

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM  
BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR  
NYELVTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA  
ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI PROGRAM

Durst Péter

**A magyar mint idegen nyelv elsajátításának vizsgálata – különös tekintettel a főnévi és igei szótövekre, valamint a határozott tárgyas ragozásra**

Doktori értekezés

Témavezető: Dr. habil. Forgács Tamás  
egyetemi docens

PÉCS  
2010

## TÉMAVEZETŐI NYILATKOZAT

Alulírott Forgács Tamás – mint Durst Péter doktori témájának vezetője – az alábbi nyilatkozatot teszem:

Durst Péter dolgozatát több fázisában láttam, rendszeresen konzultáltunk. Az értekezést végső formájában elolvastam, és alkalmasnak tartom arra, hogy eljusson az opponensekhez, valamint a bizottság tagjaihoz, tehát elinduljon a nyilvános védéshez vezető úton.

Szeged, 2010. április 27.

Dr. Forgács Tamás

## TARTALOM

<b>BEVEZETÉS.....</b>	<b>6</b>
<b>1. FEJEZET: A MAGYAR MINT L<sub>1</sub> ÉS MINT L<sub>n</sub>.....</b>	<b>8</b>
1.1. Bevezetés.....	8
1.2. A magyar mint anyanyelv és a magyar mint idegen nyelv (L <sub>1</sub> , L <sub>2</sub> , L <sub>n</sub> ).....	8
1.3. Anyanyelv és idegen nyelv elsajátításának viszonya a nemzetközi kutatásokban.....	9
1.3.1. A kérdésfelvetés.....	9
1.3.2. Az anyanyelvi és az idegen nyelvi elsajátítás sorrendjének magyarázata.....	10
1.3.3. A kognitív fejlettség foka.....	11
1.3.4. Az anyanyelv szerepe.....	13
1.3.5. Tanulás és elsajátítás, tantermi nyelvtanulás.....	16
1.4. Az univerzális grammatika (UG) szerepe a nyelvelsajátításban (L <sub>1</sub> , L <sub>2</sub> és L <sub>n</sub> ).....	21
1.5. Az életkor szerepe.....	23
1.6. A nyelvi működés modelljei.....	26
1.7. Magyar gyermeknyelvi és pszicholingvisztikai kutatások.....	29
<b>2. FEJEZET: A KUTATÁS MÓDSZERÉNEK BEMUTATÁSA.....</b>	<b>32</b>
2.1. A kérdőív jellemzői.....	32
2.2. A kérdések kódolása a főnévi részben.....	33
2.3. Válaszok kódolása a főnévi részben.....	35
2.4. Az eredmények rögzítése és összesítése a főnévi részben.....	35
2.5. A kérdések kódolása az igei részben.....	37
2.6. A válaszok kódolása az igei részben.....	39
2.7. Az eredmények rögzítése és összesítése az igei részben.....	40
2.8. A saját kutatásomban részt vevő válaszadók jellemzői.....	42
<b>3. FEJEZET: A MAGYAR FŐNÉVI SZÓTÖVEK HASZNÁLATA MAGYARUL TANULÓ KÜLFÖLDIEKNÉL.....</b>	<b>44</b>
3.1. Bevezetés.....	44
3.2. A magyar főnévi szótövek elsajátításával kapcsolatos eddigi kutatások vázlatos áttekintése.....	44
3.3. A főnévi szótövek általános csoportosítása és a dolgozatomban használt kategóriák megállapítása.....	46
3.3.1. A főnévi szótövek általános csoportosítása.....	47
3.3.2. A saját kutatásomban használt kategóriák megállapítása.....	50
3.4. A saját kutatásom.....	55
3.4.1. Célok és feltételezések.....	55
3.4.2. Értékelés és eredmények.....	56
3.4.2.1. Értékelés.....	56
3.4.2.2. Eredmények.....	57
3.4.3. Magyarázatok.....	60
3.4.3.1. Az eddigi kutatások eredményeinek összevetése a saját eredményekkel.....	60
3.4.3.1.1. A szótövek.....	60
3.4.3.1.2. A végződések.....	65

3.4.3.1.3. A kötőhangzók.....	66
3.4.3.1.4. A végződések hangrendjét befolyásoló szótövek (nyitó tövek, harmóniasértő tövek).....	68
3.4.3.1.5. Melyik végződéssel melyik szótó.....	69
3.4.4. Részösszegzés, következtetések.....	70

#### **4. FEJEZET: A MAGYAR IGEI SZÓTÖVEK ÉS A HATÁROZOTT TÁRGYAS RAGOZÁS HASZNÁLATA MAGYARUL TANULÓ KÜLFÖLDIEKNÉL.....72**

4.1. Bevezetés.....	72
4.2. A magyar igei szótövek és a határozott tárgyias ragozás elsajátításával kapcsolatos eddigi kutatások vázlatos áttekintése.....	72
4.3. Az igei szótövek általános csoportosítása és a jelenlegi dolgozatban használt kategóriák megállapítása.....	73
4.3.1. Az igei szótövek általános csoportosítása.....	74
4.3.2. A saját kutatásomban használt kategóriák megállapítása.....	77
4.4. A határozott tárgyias ragozás általános bemutatása és annak megjelenése a saját kutatásomban.....	81
4.4.1. A határozott tárgyias ragozásról általában.....	81
4.4.2. A határozott ragozás a MID-ben és a saját kutatásomban.....	84
4.4.3. Az igeragozás elsajátításának egyéb jellegzetességei.....	88
4.5. A saját kutatásom.....	90
4.5.1. Alapvető jellemzők.....	90
4.5.2. Feltételezések.....	91
4.5.3. Az értékelés módszere.....	92
4.5.4. Eredmények és következtetések.....	93
4.5.5. Magyarázatok.....	98
4.5.5.1. Összevetés az anyanyelvi kutatások eredményeivel.....	98
4.5.5.2. Összevetés más magyar mint idegen nyelvi kutatások eredményeivel.....	100
4.6. Részösszegzés, következtetések.....	105

#### **5. FEJEZET: AZ ANALÓGIA SZEREPE A MAGYAR FŐNÉVI SZÓTÖVEK HASZNÁLATÁBAN A MAGYART IDEGEN NYELVKÉNT TANULÓKNÁL....107**

5.1. Bevezetés.....	107
5.2. Az analógiáról.....	108
5.3. Tőtípusok.....	109
5.4. Az analógia pszicholingvisztikai vonatkozásai.....	114
5.4.1. Az analógia szerepe a nyelvi produkcióban és a nyelvtanulásban.....	114
5.4.2. Az analógia szerepének vizsgálata a saját kutatásomban.....	117
5.4.2.1. Álszavak többes száma és tárgyesete.....	117
5.4.2.2. A rendhagyó tövekhez fonetikailag hasonló szavak többes száma és tárgyesete.....	120
5.5. Részösszegzés.....	122

<b>6. FEJEZET: A KÉRDŐÍVES KUTATÁS EREDMÉNYEINEK NYELVPEDAGÓGIAI VONATKOZÁSAI...123</b>	
6.1. Bevezetés.....	123
6.2. Főnévi és igei tőtípusok a MID tananyagokban.....	126
6.2.1. <i>Ungarisch für Ausländer (UA)</i> ... ..	126
6.2.2. <i>Hungarolingua I-II. (HLI és HLII)</i> ... ..	128
6.2.3. <i>Halló, itt Magyarország I-II. (HMI és HMII)</i> .....	130
6.2.4. <i>Szituációk</i> .....	131
6.2.5. <i>Lépésenként magyarul I-II.</i> ... ..	132
6.2.6. Egyéb kiadványok, oktatási segédanyagok.....	134
6.2.7. Részösszegzés.....	134
6.3. A határozott tárgy és a határozott ragozás a MID tananyagokban.....	135
6.3.1. <i>Ungarisch für Ausländer</i> .....	135
6.3.2. <i>Hungarolingua I-II. (HLI és HLII)</i> .....	136
6.3.3. <i>Halló, itt Magyarország I-II. (HMI és HMII)</i> .....	137
6.3.4. <i>Szituációk</i> .....	137
6.3.5. <i>Lépésenként magyarul I-II.</i> .....	138
6.3.6. Részösszegzés.....	140
6.4. A vizsgált nyelvtani jelenségek a MID tananyagokban – összegzés és következtetések.....	140
6.5. Egy új oktatási segédanyagról.....	142
<b>7. ÖSSZEGZÉS ÉS KITEKINTÉS.....</b>	<b>151</b>
<b>IDEGEN NYELVŰ ÖSSZEFOGLALÓ (ANGOL).....</b>	<b>155</b>
<b>IRODALOM.....</b>	<b>170</b>
<b>FÜGGELÉK.....</b>	<b>179</b>
Kérdőív.....	180
Oktatási segédanyag.....	196

## **BEVEZETÉS**

### **Az értekezés témaválasztása és felépítése**

Értekezésem témája a magyar idegen nyelvként történő elsajátítása, szűkebb témája pedig a főnévi és igei szótövek, valamint a határozott tárgyas ragozás elsajátításának vizsgálata. A témaválasztást mindennapi nyelvtanári munkám indokolja, ugyanis a Szegedi Tudományegyetem Hungarológiai Központjában tanítok magyar nyelvet és kultúrát az egyetemen tanuló és dolgozó külföldieknek. A nyelvórák, a tananyagok készítése és a leendő magyar mint idegen nyelv tanárok szakmódszertani képzése során szembesültem azokkal a leíró nyelvészeti, nyelvpedagógiai és nyelvelsajátítási kérdésekkel, amelyeket a dolgozatomban körüljárók.

A magyar mint idegen nyelv oktatását hosszú ideje segítik nyelvtörténeti és leíró nyelvészeti tanulmányok és dolgozatok, azonban a magyar nyelv tanításának kifejezetten pedagógiai megközelítése, valamint a nyelv elsajátításának vizsgálata jóval kevesebb figyelmet kapott. A saját kutatásom során az összegyűjtött adatokat főleg a nyelvelsajátítás szempontjából közelítem meg, amihez szorosan kapcsolódnak pszicholingvisztikai eredmények is. Fontosnak éreztem tehát, hogy az első fejezetben összefoglaljam azokat a nyelvelsajátítási és pszicholingvisztikai alapokat, amelyek a saját szempontom elméleti hátterét és az elemzés keretét jelentik.

Az adatgyűjtéshez használt kérdőív technikai jellemzőit érdemesnek tartottam még a tartalmi rész előtt, a második fejezetben ismertetni, mert így világosan látható, milyen lehetőségeket kínál ez a módszer.

A nyelvészeti vizsgálat tárgyát képező főnévi szótövek rendszerezését, a saját kutatásomban használt kategóriák megállapítását, valamint az ide tartozó adatok elemzését a harmadik fejezetben találhatjuk. Feltételezéseim és kérdésfeltevéseim arra irányulnak, hogy milyen módon sajátítják el ezeket a nyelvtani elemeket a magyarul tanuló külföldiek, ezért igyekeztem a legnagyobb hangsúlyt a saját adataimnak az eddigi kutatási eredményekkel történő összevetésére valamint az eredmények magyarázatára fektetni. A szótövek és a vizsgált végződések helyes használatát vizsgálva több esetben az eddigi kutatásokkal egybehangzó eredményt kaptam, de több esetben további kutatásokat igénylő kérdések is felmerültek.

A negyedik fejezet az igei szótöveket vizsgálja az eddigiekkel megegyező szempontból, és minthogy az igék ragozása szükségszerűen feltételezi a határozott tárgyas ragozás és a

határozatlan ragozás közti választást, ez is bekerült a vizsgált témák közé. Az ige-  
használatára vonatkozóan részben a saját adataim, részben pedig az idevonatkozó  
szakirodalom szerény mennyisége miatt nem tudtam igazán releváns megfigyeléseket  
tenni, de a ragozás egyes kérdéseivel, különösen pedig a határozott tárgy-  
ragozással kapcsolatban érdekes eredmények születtek, amelyeket más kutatások  
eredményeivel is össze tudtam vetni.

A kérdőív főnévi szótövekkkel foglalkozó részében vizsgáltam az analógiás  
alakok használatát, továbbá felhasználtam egy korábbi pszicholingvisztikai  
kísérlet adaptált változatát is. Az ötödik fejezetben elméleti szempontból is  
áttekintem, mi húzódik meg a külföldiek számára gyakran megtévesztő,  
analógiás szóalakok előállítását eredményező esetek mögött, ezt követően  
pedig az analógia szerepét vizsgálva értékelem a saját adataimat.

A hatodik fejezet az alkalmazott nyelvészeti megközelítésnek megfelelően a  
disszertáció elméleti alapjait, a saját kutatásaim eredményeit és az ezekből  
levont következtetéseket felhasználva rövid áttekintést nyújt a jelenleg  
használatban lévő tananyagokról, végül pedig a határozott tárgy-  
ragozás tanításának az itt megfigyelt alapján történő új megközelítését  
mutatja be. Ehhez egy készülőben lévő oktatási segédanyag vázlatát és  
eddig elkészült részeit is mellékelem.

## **Köszönetnyilvánítás**

Szeretnék ezúton is köszönetet mondani mindenkinek, aki támogatást nyújtott a  
disszertáció elkészítésében. Köszönet illeti a SZTE Hungarológia Központ vezetőjét,  
dr. Szőnyi György Endrét. Köszönöm a kérdőívek kitöltéséhez adott segítséget a  
PTE, a Debreceni Nyári Egyetem és a Balassi Intézet nyelvtanárainak. Köszönet  
dr. Kovács Péternek az adatok kiértékeléséhez nyújtott segítségért. Köszönöm  
témavezetőmnek, dr. Forgács Tamásnak a részekben és különböző készü-  
ltségi állapotokban átadott fejezetek olvasásával és javításával, valamint a  
konzultációkkal töltött időt és a tanácsokat. Külön szeretném kiemelni dr.  
M. Korchmáros Valéria tanárnő segítségét, akitől már egyetemi hallgatóként  
is sokat tanultam, de később a nyelvkönyvek lektorálása, most pedig az  
értekezés egyes részeinek javítása közben is számos fontos kérdésre hívta  
fel a figyelmemet.

## **1. FEJEZET: A MAGYAR MINT L<sub>1</sub> ÉS MINT L<sub>n</sub>**

### **1.1. Bevezetés**

Dolgozatomban a magyar mint idegen nyelv elsajátítását vizsgálom, ezért feltétlenül szükségesnek érzem, hogy az idegennyelv-elsajátítás egyes jellemzőit is bemutassam. Ezek ismerete ugyanis szükséges saját kutatásom motivációjának megértéséhez, valamint saját eredményeim értelmezéséhez. Ennek a bevezető fejezetnek a témáját a fejezet főcímének magyarázatával szeretném meghatározni, ugyanis a magyarnak idegen nyelvként történő elsajátítására vonatkozó saját kutatásom eredményeit az idegennyelv-elsajátítás elméleti keretein belül fogom értelmezni, valamint összevetem a magyar anyanyelvként történő elsajátításával kapcsolatos kutatások eredményeivel is. Az áttekintés során kitérek arra is, hogy a magyar nyelvre vonatkozó pszicholingvisztikai kutatások eredményei milyen új szempontokat kínálnak ebben a témában. Ebben a fejezetben tehát egy már eddig is használt, de még igen sok lehetőséget és újdonságot kínáló nézőpont alappilléreit szándékozom összefoglalni, kiegészítve a magyar mint idegen nyelv kutatásában felhasználható és ide vonatkozó irodalom rövid bemutatásával.

### **1.2. A magyar mint anyanyelv és a magyar mint idegen nyelv (L<sub>1</sub>, L<sub>2</sub>, L<sub>n</sub>)**

Az anyanyelv és egy adott idegen nyelv jelölése igen gyakran a fejezet címében is látható L<sub>1</sub> és az L<sub>2</sub> jelölések formájában jelenik meg, azonban az utóbbit kissé pontatlannak tartom. Korábban, a diszciplína önállósodásakor már folytattak vitákat arról, hogy a magyar mint idegen nyelv és mint második nyelv oktatása mennyiben tér el egymástól, illetve, hogy ezeknek az elnevezéseknek hogyan kellene megjelenniük az újonnan intézményesülő terület elnevezésében (vö: Szépe, Kontra, Éder in Giay – Nádor (szerk.) 1991) Az elnevezéssel kapcsolatos vita azóta abbamaradt, és inkább a „magyar mint idegen nyelv” terminus terjedt el (részben valószínűleg rövideje miatt is), ugyanakkor a nyelvtanárok szakmai és tapasztalati alapon is meg tudják különböztetni az eltérő nyelvi helyzetben tanulók szükségleteit, és egyénre szabottan képesek a nyelvtanítás metodikáját alakítani. A magyar nyelv tanításáról szóló nyelvészeti szakirodalomban azonban a mai napig használatos a *magyar mint idegen nyelv (MID)* és a *magyar mint L<sub>2</sub>* kifejezés – gyakran a megfelelő különbségtétel nélkül.



A *második nyelv* elnevezés és a hozzá kapcsolódó *L2* jelölés ugyanis véleményem szerint a mi esetünkben egy olyan megnevezés, amely több lényeges szempontot is figyelmen kívül hagy, ezért szerencsésebbnek éreztem *Ln*-nel helyettesíteni. Az *Ln* jelölés a nyelvek ismeretét az anyanyelvtől (*L1*) kiindulva egy sorozat formájában értelmezi (*L2, L3, ...Ln*) (Bárdos 2005: 20). Természetesen nem zárja ki, hogy a magyart valaki kétnyelvűségi helyzetben tanulja, de benne foglaltatik a jelen pillanatban sokkal jellemzőbb nyelvtanulási helyzet, amelyben a magyart Magyarországon második, harmadik vagy akár többedik idegen nyelvként formális nyelvórai keretek között és célnyelvi környezetben tanulják. Az *L2* jelöléssel szemben az *Ln* jelölés lehetővé teszi, hogy figyelembe vegyük a már ismert további idegen nyelvek hatását is a nyelvtanulási folyamatban.

