanárképzésben

A tanulmány bemutatja, hogy a Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékén a szerző által 2024 őszén oktatott jelentéstani és stilisztikai tantárgyak esetében milyen gyakorlatok és feladattípusok kapcsolódtak a kulcsfogalmak és -terminusok megismeréséhez és elsajátításához. Olyan esetekre is hoz példákat, amikor kérdések, problémák merültek fel a feladatmegoldáskor a közös, kooperatív vagy az egyéni munka során. A tanulmány egyfelől az órákon elvégzett munkaformákra, a terminusok tisztázásához kapcsolódó feladatmegoldásokra fókuszál (például szakirodalom-feldolgozás, kulcsfogalmak keresése tanulmányokban, prezentáció készítése és előadása közösen, csoportmunkában), másfelől részletezi a beadandó házi dolgozatok elkészítése során felmerülő kérdések és nehézségek típusait, bemutatva, hogy a szakszövegekben (szakirodalomban, tankönyvekben) fellelhető terminusok gyűjtése, elemzése és a bennük megjelenő jelentéskiterjesztési módok felismerése milyen kihívások elé állította a magyar szakos hallgatókat.

Bevezetés

A tanulmány arra fókuszál, hogy a magyartanárképzésben hogyan jelennek meg a kulcsfogalmakhoz, az elsajátítandó terminusokhoz kapcsolódó gyakorlatok és feladattípusok. A téma indokoltságát az adja, hogy ezeknek a gyakorlat- és feladattípusoknak a megoldása során válik egyértelművé egyfelől a hallgató, másfelől a tanár számára, hogy sikeres volt-e a megtanulandó tudásanyag elsajátítása, a kapcsolódó terminusok megértése és annak a képességnek a kialakulása, hogy a hallgatók alkalmazni tudják ezeket a kulcsfogalmakat a gyakorlatban.

A kutatás alapját a Károli Gáspár Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékén 2024 őszén a szerző által oktatott jelentéstani és stilisztikai tantárgyak során megfigyelt tapasztalatok adják. A kurzusokon felmerülő kérdésekre, illetve esetleges problémákra vonatkozóan ugyanis célszerű megvizsgálni, hogy milyen gyakorlatok, illetve feladattípusok kapcsolódtak a tantárgyak kulcsfogalmainak, fontos terminusainak a megismeréséhez és elsajátításához.

A téma fontosságáról: a terminusok felismerése, elemzése a magyartanárképzésben

A kérdésfelvetést, illetve a kutatást az indokolta, hogy a szerző tapasztalatai szerint a vizsgált kurzusokon időnként előfordultak olyan megakadások, kérdések és problémák, amelyek kifejezetten a szemináriumon elvégzett vagy beadandóként elkészített gyakorlatoknak a tematikájához kapcsolódtak. Nyilvánvaló, hogy egy-egy tudományterület kulcsfogalmainak az elsajátítása, gyakorlása, valamint a hozzájuk kapcsolódó jelenségek (például stilisztikai, jelentéstani fogalmak) felismerése alapvető fontosságú a megértés, a begyakorlottság (Tolcsvai Nagy 2017a: 59), valamint a továbbhaladás lehetőségeinek a szempontjából.

A terminusok megismerése, jelentésük és használati körük elsajátítása esetében kiemelten fontos a rendszeralapúság. Fóris Ágota rámutat, hogy a rendszer egészének ismerete nélkül nem lehetséges az egyedi fogalmak megadása: „[...] minden fogalom valamilyen fogalomrendszerben létezik, az egyedi fogalmak leírása