### **1.3. Anyanyelv és idegen nyelv elsajátításának viszonya a nemzetközi kutatásokban**

#### **1.3.1. A kérdésfelvetés**

Régóta foglalkoztatja a nyelvészeket az a kérdés, hogy milyen hasonlóságok és eltérések figyelhetők meg ugyanannak a nyelvnek az anyanyelvként és idegen nyelvként történő elsajátítása között. A legkorábbi kutatások az angol nyelv elsajátításával kapcsolatosak, és a legtöbb kutatás is az angol nyelv elsajátítását vizsgálja. A másodiknyelv-elsajátítással (second language acquisition – SLA) kapcsolatos kutatások az 1970-es években kezdtek el vizsgálni a morfémák elsajátításának sorrendjét. Dulay és Burt (1974) az angolt második nyelvként tanuló 60 spanyol és 55 kínai anyanyelvű gyerek nyelvi produkcióját vizsgálta azzal a céllal, hogy megfigyelje, létezik-e egyfajta természetes sorrend a morfémák elsajátításában. A vizsgálat eredményeképpen megállapíthatták, hogy a különböző anyanyelvű gyerekek gyakorlatilag ugyanolyan sorrendben sajátították el a vizsgálatban szereplő 11 morfológiai elemet, ráadásul ezt az eredményt három különböző módszer használatával is elérték. Hasonló eredményekre jutottak a különböző anyanyelvi háttérrel rendelkező felnőttek nyelvtanulásával kapcsolatban is (Bailey, Madden és Krashen 1974). Később a morfológiai elemek elsajátításának sorrendjét összehasonlították az angolt anyanyelvként és idegen nyelvként tanulók esetében (Dulay, Burt, Krashen 1982: 211–214) és bár találtak egyezéseket, a későbbiek során sem lehetett egyértelműen igazolni vagy cáfolni a hasonlóságokat. Ezeknek a kutatásoknak a tükrében különösen érthető, hogy ebben az időben felmerült az anyanyelvi és az idegen nyelvi elsajátítás közti hasonlóságok és különbségek tudományos szempontú vizsgálatának igénye. A kérdés természetesen már ekkor sem volt új, és a kezdeti tudományos jellegű vizsgálódásokat (pl. Cook 1969, 1973)

követő kutatások mára sokkal differenciáltabbak lettek. Az elméleti háttér leginkább meghatározó pszichológiai, pszicholingvisztikai és nyelvészeti nézetek folyamatos alakulása és fejlődése időről időre új kérdéseket és nézőpontokat vet fel, a kutatások pedig a globális kérdésfelvetésből indulva jobban körülhatárolható jelenségeket vizsgálnak, sokkal jobban leszűkített helyzetekben (pl. egy bizonyos nyelvi szerkezet elsajátítása meghatározott anyanyelv és célnyelv valamint életkor és nyelvtanulási helyzet függvényében). A több nyelv elsajátítását vizsgáló, különböző nyelvi szinteket is figyelembe vevő kutatások szerteágazó volta, interdiszciplináris jellege és immár igen tekintélyes szakirodalma is rávilágít arra, hogy az anyanyelvi és idegen nyelvi elsajátítás viszonya igen összetett.

### **1.3.2 Az anyanyelvi és az idegen nyelvi elsajátítás sorrendjének magyarázata**

Az angol mint második nyelv elsajátításának kutatásában eleinte főként az elsajátítás sorrendjére és az eredmények valóságára irányult a figyelem, illetve arra, hogy milyen feltételek között kapták az eredményeket. Később került sor arra, hogy az elsajátítás sorrendjét magyarázó okokat is keresni kezdjék. Az elmúlt 25 év kutatási eredményeit összegzi Goldschneider és DeKeyser (2001) az összesen 12 vizsgálatban szereplő több mint 900 alany adatait figyelembe véve. Öt tényezőt mutatnak be, amelyek együtt magyarázatot adhatnak a megfigyelt jelenségekre:

- a) perceptuális észlelhetőség (*perceptual salience*)
- b) szemantikai komplexitás (*semantic complexity*)
- c) morfofonológiai rendszeresség (*morphophonological regularity*)
- d) szintaktikai kategória (*syntactic category*)
- e) gyakoriság (*frequency*)

A magyar gyermeknyelvi kutatások tapasztalatait összegezve Pléh (2000: 983-990) megállapítja, hogy az anyanyelvi elsajátításban a morfológiai elemek megjelenési sorrendjét leginkább a következő tényezők befolyásolják:

- a) a kognitív elsőbbség elve
- b) a formai bonyolultság elve
- c) az egyértelműség elve
- d) a gyakoriság elve

Jól látható, hogy az idegen nyelvek elsajátításakor kiemelkedő szerep jut a nyelv inherens megjelenési formájának, így a fonológiai-fonetikai, morfológiai, szemantikai és szintaktikai tulajdonságoknak, míg az anyanyelv elsajátításában több tényező is a nyelvet tanuló gyermek belső, kognitív folyamatainak illetve az elsajátítandó elemek szemantikai tulajdonságainak valamint a kettő közti viszonynak a jelentőségére mutat rá. A saját kutatásomban ezt a különbséget látszik alátámasztani a magyar határozott ragozás elsajátításában kirajzolódó minta, ugyanis a magyart idegen nyelvként tanuló felnőttek a saját eredményeim szerint ezt sokkal inkább morfológiai és szintaktikai ismeretként tanulták meg, míg a szakirodalmi adatok alapján (Meggyes 1971:58, Weber 2007:219, 2008:242) a magyart anyanyelvükként tanuló gyermekeknél a határozott tárgy fogalma a határozott tárgyas ragozással együtt hamarabb jelenik meg, minthogy a tárgy határozottságának szintaktikai feltételeit elsajátítanák (pl. határozott névelővel álló tárgy). A saját kutatásomban vizsgáltam még többek között a főnévi szótövek, egyes végződések és a kötőhangzók elsajátítását is. Ezzel kapcsolatban a magyart idegen nyelvként tanulóknál meg lehetett figyelni, hogy az elsajátítandó elemek fonológiai-fonetikai, morfológiai tulajdonságai, valamint a gyakoriság is jelentős mértékben befolyásolja az elsajátítási folyamatot. A gyermeknyelvi vizsgálatok szerint a szótövek elsajátításában szintén meghatározó tényező a formai bonyolultság és a gyakoriság, így ha messzemenő következtetéseket nem is vonhatunk le a részleges egyezés alapján, mindenképpen indokoltnak tűnik a két elsajátítási folyamat párhuzamos vizsgálata a morfológiailag gazdag magyar nyelv esetében is.

### **1.3.3. A kognitív fejlettség foka**

Az anyanyelvét tanuló gyermek nyelvi fejlődése mellett kognitív fejlődése is éppen folyamatban van, ami jelentős korlátokat jelenthet (Slobin 1973/1980), ezzel szemben az idegen nyelvet tanuló felnőttek kognitív fejlődése már minden bizonnyal lezárult. A

gyermek kognitív és nyelvi fejlődésének viszonya nem teljesen egyértelmű, a különböző álláspontok a kutatások során egészen szélsőséges nézetekig is eljutottak, így például a megismerést a nyelvtől teljes mértékben függővé tevő, Sapir–Whorf-hipotézis néven ismertté vált elméletig (vö. pl. Wardaugh 2002: 192-199, Máté 1998: 309–315). Berman (1987) a legfontosabb általános álláspontok áttekintésén kívül kitér arra is, hogy egyes nyelvi alrendszerek elsajátításának vizsgálata feltárta, hogy a gyermekeknek mindenekelőtt meg kell érteniük bizonyos nem nyelvi természetű fogalmakat. Erre kiváló és klasszikus példa a téri kifejezések elsajátítása az anyanyelvben, amelyhez nélkülözhetetlen a téri kifejezések mögött álló nem nyelvi természetű fogalmak, így a téri viszonyok megértése. A nemzetközi irányvonalba illeszkedő magyar kutatások igen részletesen feltérképezik a megismerés és a nyelv között fennálló komplex kapcsolatot a magyar anyanyelvként történő elsajátítása során. A példaként említett téri kifejezések elsajátítását is számos kísérletben vizsgálták, az eredményeket pedig pszichológiai szakfolyóiratokban, pszicholingvisztikai tanulmánykötetekben és egy saját nyelvfejlődési szűrőmódszert bemutató könyvben is publikálták. Pléh Csaba (2001) több kísérlet eredményét összefoglalva megállapítja, hogy a téri esetragok használatában a kezdeti nyelvhasználat idején (másfél éves és két és fél éves korban) megfigyelhető a TARTÁLY és CÉL típusú ragok preferenciája (ebben a terminológiában a TARTÁLY típusú ragok közé tartozik a *-ban / -ben, -ba / -be* és *-ból / -ből*, a CÉL típusú ragok közé pedig a *-ból / -ből, -ról / -ről* és *-tól / -től*. L. még az 1. táblázatot).

Viszony	Statikus	Cél	Forrás
TARTÁLY	<i>-ban / -ben</i>	<i>-ba / -be</i>	<i>-ból / -ből</i>
FELÜLET	<i>-n / -on / -en / -ön</i>	<i>-ra / -re</i>	<i>-ról / -ről</i>
SZOMSZÉDSÁG	<i>-nál / -nél</i>	<i>-hoz / -hez / -höz</i>	<i>-tól / -től</i>

**1. táblázat A magyar helyragok kétdimenziós rendszere (Pléh–Vinkler–Kálmán 1997:237)**

A későbbi nyelvvelsajátítást vizsgálva is tisztán látható a kognitív fejlődésnek a nyelv elsajátítására és használatára gyakorolt hatása, ugyanis óvodáskorú gyermekeknél megfigyelték azt az ún. prototípushatást (Pléh 2001: 273, Pléh–Vinkler–Kálmán 1997: 241-242), amely miatt a gyermekek a várt poháron szó helyett gyakran inkább a pohár tetején szerkezetet használják a tárgyrendezések leírásakor. Ebből egyértelműen látható, hogy a gyermek ismeri ugyan a superessivusi ragot, azonban a pohár számára tipikusan TARTÁLY, és nehezebbé esik azt FELÜLETKÉNT kezelni.

Az egyes ragok nehézsége és gyakorisága között fennálló esetleges különbségeket kiküszöbölték olyan vizsgálatokban, amelyekben mesterséges téri kifejezéseket használtak (Pléh – Király – Racsmány 2001: 153-166). A vizsgálat többek között alátámasztotta a célirányultság dominanciáját, és rámutatott arra, hogy a téri viszony komplexitása nagy mértékben meghatározta a tanulást. Ez utóbbi következtetésre úgy jutottak, hogy az új, mesterséges (és azonos nehézségű) ragok mögött eltérő komplexitású téri relációkat határoztak meg. A gyerekeknek néhány expozíció alatt meg kellett tanulniuk az új ragok segítségével kifejezni a magyarban létező „alatt” relációt, a perceptuálisan hozzáférhető, de a magyarban nem létező "függőlegesen rajta", valamint az új szempontot is igénylő és a magyarban szintén nem létező „átlósan rajta” viszonyt. A morfológiailag azonos nehézségű ragok közül a gyerekek csak az egyszerűbb téri relációkat tudták megtanulni. A nyelvelsajátítás elméleti kutatását a nyelvi fejlődés vizsgálatokor a gyakorlatban is jól lehet hasznosítani, ahogy azt Pléh Csaba, Palotás Gábor és Lőrincz József (2002) módszere is teszi. A szűrővizsgálatnak négy része van, ebből az egyik a helyragok használatát értékeli. Saját kutatásomban a határozott tárgyas ragozás elsajátításában megfigyelt, az 1.3.2 fejezetben látható eredmények is arra hívják fel a figyelmet, hogy az anyanyelv elsajátításakor minden bizonnyal a felnőttkori elsajátítástól eltérő kognitív folyamatok játszanak szerepet, ugyanis a tárgy határozottsága a gyermekekben sokkal inkább szemantikai szinten alakul ki, míg az idegen nyelvet tanuló felnőttek számára éppen ez a szempont bizonyul a legnehezebbnek.

#### **1.3.4. Az anyanyelv szerepe**

Az anyanyelvét tanuló gyermekkel szemben az idegen nyelvet tanuló felnőttet biztosan befolyásolja valamilyen mértékben a már ismert anyanyelv és esetleg más ismert idegen nyelvek. A nyelvi transzfer jelenségét a hibás eredmény esetén szokták *interferenciának* is nevezni, ennek kutatása hosszú ideje folyik. Az idők során kialakított elméletekben azonban változik az anyanyelv szerepe és jelentősége, ahogy azt az alábbiakban részletesebben be is mutatom.

A 60-as és 70-es években elterjedt kontrasztív analízis hipotézise (Contrastive Analysis Hypothesis, CAH) a behaviorista pszichológia elméletével volt szoros összefüggésben, mely azt a nézetet vallotta, hogy a nyelvelsajátítás szokások kialakításának folyamata. A nyelvtanulás folyamatában központi szerep jut a már ismert anyanyelvnek, mert az idegen nyelv tanulásának is ez a fő alapja és mozgatórugója. Ugyanakkor az anyanyelv a hibák

forrása is, hiszen az új szokások kialakításával szemben álltak a már meglévők. A nyelvpedagógiai motiváció talaján kialakított kontrasztív analízis erősebb vonala a hibák elvi szintű előrejelzését jelentette, a gyengébb pedig a nyelvtanulók hibáit elemezve állapította meg, hogy melyek erednek az L1 interferenciájából. Előbbi igen pontatlannak bizonyult: gyakran nem követtek el a nyelvtanulók olyan hibákat, amelyeket előre jeleztek, ugyanakkor megjelentek olyan hibák, amelyekre nem számítottak. A kontrasztív analízis gyengébb változata nem a hibák előrejelzését, hanem az L1 interferencia által okozott hibák azonosítását tűzte ki célul, ami inkább diagnosztikus jellegű (Ellis 1991: 24), tehát más megközelítést használt, és általában hatékonyabbnak bizonyult. A behaviorista elméletek szerint a hibázás mindenképpen kerülendő, hiszen rossz szokások kialakulásához járul hozzá. Kijelenthetjük, hogy a behaviorista nézetek nem nyújtottak megfelelő háttérrel a nyelvelsajátítás tanulmányozásához, és az általános paradigmaváltás során átértékelődött az anyanyelv szerepe, valamint a hibák megítélése is.

A hibák elemzése sok területen hasznos lehet, így pl. a pszicholingvisztikai kutatásokban is a megakadásjelenségek és a nyelvbontások vizsgálata világított rá a beszédprodukciónak a folyamatának egyes jellegzetességeire (Gósy 2005, Huszár 2005). Ehhez hasonlóan az eddigiektől eltérő módon megközelített hibák sokat elárulnak az idegen nyelv tanulásának folyamatáról. Ha a hibákat a nyelvtanuló saját köztes nyelvi rendszerének (interlanguage; Selinker 1972) megnyilvánulásaként értelmezzük, akkor az a szabályalkotási folyamatokról tanúskodik. A köztes nyelvben nincs helytelen vagy hibás szerkezet, mindössze olyan, amelyik nem egyezik meg a célnyelvi szabályoknak megfelelővel. Lehet, hogy ez azonos egy anyanyelvi vagy esetleg egy másik idegen nyelvből származó szerkezettel, és az is lehet, hogy az idő során változni fog, hiszen a köztes nyelv folyamatosan változó, formálódó rendszer, amely szerencsés esetben egyre jobban közelít a célnyelvhez. Az anyanyelvet és a célnyelvet, valamint a köztes nyelv tulajdonságait egyaránt figyelembe vevő hibaelemzés nagy segítséget nyújthat ma is a nyelvtanításban. Természetesen továbbra is megvannak a hibaelemzés korlátai, így például nem lehet mindig pontosan azonosítani a hiba okát. Nem lehet egyértelműen megmondani, hogy a hiba intralingvális, tehát az adott nyelv elsajátításának velejárója (fejlődési hiba), és gyakran az anyanyelvi elsajátítás során is megfigyelhető vagy interlingvális, tehát egy másik nyelv hatására jött létre. Az idegen nyelv tanulását, tehát a köztes nyelv rendszerét befolyásoló másik nyelv azonban nem csupán az anyanyelv lehet, hanem más idegen nyelvek is – részben ez is indokolja, hogy dolgozatomban különbséget teszek az L2 és az Ln között. A nyelvi transzfer többszörösen összetett folyamat lehet, sőt több irányban is

működhet (Gass és Selinker 2001: 132–137): a köztes nyelv befolyásolhatja az anyanyelv rendszerét, és több köztes nyelv párhuzamos fejlődése is hathat egymásra. Ezt gyakran figyelmen kívül hagyják, pedig megfontolandó szempontot kínál a nyelvtanulás folyamatának elemzésében. (Saját nyelvtanulói és nyelvtanári tapasztalatom szerint egy már ismert idegen nyelv valóban könnyen befolyásolhatja egy újabb idegen nyelv tanulását. Figyelembe véve azt, hogy az anyanyelvi szerkezetektől eltérően az idegen nyelvi szerkezeteket a nyelvtanulók explicit módon ismerik, érthetőnek tűnik ez a hatás.)