csak a teljes rendszer ismeretében lehetséges – ugyanígy az egyes fogalmakat jelölő terminusok megadása és leírása csak a fogalmi és a terminológiai rendszer segítségével oldható meg” (Fóris 2013: 167). Mindebből következik, hogy nem lehet bemutatni, illetve elemezni például stilisztikaszemináriumon egy vers szóképeit vagy egy szakszöveg metaforáit úgy, ha előtte nem ismertetjük azt az elméleti keretet a hallgatókkal, amelyben az elemzéseket el kell végezni. Ennek megismerése és megértése, valamint a résztvevőkkel folytatott előzetes gyakorlás – a metaforák témájánál maradva például a szakirodalomban szereplő példák megértése és közös megbeszélése, illetve további, akár saját gyűjtésből származó példák felsorolása – szükséges ahhoz, hogy amikor a hallgatók önálló vagy csoportos munkát végeznek, sikeresen oldják meg a kapcsolódó gyakorlatokat.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy az ilyen jellegű feladatok esetében az oktató csak mérsékelt tud támaszkodni a hallgatók előzetes tudására. Ennek a jelenségnek több oka is lehet. Egyfelől előfordulhat, hogy a csoport résztvevőinek korábbi ismeretei régiek, „megkoptak” például azért, mert több évvel vagy akár több évtizeddel korábbról származnak – ez a jelenség elő szokott fordulni például a levelező munkarendű, rövid ciklusú tanárképzésre járó hallgatók esetében, akik körében gyakran előfordul, hogy nem találkoztak még bizonyos elméletekkel, például a kognitív metafora- és metonímiaelmélettel (Lakoff–Johnson 1980; Kövecses 2005; Kövecses–Benczes 2010), ezért az elméleti keret részletes bemutatásával kell kezdeni a téma ismertetését. Másfelől előfordulhat az is, hogy a kurzus résztvevőinek ismeretei nem eléggé mélyek: hallottak már a kurzuson tárgyalandó jelenségről például a középiskolában vagy korábbi felsőfokú tanulmányaik során, felidézni azonban már nem tudják pontosan a jelenség definícióját, illetve nem tudnak rá példákat, eseteket hozni.

Ezen a ponton érdemes bevonni a metakogníció fogalmát: ennek leírása eredetileg John Flavell nevéhez kapcsolódik: definíciójában a metakogníció „kognitív jelenségekre vonatkozó tudás és kogníció” (Flavell 1979: 906; idézi Steklács 2011). Egyszerű meghatározásban a metakogníciót a tudásról alkotott tudásként lehet meghatározni (Kiss 2015: 26), ám Csíkos Csaba 2007-es könyvében rámutat, hogy ennél a definíciónál jóval összetettebb a jelenség (Kiss 2015: 26). A saját kognitív működésről való reflexiók, a saját tudás tudásának a képessége ugyanis magában foglalhatja az úgynevezett Comteparadoxont. E szerint a nézet szerint az egyén nem lehet egyszerre megfigyelő és a megfigyelés tárgya is. Garner (1987) úgy oldja fel a paradoxont, hogy tulajdonképpen kettéválasztja a „kogníciós” és a „metakogníciós” funkciókat: „Elképzelése szerint míg a kogníció felel bizonyos feladatok megoldásáért, addig a »metakogníción keresztül megértjük, hogy volt elvégezve a feladat«” (Kiss 2015: 27). Nelson (1996) elmélete – e kettősség feloldására – kétszintű modellt dolgoz ki a metakogníció működésére. Ennek a rendszernek az az újdonsága, hogy sem explicit, sem implicit módon nem szükséges benne a tudatosság feltételezése (Csíkos 2006: 71). Az elmélet megkülönböztet egy tárgyi és egy metaszintet, amelyek biztosítják a két funkció (tulajdonképpen a kogníció és a metakogníció) szétválaszthatóságát (Sólyom–Ludányi 2021: 70). Steklács János megfogalmazásában „a metakognitív gondolkodás előre megfontolt, tervezett, szándékos, célorientált és a jövőre vonatkozó mentális viselkedés, tehát eredményesen használható a kognícióra épülő feladatok megoldásakor” (Steklács 2011).

Ennek a metakognitív funkciónak fontos szerep jut az elméleti tudásra épülő gyakorlati feladatok megoldásában is: a fentiek alapján nyilvánvaló, hogy akár a feladatok, gyakorlatok elvégzése előtti tervezési fázisban, akár a már megoldott, beadni kívánt feladatok önálló ellenőrzése során szükséges a hallgatók részéről a feladat elvégzési folyamatának a megértése – különös tekintettel arra, hogy sikerült-e megfelelően elvégezni a kijelölt feladatot. Ehhez járulhat még annak a felismerése is, hogy ha a hallgató akadályba ütközik a feladatmegoldás során, vagyis a feladat egészének vagy egy-egy részének a kidolgozása, elvégzése nem sikerül. Ehhez a jelenséghez kapcsolódik egy hallgatói levélből származó önreflexió: az, hogy a hallgató felismeri, hogy nem jól értelmezi (félreérti, bonyolítja) a témát, nagyon fontos fázis, hiszen ennek az önreflektív felismerésnek köszönhetően lesz képes arra, hogy jelezze az elakadást az oktatónak, és ha szükséges, segítséget kérjen.

Az elemzett kurzusok és a feladattípusok, célok bemutatása

A tanulmányban olyan kurzusokon kiadott feladatokkal kapcsolatos tapasztalatok bemutatására kerül sor, amelyeket a szerző tartott nappali és levelező munkarendben tanuló egyetemi hallgatók számára 2024 őszén. Az alábbiakban ezeknek a kurzusoknak a rövid bemutatása következik.