A fentiek ismeretében a nyelvtanulók idegen nyelvi produkciójának vizsgálatán kívül indokoltnak tűnik az anyanyelv és a célnyelv megfelelő módszerrel végzett elméleti összevető vizsgálata is. A magyar mint idegen nyelv vizsgálatában a kontrasztív nyelvészeti elemzések (vö. Szűcs 2006) és a hibaelemzések is helyet kapnak, a szakfolyóiratok rendszeresen közölnek ilyen témájú cikkeket.

A saját kutatásomban a válaszadók heterogén csoportot alkottak az anyanyelvük és a beszélt idegen nyelvek szempontjából, ezért ezt nem vettem figyelembe az elemzés során. A kérdőívem első részében szerepelnek erre vonatkozó kérdések, és a válaszokat az adatbázisban is rögzítettem, de az adatok összesítésekor mutatkozó heterogenitás miatt az eredmények alakításában játszott szerepüket nem vizsgáltam.

Megjegyzendő azonban, hogy a határozott tárgyas ragozással kapcsolatos megfigyeléseim kiegészítésére már tettem lépéseket, és a kérdőívnek a megfelelő részét az anyanyelv szempontjából homogén csoportokkal is kitöltöttem. Ezek között szerepel egy mordvin egyetemisták alkotta csoport, amely azért szolgálhat érdekes eredményekkel más homogén csoportok és a jelenlegi heterogén csoport adataival összehasonlítva, mert a mordvin nyelv is megkülönbözteti az általános és a határozott tárgyas ragozást. Az új adatok felvételére már a disszertáció írása közben került sor, értékelésük pedig még folyamatban van, így ezek itt nem szerepelnek.

A jelen dolgozatban használt számítógépes értékelés módszere nem ad lehetőséget a hibaelemzésre, mert a válaszok kódolása csak azt tudja megjeleníteni, hogy a válaszadó az adott szempontból helyes választ adott-e vagy sem. A kódok ugyanakkor többféle szempont értékelését teszik lehetővé, ahogy azt az alábbi példa is mutatja. A kérdőív m402a1j1 karaktersorral kódolt kérdése a következő:

*(én) Az étterem előtt \_\_\_\_\_ (vár) Katit.*

A válasz értékelése 19 féle kóddal lehetséges, így külön kód létezik például arra az esetre, ha csak a határozatlan / határozott tárgyas ragozás szempontjából helytelen a válasz (\*várok) vagy csak a hangrendi illeszkedés helytelen (\*várek). A kérdések és a válaszok kódolásának rendszerét a második fejezetben részletesen tárgyalom. A válaszok helyességének több szempontból történő értékelése a jelen fejezet szempontjából azért lényeges, mert lehetővé teszi a köztes nyelvi formák vizsgálatát is. Így ugyan hagyományos értelemben vett hibaelemzést nem lehet végezni, mégis látható valamennyi információ a hibák fajtájáról, és ezt a számítógépes elemzésben is meg lehet jeleníteni.

### 1.3.5. Tanulás és elsajátítás, tantermi nyelvtanulás

Az eltérő körülmények között folyó nyelvtanulás sok elmélet szerint eltérő tanulási / elsajátítási módokat és folyamatokat foglal magában. A tanulás és a nyelvtanulási keretek közti eltérés szintén megmutatkozik a nyelvtanulás vs. nyelvelsajátítás kérdésében.

A Krashen nevéhez kapcsolódó *Natural Approach* (Krashen – Terrell, 1983) az idegen nyelvek tanításához egy átfogó elméleten nyugvó megközelítést kínál, amelyben egyértelműen elkülöníti a spontán elsajátítást a tantermi keretek közt zajló tanulástól. Ez a tétel Krashen elméletében az öt alapvető feltételezés közül csak az egyik, amelyet az átfogóbb kép bemutatása érdekében a többi négygel együtt foglalok össze az alábbiakban (Krashen – Terrell 1983, 25–51).

#### a) Az elsajátítás és a tanulás hipotézise (The Acquisition-Learning Hypothesis)

Az elsajátítás és a tanulás közötti eltérés központi kérdés, itt a 2. táblázat foglalja össze. A tudatos tanuláshoz a c) pontban megjelenő monitor funkció működtetésében van szerepe, tehát ellenőrzi a nyelvi produkció helyességét.

elsajátítás	tanulás
1) hasonló a gyermekek anyanyelv-elsajátításához	1) a nyelv formális ismerete
2) „ragad rá” a nyelv („picking-up” a language)	2) a nyelvről megszerzett tudás
3) nem tudatos	3) tudatos
4) implicit tudás	4) explicit tudás
5) formális oktatás nem segít	5) formális oktatás segít

2. táblázat: Az elsajátítás és tanulás közti megkülönböztetés  
(The Acquisition-Learning Distinction, Krashen – Terrell 1983, 27)



### **b) A természetes elsajátítási sorrend hipotézise (The Natural Order Hypothesis)**

A nyelvtani struktúrákat előre megjósolható sorrendben sajátítják el mind az idegen nyelvet tanuló gyermekek, mind pedig a felnőttek. Krashen (i. m. 29) itt is kiemeli az elsajátítás és a tanulás közti különbséget, és felhívja a figyelmet arra, hogy a természetes elsajátítás sorrendjét csak bizonyos körülmények között lehet megfigyelni, a kommunikáció közben, de grammatikai tesztek nem tudják kimutatni, mert azok kitöltésekor már nagy szerepe lesz a következő pontban bemutatott monitornak. Ahogy azt a jelen értekezés 1.3.1. fejezetében röviden bemutattam, az anyanyelvi és az idegen nyelvi elsajátítás során is minden nyelv esetében megfigyelhető a morfémák elsajátításának bizonyos sorrendje. Ezt a sorrendiséget, valamint az idegen nyelvi és az anyanyelvi elsajátítás közti kapcsolatot évtizedek óta kutatják és értelmezik, Krashen pedig ezeknek a kutatási eredményeknek az érvényességét fogadja el az idegen nyelvek oktatásában. A magyar gyermeknyelv törvényszerűségeit leíró szakirodalomban is részletes információt találunk az elsajátítás sorrendjéről (Pléh 2000: 983-1013, Lengyel 1981a: 233-272, Lengyel 1981b: 33-54, Meggyes 1971: 46-61). A magyar mint idegen nyelv elsajátításában megfigyelhető sorrendiségről azonban kevés adat van (vö. 1.7 fejezet), ezért a jelen értekezés ehhez is hozzá kíván járulni.

### **c) A monitor-hipotézis (The Monitor Hypothesis)**

A tudatos nyelvtanulás funkciója a monitor szerepére korlátozódik. Az elsajátított rendszer által megformált mondanivalót a monitor utólag módosíthatja. Az idegen nyelvet használó ember beszédprodukciójában az első lépésben az elsajátított tudás alapján formálódnak a megnyilatkozások (utterance), amelyeket azonban a következő lépésben a tanult nyelvtudás módosíthat. A tanult nyelvtudás tölti be tehát a monitor szerepét, amely működésbe léphet még mielőtt az illető valóban kimondja vagy leírja a létrehozott szöveget vagy csak utána, javítás formájában. Az elsajátított nyelvtudás és a tanult nyelvtudás eltérő működése így a másodiknyelv-elsajátítás kutatásában oly sokat tanulmányozott témának, a folyamatosság vs. pontosság (fluency vs. accuracy) kérdésének az egyik alapvető meghatározója.

#### **d) Az input-hipotézis (The Input Hypothesis)**

A feltételezés szerint úgy sajátítunk el nyelveket, hogy jelenlegi (elsajátított) kompetenciánk szintjénél valamivel magasabb szintű inputot értünk meg (ezt nevezi Krashen „Comprehensible Input”-nak). A hallott és olvasott szöveg értése elsődleges jelentőségű a nyelvtanulás programjában, és a folyékony beszéd (vagy írás) képessége idővel később magától kifejlődik. A beszéd folyamatossága tehát nem tanítható közvetlenül, a beszéd képessége azután jelenik meg, hogy a nyelvet elsajátító egyénben az input megértésén keresztül kialakul a kompetencia.

#### **e) Az érzelmi szűrő hipotézise (The Affective Filter Hypothesis)**

A tanulás sikertelen lehet, ha a tananyag a nem megfelelő tanulási és pszichológiai körülmények miatt aktiválódott érzelmi szűrőn nem jut át. A Krashen által érzelmi szűrőként említett pszichikai korlát leküzdése különböző formában valahogy mindig jelen volt a nyelvtanításban, sőt az 1960-1970-es években még több figyelmet kapott, ekkor alakultak ki ugyanis olyan újszerű nyelvtanítási módok, amelyeket Bárdos (2005:119–138) humanisztikus vagy pszichologizáló módszerekként említ. Ide tartozik a cselekedtető, a néma, a tanácskozó módszer és a szuggesztópédia. Általánosságban elmondható, hogy ezeknek a módszereknek nem volt jól megalapozott nyelvészeti elképzelése, sokkal hangsúlyosabb volt az addig megszokott tantermi munkától való elszakadás és a nyelvtanulók egész személyiségének bevonása a nyelvtanulás folyamatába. Az eredetileg Total Physical Response (Larsen-Freeman 2000: 107-121) néven ismertté vált (Bárdos terminológiájában "cselekedtetőnek" nevezett) módszer a fizikai tevékenység és a közben használt vagy hallott idegen nyelvi input kapcsolatára épül. A néma módszer megalkotója, Gattegno pszichológus volt, és a módszerét követő órákon a háttérből, szinte szó nélkül irányító tanár a diákok szellemi erőfeszítésének és verbális megnyilvánulásainak adja át a terepet. A szintén pszichológus Curran tanácskozó módszere csoportos beszélgetésen alapul, ahol a tanár segítségével az idegen nyelven megfogalmazott mondatokkal mindenki hozzájárul a munkához. Fontos a nyelvtanulók biztonságérzete, amelyhez a „tanácsadó” szerepét játszó tanár támogató, megértő magatartásával járul hozzá. A bolgár Lozanov szuggesztópédiája Magyarországon is talált követőket. Módszerének szembetűnő újítása a nyelvtanulás körülményeit is érintette, hiszen a tanulást gátló feszültség oldásához például kényelmes tanteremre van szükség, ahol lehetőleg kellemes, halk zene szól. A pedagógiai eszközök mellett kiemelkedő jelentősége van a művészi és a pszichológiai eszközöknek is. A pszichológiai újítások közé tartozik, hogy a tanár jó hangulatú, bizalmas viszonyt épít ki

a tanulókkal, figyelembe veszi és próbálja leépíteni a tanulást akadályozó tényezőket, elősegíti a tudatos tanuláson kívül a tudatalatti szintű tanulást is. Ezek a módszerek tehát egymástól valamelyest eltérő módon ugyan, de mind a Krashen terminológiájában érzelmi szűrőként megjelenő pszichikai korlátot kívánják minimalizálni.

Krashen többi nyelvtanulással kapcsolatos elmélete sem újkeletű, így például az elsajátítás vs. tanulás, illetve a tanulásban szerepet játszó, bizonyos életkor után teljesen eltérő kognitív folyamatok kérdése felmerül a tanulási elméletekkel, az életkorral, az univerzális grammatikával és a kétnyelvűséggel kapcsolatban is, így ezt a kérdést még több szempontból fogjuk érinteni. Az elsajátítás / tanulás megkülönböztetését figyelhetjük meg valójában azokban az elméletekben, amelyek a nyelvtanulásban az általános kognitív tanulási folyamatokat és a nyelvtanulási folyamatokat megkülönböztetik egymástól. Az idegen nyelv tanulásának / elsajátításának módja egyes kutatások szerint a nyelv agyi reprezentációját is befolyásolja. Navracsics (2000, 2007) több forrásra és saját eredményeire hivatkozva is azt állítja, hogy a kétnyelvű mentális lexikon szerveződése a tanulás módjától is nagy mértékben függ. A kétnyelvűség fogalmának meghatározása természetesen kulcsfontosságú ennek a kérdésnek a vizsgálatakor: lényeges kiindulási pont, hogy sok értelmezés – és a szerző által is elfogadott álláspont – szerint is lehet kétnyelvű olyan ember is, aki akár felnőtt korában, instrukcionált keretek között tanult meg egy nyelvet. Navracsics (2000) az első vizsgálatokban ez utóbbi kategóriába tartozó beszélőket nem vizsgált ugyan, de az összetett és koordinált kétnyelvűekkel végzett szóasszociációs vizsgálatában a mentális lexikon szerveződésének sajátosságait mutatja ki. Későbbi munkájában (Navracsics 2007) hasonló módszerekkel már bővebben vizsgálja a kérdést, és összehasonlítja a korai és a késői kétnyelvű mentális lexikon szerveződését is. A kérdésfeltevés alapja, hogy korábban már megállapítást nyert a deklaratív memória (a mentális lexikon) és a procedurális memória működésének eltérő szerepe a különböző életkorban nyelvet tanulók esetében. Nagyobb szerepet kapott a deklaratív memória azoknál, akik 18 éves koruk után kezdtek el megtanulni egy idegen nyelvet és így váltak kétnyelvűvé, ez azonban nem jelenti azt, hogy a procedurális memória teljes mértékben a háttérbe szorult. (i. m. 128) Fontos megjegyezni azt is, hogy még ebben az esetben is megerősödhet a procedurális memória szerepe, amennyiben idővel az illető nyelvtudása elég magas szintet ér el, és fluens kétnyelvűvé válik.

Ahogy láthatjuk, a felnőttkori és a tantermi oktatás jelentőségét a nyelvelsajátítással foglalkozó szakirodalom nem hagyja figyelmen kívül. Meg kell jegyezni, hogy ebben a helyzetben különösen indokolt különbséget tenni az L2 és az Ln között, előbbit ugyanis

általában a környezeti nyelvvel azonosítják, amelyet természetes körülmények között tanulnak (ennek eredménye lehet a koordinált kétnyelvűség), a tantermi oktatás azonban teljesen más keretek között folyik. Gass és Selinker (2001: 310–329) nem tesz különbséget a természetes és a tantermi nyelvelsajátítás / nyelvtanulás között, a nyelvelsajátításra vonatkozó megállapítások munkájukban általános érvényűek.

Számos olyan jellemzője van az idegen nyelvek tanulásának / elsajátításának, amely a tanulás módjától független, ilyen például a jelöletlen formáknak a jelölt formák előtt történő elsajátítása. Ahogy azt a későbbiekben is látni fogjuk, a megfelelő nyelvoktatás lehetővé teszi a nyelvtanulók számára, hogy a helyzetükből adódó „hátrány” ellenére hasonló eredményességgel tanuljanak meg egy nyelvet, mint aki természetes helyzetben teszi ezt, azonban a tantermi oktatásnak is megvannak a határai. Igen érdekes például, hogy a természetes elsajátítási sorrendet számos kutatás szerint nem tudja befolyásolni a nyelvoktatás, a fejlődési lépcsőket annak segítségével sem lehet átugrani (Lightbown 1983, Pienemann 1984, 1989 idézi Gass és Selinker 2001: 317–319). Nyilvánvaló, hogy az osztályteremben megtanult tananyagszerű nyelvtani strukturák rövid távú használata még nem jelent valódi kompetenciát. Krashen terminológiájával és hipotéziseit alapul véve ez a monitor szerepének korlátozott voltát jelenti, azaz az elsajátított nyelvi tudással szemben a tanult nyelvi tudás nem képes a nyelvi produkció kezdeményezésére, csak annak javítására.

Az idegen nyelvek elsajátítását több szempontból is tanulmányozzák, így a generatív megközelítésben a nyelv mint elvont kompetencia jelenik meg, azonban sok kutatásnak áll a középpontjában a nyelv használata. Ennek következtében magán a nyelven kívül még sok más tényezőről is vannak ismereteink, amelyek a nyelvelsajátítást befolyásolják – így az oktatásról is. A nyelvoktatásban a legfontosabb vizsgált tényezők a nyelvi input, a hibajavítás (amit negatív inputnak is neveznek), valamint maga az oktatás módszere és folyamata. Az általános nézet az, hogy a formális oktatásnak mindenképpen van létjogosultsága, beleértve a nyelvtan explicit oktatását is: magas szintű idegen nyelvi tudás eléréséhez ezekre mindenképpen szükség van. Ugyanakkor a fent említett tényezőknek is megvannak a korlátai, például a mesterségesen szelektált input hátránya lehet, hogy egyes nyelvi szerkezetek alul- vagy túlreprezentáltak, és ez a nyelvtanulók megnyilvánulásaiban is megjelenhet (Lightbown 1983 idézi Gass és Selinker 2001: 317). Mindezek a tényezők azért is állnak a figyelem középpontjában, mert ezek különböztetik meg leginkább az idegennyelv-elsajátítást az anyanyelvi elsajátítástól. A kutatások eredményei tehát arra engednek következtetni, hogy a tantermi oktatás során a természetes elsajátítástól eltérő

módon indul fejlődésnek a nyelvtudás, azonban ebben az esetben is van lehetősége a nyelvtanulónak arra, hogy közel anyanyelvi szintet érjen el.

Az értekezésemben elemzett kérdőívet kitöltők mindegyike formális keretek között is tanulta a magyar nyelvet célnyelvi környezetben. Ez a helyzet nem tette lehetővé, hogy következtetéseket vonjak le az elsajátítás és a tanulás közti esetleges különbségekkel kapcsolatban, továbbá a válaszadók magyar nyelvi produkciója mögött feltételeznünk kell mind a természetes elsajátításra, mind pedig a tanulásra jellemző folyamatok működését. A tanulás körülményeire vonatkozó adatokat felvettem ugyan minden válaszadótól, azonban az elemzésben ezek nem szerepelnek.

#### **1.4. Az univerzális grammatika (UG) szerepe a nyelvelsajátításban (L1, L2 és Ln)**

Ez a rész több lényeges feltételezést, szempontot és megközelítést is bemutat, amelyeket egyazon elméleti keret fog össze, ugyanis mindegyiknek az alapja a generatív grammatika nyelvelsajátítási elmélete. A Chomsky nyomán kialakult és ismertté vált generatív nézetek innárista megközelítésében a nyelv és a nyelvtanulás bizonyos mértékig egy velünk született „program” alapján valósul meg, ami gyakorlatilag az Univerzális Grammatikának (UG) felel meg. Az elsajátítási mechanizmus univerzális és veleszületett természetét támasztja alá a nagyon mérsékelt input, aminek ellenére a gyermek képes megtanulni ritkán hallott nyelvi szerkezeteket, és olyan mondatokat is elő tud állítani, amelyeket soha nem hallott. Az elsajátítás egy ún. nyelvelsajátító berendezés (LAD – Language Acquisition Device) segítségével zajlik, amely természetesen nem egy valódi szerv, hanem az univerzális grammatikán alapuló működési struktúra. Az UG létét és működését elfogadó elméletek szerint minden természetes nyelv alapvető grammatikáját az UG által megtestesített elvont fogalmak és működési elvek alkotják.

Először az anyanyelv elsajátításával kapcsolatban foglalkoztak az UG működésével, azonban hamarosan a második nyelv (idegen nyelv) elsajátításában játszott lehetséges szerepe is felmerült, ami a mai napig vita tárgyát képezi. A legalapvetőbb kérdés, hogy az UG elérhető-e a második nyelv (idegen nyelv) elsajátításakor, ami leginkább az életkorral kapcsolatos kérdés, de más vonatkozásban is vitatható.

Az UG működését az anyanyelvi elsajátításon túl is elfogadók álláspontja sem egységes. Gass és Selinker (2001: 176-178) az eltérő elméletek bemutatásakor kiemelik, hogy alapvető különbség közöttük az idegen nyelv elsajátításának kiindulási pontja. Egyes kutatók szerint az idegen nyelv elsajátításának kiindulópontja a felnőttek esetében már

teljesen kialakult grammatika, és a nyelvtanulónak csak ezen keresztül van hozzáférése az UG-hoz. Így tehát ha egy bizonyos elv nem található meg az anyanyelvben, az nem áll rendelkezésre az idegen nyelv elsajátításakor sem. Később bemutatják, egy másik álláspont mindössze abban különbözik, hogy feltételezi a nyelvtanuló teljes hozzáférését az UG-hoz. Ebben az esetben a nyelvtanuló szintén az anyanyelvből kiindulva halad, azonban ha ott hiányos területek vannak, akkor teljes hozzáféréssel tudja használni az UG-t. A szerzők által bemutatott másik álláspont gyakorlatilag ugyanezt a helyzetet feltételezve annyiban tér el, hogy az L1 és az UG egyidejű elérhetőségét folyamatosan biztosítottnak látja. Ismét mások az anyanyelv és az L2 elsajátítását azonos folyamatként látják, akik szerint utóbbi esetében is maga az UG a kiindulópont. Létezik olyan vélemény is, amely szerint az L2 nem sajátítható el teljes mértékben, mert csak az L1 nyelvtanának egy része áll rendelkezésre a tanulási folyamatban.

A Fundamental Difference Hypothesis (Bley-Vroman 1990) néven ismertté vált elmélet alapvetően azt fogalmazza meg, hogy az idegennyelv-elsajátításban az UG nem elérhető, és a két folyamat teljesen más természetű. A felnőtt nyelvtanuló mindössze anyanyelvi ismereteire és általános kognitív képességeire támaszkodhat. Ennek következménye az is, hogy a felnőtt kori nyelvelsajátítás soha nem érheti el a teljesség szintjét. (Egyébként a nyelvtanulás végső eredménye (ultimate attainment), illetve anyanyelvi-szerűsége (native-likeness) jelenik meg rendszerint a kutatásokban mint mérhető cél. Az IRAL (2005: 43) külön számot is szentelt a témának, amelyben az életkor függvényében vizsgálták ezt.) Az elmélet szerint tehát az L1 és az L2 elsajátítás folyamatában és eredményében is eltér egymástól. Az okokat Herschensohn (2000: 46-52) értelmezésében alapvetően az affektív, szociolingvisztikai és szubjektív jellegűek valamint az életkorhoz kapcsolódó és így a biológiailag meghatározott tényezők két csoportjába lehet sorolni. Az első csoportba tartozik a siker hiánya, ami a gyermekkori feltétlen sikerességgel szemben a felnőtt nyelvtanulókra jellemző, valamint a felnőttek esetében az igen nagy eltérés a siker, a haladás és a tanulási stratégia tekintetében. Szintén ebbe a csoportba tartoznak a felnőttkori nyelvtanulást nagymértékben befolyásoló érzelmi tényezők is, mint a személyiség, a szocializáció, a motiváció vagy az attitűd. A második csoportba gyakorlatilag az életkorból fakadó nehézségek tartoznak, vagyis a nyelvtanulás szempontjából fogékony időszak lezárulása. Ide sorolható az a megfigyelés, amely szerint a felnőttek nehezebben tanulnak nyelveket; a foszcillizáció jelensége, amely a bizonyos – még közel sem teljes – nyelvtudási szinten megakadt nyelvismeretet jelenti; az oktatás szükségessége a spontán elsajátítással szemben; valamint a negatív bizonyítékok szükségessége.

Herschensohn (2000) Chomsky (1995) minimalista programját alapul véve tárgyalja a nyelvelsajátítást, amely feltételezi, hogy a nyelvtan mentális realitás, mert felépítése és szabályai az agy szerkezetének a következményei. Chomsky minimalista nyelvészeti programjának pszicholingvisztikai aspektusa, hogy a nyelvi rendszer valójában a nyelvtani és a lexikai rendszer kettősségére bontható le. Herschensohn szerint a másodiknyelv-elsajátítás nem pusztán egy általános kognitív folyamat része, hanem kifejezetten a nyelv elsajátítására alkalmas kognitív képesség. Álláspontja szerint a felnőttek is képesek az idegen nyelvek elsajátítására, bár az életkor bizonyos korlátokat jelent. Az UG elérhetőségével kapcsolatban, a minimalista álláspontot elfogadva úgy ítéli meg, hogy a második nyelvet elsajátítóknak rendelkezésére áll a grammatikai tudás (az UG formai tartalma), de az anyanyelv elsajátításában megjelenő elsajátítási stratégia nem. Más szóval az L1 elsajátítást az UG szabályozza és vezérli, míg az L2 elsajátítást az UG csak szabályozza. Az UG-n kívül az idegen nyelv elsajátításakor a nyelvtanuló rendelkezésére áll több forrás is: ilyen az oktatás, a hibajavítás és az egyéni tanulási stratégiák

### **1.5. Az életkor szerepe**

Az anyanyelv és az idegen nyelv tanulása közti kapcsolatot, valamint az UG elérhetőségét tanulmányozva mindenképpen felmerül az életkor szerepe. A nyelvelsajátítás szempontjából egy kritikus életkori határt feltételező Critical Period Hypothesis (Lenneberg 1967) szorosán kapcsolódik az UG elérhetőségéhez, illetve a Fundamental Difference Hypothesishez, hiszen az életkor mindkettőben egyértelműen fontos tényező. Már a Lenneberg-féle felvetésben is lényeges szerep jut a biológiai érveknek, és ez a későbbiekben is nagy figyelmet kap. Az alapvető feltételezés az, hogy az emberi agy fejlődése során lezajló lateralizáció és az agy különböző funkcióinak lokalizációja egy idő után befejeződik, és az agy elveszti plaszticitását is, aminek eredményeképpen már nem lesz képes az addigi módon nyelvek elsajátítására. Ezeknek a neurobiológiai folyamatoknak a pontos szerepe azonban nem teljesen tisztázott, mint ahogy az sem, hogy pontosan hogyan zajlanak és mikor zárulnak le. Általában nem egységesen határozzák meg a kritikus periódus (KP) lezárulásának idejét, hanem az egyes nyelvi szintek esetében eltérő életkort feltételeznek. Jellemzően a fonetikai / fonológiai elsajátítás KP-ának lezárultát teszik a leghamarabbra, de a szerzők között meglepően nagy eltérést találhatunk (l. Singleton 2005 összefoglalóját). A KP-nak a nyelvi szintek szerint elkülönülő

meghatározásán túl többen az UG egyes komponenseire is eltérő életkorokat határoznak meg.

Az életkor szerepét több szempontból is elemzi Nikolov (2004) összefoglaló tanulmányában. Az objektív áttekintés figyelembe veszi a KP mellett szóló neurobiológiai és nyelvészeti érveket, a kognitív és a szociolingvisztikai magyarázatokat, és a kutatási háttér bemutatásán kívül nyelvpedagógiai megfontolásokra is kitér.

A KP mellett szóló neurobiológiai érveket sorbavéve megállapítja, hogy egyre több ilyen van és ezek egyre elfogadottabbak. Ezen a téren a kutatások viszont más irányt vettek, ugyanis az életkor előrehaladtával inkább minőségi változásokat figyeltek meg. A nyelvtanulás neurobiológiai hátterének kutatásában mindig nagy előrelépést jelentett a technikai lehetőségek bővülése. Stowe és Sabourin (2005) a legújabb képalkotásos vizsgálatok eredményeit összegzik, amelyeket a nyelvelsajátítás kutatásában az utóbbi időben használtak. Az érintett kérdések között szerepel, hogy az L1 és az L2 feldolgozásában vajon ugyanazok a területek működnek-e, valamint hogy ez az életkortól függ-e. Megállapítják, hogy általában az agynak ugyanazokat a részeit használjuk az idegen nyelvek esetében is – és ez viszonylag alacsony nyelvtudási szint esetében is igaz. Úgy tűnik azonban, hogy a második nyelvek esetében ezeket nem tudjuk olyan hatékonyan alkalmazni.

Nikolov (2004) a kognitív magyarázatok között főként a természetes elsajátítás és a tudatos tanulás közti különbséget említi, aminek egy Krashen-féle modelljét a fentiekben bemutattam. Alapvető eltérésként említi, hogy a serdülőkorra már inkább a szabályrendszeren alapuló gondolkodás a jellemző, ami miatt a nyelvtanulás folyamata is megváltozik. A felnőttkori nyelvtanulásban tehát egészen más folyamatok mennek végbe, és ez megmagyarázhatja a különböző életkorokban megfigyelhető sajátosságokat. A szociolingvisztikai magyarázatok között kitér a tanulási környezetre, a nyelvtanuláskor fellépő szorongásra, valamint az attitűdök és a motiváció szerepére is. Áttekintésének összegzéseként megállapítja, hogy a magyarázatok gyakran mindennapi tapasztalatokat tükröznek, azonban kutatásokkal nehéz őket bizonyítani. A KP kapcsán a következő álláspontok jelennek meg a nyelvtanulásban:

- a) Minél fiatalabb a nyelvtanuló, annál jobb. Nikolov szerint azok a kutatások, amelyek erre a megállapításra jutottak, kutatómódszertani szempontból ellentmondásosak, így tehát ezt a véleményt nem támasztják alá megalapozott érvek.



b) Minél idősebb, annál jobb. Nikolov több kutatást is bemutat, amelyek erre a következtetésre jutottak, azonban ismét megállapítja, hogy kutatómódszertani szempontból problémásak. Általában azt mutatták ki, hogy a korai kezdők teljesítménye inkább a memóriától függ, később pedig az analitikus nyelvi készségnek van nagyobb szerepe.

c) Minél fiatalabb a nyelvtanuló, annál jobb bizonyos területeken. Ez elsősorban a kiejtésre vonatkozik, azonban azt meg lehet állapítani, hogy ezen a területen sincs behozhatatlan előnyük a korai kezdőknek, mert vannak olyan kivételes felnőttek, akik képesek egy idegen nyelven anyanyelvi szintet és akcentus nélküli kiejtést elsajátítani.

d) Minél fiatalabb a nyelvtanuló, annál jobb hosszú távon. A kutatások általában alátámasztják azt a nézetet, hogy a gyerekek könnyebben tanulnak nyelveket, mint a felnőttek, azonban ezt főként célnyelvi környezetben tapasztalták, és nem szolgálnak elegendő információval az osztálytermi nyelvtanulás eredményességéről.

A szerző kiemeli olyan kulcsfontosságú tényezőknek a jelentőségét is, mint a tanár szerepe vagy a tananyagok, amelyeket nem vesznek számításba a kutatások. Felhívja a figyelmet arra is, hogy módszertani szempontból általában miért aggályosak az életkor szerepét vizsgáló kutatások, valamint hogy nagy szükség lenne hosszanti vizsgálatokra és megismételt kutatásokra is. Megállapítja, hogy az életkort független változóként nem indokolt vizsgálni, továbbá, hogy nincs olyan kutatás, amely alátámasztaná azt a feltételezést, amely szerint az életkor előrejelzi a nyelvtanulás sikerességét vagy sikertelenségét.

Navracsics (2007) a kétnyelvűség jelenségének vizsgálata közben tér ki az életkor szerepére. A neurolingvisztikai vizsgálatok a kétnyelvűséggel kapcsolatban arra irányultak, hogy megállapítsák, vajon a kétnyelvű egyéneknél a különböző nyelvek különböző helyeken tárolódnak-e az agyban. Az összefoglalásból az derül ki, hogy a legújabb eredmények is ellentmondásosak az első és a második nyelv agyi aktivációjának kérdésében, és találhatunk bizonyítékokat az életkor és a nyelvsajátítási mód szerepének alátámasztására és cáfolatára is (i. m. 27). Az életkor kizárólagos szerepe helyett Navracsics (i. m. 31) is úgy vélekedik, hogy a tárolást több tényező is befolyásolja, így a nyelvsajátítás módja, a másodiknyelv-elsajátítás kezdetének ideje és az egyéni különbségek is.

A saját kutatásomban szereplő válaszadók mind felnőtt korúak és 5 kivételtől eltekintve felnőtt korban kezdték el tanulni a magyart idegen nyelvként. A fentiek ismeretében megállapíthatjuk, hogy mindegyiküknek van esélye arra, hogy anyanyelvi szinten megtanuljon magyarul, és ez a kiejtésre is vonatkozik. A 3., 4. és 5. fejezetekben részletesen bemutatott saját kutatási eredményeim is arra mutatnak, hogy a nyelvtanulás során végbemenő kognitív folyamatok az ő esetükben nem ugyanazok, mint a gyermekeknél az anyanyelv tanulásakor, mert a felnőttkori idegennyelv-tanulás főként szabálytanulás formájában valósul meg.

Az egyes válaszadók eredményei között mutatkozó különbségek feltehetően nem a tanulás elkezdésekor betöltött életkor miatt alakultak ki, hanem több más tényező együttes hatására, így bizonyosan szerepe van az anyanyelvnek, más idegen nyelvek ismeretének, a tanulás módjának, a célnyelvi országban eltöltött időnek, a nyelvtanulás időtartamának, valamint a nyelvtanulásban kiemelkedően fontos, egyéntől függő kognitív és affektív jellemzőknek. A kognitív tényezők közé sorolható (Bárdos 2000: 235-241) például a nyelvérzék, az intelligencia, a tanulási stratégiák, az affektív tényezők közé tartozik (Bárdos 2000: 242-253) a motiváció, az önbizalom, az empátia, az extrovertáltság és a tanulási stílus. A jelen dolgozatban a kérdőív eredményei alapján kirajzolódó elsajátítási mintákat fogom megfigyelni és vizsgálni, és gyermeknyelvi kutatásokkal vetem őket össze. Ennek a dolgozatnak nem célja a megfigyelt eredményeket a nyelvtanulók kognitív és affektív sajátosságainak tükrében értelmezni.

## **1.6. A nyelvi működés modelljei**

A nyelvtanulás működésére alkotott számtalan modell közül ebben a fejezetben a mai pszicholingvisztikai munkákban leggyakrabban előforduló modularista és konnekcionista modellek legfontosabb jellemzőit vázolom fel. Ezek a modellek nemcsak a nyelvek elsajátítását írják le, hanem az emberi elme működését, valamint az általános nyelvi működést is (pl. beszédértés és beszédprodukció). Jelentőségüket mutatja az is, hogy a magyar nyelvvel kapcsolatos pszicholingvisztikai tanulmányok is főként ezeknek az elméleti keretein belül vagy legalábbis ezek figyelembevételével íródnak.

A konnekcionizmus – ahogy az elnevezés is mutatja – egy hálózat formájában modellezi az emberi elme működését, amelyben ún. elméleti neuronok kapcsolódnak össze. A hálózatot alkotó neuronok közötti kapcsolat az aktivációk útján jön létre és erősödik meg, és a kapcsolatok erőssége határozza meg a külső ingerekre adott választ. Az információ

nem szimbólumokként tárolódik az agyban egy bizonyos helyen, hanem aktivációs mintázatok formájában. Az információ feldolgozása párhuzamosan is folyik, és a modularista modellel ellentétben nem egy központi feldolgozó egység összegzi az eredményeket. A radikális konnekcionista modelleket erős kritika érte azon az alapon, hogy gyakorlatilag egy asszociációs modellként működnek, és nem képesek magyarázatot adni a szabályalkotásra, valamint az emberi elme és gondolkodás rendszerességére (Gósy 2005: 20), és ezeknek a kritikáknak köszönhetően jöttek létre a kérdéses pontokon új struktúrákat feltételező kettős és hármas modellek (Pléh 2003: 186–191).