Az egyik ilyen óra a Jelentéstan szeminárium volt osztatlan tanári képzésben, nappali munkarendben, a félév során 12x90 percben. Ez a szeminárium a Jelentéstan előadáshoz kapcsolódó gyakorlati óra, amelyen a hallgatók egyfelől elmélyíthetik elméleti tudásukat prezentációkészítés, szakirodalom-feldolgozás segítségével, másfelől gyakorlati feladatok – jelentéstani elemzések – megoldására van lehetőségük. A kurzus a szorgalmi időszak végén zárthelyi dolgozattal zárul.

Szintén gyakorlati kurzus volt a Stilisztika szeminárium az osztatlan tanári képzésben, nappali munkarendben, a Jelentéstan szemináriumhoz hasonlóan 12x90 percben a félév során. Ehhez a kurzushoz egy éve már nem kapcsolódik előadás. Ez a megváltozott helyzet új kihívásokat jelentett a résztvevők – úgy a hallgatók, mint az oktató – számára, mivel a szeminárium során kellett feldolgozni az elméleti tudnivalókat közös prezentációkészítés és előadások formájában, illetve el kellett végezni a kapcsolódó gyakorlatokat, amelyek jellemzően szépirodalmi és köznyelvi szövegek stilisztikai elemzéseit tartalmazták. A kurzusra a hallgatóknak egy beadandó dolgozatot is kellett készíteniük (egy választott szöveg stilisztikai elemzése 5–6 oldalban), és zárthelyivel zárult a félév.

A tanulmány bemutatja még a Jelentéstan szeminárium egy másik megvalósulási formáját, az úgynevezett rövid ciklusú tanárképzés keretében, levelező munkarendben végzett munkát. Ennek a kurzusnak a keretében 10x45 percben volt lehetőség feldolgozni az elméleti tudnivalókat szakirodalom-feldolgozás, közös prezentációkészítés és feladatmegoldás keretében, valamint gyakorlati feladatokat kellett megoldani. A kurzus teljesítéséhez a hallgatóknak beadandó dolgozatot kellett készíteniük, egy kisebb kutatómunkát kellett végezniük: a feladat egy általános vagy középiskolai, nem magyar nyelv és irodalom tankönyv metaforikus terminusainak – kb. 20-25 terminusnak – a gyűjtése és elemzése volt. A feladat célja az volt, hogy a hallgatók felismerjék a szaknyelvi nyelvhasználatban és az oktatásban megjelenő fogalmi metaforák és metaforikus kifejezések szerepét, fontosságát a didaktikus szövegekben, magyarázatokban. Végezetül meg kell említeni még a Jelentéstan és szaknyelv hallgatói műhely munkáját: a műhelyt a szerző vezeti, és a résztvevőkkel – általában 6–8 hallgató ülésenként – készülő dolgozatok (például TDK- vagy konferencia-előadások) és prezentációk (például hallgatói konferenciák anyaga) megvitatására, valamint a kurrens szakirodalmi források olvasására kerül sor.

A kurzusok során, az órák alatt elvégzett gyakorlatok egyik típusa jellemzően órai munka volt. Ez tipikusan kooperatív tevékenységek (Kagan 2004) formájában, általában kisebb, néha nagyobb csoportokban valósult meg. Jellemző feladat volt a csoportmunka az olyan szemináriumok esetében, amelyekhez nem kapcsolódott évfolyam-előadás (osztatlan tanári szakos Stilisztika, levelezős Jelentéstan szeminárium): ilyenkor szakirodalom (rövidebb szövegrészletek) feldolgozására is sor került kiscsoportos munkában.

A gyakorlatok másik típusa otthoni feladat volt: ilyenek voltak a házi dolgozatok, valamint kisebb-nagyobb beadandó feladatok (például a kurzuson megtartott, de előzetesen önállóan elkészített, majd megbeszélt prezentációk). A cél minden esetben valamilyen megadott szempontok alapján történő szövegfeldolgozás és/vagy -elemzés volt. A továbbiakban ezeknek a feladattípusoknak, valamint a hozzájuk kapcsolódó tapasztalatoknak a részletezése következik.

Az elvégzett gyakorlatok haszna a témák kulcsfogalmainak, fő terminusainak a tisztázásában és használatában: órai tevékenység

Az órai tevékenységek egy része közös munka volt: ezeknek az esetében frontális módon előadott referátumok, előre elkészített, kijelölt szakirodalom alapján összeállított kiselőadások hangzottak el. A cél nem a pusztán megtekintés volt, hanem az, hogy a hallgatók megfigyeljék és megértsék a hallottakat, majd kérdéseket intézzenek az előadóhoz. Fókuszba került annak az ellenőrzése, hogy sikerült-e kiemelnie az előadónak azokat a terminusokat az olvasott szövegben, amelyek kulcsfontosságúak a megértéshez. A csoportnak pedig azt kellett ellenőriznie, hogy tudnak-e kérdezni az előadótól.