A konnekcionista modellel ellentétben a nyelvi oldalát tekintve Chomsky elméleteivel összhangban lévő modularista felfogásban a nyelvi feldolgozást is végző modulok egymástól elkülönülve, hierarchikusan és feladatspecifikusan működnek. A modulok inkább az észlelésért felelős, bemeneti jellegű egységek, amelyek már kognitív feladatokat is ellátnak, de a belőlük származó eredmények egy központi feldolgozó egységbe kerülnek, amely további, magasabb szintű elemzéseket végez. A modulok legfőbb jellemzői a következők (vö. Fodor 1983: 47–99, Pléh 2003: 202–210):

- a) Területspecifikusak, tehát meghatározott feladatot látnak el. A nyelvi feldolgozó rendszer számos különböző funkciójú modulból áll, amelyek például a szókinccsel vagy a mondattannal foglalkoznak. Az egyébként vita tárgyát képezi, hogy hány modullal működhetnek a moduláris rendszerek (vö. Gósy 2005: 20).
- b) A feldolgozás kötelező, tehát az adott modul mindenképpen elvégzi a feladatát, hasonlóan a látásra képes emberhez, aki a szemét kinyitva akaratlanul is látja az előtte lévő tárgyakat.
- c) Korlátozott hozzáférésűek, mert csak a kimenet szintjén érintkeznek egymással. Az Általános Problémamegoldó (a központi feldolgozó egység) a modulok működését nem befolyásolja, csak a tőlük készen kapott eredményekkel dolgozik tovább.
- d) Gyorsak, nem tudatosak és automatikusak.
- e) Enkapszuláltak, tehát önmagukba zártak. Nem férnek hozzá a tudáshoz, ezért nevezi őket Pléh (2003: 205) szemléletesen „buta rendszereknek”.

Ezek a tulajdonságok jellemzők a magas szintű L2 használóra is, de Herschensohn (2000:192–193) úgy látja, hogy az idegennyelv elsajátításának kezdeti fázisaiban nem

érvényesek a Fodor által megállapított jellemzők. A morfológiai és szintaktikai tudás megszilárdulása előtt éppen a fentiek ellentéte érvényesül, azaz a köztes nyelv jellemzői a következők:

- a) Nem területpecifikus, mert a kezdeti nyelvi formák megértéséhez és produkciójához a kezdetekben az általános kognitív információt és stratégiákat használjuk.
- b) A feldolgozás nem kötelező, az L2 feldolgozása kifejezett erőfeszítést igényel.
- c) A központi feldolgozónak van hozzáférése, mert a feldolgozás tudatos, és mind a formára, mind pedig a jelentésre irányul.
- d) Lassú, sokkal lassabb, mint az L1 feldolgozás.
- e) Nem enkapszulált, nem területspecifikus (csak nyelvi) és a központi feldolgozónak is van hozzáférése.

Fodor szerint ezenkívül rögzült neurális rendszer működik, ami az L1 és az L2 esetében azonos, míg Herschensohn szerint az L2 feldolgozásban ekkorra még nem épülnek ki ilyen neurális rendszerek.

A harmadik fő irányt az interaktív modellek képviselik, amelyek a moduláris irányzathoz igen közel állnak. Alapvető jellemzőjük, hogy alulról felfelé és felülről lefelé irányuló folyamatokat is feltételeznek. Ebbe az irányvonalba sorolható Bates és MacWhinney (1982, 1987) versengési modellje (Competition Model), amely szerint a nyelvet az általános tudás és megismerés szabályai vezérlik, éppen ezért a nyelv elsajátításában és feldolgozásában a nyelvi input statisztikai és információs tulajdonságai bírnak jelentőséggel, azaz a gyakoriság és az információs érték. A modellben a nyelvi feldolgozás alapja a lexikai elemek közti versengés és együttműködés által működtetett interaktív folyamat a forma és a funkció között. A modell a nyelvi feldolgozást tehát a forma és a funkció állandó egymáshoz rendelésével képzelel el, amit pedig bizonyos támpontok segítségével végzünk. Ilyen támpontok lehetnek például az esetragok (a magyar nyelvben) vagy a szórend (az angol nyelvben). Pléh (1998: 41) szerint nyelvenként eltérő módon zajlik a feldolgozás, ugyanis a nyelv egyes jellemzőitől függően (pl. konfigurációság) különböző folyamatok dominálnak a megértés során. A versengés úgy jön létre, hogy a különböző főnévi csoportok versengenek a különböző szerepekért. MacWhinney a versengési modell elveire és működésére alapozva kidolgozott egy egységes modellt is

(The Unified Model, MacWhinney 2007), amely a nevének megfelelően az anyanyelv és az idegen nyelvek elsajátítását egy elméleti keretben írja le.

### **1.7. Magyar gyermeknyelvi és pszicholingvisztikai kutatások**

A magyar nyelv elsajátítását több szempontból is mélyrehatóan vizsgálták, az alábbiakban azonban csak a saját dolgozatom szempontjából releváns szakirodalom vázlatos áttekintésére vállalkozom. Az itt említett tanulmányok részletesebb bemutatása, elemzése és saját adatokkal történő összevetése a megfelelő fejezetben található.

A magyarnak anyanyelvként történő elsajátítását már a 19. századtól tudományos munkákban elemzik, az első ilyen témájú dolgozat Ponori Thewrewk Emil munkája 1871-ből. Saját dolgozatom szempontjából is értékes megfigyeléseket találhatunk Meggyes Klára (1971) munkájában, aki saját lányának nyelvi fejlődését kísérte figyelemmel egyéves kilenc és félhónapos korától kétéves kéthónapos koráig. Munkája alapvetően a gyermek nyelvi fejlődésének leírása, korábbi hasonló jellegű munkák hiányában összehasonlításra nem vállalkozik. A hangtani leírás, a szókészlet bemutatása az alaktani jelenségek és mondatalkotás folyamatának bemutatása közül számunkra az utóbbi két téma nyújt hasznos adatokat. Szintén saját gyermekeinek nyelvi fejlődését jegyezte fel Lengyel Zsolt (1981a és 1981b), ő azonban már mások adataira, sőt más nyelvek anyanyelvként való elsajátítására is hivatkozik, és munkáiban általánosabb elemzést is nyújt (Lengyel 1999), amelyben a kétéves kor előtti és utáni szakaszokat is külön vizsgálja. Az elméleti háttérrel is részletesebben bemutató, a nyelvelsajátításnak gyakorlatilag minden szempontját (hangtan, alaktan, mondattan) megvizsgáló munkáiból szintén az alaktani megfigyelések lehetnek számunkra lényegesek.

Weber Katalin (2005, 2007, 2008) kutatásai mögött is a magyar mint idegen nyelv húzódik meg motivációként, ugyanakkor több dolgozatában is saját gyermekeinek beszédelsajátítását elemzi. Brian MacWhinney (1974, 1976, 1985) nemzetközi kontextusba helyezi a magyar anyanyelvként történő elsajátítását, és általános nyelvelsajátítási modellek szemléltetésére használja a magyar példákat. Tanulmányaiban található adatokat és elméleti következtetéseket a magyar morfológia és szintaxis elsajátításával (MacWhinney 1974, 1976) valamint a nyelvi és nyelvtani fejlődés általános modelljével kapcsolatban (MacWhinney 1985).

A magyar nyelv főleg gazdag morfológiájának köszönhetően értékes kutatási lehetőségeket nyújt a pszicholingvisztika területén is. A magyar morfológiai rendszer elsajátításának,

tárolásának és feldolgozásának sajátosságait kutató munkák (Pléh 2000; Pléh – Lukács 2001, 2002; Pléh – Palotás – Lőrök 2002, Gósy 2005 ide vonatkozó fejezetei) lényeges segítséget és támpontot adhatnak a magyar idegen nyelvként történő elsajátítását kutatók számára. A magyar mint idegen nyelv kutatásában az elmúlt években egyre jelentősebb szerepe van a pszicholingvisztikai és a kognitív aspektusnak. Dóla Mónika (2006, 2008) a magyarral mint idegen nyelvvel kapcsolatban Wray (1999) nyomán felveti a formulaszerű nyelvhasználat és nyelvtanulás lehetőségét, amiben pedig lényeges kérdés a szavak reprezentációja a mentális lexikonban, illetve a feldolgozás módja. A magyar nyelv morfológiáját elemző vizsgálatok csak a magyar mint L1 kérdéseivel foglalkoztak, de ezekből kiindulva, ezeket az eredményeket alapul véve lehetséges a magyar mint Ln vizsgálata is. Magam (Durst 2007) a magyar helyhatározóragok elsajátítását vizsgálva a morfológiai elsajátítás sorrendjével kapcsolatos nemzetközi kutatások eredményeit ötvöztem magyar pszicholingvisztikai kutatások megfigyeléseivel és saját korpuszom elemzésével. Weber (2003, 2005, 2007, 2008) tanulmányai szintén ebben az elméleti keretben készültek.

A gyermeknyelvi és pszicholingvisztikai kutatásokban igen nagy mértékben láthatunk átfedéseket, ez különösen igaz a kétnyelvűség kutatására (amelynek ezen kívül szociolingvisztikai vonatkozásai is lényegesek). A kétnyelvűséget a különféle elméletek igen széles keretek között határozzák meg, de számos olyan eset létezik, amikor idegen nyelvként tanult nyelv lesz a kétnyelvű személy egyik nyelve. Navracsics (2000, 2007) fentiekben is hivatkozott munkái a kétnyelvűség általános jellemzőin kívül kifejezetten a magyar nyelv vonatkozásában is vizsgálják a témát, és saját vizsgálatokkal több szempontból is feltérképezik a kétnyelvű mentális lexikon működését olyan kétnyelvűek esetében, akiknek egyik nyelve a magyar.

A jelen dolgozat szempontjából is kiemelkedő jelentőségűek Réger Zita tanulmányai (1974, 1975, 1979), amelyekben a szerző az anyanyelvi elsajátítást és a 6-9 éves magyarországi cigány gyerekek magyar nyelvtanulási jellegzetességeit hasonlítja össze. Megfigyelései kiemelkedően érdekesek, mert a magyar nyelvnek ebben a speciális helyzetben történő elsajátítását kutatja.

Navracsics és Réger munkái is kétnyelvűségi helyzeteket elemeznek, kétnyelvű személyek vagy második nyelvüket környezeti nyelvként elsajátító gyermekek nyelvi produkcióját elemzik. Ezek a kutatások nagyon sok adattal szolgálnak a magyar mint idegen nyelv vizsgálatához, azonban nem vonatkoztathatók teljességgel a magyart idegen nyelvként

tanuló tipikus külföldi nyelvtanulóra. Kevés olyan kutatást végeztek, amelyek kifejezetten ezt a csoportot vizsgálták volna, bár az utóbbi években már születtek ilyen tanulmányok is. Langman és Bayley (2002) a határozott tárgyas / határozatlan igeragozás elsajátítását vizsgálja. A Magyarországon élő és a magyart idegen nyelvként beszélő kilenc kínai adatközlővel készített interjúk elemzése során a szerzők az igeragozás elsajátításának jellemzőit elemzik és magyarázzák. A szerzők az adatok elemzésekor a nemzetközi kutatások eredményeire is támaszkodnak, így a magyar mint idegen nyelv elsajátítását tágabb kontextusban figyelhetjük meg. Kifejezetten a magyar mint idegen nyelv elsajátításával foglalkozik még saját tanulmányom (Durst 2007), melyben a helyhatározók elsajátítását vizsgáltam, valamint Papp Szilvia (1997a, 1997b, 1998, 2000) több munkája is. A jelen dolgozat is ebben a témában készült, ugyanis ezen a területen még nagyon sok kutatási lehetőség kínálkozik.

## 2. FEJEZET: A KUTATÁS MÓDSZERÉNEK BEMUTATÁSA

### 2.1. A kérdőív jellemzői

Ebben a fejezetben a saját kérdőívemben található kérdések és válaszok értékelésének módszerét részletezem. A kérdőívben használt kategóriák megállapításának indoklása és jellemzőinek leírása a 3., a 4. és az 5. fejezetben található. Az értékelés módszerének részletes (talán túl részletesnek tűnő) leírására azért van szükség, mert csak ennek tükrében érthető teljességgel, hogy milyen eredményeket lehetett várni a tesztől, és milyen korlátai voltak annak. Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a számítógépes feldolgozás miatt időnként be kell vezetnem nem nyelvészeti jellegű kategóriákat is, illetve előfordulhat, hogy nyelvészeti szempontból különböző kategóriák egy csoportba kerülnek. A számítógépes feldolgozás miatt megállapított és a nyelvtudományban használatos kategóriák mindenképpen külön kezelendők.

A kérdőív két fő részből áll: egy 236 kérdést tartalmazó főnévi és egy 210 kérdést tartalmazó igei részből. Az adatközlők feladata mindkét részben az volt, hogy a zárójelben megadott szó megfelelő alakját beírják a vonallal jelzett üres helyre. A főneveknél a végződésre utaló kérdőszó szerepelt minden oldal tetején és a szövegkörnyezet is egyértelműen utalt rá, így csak az adott szó megfelelő szótövét és az adott végződés megfelelő alakját kellett kiválasztaniuk. A végzések között szerepelt az inessivus, a superessivus, a tárgyeset, a többes szám és az instrumentalis-comitativus (a *-ként* és a *-szerű* toldalékok szerepeltek ugyan a kérdőívben, de értékelésükre nem került sor). Az igék esetében a főnévi részhez hasonlóan a kijelentő mód jelen idejű, múlt idejű, valamint a felszólító módú igealakot és a főnévi igenevet megkövetelő mondatok világosan el vannak különítve, az egyes részek elején a kért igeidő és mód fel van tüntetve, tehát ebben a tekintetben a válaszadóknak nem kellett döntést hozniuk. Minden mondat előtt zárójelben meg van adva a kért igealakhoz tartozó személyes névmás, de ezenkívül – az igeidőhöz és a módhoz hasonlóan – a mondatok többsége szemantikailag és szintaktikailag is meghatározta a kért igealakot. A válaszadóknak tehát gyakorlatilag a határozott tárgy / határozatlan ragozás közül kellett választaniuk és meg kellett adniuk a megfelelő igealakot. Kifejezett célom volt a válaszok több szempontból történő értékelése, így például az igei részben a

456. (mi) *Ebéd után Pistát \_\_\_\_\_ (kivisz) az állomásra.*



kérdésben adott választ négy szempont szerint szándékoztam értékelni:

- 1) határozott / határozatlan ragozás
- 2) igető helyessége szerint
- 3) az ige ideje és módja szerint
- 4) szám és személy szerint

Ez azt jelenti, hogy az értékelésnél a választ nem egyszerűen helyesnek vagy helytelennek minősítem, hanem a megadott szempontok mindegyikéből minősítenem kellett. Így alkalom nyílt a köztes nyelvi formák értékelésére is: például a fent bemutatott kérdésben a *\*kiviszjük* válasz a határozott tárgyas ragozás szempontjából nem minősül helytelennek. Ehhez az értékelési módszerhez egy úgynevezett adatkockát hoztam létre. Minden kérdés kapott egy kódot, és a válasz is kódok segítségével került értékelésre.

## 2.2. A kérdések kódolása a főnévi részben

A kérdések kódolásának mintája: *m001a1b*, ahol

- *m* csak a számítógépes feldolgozáshoz szükséges karakter, amelynek csak technikai jelentősége van
- *001* a kérdés sorszáma, mindig ugyanannyi jegyű
- *a* – az első betű, a szótőcsoportot jelöli. Itt 12 lehetőség van:
  - a) szabályos, egyalakú tő
  - b) nyúló tő
  - c) v-s tő
  - d) rövidülő tő
  - e) hangzókieséses tő
  - f) nyitó tő
  - g) harmóniasértő tő
  - h) a v-s tövű szavakkal fonetikailag megegyező tövek, ahol analógiás alakok várhatók (*nő, tű, hő*)
  - i) rövidülő tövű szavakkal fonetikailag megegyező tövek, ahol analógiás alakok várhatók (*méz, vér*)
  - j) hangzókieséses tövű szavakkal fonetikailag megegyező tövek, ahol analógiás alakok várhatók (*motor, dudor*)

k) a nyitó tövű szavakkal fonetikailag megegyező tövek, ahol analógiás alakok várhatók (*gáz*)

l) harmóniasértő tövű szavakkal fonetikailag megegyező tövek, ahol analógiás alakok várhatók (*szín, hír, víz*)

- *l* – a kódban a kérdés sorszámát követő első szám, a végződés fajtáját jelöli. Itt 7 lehetőség van:
  - 1) *-n, -on, -en, -ön*
  - 2) *-ban, -ben*
  - 3) többes szám
  - 4) tárgyeset
  - 5) *-val, -vel*
  - 6) *-ként*
  - 7) *-szerű*
  
- *b* – tehát a kérdés sorszámát követő második betű, a végződés alakformálását kódolja (beleértve a hangrendet, a kötőhangzó meglétét és helyességét, valamint a hasonulást is)
  - a) nem kell kötőhangzó
  - b) *e* kötőhangzó
  - c) *ö* kötőhangzó
  - d) *o* kötőhangzó
  - e) *a* kötőhangzó
  - f) hasonulás

Példaként bemutatok egy olyan kérdés kódolását, amely szerepel a kérdőívemben:

m127e1d A madár nem a fán ül, hanem a \_\_\_\_\_ (bokor).

e) hangzókieéséses tö

1) *-n, -on, -en, -ön*

d) *o* kötőhangzó

### 2.3. Válaszok kódolása a főnévi részben

A válaszok kódolásának az a lényege, hogy a köztes nyelvi formákat figyelembe véve nem minősíthetünk egy választ egyértelműen helytelennek. A főnévi részben például a

127. A madár nem a fán ül, hanem a \_\_\_\_\_ (bokor).

kérdésben a \**bokren* válasz csak a hangrend megválasztása szempontjából minősül hibásnak, az elemzésünkben látni fogjuk, hogy a szótövet helyesen választotta meg a válaszadó. A megadott három szempont egyenkénti értékelése összesen 12 különböző kódot jelent, amelyek jelentését az alábbi táblázat foglalja össze.

Válasz kódja	Tő helyessége	Végződés helyessége (helyes hangrend, helyes kötőhangzó)	Hasonulás helyessége	Példa
a	+	+		<i>bokron</i>
b	+	-		<i>bokren</i>
c	-	+		<i>bokoron</i>
d	-	-		<i>bokoren</i>
e	+	+	+	<i>gázzal</i>
f	+	+	-	<i>gázval</i>
g	+	-	+	<i>gázzel</i>
h	+	-	-	<i>gázvel</i>
i	-	+	+	<i>gazzal</i>
j	-	-	+	<i>gazzel</i>
k	-	+	-	<i>gazval</i>
p	értékelhetetlen			

3. táblázat A válaszok javításakor alkalmazott kódok a főnévi részben

A számítógépes értékelés tehát lehetővé teszi, hogy az egyes szempontok szerint külön-külön értékeljük a válaszokat, de arra is lehetőséget ad, hogy csak a teljesen hibátlan válaszokat vegyük figyelembe.

### 2.4. Az eredmények rögzítése és összesítése a főnévi részben

A kérdések számát kódokkal ellátva az SPSS 15.0 adatbáziskezelő programban rögzítettem, majd a válaszadók adatait és a válaszok kódját is ugyanebbe a táblázatba vittem fel. Ez látható az 1. ábrán.

	adatközlő	nem	életkor	nyelvek	időtartam	tartózkodás	m093d2a	m096d2a	m011a2a	m065c2a	m007a2a	m142e2a	m205g2a	r
1	1	1	25	5	14	1	a	a	a	a	a	a	a	a
2	2	2	21	3	2	2	a	a	a	p	p	a	b	a
3	3	1	29	3	14	3	a	a	a	p	a	a	b	a
4	4	1	27	2	4	3	a	a	a	a	a	a	b	a
5	6	1	22	2	2	12	a	a	a	a	a	a	b	a
6	9	1	20	2	2	2	a	a	a	a	a	a	a	a
7	10	2	26	2	6	2	a	a	a	a	a	a	b	a
8	11	2	21	5	2	1	a	a	a	a	a	a	a	a
9	12	1	39	4	4	2	a	a	a	a	a	a	b	a
10	13	2	27	3	10	3	a	a	a	a	a	a	b	a
11	14	2	22	2	3	3	a	a	a	a	a	a	a	a
12	15	2	21	2	4	2	a	a	a	a	a	a	a	a
13	16	1	25	5	4	2	a	a	a	a	a	a	a	a
14	17	1	26	2	3	3	a	a	a	a	a	a	a	a
15	18	2	21	2	12	6	a	a	a	a	a	a	b	a
16	21	2	18	5	20	2	a	a	a	a	a	a	a	a
17	22	2	22	4	8	2	a	a	a	a	a	a	a	a
18	23	2	28	3	4	2	a	a	a	a	a	a	a	a
19	24	2	18	2	30	2	a	a	a	a	a	a	a	b
20	25	2	19	2	20	6	a	a	a	a	a	a	a	a
21	32	1	22	2	28	11	a	a	a	a	a	a	a	a
22	34	2	23	4	2	2	a	a	a	a	a	a	b	a
23	76	1	26	4	6	1	a	a	a	a	a	a	b	a
24	77	2	23	4	8	1	a	a	a	a	a	c	a	a
25	27	2	24	4	8	3	a	a	a	a	a	a	b	a
26	28	1	25	3	3	2	a	a	a	a	a	a	a	a
27	29	1	24	3	10	2	a	a	a	a	a	a	b	a
28	30	2	23	5	8	1	a	a	a	a	a	a	a	a
29	31	2	24	3	8	2	a	a	a	a	a	a	b	a
30	33	1	23	4	10	3	a	a	a	a	a	a	a	a
31	35	2	25	5	8	3	a	a	a	a	a	a	a	a

1. ábra A főnévi rész értékelt válaszainak rögzítése SPSS 15.0 adatbáziskezelő szoftverben

Az SPSS adatfájljában rögzített adatokat egy Excel program segítségével összesítettem, amely külön erre a célra készült. A programot Dr. Kovács Péter készítette, aki a SZTE GTK adjunktusaként statisztikai számításokkal foglalkozik. Az összegzést a program többszöri lefutásával lehet elvégezni. Minden alkalommal ki kell választani az egyik szempontot, és a program az ahhoz tartozó válaszeredményeket fogja megadni. Az alábbi példában arra voltam kíváncsi, hogy a  $v$ -tövű főneveket milyen arányban használták helyesen.

Válasz	Előfordulás	Az értékelhető válaszok %-ában	Az összes százalékában
a	1662	59,57%	58,89%
b	249	8,92%	8,82%
c	708	25,38%	25,09%
d	8	0,29%	0,28%
e	156	5,59%	5,53%
f	1	0,04%	0,04%
g	2	0,07%	0,07%
h	0	0,00%	0,00%
i	4	0,14%	0,14%
j	0	0,00%	0,00%
k	0	0,00%	0,00%
l	0	0,00%	0,00%
m	0	0,00%	0,00%
n	0	0,00%	0,00%
o	0	0,00%	0,00%
s	0	0,00%	0,00%
<b>Értékelhető összesen</b>	<b>2790</b>	<b>100,00%</b>	<b>98,87%</b>
p	32		1,13%
<b>Összesen</b>	<b>2822</b>		<b>100,00%</b>

2. ábra A főnévi rész összesített adatainak értékelése az Excelben futtatott program segítségével

A feltételeknél megadtam, hogy a kérdés kódjában az ötödik karakter (amely a szótöveket jelöli) a c (amely a v-töveket jelöli). A program meg fogja adni, hogy milyen válaszok milyen arányban fordultak elő, és a válaszkódok ismeretében meg tudjuk állapítani, hogy az a, b, e, f, g és h válaszok jelölik a helyes szótövet, de ezek közül csak az a válaszok a teljesen hibátlanok. Összesítve könnyen kiszámolható, hogy a válaszadók 74,19%-a a tövet helyesen választotta meg, de csak 59,57% adott teljesen hibátlan választ azokra a kérdésekre, amelyekben v-s tő szerepelt.

## 2.5. A kérdések kódolása az igei részben

Az igei rész értékelése lényegében ugyanolyan módon történt, mint a főnévi részé, de természetesen a kérdések és a válaszok kódjai mást jelentettek. Az igei rész kérdéseinek kódolási mintája  $m100a1b2$ , ahol

- *m* csak a számítógépes feldolgozáshoz szükséges karakter, amelynek csak technikai jelentősége van
  
- *100* a kérdés sorszám, mindig ugyanannyi jegyű
  
- *a* – a kérdés sorszám utáni első betű, a tárgy fajtáját jelöli. Itt 8 lehetőség van:
  - a) A mondatban a vizsgált ige tárgya tulajdonnév
  - b) A mondatban a vizsgált ige tárgya határozott névelővel szerepel
  - c) A mondatban a vizsgált ige tárgya harmadik személyű személyes névmás
  - d) A mondatban a vizsgált ige tárgya *-ik* kijelölő végződést kap
  - e) A mondatban a vizsgált ige tárgya egy mellékmondat, amelyre a főmondatban nem utal névmás
  - f) A mondatban a vizsgált ige tárgyára csak a határozott ragozással utalunk, nincs más módon jelölve
  - g) A mondatban a vizsgált ige tárgyatlan, vagy határozatlan tárgya van, így nem kell tárgyas ragozást használni
  - h) A mondatban főnévi igenevet használunk, tehát a határozott tárgyas / határozatlan ragozás kérdése fel sem merül
  
- *1* – a kérdés sorszám utáni első szám, az ige főfajtáját jelöli. Itt 7 kategóriát állapítottam meg:
  - 1) A mondatban a vizsgált ige szabályos, egyalakú (*beszél*)
  - 2) A mondatban a vizsgált ige *sz-es* és *v-s* tövű (*tesz*)
  - 3) A mondatban a vizsgált ige *sz-es*, *d-s* tövű (*veszekszik*)
  - 4) A mondatban a vizsgált ige hangkieséses tövű (van hangzóhiányos tövváltozata) (*zörög*)
  - 5) A mondatban a vizsgált ige *n-es* tövű (*megy*)
  - 6) A mondatban a vizsgált ige töve *-t* végű, *st ~ s* és *szt ~ sz* változatú valamint *t ~ s* változatú (*vezet*)
  - 7) A mondatban a vizsgált ige harmóniasértő (*ír*)
  
- *b* – a kérdés sorszám utáni második betű, az ige idejét és módját jelöli
  - j) A mondatban a vizsgált ige jelen idejű, kijelentő módú

- m) A mondatban a vizsgált ige múlt idejű
  - f) A mondatban a vizsgált ige felszólító módú
  - i) A mondatban a vizsgált ige főnévi igenév formájában jelenik meg
- 2 – a kérdés sorszámát utáni második szám, a számot és a személyt jelzi
    - 1) A mondatban a vizsgált ige egyes szám első személyű (E/1)
    - 2) A mondatban a vizsgált ige egyes szám második személyű (E/2)
    - 3) A mondatban a vizsgált ige egyes szám harmadik személyű (E/3)
    - 4) A mondatban a vizsgált ige többes szám első személyű (T/1)
    - 5) A mondatban a vizsgált ige többes szám második személyű (T/2)
    - 6) A mondatban a vizsgált ige többes szám harmadik személyű (T/3)
    - 7) A mondatban a vizsgált ige főnévi igenév formájában jelenik meg

Példaként bemutatom egy olyan kérdés kódolását, amely szerepel a kérdőívemben:

m402a1j1 (én) Az étterem előtt \_\_\_\_\_ (vár) Katit.

- a) A mondatban a vizsgált ige tárgya tulajdonnév
  - 1) A mondatban a vizsgált ige szabályos, egyalakú
- j) A mondatban a vizsgált ige jelen idejű, kijelentő módú
  - 1) A mondatban a vizsgált ige egyes szám első személyű (E/1)

## 2.6. A válaszok kódolása az igei részben

A főnévi részhez hasonlóan az igei részben is kódokkal értékeltem a válaszokat, annak érdekében, hogy több szempontból is legyen információértékük. A fent bemutatott szempontok figyelembevételével egy 19 kódból álló értékelési rendszert alakítottam ki, amelyet az alábbi táblázat foglal össze.

	szótő	határozott / határozatlan	alakformálás pontossága	hangrend
a	+	+	+	+
b	+	+	+	-
c	+	+	-	+
d	+	-	+	+
e	+	+	-	-
f	+	-	-	+
g	+	-	-	-
s	+	-	+	-
h	-	+	+	+
i	-	+	+	-
j	-	+	-	+
k	-	-	+	+
l	-	+	-	-
m	-	-	-	+
n	-	-	+	-
o	-	-	-	-
u (csak inf. -nél)	+			
r (csak inf. -nél)	-			
p		értékelhetetlen		

4. táblázat A válaszok javításakor alkalmazott kódok az igei részben

### 2.7. Az eredmények rögzítése és összesítése az igei részben

A kérdések értékelését követően a kérdéskódokat és a válaszkódokat ismét az SPSS adatbáziskezelő programban rögzítettem (3. ábra).



The screenshot shows the SPSS Data Editor interface with a dataset named 'durstige0710.sav'. The data is displayed in a grid format with 31 rows (items) and 13 columns (variables). The variables are: adatközlő, nem, életkor, nyelvek, időtartam, tartózkodás, m403g1j2, m410g1j5, m589g7j3, m553g5j2, m411g1j6, m453g2j3, and m402a1j1. The 'adatközlő' column contains item numbers from 1 to 31. The other columns contain response letters (a, b, c, d, h, i, j, l) for each item. The status bar at the bottom indicates 'SPSS Processor is ready'.

adatközlő	nem	életkor	nyelvek	időtartam	tartózkodás	m403g1j2	m410g1j5	m589g7j3	m553g5j2	m411g1j6	m453g2j3	m402a1j1	r
1	1	1	25	5	14	1	a	a	a	a	a	a	h
2	2	2	21	3	2	2	a	a	a	a	a	a	k
3	3	1	29	3	14	3	a	a	c	a	a	a	h
4	4	1	27	2	4	3	a	a	c	c	a	a	k
5	6	1	22	2	2	12	a	a	a	c	a	a	h
6	9	1	20	2	2	2	a	a	a	a	a	a	h
7	10	2	26	2	6	2	a	a	a	c	a	c	h
8	11	2	21	5	2	1	a	a	a	c	a	a	h
9	12	1	39	4	4	2	c	a	a	a	c	a	h
10	13	2	27	3	10	3	a	a	a	a	a	a	a
11	14	2	22	2	3	3	a	a	a	a	b	d	h
12	15	2	21	2	4	2	a	a	a	c	a	a	i
13	16	1	25	5	4	2	a	a	a	c	a	a	j
14	17	1	26	2	3	3	a	a	a	a	a	a	a
15	18	2	21	2	12	6	a	a	a	c	a	d	h
16	21	2	18	5	20	2	a	a	a	a	a	c	h
17	22	2	22	4	8	2	a	a	c	c	a	d	h
18	23	2	28	3	4	2	a	a	a	a	a	a	h
19	24	2	18	2	30	2	a	c	a	a	a	c	a
20	25	2	19	2	20	6	a	a	a	c	a	a	a
21	32	1	22	2	28	11	a	a	a	a	a	a	a
22	34	2	23	4	2	2	a	a	a	a	a	a	a
23	76	1	26	4	6	1	a	a	a	a	a	a	h
24	77	2	23	4	8	1	a	a	a	a	b	a	h
25	27	2	24	4	8	3	a	a	a	c	a	a	a
26	28	1	25	3	3	2	a	a	a	a	a	c	a
27	29	1	24	3	10	2	a	c	p	c	a	a	a
28	30	2	23	5	8	1	a	h	a	a	c	a	a
29	31	2	24	3	8	2	a	a	a	a	a	a	a
30	33	1	23	4	10	3	a	a	a	a	a	c	a
31	35	2	25	5	8	3	a	a	a	a	a	a	a

3. ábra Az igei rész értékelt válaszainak rögzítése SPSS 15.0 adatbáziskezelő szoftverben

Az eredmények elemzéséhez ebben az esetben is az Excelben kellett egy programot írni, amely az egyes szempontok szerint kiválasztott kérdésekre összesítette a különböző válaszkódok előfordulását. Az alábbi ábrán az a példa látható, amikor feltételként azt adtam meg, hogy a kérdés kódjában az 5. karakter (amely a tárgy típusát jelöli) g (tehát az ige tárgyatlan, vagy határozatlan tárgya van). A válaszkódok ismeretében tudjuk, hogy *a*, *b*, *c*, *e*, *h*, *i*, *j*, *l* kódokkal jelöltem az értékelés során azokat a válaszokat, amelyeket a határozott tárgy / határozatlan ragozás szempontjából helyesnek ítélt, de ezek közül csak az *a* válaszok a teljesen hibátlanok. Tehát azon mondatok esetében, ahol az ige tárgyatlan, vagy határozatlan tárgya van, a válaszadóknak összesen 94,3%-a választotta meg helyesen a határozott tárgy / határozatlan ragozást, de csak 76,38% adott ezeknél a kérdéseknél teljesen hibátlan választ.

Válasz	Előfordulás	Az értékelhető válaszok %-ában	Az összes százalékában
a	7300	76,38%	75,18%
b	346	3,62%	3,56%
c	630	6,59%	6,49%
d	392	4,10%	4,04%
e	39	0,41%	0,40%
f	32	0,33%	0,33%
g	4	0,04%	0,04%
h	570	5,96%	5,87%
i	39	0,41%	0,40%
j	79	0,83%	0,81%
k	72	0,75%	0,74%
l	10	0,10%	0,10%
m	15	0,16%	0,15%
n	7	0,07%	0,07%
o	7	0,07%	0,07%
s	16	0,17%	0,16%
<b>Értékelhető összesen</b>	<b>9558</b>	<b>100,00%</b>	<b>98,43%</b>
p	152		1,57%
<b>Összesen</b>	<b>9710</b>		<b>100,00%</b>

4. ábra Az igei rész összesített adatainak értékelése az Excelben futtatott program segítségével

## 2.8. A saját kutatásomban részt vevő válaszadók jellemzői

A kérdőíveket a Balassi Intézet, a Szegedi Tudományegyetem Hungarológia Központ, a Pécsi Tudományegyetem és a Debreceni Nyári Egyetem, valamint a Münchener Egyetem diákjai töltötték ki, tantermi körülmények között, mindenféle segédeszköz (szótár, ragozási táblázat, tankönyv) használata nélkül, tanári felügyelet mellett. A kérdőív kitöltésére fordított idő nem volt korlátozva.