Erre a típusú gyakorlatra jó példa egy olyan referátum, amely Jelentéstan szemináriumon hangzott el egy osztatlan tanári szakos nappalis csoportban. A referátum témája a prototípuselv alkalmazása volt a kognitív szemantikában (Kiefer 2007: 92–95). Az előadást követően a csoport közösen megbeszélte és tisztázta az alábbi kérdéseket: Mi a prototípus? Miért elmosódtak a határok? Mi a „legjobb példány”? Ezen alapfogalmak tisztázása után további érdekes, a szakirodalomban megjelenő jól megjegyezhető példák tárgyalása következett (az állatok, színek, bútorok témakörében). A megbeszélés során – a konkrétabb jellegű példától az absztraktabbak felé haladva – felmerült a kérdés: miért foglalkozunk mindezzel egy nyelvészeti kurzuson? Mi a haszna annak, ha továbbgondoljuk mindezt? Milyen jelentősége lehet a megfigyelt szabályszerűségeknek az elvontabb szemantikai szerkezetekre és nyelvtani formákra nézve? A hallgatók rövid gondolkodás után példaként hozták a főnév – ige – főnévi igenév megkülönböztetésének, illetve összetévesztésének az esetét (tehát amikor például valaki a *menni* igenevet igeiként definiálja a magyar grammatikai elemzésben).

Az órai tevékenységek másik tipikus megvalósulási formája a kooperatív, kiscsoportos munka volt. Ilyenkor csoportonként általában egy-egy prezentációt készítettek és adtak elő 5-10 percen belül, amelynek során a résztvevők feladata a fő terminusok kiemelése, megmagyarázása, valamint a felmerülő kérdések tisztázása volt. A hallgatók jellemzően Canva-, Prezi- vagy PowerPoint-alapú előadásokat készítettek úgy, hogy a kiselőadások alapjául szolgáló szakirodalmat (tanulmányt, tanulmányrészletet vagy könyvrészletet) előzetesen feltöltötték a Moodle-rendszerbe, ahonnan a résztvevők az órán, az instrukciók elhangzása után letölthették és elolvashatták, kivonathozhatták a szövegeket, szövegrészleteket. Ez gyakran úgy valósult meg, hogy egy-egy tanulmány „mozaikszerű” összefoglalására került sor – tehát ha egy hosszabb (15-20 oldalas) szöveg feldolgozása volt a cél, akkor gyakran ezt két-három részletben kapta meg két-három kisebb csoport, akik feldolgozták a kapott szövegrészt (például egy alfejezetet), majd a szöveg eredeti sorrendjének megfelelően előadták a csoportok az olvasottakat prezentáció formájában. Az előadott, megtárgyalt, majd – az esetleges oktatói és hallgatói tanácsokkal ellátott – véglegesített prezentációkat a hallgatók elküldték a szerzőnek, aki megosztotta őket a Moodle felületén. Az ilyen típusú gyakorlatok esetében fontosak voltak az oktató részéről a megfelelő előkészületek: a tanulmányok, tanulmányrészletek és hivatkozások feltöltése a Moodle-be, a szövegek felosztása, a részletek megszámozása jól látható módon a fájlokban, hogy a kialakuló csoportok számára egyértelmű legyen, mit kell elolvasni. Mindezt pedig szóban is ismertetni kellett a csoportokkal a megvalósítás előtt. Abban az esetben, amikor számítógépes teremben került sor erre a típusú feladatra, nem okozott problémát az infrastruktúra megléte/hiánya, azokban az esetekben viszont, amikor nem ilyen típusú teremben tartottuk az órát, fontos volt előzetesen egyeztetni a csoportokkal, hogy lehetőség szerint 3-4 hallgatónként álljon rendelkezésre egy-egy notebook vagy tablet, amelyen könnyen tudtak dolgozni.