Összesen 96 válaszadó volt, de csak 83 értékelhető kérdőív szerepel a jelenlegi értékelésben. Az itt értékelt kérdőívek válaszadói Magyarországon vettek részt a kutatásban, életkoruk 18 és 39 év között volt, az átlagéletkor azonban 23,19 év volt. Jellemzően nem a magyar az első idegen nyelv, amelyet tanulnak, átlagosan 3,3 nyelvet beszélnek valamilyen szinten.

A célnyelvi országban töltött időt és a magyar nyelv tanulásával töltött időt megkezdett félévekben számoltam. Átlagosan 2,31 félévet töltöttek Magyarországon, és 7,98 féléve tanulnak magyarul (ebbe beleszámít a saját országukban folytatott nyelvtanulás is).

Az eredmények értékelésekor figyelembe kell venni, hogy az itt elemzett adatok adatközlői viszonylag homogén csoportot alkottak: mindannyian a magyar nyelvet idegen nyelvként Magyarországon felsőoktatási intézményben tanuló diákok, akik 2007-ben voltak itt és nyelvtudási szintjük erős középhaladó-haladó. Tekintettel arra, hogy az ilyen nyelvtudási szinttel rendelkező, a magyar felsőoktatásban tanuló diákok többsége (becsléseim szerint kb. 80%-a) adatközlőként szerepel ebben a vizsgálatban, tehát a kiválasztási arány igen magas, az eredményekben mutatkozó 5%-os eltérések már mindenképpen szignifikánsnak tekinthetők.

### **3. FEJEZET: A MAGYAR FŐNÉVI SZÓTÖVEK HASZNÁLATA MAGYARUL TANULÓ KÜLFÖLDIEKNÉL**

#### **3.1. Bevezetés**

Értekezésemnek ebben a fejezetében azt vizsgálom, milyen szabályszerűségeket figyelhetünk meg a magyarul tanuló külföldieknél a főnévi szótövek használatában. A tesztkérdések értékeléséből származó eredményeket értékelem, értelmezem és összehasonlítom más kutatási eredményekkel. A saját kutatásomból származó eredmények a szótövek elsajátításának sajátosságaira is rámutathatnak, ezért az elsajátítást vizsgáló szakirodalommal is összevetem. A saját kutatásomban használt kérdéssor összeállításakor igyekeztem az eddigi eredményeket is szem előtt tartani, ezért a kérdésekben szereplő szavak kiválasztását szükségesnek érzem az idevonatkozó irodalom áttekintésével indokolni. Ezt követően megfogalmazom a feltételezéseimet és értelmezem a saját eredményeimet az ismertett irodalom tükrében.

#### **3.2. A magyar főnévi szótövek elsajátításával kapcsolatos eddigi kutatások vázlatos áttekintése**

A következőkben vázlatosan áttekintem, melyek azok a kutatási eredmények, amelyeket a saját kutatásomban használt kérdőív tervezésekor és az abból származó adatok elemzésekor fel tudtam használni. Ebben a fejezetben csak a kutatások alapvető témáját és jellemzőit említem meg, a részletesebb, összevető elemzésre a saját kutatási eredményeim ismertetése után, a 3.4.3 fejezetben kerül sor.

A jelenlegi vizsgálatban felhasználható tanulmányok többnyire nem a magyar mint idegen nyelv körében születtek, ennek ellenére mindenképpen figyelembe kellett venni azokat már saját kutatásom tervezésekor is. A névszói szótövek történeti és leíró nyelvészeti szempontú osztályozásától némileg eltérő kategóriákat állítanak fel több igen jelentős kutatásban is, amelyek a magyar nyelv elsajátítását vizsgálják. Tekintettel arra, hogy saját adataimat szeretném az eddigi kutatási eredményekkel is összevetni, a jelenlegi kutatás alapjául szolgáló kérdőívben vizsgálandó kategóriákat mindezek figyelembevételével kellett meghatároznom.

A magyar főnévi szótöveket sok szempontból vizsgálták, saját dolgozatom szempontjából ezek közül három releváns:

- a) gyermeknyelvi megfigyelések
- b) pszicholingvisztikai és nyelvelsajátítással kapcsolatos kutatások
- c) a magyar mint idegen nyelv elsajátításával kapcsolatos kutatások.

Természetesen ezek a megközelítések nem különíthetők el egymástól élesen, mindössze a rendelkezésre álló szakirodalom jellege alapján lehet őket így csoportosítani.

a) Igen sok adatot találunk a névszótövek használatáról a magyar gyermeknyelvi kutatásokban, és közülük több is kínál a jelen dolgozat szempontjából is releváns eredményeket. Számunkra is érdekes adatokkal szolgál Meggyes Klára (1971) munkája, amelyben egy kétéves gyermek nyelvi rendszerét és nyelvi fejlődését elemezve többek között alaktani jelenségekre és a mondatalkotás folyamatára is kitér. Lengyel Zsolt (1981a, b) szélesebb kitekintést nyújt mind az életkor, mind pedig az elemzés tekintetében, ezért ezeket a műveket is felhasználom az összehasonlításban.

b) A pszicholingvisztikai és nyelvelsajátítással kapcsolatos kérdéseket kutató Brian MacWhinney munkái közül felhasználom a hierarchikus szabályelsajátítási modellt leíró tanulmányát (1974), amelyben a magyar többes szám elsajátítását vizsgálja. Erre a tanulmányra az analógiát vizsgáló 6. fejezetben is hivatkozni fogok, mert a szabályelsajátítást a szerző nonszensz szavakkal is vizsgálja (létező főnevekhez fonetikailag nagyon hasonló, de kitalált szavak, pl. a *tehén* analógiájára *pehén*). Felhasználom még a szerző más munkáit is, amelyekben szintén a szabályok elsajátítását vizsgálja a magyar nyelvben (MacWhinney 1976, 1985).

Hivatkozom még más pszicholingvisztikai művekre is, hiszen a magyar névszókkal kapcsolatban nagyon sok kutatást végeztek, illetve számos pszicholingvisztikai kutatás foglalkozik legalább érintőlegesen a névszókkal: számunkra legfontosabb az elsajátítással (Pléh 2000, 2001, Pléh – Palotás – Lőrincz 2002), megértéssel (Pléh 1998), tárolással (Navracsics 2007, Lukács 2001) kapcsolatos kutatások eredményei.

c) Kifejezetten kevés olyan kutatást végeztek, amely a magyar mint idegen nyelv elsajátítását vizsgálta volna, olyan pedig még kevesebb áll rendelkezésre, amely a szótövek használatáról nyújtana információt. Egyedül Réger Zita (1974, 1975, 1979) magyarországi cigány gyerekek nyelvelsajátításáról írt tanulmányai nyújtanak némi segítséget. Bár a szerző nem foglalkozik nagyon részletesen a névszótövekkel, több lényeges eredményt is

közöl. Réger tanulmányaiban a magyarnak mint második nyelvnek (környezeti nyelvnek) az elsajátítása az alapvető téma, tehát a megfigyelt nyelvelsajátítási mód sokban eltér a saját kutatásomban vizsgálttól, hiszen gyermekkori elsajátításról van szó célnyelvi környezetben, formális nyelvórák nélkül, azonban így is igen hasznos összevetni az eredményeket.

### **3.3. A főnévi szótövek általános csoportosítása és a dolgozatomban használt kategóriák megállapítása**

Az alábbiakban bemutatom azokat a csoportokat, amelyekbe a kérdőívben szereplő főnévi szótövek besorolhatók. A csoportosítás alapját a magyar grammatikákon és a magyar mint idegen nyelv szakirodalmán kívül azok a kutatások képezik, amelyekben szintén a szótövek használatát vizsgálták. A kérdőívben megjelenő szótőcsoportok – ezen belül az egyes szavak – kiválasztásában is szerepet játszik a kérdőívet kitöltő nyelvtanulók várható nyelvtudási szintje is. Vannak ugyanis olyan esetek, amelyek nyelvtörténeti és leíró nyelvészeti szempontból lényegesek, azonban a nyelvtanulás / nyelvtanítás során valószínűleg nem is vetődnek fel. Ez természetes következménye a nyelvtanítás terén az utóbbi évtizedekben bekövetkezett nagy szemléletváltásnak, amelynek során a nyelvtani-fordító módszer teljességre törekvő grammatikaközpontúságát felváltotta a kommunikációt előtérbe helyező és a grammatikai ismereteket ennek alávető megközelítés.

A magyar mint idegen nyelv oktatása nem fogadta és nem is fogadhatta volna el feltétel nélkül a kommunikatív módszer egyes túlzó szemléleteit, amelyek szinte betegesen kerültek a nyelvtan tanítását. Befogadó volt viszont a kommunikatív módszer azon nézeteivel kapcsolatban, amelyek nem tiltják vagy kerülik a grammatika tanítását, mindössze új, funkcionális megközelítésbe helyezik azt. A magyar nyelv alapvető jellemzői, főleg alaktani gazdagsága miatt soha nem lehetett eltekinteni a nyelvtan tanításától, azonban az említett szemléletváltás következtében jelentős mértékben átstrukturálódott a tananyag. A változó tövű főnevek esetében például a teljességre törekvő nyelvtani-fordító módszer gyakorlatával szemben újabban mindössze az adott nyelvtudási szinten feltétlenül szükséges szavak különböző alakjait mutatják be a tananyagok is. Ennek következtében a szótőcsoportok szerinti rendszerezés a nyelvtanulásnak csak egy későbbi fázisában valósul meg, a teljes kép pedig szinte csak az egyetemeken magyar szakos hallgatói számára tananyag. Ennek megfelelően igyekeztem összeválogatni a saját kutatásban használt kérdőív anyagát is.

### 3.3.1. A főnévi szótövek általános csoportosítása

Nyelvtörténeti szempontból együtt érdemes tárgyalni a névszói és az igei szótöveket (Bárczi – Benkő – Berrár 1996), de van olyan összefoglaló jellegű nyelvtani kézikönyv is, amely a magyart idegen nyelvként mutatja be, és hasonló megközelítést használ (M. Korchmáros 2006). A saját kutatásomban a kérdőív szerkezetében is különválasztja a főneveket az igéktől és a vizsgálandó kérdések is igen eltérőek, ezért külön fogom tárgyalni azokat. Ebben a fejezetben csak a több tövel rendelkező főneveket vizsgálom meg. Az elméleti áttekintés alapját összefoglaló nyelvtani munkák képezik (Hegedűs 2004, Keszler 2000, É. Kiss – Kiefer – Siptár 2003), valamint a magyar mint idegen nyelv tanításához készült grammatikai kézikönyvek (M. Korchmáros 2006, Szili 2006). Bár a lényeges pontok általában megegyeznek, gyakorlatilag minden forrás eltérő terminológiát használ és a csoportosítást is mindegyik máshogy képzei el, ezért az alábbiakban a különböző megnevezések mellett feltüntettem a forrásokat is: H-val Hegedűs (2004), K-val Keszler (2000), M-mel M. Korchmáros (2006) SZ-szel pedig Szili (2006) munkájára utalok.

#### *a) Tővégi időtartamot változtató (K, M) / Nyúló tő (H)*

Ide tartozik minden *a*-ra és *e*-re végződő főnév kivétel nélkül. Régen az eredeti szabad (toldalék nélküli) tövekben még szerepelt a hosszú magánhangzó, de a tővégi magánhangzók megrövidülését követően az eredeti tőváltozat kötött tövé vált. Bár a legtöbb toldalékkal a hosszú magánhangzós tövet találjuk, egyes újabb toldalékokkal előfordulhat a szótári tő is (*óra-kor, apa-ként, tiszta-i, katona-ság*). Ez alól a szabály alól nincs kivétel, a későbbi jövevényszavak is beleillenek a szabályba.

#### *b) Véghangzóhiányos tő (H, K, M) / Hangzó kieséses tövek – szóvégi *ú-t* vagy *ű-t* elvesztő szavak (SZ)*

A véghangzóhiányos tövek, az *ó-t a*-val, *ő-t e*-vel váltakoztató tövek, valamint a *v*-tövű szóalakok is a  $\gamma$  (mediopalatális zöngés réshang) és a  $\beta$  (bilabiális zöngés réshang) spiránsok eltűnésével és az azt követő hangzóváltozások útján alakultak ki.

A véghangzóhiányos tövek esetében bizonyos toldalékok előtt többnyire hiányzik a szótári alak utolsó magánhangzója. A legtöbb mássalhangzóval kezdődő toldalék előtt a szótári alak található, kivéve a tárgyragot, amely előtt szintén inkább a szótári alak található. Általában a mássalhangzóval kezdődő toldalék előtt a szótári tő található (*borjúban*), a magánhangzóval kezdődő előtt pedig a véghangzóhiányos. Az egyetlen mássalhangzóból

álló toldalék előtt ingadozik a használat (*borjat, borjút*). Ide tartoznak például a következő szavak: *borjú, gyapjú, varjú, ifjú*. (A jelen dolgozat szempontjából ugyan nem kiemelkedő fontosságú, mégis meg kell jegyezni, hogy a *borjú* és a *gyapjú* tőszavak, az *ifjú* azonban egy elhomályosult képzett alak.)

**c) ó-t a-val, ő-t e-vel váltakoztató tő (H) / Hangszínt és időtartamot változtató (K, M)**

Ez sem egy különösebben népes csoport. Viszonylag sok olyan szó van, amely régebben változtatta a tövét, ezek nagy része azonban a mai magyar köznyelvben már egyalakú szótővel használatos (*csikó : csikaja, korszó : korszaja, zsidó : zsidaja*). A nem szótári szótövek csak a harmadik személyű birtokos személyjel előtt figyelhetők meg. Ide tartoznak például a következő szavak: *erdő, mező, tető, idő, ajtó, tüdő*. (Ma már az analógiás újítások miatt egyes esetekben ingadozik a használat. Például: *Ennek a lónak beteg a tüdeje.*, de hentesnél: *Van tüdője?*)

**d) v-tövű (H, K, M, SZ)**

Ezt a csoportot valójában több alcsoportra lehet osztani aszerint, hogy a v-s töben a hangzó változatlan (*mű : művek*), rövidül (*ló : lovak*), hangszín és időtartam tekintetében is változik (*tó : tavak*), illetve elveszti véghangzóját (*falu : falvak*). A szótári tövet ebben a csoportban is az egy mássalhangzóval kezdődő toldalék előtt figyelhetjük meg leginkább. Ide tartoznak például a következő szavak: *ló, kő, tő, fű, hó, tó, mű, falu, tetű, hó, tó*.

**e) Rövidülő tövek (H, SZ) / Töbelseji időtartamot váltakoztató tövek (K, M)**

Ezekben a tövekben az ómagyar korban csak rövid magánhangzók szerepeltek, a toldalék nélküli töben a megnyúlt magánhangzó csak a tövéghangzó lekopása miatt következett be, gyakorlatilag annak időtartambeli pótlásaként (pótlónyúlás).

Ebben a csoportban kb. 70 szó található (Keszler 2000: 177). A hosszú magánhangzós szótári alakhoz kapcsolódnak a csak magánhangzóból álló és a magánhangzóval kezdődő toldalékok (az *-n, -on, -en, -ön* rag kivételével). A rövidülést a gyakrabban használt toldalékok közül csak a többes szám jelének és a tárgy ragjának használatakor figyelhetjük meg.

Ide tartoznak például a *tér : terek, teret; kéz : kezek, kezet; mész : meszek, meszet; nyár : nyarak, nyarat; út : utak, utat; sár : sarak, sarat; számár : szamarak, samarat; madár : madarak, madarat; darázs : darazsak, darazsat* szavak. Igen sok szó minősül kivételnek a magyart idegen nyelvként tanuló szempontjából: *méz, rév, vér, mén, kén, séf, tét, lét, sál,*



*nyál, kád, kár, zár, tár, ágy, űr, zűr, gyár, tanár, tatár, halál, határ, garázs.* A szavak egy része homonimafélelem miatt viselkedik így (pl. *méz, mén*), mások pedig azért, mert újabban átvett szavak (pl. *séf, garázs*).

**f) Hangkieséses változatú (H, SZ) / Hangzóhiányos változatú (K, M)**

Ezek a tövek vagy hangzóvesztéssel vagy hangzótoldással keletkeztek, amiben az a különleges, hogy ez a két jelenség eltérő időpontban és egymástól függetlenül zajlott, mégis ugyanarra az eredményre vezetett. A hangzóvesztéssel keletkezett tövekben eredetileg minden toldalék előtt megvolt a mostani szótári tőben megfigyelhető magánhangzó. A tővégi magánhangzók lekoptak, és ezután a tő belsejében található magánhangzó zárt szótagban helyezkedett el a toldalék nélküli szóalakokban, a toldalékolt szóban viszont sokszor nyílttá vált ez a szótag, emiatt pedig érvényesülhetett a kétnyíltszótagos törvény. Voltak azonban olyan szavak is, amelyek a toldalék nélküli szóalakban sem tartalmazták a jelenleg ott található magánhangzót, és a szóvégi magánhangzó lekopását követően a tő két mássalhangzóra végződött. Mássalhangzóval kezdődő toldalékok esetében hármas mássalhangzó-torlódás keletkezett, amit a hangzóbetoldás oldott fel. Ez eleinte csak a toldalékolt szóalakokban fordult elő, de később a toldalék nélküli szóalakokban is megjelent.