Erre a típusú gyakorlatra egy példa: az osztatlan tanári szakos hallgatók körében, magyar szakosok számára tartott Stiliztika szeminárium, nappalis csoportban a prezentációk témája a stílus fogalma az ókortól napjainkig volt (Szikszainé 2007: 27–35). A csoportmunka célja az volt, hogy a különféle iskolák, irányzatok (strukturális, szemiotika, információelmélet, generatív grammatika, szemantika, pragmatika stb.) stílusmegközelítését, -értelmezését megismerjék és megértsék a hallgatók. Ez tipikusan olyan, elméleti jellegű témakör, amelynek feldolgozása és prezentálása nagyon eredményes lehet csoportmunkában, míg

önálló munkában, otthon elkészített feladatként meglehetősen sok kihívást tartogat a hallgatók számára. Sok irányzatot kell ugyanis felsorolni, ezek stilisztikaértelmezését megérteni, azután prezentálni, így fennáll annak a veszélye, hogy ha önálló munkaként dolgozzák fel a hallgatók ezt a témát, elvesznek a részletekben, vagy éppen ellenkezőleg: túláltalánosítják, „elnagyolják” a témát, és nagyon rövid, de a fontos információkat elhagyó prezentációkat készítenek. A kiscsoportos, órai munka esetében kiküszöbölhetővé váltak ezek a problémák, hiszen rövidebb szövegrészeket kellett feldolgoznia, mindössze néhány irányzatot kellett bemutatnia az egyes csoportoknak, és 3-4 kisebb prezentációból állt össze a teljes egész, a tankönyvrészlet feldolgozása. A csoportok feladata az egyes irányzatok megállapításainak az összefoglalása, jellemzése, majd a felmerülő kérdések megválaszolása volt. Kérdésként merült fel például az, hogy mi a stílus, honnan ered egyáltalán ez az elnevezés. Felmerült az a kérdés is, hogy miért nehéz definiálni a stílust, mégis, ha muszáj meghatározni, milyen definíciót lehet rá adni az olvasottak alapján. Végül sor került annak a kérdésnek a megválaszolására is, hogyan közelítik meg ezeket a kérdéseket az egyes irányzatok, amelyekről a tankönyvben olvashattak a hallgatók.

Az elvégzett gyakorlatok haszna a témák kulcsfogalmainak, fő terminusainak a tisztázásában és használatában: a beadandó feladatok

A hallgatóknak különféle beadandó feladatokat is el kellett készíteniük a szemináriumok teljesítéséhez. Stilisztikából tipikusan valamilyen szépirodalmi vagy köznyelvi szöveget kellett kiválasztaniuk, amelyet az órákon megbeszélte stilisztikai szempontok alapján kellett elemezniük. Az elemzések fókuszában elsősorban azok a jelentés-kiterjesztési módok álltak, amelyekkel sokat foglalkoztunk az órákon kognitív keretben, például metonímia, metafora, alakzatok (Kövecses 2005; Szathmári főszerk. 2008; Tolcsvai Nagy 2017b: 255), ezeken kívül fontos volt a szövegben az egyéni stílusjegyek felismerése és elemzése is. Az értékelés fő szempontjai a következők voltak: tudta-e a hallgató a tanultakat alkalmazni, vagyis felismerte-e a szövegben az elemzendő szóképeket, alakzatokat; illetve a felismert jelenségeket tudta-e megfelelően kidolgozva, egy választott elméleti keretben (szakirodalom alapján, hivatkozásokkal alátámasztva) részletesen elemezni.

Egy másik példa a levelező munkarendű hallgatók számára a Jelentéstan szemináriumon megadott házidolgozat-téma: ennek során a jelen tanulmányban már említett szaknyelvi témában kellett egy nem magyar nyelv és irodalom tankönyvből vagy munkafüzetből kb. 20-25 metaforikus terminust gyűjteniük és elemezniük az órákon megismert funkcionális kognitív nyelvészeti keretben (Lakoff–Johnson 1980; Kövecses 2005). A feladatmegadás során egyértelművé vált, hogy alaposan tisztázni kell a teendőket: a hallgatók egy része ugyanis nagyon szokatlanul, újszerűnek találta ezt az önálló gyűjtéssel kombinált feladatot, így segítséget kellett nyújtani számukra előzetesen egyfelől a korpusz kiválasztásában (Milyen tankönyvet elemezzek? Jó lesz-e az a tankönyv, amelyet kiválasztottam?), másfelől a metaforák detektálásában (Metafora az, amiről azt gondolom, hogy metafora? Mi lesz, ha túl kevés/túl sok metaforát találok a szövegekben?). A személyre szabott segítségnyújtásra személyes és e-mailes konzultációk keretében került sor. A szövegek kiválasztásához pedig a gyakorlati órákon kaptak segítséget a hallgatók közös megbeszélés, ötletelés keretében. Itt a szerző példák (saját szaknyelvi korpuszának bemutatása) segítségével illusztrálta, hogy milyen elvek mentén, milyen csoportokban érdemes gyűjteni a szakszövegek metaforáit. Az értékelésnek ezek után két fő szempontja volt: egyfelől az, hogy felismerte-e a hallgató a metaforikus terminusokat, másfelől pedig az, hogy az órákon megismert elméleti szakirodalom alapján képes volt-e megfelelően elemezni őket.

Gyakorlatok és tapasztalatok

Problémák, felmerülő kérdések a feladatmegoldások során: órai gyakorlatok

Az órai gyakorlatokkal kapcsolatos kérdések, kisebb-nagyobb problémák a kiadott feladat típusához kapcsolódtak. Az előre elkészített, majd a szemináriumokon bemutatott prezentációk, kiselőadások esetében tipikus probléma volt az esetek kb. felében, hogy az előadó vagy túl rövid, vagy túl hosszú prezentációval készült. Az előbbinek oka lehetett az időhiány és a kedvezőtlen időbeosztás. Tipikus példa volt erre, hogy csak a kulcsfogalmak (például kategorizáció, prototípus, családi hasonlóság) szerepelnek a diákon, ezek rövid magyarázata, illetve az ezeket illusztráló, a jelenségek, fogalmak lényegét megvilágító példák azonban hiányoztak a prezentációból, és szóban sem ismertette őket a szerző.

Ugyanakkor a második típus, a túl hosszú prezentáció is megfigyelhető volt. A hallgatókkal ebben az esetben meg kellett beszélni, hogy ez miért probléma, hiszen ha a kiadott feladat szerint maximum 8-10 perces kiselőadást kell tartani, akkor nem szerencsés, ha 20 percig beszél valaki, és túl sok információt, túl sok adatot próbál bemutatni a diasorában. Át kellett nézni, hogy mely pontokon lehet feszesebbé, idő szempontjából takarékosabbá tenni az ilyen, túl hosszú referátumokat akár úgy, hogy szóban kiegészítette, összefoglalta a szerző a dián feltüntetetteket, akár úgy, hogy hosszabb szövegrészeket (például idézeteket) kihúzott a prezentációjából.

A közös prezentációkészítés esetében, amikor kiscsoportos munkaformában, kooperatív módon dolgoztak a hallgatók, gyakran nehézséget okozott a kulcsfogalmak, lényegi pontok megtalálása a szövegben. Ha ez nem sikerült maradéktalanul, akkor a tudnivalók listázása, definiálása és példák megadása – amely egyébként is időigényes feladat – sem sikerült tökéletesen. Emlékezetes példa volt az ilyen problémára az egyik nappali tagozatos Jelentéstan szemináriumon a jelentésfajták tisztázása Kiefer Ferenc 1983-as írása alapján. A feldolgozandó szakirodalom tartalmi ismertetésével kapcsolatban sok lényegi kérdés merült fel, például: Milyen szemantikai jegyek vannak? Milyen osztályozásuk lehetséges? Mi a denotatív, konnotatív, stilisztikai, érzelmi, kollokációs, tematikus stb. jelentés? Az utóbbi kapcsán derült ki, hogy az egyik csoportban, akiknek ezzel a szövegrészlettel kellett foglalkozniuk, nem volt világos a téma és a réma fogalma. Nehézséget jelentett, hogy a hallgatók nem jelezték azonnal, hogy problémájuk van e két kulcsterminus értelmezésével, amelyeket a feldolgozandó szakirodalom maguktól értetődően használt; helyette próbálták középiskolai emlékeik, illetve internetes keresők segítségével pontosítani a terminusok jelentését. Miután kiderült, hogy mely terminusok megértése ütközött akadályba, kis szünetet tartva a prezentációkészítésben, közösen megbeszéltük őket, majd a következő órán kimondottan ehhez a témához készített feladatlapokat oldottak meg, hogy rögzüljenek a kérdéses fogalmak.

Problémák, felmerülő kérdések a feladatmegoldások során: a beadandó feladatok

Az írásban beadandó feladatok (tipikusan házi dolgozatok) esetében kisebb problémát szokott okozni a korpusz kiválasztása, a kutatási anyag összeállítása. Ez általában orvosolható, ha időben elkezdik keresni a megfelelő szöveget a hallgatók (ezért erre mindig fel is hívom a figyelmüket: elmondom, hogy ezek a jelentéstani és stilisztikai beadandók nem olyan témák, amelyekből egy délután alatt lehetne házi dolgozatot írni), illetve szintén megoldja a problémát, ha a hallgatók konzultációs lehetőséget kérnek a korpuszválasztással, az elemzési szempontokkal kapcsolatban. A közös megbeszélés után általában tisztázódnak a kérdések, és jellemzően kisebb mértékben jelentkeznek problémák, hibák a beadott dolgozatokban.

2024 őszén ugyanakkor a levelező munkarendben tanuló hallgatók esetében a Jelentéstan szemináriumra kiadott feladat (a már említett metaforikusterminus-keresés tankönyvekben, munkafüzetekben) problémát jelentett. Tipikusan két kérdés merült fel: az egyik magának a korpusznak a kiválasztása volt. Ezzel kapcsolatban a következő főbb kérdések merültek fel: Milyen forrást elemezzek? Jó-e az a tankönyv vagy

munkafüzet, amelyet kiválasztottam? A másik tipikus probléma a korpusz kiválasztása után, az elemzési folyamatban jelent meg: ez a metaforák detektálása, azonosítása és elemzése volt.

A kiválasztáshoz a hallgatók egyéni vagy közös megbeszélés, ötletelés keretében kaptak segítséget. A metaforák fel nem ismerése vagy félreértése ugyanakkor már nagyobb gondot okozott. Előfordult ugyanis, hogy vagy túl kevés metaforikus kifejezést talált valaki (például egy egész tankönyvben csak nyolc-tíz példát), vagy túlságosan sok terminust ítélt metaforikusnak (több százat vélt felfedezni a szövegekben). Volt olyan hallgató, aki többszöri konzultáció után is kigyűjtött ugyanis olyan terminusokat az elemzett tankönyvből, amelyek vagy nem voltak metaforikusak (hanem hasonlatok vagy szó szerinti kifejezések voltak, például *létezik, megvalósul*), vagy nem jól állapította meg a fogalmi metafora típusát, amelyhez a talált metaforikus kifejezés kapcsolódott: így például a FOLYAMAT UTAZÁS fogalmi metaforához sorolta a *létrehoz* és a *megalapít* szavakat. Ezeket a hibákat szóbeli és írásbeli (e-mailes) konzultációk során ki kellett szűrni az elemzésekből, majd miután tisztáztuk a problémát, a hallgató pontosította, újraírta a kérdéses részeket.

A felsoroltakból is látható, hogy a problémák, kérdések, az esetleges hibák tisztázása hosszabb feladat egy-egy beadandó dolgozat esetében. Ezért is szükséges, hogy a hallgatók folyamatosan kapcsolatot tartsanak az oktatóval, és ha kérdésük van, elakadnak az írással, keressék őt akár személyesen, akár írásban, hogy még a leadási határidő előtt sikerüljön tisztázni és javítani a problémás részeket.

Összegzés

A szemináriumi és műhelymunka, valamint a referátumok és beadandók elkészítése sok módszertani, illetve szervezésre, tervezésre vonatkozó tapasztalatot ad mind az oktató, mind a kurzuson részt vevő hallgatók számára. Kiemelten fontos az előzetes tudás felmérése, hiszen ennek segítségével tudja megítélni az oktató, hogy milyen nehézségű, milyen szintű gyakorlatokat és beadandó feladatokat adhat a hallgatók számára. A hiányzó ismeretek pótlása – akár „menet közben”, ha kiderült a hiányosság az órákon – nélkülözhetetlen és kihagyhatatlan lépésként jelent meg mind a nappali, mind a levelező tagozatos hallgatók esetében. Legalább ilyen fontosnak bizonyult a (viszonylag) rövid szövegek közös feldolgozása és prezentálása az órákon. Ennek a folyamatnak a segítségével a „nehéz” szakirodalmakat is sikerült eredményesen megbeszélni, hiszen volt lehetőség rákérdezni a lényeges terminusokra, majd ezek listázására, ha kellett, magyarázattal ellátva.

A beadandó feladatok esetében kulcsfontosságú volt a visszakerdezés annak ellenőrzésében, hogy megértették-e a résztvevők, pontosan mit kell csinálni, elkészíteni otthoni munka keretében. Legalább ilyen fontos volt a hallgatók biztatása egyfelől arra, hogy időben kezdjenek el gondolkodni/gyűjteni, hogy ha nem megfelelő a választott téma vagy a korpusz, legyen még idejük változtatni rajta, másfelől biztatni kellett őket arra is, hogy merjenek kérdezni. Ez a nappalisok és a hallgatói műhely tagjai esetében a leggyakrabban szóban, a helyszínen történt meg, a levelezős hallgatók esetében pedig a szóbeli egyeztetést követően általában írásban, e-mailben, de ha kellett, egyéni, személyes konzultáció keretében zajlott a tisztázás, pontosítás. A fentieknek köszönhetően összességében elmondható, hogy minden említett szeminárium esetében sikeresen megoldották a hallgatók mind az órai feladatokat, gyakorlatokat, mind pedig a házi dolgozatként kiadott témák elemzését, bemutatását.

A tanulmány a Károli Gáspár Református Egyetemen 2025. február 20-án megrendezett „Terminológiai csütörtök. XII. Szakmai nap” című rendezvényen elhangzott előadás alapján készült.

Irodalom

- Csíkos Csaba 2006. Tudatosság és metakogníció viszonya. Az ezredforduló interdiszciplináris megközelítései. *Iskolakultúra* 16(12): 69–82.
- Csíkos Csaba 2007. *Metakogníció, a tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó Kft. Budapest.
- Flavell, John H. 1979. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist* 34: 906–911. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.34.10.906>
- Fóris Ágota 2013. A szaknyelvek szociolingvisztikai és terminológiai megközelítése. In: Kontra Miklós – Németh Miklós – Sinkovics Balázs (szerk.) *Elmélet és empiria a szociolingvisztikában*. (Válogatás a 17. Élőnyelvi Konferencia – Szeged, 2012. augusztus 30. – szeptember 1. – előadásából.) Gondolat Kiadó. Budapest. 163–172.
- Garner, Ruth 1987. *Cognition and literacy. Metacognition and reading comprehension*. Ablex Publishing. Westport, CT, US.
- Kagan, Spencer 2004. *Kooperatív tanulás*. Önkonet Szolgáltató és Tanácsadó Kft. Budapest.
- Kiefer Ferenc 1983. A szemantikai jegyek és a jelentésfajták. In: Uő (szerk.) *Az előfeltevések elmélete*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 83–89.
- Kiefer Ferenc 2007. *Jelentéselmélet*. Corvina Kiadó. Budapest.
- Kiss László Roland 2015. A metakogníció és a metakognitív kutatások gyógypedagógiai jelentősége, különös tekintettel a tanulásban akadályozottak pedagógiája területre. *Gyógypedagógiai Szemle* 43(1): 26–34.
- Kövecses Zoltán 2005. *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Typotex Kiadó. Budapest.
- Kövecses Zoltán – Benczes Réka 2010. *Kognitív nyelvészet*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Lakoff, George – Johnson, Mark 1980. *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press. Chicago and London.
- Nelson, Thomas O. 1996. Consciousness and metacognition. *American Psychologist* 51: 102–116. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.51.2.102>
- Sólyom Réka – Ludányi Zsófia 2021. „A különírást vajon egybe kell írni?” Helyesírás és humor. Nyelvi ideológiák és metakognitív stratégiák. In: Rási Szilvia – Domonkosi Ágnes – T. Litovkina Anna – Nemesi Attila László (szerk.) *A humor ösvényein*. Líceum Kiadó – Tinta Könyvkiadó. Eger – Budapest. 69–82.
- Steklács János 2011. Az olvasásra vonatkozó meggyőződés vizsgálata negyedik osztályos tanulók körében. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=313> (2019. augusztus 5.)
- Szathmári István (főszerk.) 2008. *Alakzatlexikon: a retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- Szikszainé Nagy Irma 2007. *Magyar stilisztika*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2017a. A gyakoriság, a begyakorlottság, a konvencionáltság; a nyelvi egység. In: Uő. (szerk.) *Nyelvtan*. Osiris Kiadó. Budapest. 59–61.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2017b. Kiterjesztett jelentések. In: Uő. (szerk.) *Nyelvtan*. Osiris Kiadó. Budapest. 255–264.

Sólyom, Réka

Exercises and experiences with terminology in Hungarian language teacher education

This study presents the exercises and types of tasks used to support the understanding and acquisition of key concepts and terminology in semantics and stylistics courses taught by the author at the Department of Hungarian Linguistics, Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary in the autumn of 2024. It also provides examples of instances where questions or problems arose during task completion, either during cooperative or individual work. The study focuses on the one hand, on the types of classroom activities and on problem-solving exercises related to clarifying terminology (such as processing academic literature, searching for key concepts in academic papers, and preparing and delivering group presentations). On the other hand, it discusses the types of questions and difficulties students encountered while preparing their written assignments—specifically, the challenges Hungarian major students faced when collecting and analysing terminology from academic sources and textbooks and recognizing patterns of meaning extension in these terms.

Kulcsszók: anyanyelv-pedagógia, jelentéstan, stilisztika, terminus, felsőoktatás

Keywords: first language pedagogy, semantics, stylistics, terminology, higher education

Az írás szerzőjéről

Sólyom Réka

Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest, Magyarország

solyom.reka[kukac]kre.hu

<https://orcid.org/0000-0003-0620-9262>