Ide tartoznak például a következő szavak: *bokor, ökör, sátor, szobor, tükkör, terem*.

**g) Hangátvetéses változatú (H) / Hangzóhiányos és hangátvetéses változatú (K, M)**

Történeti szempontból a hangzótoldással keletkezett tövekhez tartoznak ezek a főnevek. Az alanyesetben *terh* és *peyh* alakú szavak különböző formában kezdtek el megjelenni, majd a *tereh, terő* alakok után végül a hangátvetéssel létrejött *teher*-hez hasonló szóalakok állandósultak a nyelvben. Az előző csoport részeként is szokták kezelni őket, hiszen a hangzókiesésen túl a két utolsó mássalhangzónál hangátvetést lehet megfigyelni. Összesen három szó tartozik ebbe a csoportba, ezek a *kehely, teher, pehely*.

**h) Egyéb**

Rokonsági viszonyt jelölő főnevek, amelyeknek van egy véghangzóhiányos töve is (*apa* : *apja*, *anya* : *anyja*, *bátya* : *bátyja*, *néne* : *nénje*)

### 3.3.2. A saját kutatásomban használt kategóriák megállapítása

A fentiek alapján az alábbiakban felsorolom azokat a kategóriákat, amelyeket érdemes a kérdőív kérdéseiben vizsgálni, valamint röviden leírom, milyen sajátosságokat kellett figyelembe venni a kérdések összeállításakor. A kutatás anyagának összeállításában ugyanis több gyakorlati szempont is korlátozza a lehetőségeket:

- A fejezet elején említett szempont szerint a nyelvtanulók által várhatóan nem ismert szótöveket nem foglalhattam bele a kérdőívbe.
- Csak azokat a szavakat tudtam felhasználni, amelyekkel lehetett értelmes mondatot alkotni. Fontos körülmény, hogy a mondatnak önmagában kellett értelmesnek lennie, nem volt lehetőség hosszabb szövegben alkalmazni azokat, ahol a szövegkörnyezet a válaszadók segítségére lehetett volna. Az egyértelműség kedvéért a helyhatározóragokat igyekeztem csak eredeti, helyhatározói funkciójukban használni a példamondatokban, egyéb funkciókban csak ritkán fordulnak elő.
- A kérdőív mindenképpen igen terjedelmes, ezért korlátozni kellett az abban megjelenő mondatok számát.
- A várható, tipikus hibalehetőségeket meg kellett jeleníteni.
- Az eddigi gyermeknyelvi, pszicholingvisztikai és nyelvelsajátítási kutatásokban használt kategóriákhoz is igazodni kellett, hiszen a saját kutatásom is ilyen szempontból vizsgálja a szótöveket. Ezekre itt csak röviden utalok, részletes bemutatásuk a 3.4.3. fejezetben található.
- A végződéses használatát is figyelembe kellett venni. A fentiekben szó esett arról, hogy egyes toldalékok egy szónak a szótári tövéhez, mások pedig ugyanannak a szónak a kötött tövéhez kapcsolódnak. Ezt a szempontot semmiképpen nem lehet kihagyni a vizsgálatból, ezért kiválasztottam azokat a toldalékokat, amelyek a kezdő szintű nyelvoktatás során a leggyakoribbak, és eltérő szótövekkel is használatosak. Általában ezek a toldalékok szerepelnek a már említett, de a későbbiekben részletezendő nyelvészeti, pszicholingvisztikai vizsgálatokban is. Így került a kérdőívbe a tárgy ragja (*ló : lovat*), a többes szám jele (*ló : lovak*), a helyhatározóragok közül az inessivus és a superessivus (*ló : lóban de lovon*). A *-val, -vel* toldalék a hasonulás miatt érdekes, valamint azért, mert a magyarnak idegen nyelvként való oktatásában gyakori problémaforrás.
- A számítógépes értékelhetőség és a statisztikai értékelhetőség szempontjait is szem előtt kellett tartani.
- Igyekeztem a hangrend szempontjából is kiegyensúlyozott eloszlást megvalósítani.

Az alábbiakban bemutatott kategóriáknak az elméleten alapuló meghatározását követően összeállítottam a kérdőívet, így a továbbiakban már szerepelnek a példamondatok szavai is.

#### **a) Egyalakú tövek és szabályosan kapcsolódó kötőhangok**

Magas és mély hangrendű valamint ajakkerekítéses szavak is kerültek a kérdőívbe. Ezek a szavak a különböző végződések esetében ugyanolyan módon viselkednek, ezért nem szükséges minden végződést minden szóval megvizsgálni, inkább a kötőhang használatát igénylő eseteket érdemes megfigyelni. Vannak olyan egyalakú tövek, amelyekkel a toldalékok használatának vannak különleges szabályai, ezeket külön csoportba (az f) és a g) pontokba) sorolva fogom vizsgálni. Az egyalakú tövek és szabályosan kapcsolódó kötőhangok csoportjában a következő szavak szerepelnek a saját kérdőívemben:

*Min?* kérdésre válaszoló mondatokban: *polc, csokoládé, beteg, szék, bőrönd, gyümölcs*

*Miben?* kérdésre válaszoló mondatokban: *újság, bolt, csokoládé, magnó, üveg, tej, köd, tök*

*Mik?* kérdésre válaszoló mondatokban: *autó, újság, bolt, kép, szőnyeg, csütörtök, bőrönd*

*Mit?* kérdésre válaszoló mondatokban: *barát, autó, újság, tej, gyerek, csütörtök, gyümölcs*

*Mivel?* kérdésre válaszoló mondatokban: *autó, újság, gyerek, beteg, tej, bőrönd*

#### **b) Nyúló tövek**

Tekintettel arra, hogy itt a különböző végződések esetében a szóvégi magánhangzó mindig megnyúlik, nem szükséges minden végződést minden szóval megvizsgálni. A következő szavak szerepelnek a saját kérdőívemben:

*Min?* kérdésre válaszoló mondatokban: *apa, teve*

*Miben?* kérdésre válaszoló mondatokban: *konyha, csésze*

*Mik?* kérdésre válaszoló mondatokban: *teve, szoba*

*Mit?* kérdésre válaszoló mondatokban: *tea, torta*

*Mivel?* kérdésre válaszoló mondatokban: *teve, apa*

#### **c) v-s tövek**

Ezeknél a szavaknál van jelentősége annak, hogy milyen végződést használunk, hiszen nem mindegyik esetben használatos a v-s tő (*ló : lóban de ló : lovon*).

A v-s tő előtti hangzó szempontjából ebben a kérdőíves vizsgálatban azért nem különíték el további csoportokat, mert az adatok feldolgozását megnehezítené a csoportok nagy száma.

A következő szavak szerepelnek a saját kérdőívemben:

*Min?* kérdésre válaszoló mondatokban: *mű, ló, kő, hó, fű, tó, tő*

*Miben?* kérdésre válaszoló mondatokban: *kő, hó, falu, gyümölcsle, tó, cső, fű*

*Mik?* kérdésre válaszoló mondatokban: *mű, ló, kő, szőlőtő, fű, gyümölcsle, szó, tó, cső*

*Mit?* kérdésre válaszoló mondatokban: *mű, ló, kő, hó, szőlőtő, fű, narancslé, tó, cső*

*Mivel?* kérdésre válaszoló mondatokban: *ló, cső*

#### **d) Rövidülő (tőbelseji időtartamot váltakoztató) tövek**

A *Min?* és *Miben?* kérdésekre adott válaszokban egyaránt a szótári tő használatos, ezért ezekből kevesebb példát vonultattam fel. A következő szavak szerepelnek a saját kérdőívemben:

*Min?* kérdésre válaszoló mondatokban: *tér, kéz, pohár, számár*

*Miben?* kérdésre válaszoló mondatokban: *víz, kosár, kenyér, pohár*

*Mik?* kérdésre válaszoló mondatokban: *víz, egér, bogár, kenyér, pohár, kanál, számár, kosár, tehén, levél, út, tér, kéz*

*Mit?* kérdésre válaszoló mondatokban: *víz, egér, bogár, kenyér, pohár, kanál, kosár, tehén, levél, út, tér, számár, kéz*

*Mivel?* kérdésre válaszoló mondatokban: *víz, kenyér, kanál, kéz*

#### **e) Hangkieséses (szóbelseji időtartamot váltakoztató) tövek**

A következő szavak szerepelnek a saját kérdőívemben:

*Min?* kérdésre válaszoló mondatokban: *bokor, tükör, szobor, vödör, majom, árok, szatyor, terem*

*Miben?* kérdésre válaszoló mondatokban: *bokor, terem, tükör, vödör, árok, szatyor, méreg, szobor*

*Mik?* kérdésre válaszoló mondatokban: *bokor, ökör, terem, tükör, szobor, vödör, majom, árok, szatyor, méreg*

*Mit?* kérdésre válaszoló mondatokban: *bokor, ökör, terem, tükör, szobor, vödör, majom, árok, szatyor, méreg*

*Mivel?* kérdésre válaszoló mondatokban: *bokor, majom*

A 3.3.1. fejezetben a magyar grammatikákban tárgyalt tőtípusokat mutattam be, azonban a saját kutatásomban használt kérdőív tartalmaz olyan csoportokat is, amelyeket általában nem a tőtípusokkal szoktak bemutatni. Ezeket a csoportokat mutatom be az f) – h) pontokban.

#### **f) Nyitó tövek**

Újabb magyar nyelvészeti munkák (É. Kiss – Kiefer – Siptár 2003, Kiefer 2000, Rebrus 2000, Hegedűs 2004) terminológiája, valamint pszicholingvisztikai kutatásokban használatos terminológia (pl. Lukács 2001) szerint ide tartoznak azok a tövek, amelyek az utánuk következő kötőhangzót „nyíltabbá”, vagyis alsó nyelvállásúvá teszik. Ez veláris magánhangzó után *-a-* (*házak* szemben a szabályos *gázokkal*), palatális magánhangzó után *-e-* (*hölgyek* szemben a szabályos *ködökkel*)

A *Min?* kérdésre adandó válaszokat felvonultató mondatok azért szerepelnek a kérdőívben, mert a superessivusi raggal ellátott szóalakban megjelenő hangzó eltér a tárgy ragjában és a többes szám jelében használttól (*házon de házak és házat*). A *házon* szóalakban az *-o-* hang helyett persze soha nem is állhatna *-a-*, hiszen a superessivusi ragnak nincs *-an* variációja, mégis lehetséges, hogy ez a köztes nyelvben egy analógiás szóalkotásban megjelenik. Az eredményekben mindez a helyesen használt szótövek arányánál fog megmutatkozni, azon belül pedig a teljesen hibátlan válaszoknál (ahol mind a szótő, mind pedig a végződés megválasztása helyes volt), valamint a kötőhangzók helyes használatát vizsgáló részben.

A *Miben?* kérdésre adott válaszokban nem érdemes ezt a csoportot vizsgálni, hiszen csak a magas illetve a mély hangrendű változatok közül kell választania a nyelvtanulónak, ezt pedig eddig is számos példán meg tudjuk figyelni, ezért ilyen mondatok nem szerepelnek a kérdések között. A következő szavak szerepelnek a saját kérdőívemben:

*Min?* kérdésre válaszoló mondatokban: *könyv, hölgy, völgy, tölgy, föld, ház, láb, ágy*

*Mik?* kérdésre válaszoló mondatokban: *gyár, könyv, hölgy, völgy, tölgy, öv, ház, gyár, ágy*

*Mit?* kérdésre válaszoló mondatokban: *könyv, hölgy, pörkölt, ház, gyár, ágy, völgy, tölgy, föld, társ*

*Mivel?* kérdésre válaszoló mondatokban: *hölgy, pörkölt*

#### **g) Harmóniasértő tövek**

A harmóniasértő tövekkel nyelvtörténeti oknál fogva mély hangrendű magánhangzókat használunk a magas hangrendű szavak mellett, ami a magyart idegen nyelvként tanulóknak

mindenképpen szembetűnő jelenség. A nyelvtörténeti háttérre részletesebben az analógiát tárgyaló 6. fejezetben térek ki. A nyitó tövekhez hasonlóan ez a csoport sem illik teljes mértékben a b) – e) csoportok sorába, hiszen maguknak a töveknek nincs több változatuk, mindössze a végződés választását befolyásolják sajátos módon. A következő szavak szerepelnek a saját kérdőívemben:

*Min?* kérdésre válaszoló mondatokban: *híd, sír, szíj*

*Miben?* kérdésre válaszoló mondatokban: *sír, díj*

*Mik?* kérdésre válaszoló mondatokban: *híd, sír, díj, új, nyíl*

*Mit?* kérdésre válaszoló mondatokban: *híd, díj, új, nyíl*

*Mivel?* kérdésre válaszoló mondatokban: *híd, új, nyíl*

#### ***h) Kivételek***

A számítógépes értékelés alapjául szolgáló kódrendszer szerint is külön csoportba kerültek azok a szavak, amelyekkel a túláltalánosítást, az analógiás formákat szándékozom vizsgálni. A kérdőív eddigi csoportjaiban szereplő főnevekkel fonológiailag nagy mértékű hasonlóságot mutató főneveket vizsgálom, amelyek viszont csak egy szótóvel rendelkeznek. Elképzelhető ugyanis, hogy a *tő* : *tövek* analógiájára egy nyelvtanuló a *nő* szónak *növek*\* többes számát képezi. Ennek a csoportnak az értékelésére a 5. fejezetben kerül sor, ahol kifejezetten az analógia működését vizsgálom. A feltételezett analógiás alakok alapján a következő szavak találhatóak a kérdőívben:

-a *v*-tövéek csoportjának analógiáját vizsgálándó: *nő, hő és tű*

-a rövidülő tövek csoportjának analógiáját vizsgálándó: *méz, vér*

-a hangzókieséses tövek csoportjának analógiáját vizsgálándó: *motor, dudor*

-a nyitó tövek csoportjának analógiáját vizsgálándó: *gáz, kár, köd*

-a harmóniasértő tövek csoportjának analógiáját vizsgálándó: *szín, hír, víz*

Csak azokat az eseteket foglaltam a kérdőívbe, amelyeknél az esetleges analógia megjelenhet, így pl. a *-ban, -ben* és a *-val, -vel* toldalékot csak a harmóniasértő tövekkel kapcsolatban érdemes vizsgálni, mert ezeket a többi szócsoporthoz képest a szótári tőhöz kell kapcsolni.

### *i) Álszavak*

Az „álszó” terminus ebben a dolgozatban – ahogy számos pszicholingvisztikai munkában – létező főnevekhez fonetikailag nagyon hasonló, de kitalált, nonszensz szavakat jelöl (pl. a *tehén* analógiájára *pehén*). Tisztában vagyok azzal, hogy a magyar leíró nyelvészeti terminológiában ez a megjelölés használatos az alakilag önálló, de nyelvtanilag csak kiegészítő szerepű szavakra (pl. névutó, névelő). Ebben a dolgozatban azonban az „álszó” terminust csak a pszicholingvisztikában előforduló jelentésében használom, így semmiképpen nem áll fenn az összetéveszthetőség veszélye.

MacWhinney (1974) magyar gyermekekkel végzett kísérletét bemutató tanulmányában az analógiás alakok vizsgálatához álszavakat használ. Ugyanezeket a szavakat használtam fel a kérdőívnek egy külön részében, ahol a nemlétező szavaknak a tárgyesetét és a többes számát kellett képezniük a válaszadóknak. A kérdőívnek ezt a részét a h) csoporttal együtt külön, a 6. fejezetben fogom vizsgálni. A kérdőívben szereplő álszavak: *fajó, piga, szésze, firág, önyv, vör, gvin, gal, kepér, mosár, pehén, fükör, kajom, taru, gó*

A kérdőívben szerepel a *-val, -vel* toldalék, de ennek használata nem kapcsolódik a különböző tőosztályokhoz, ezért egyszerűen minden osztályból két szót választottam ki ennek vizsgálatához.

A 3.3.1 fejezetben a b), c), g) és h) pontokban említett szótőcsoportok nem szerepelnek a kérdőívben. Ennek oka főként az, hogy a kérdőívet kitöltők feltehetőleg még nem ismertek ilyen szavakat. Ezenkívül alacsony számuk és csekély gyakoriságuk sem tette indokoltá vizsgálatukat.

## **3.4. A saját kutatásom**

### **3.4.1. Célok és feltételezések**

1. Egyik fő célom az volt, hogy megfigyeljem, létezik-e egy egyértelműen megállapítható sorrend a szótövek csoportjainak helyes használatában. Ez egyfajta nehézségi sorrendet is mutatna az elsajátítás során.

2. Azt is terveztem megfigyelni, hogy létezik-e egy egyértelműen megállapítható sorrend a végződések helyes használatában. Ez is adatokkal szolgálna az elsajátítás során fennálló nehézségi sorrendről.

3. A kötőhangzók helyes használatában is mutatkozhatnak különbségek. Feltételezésem szerint az *-a-* kötőhangzó használatában sokkal több hibás alakot figyelhetünk meg, mert a nyelvtanuló szempontjából ez kivételnek minősül. Az *-ö-* kötőhangzó ritkasága miatt okozhat problémát, ezért várhatóan annak a használatában is több hibát látunk majd.

4. Feltételezésem szerint ki lehet mutatni majd azt is, hogy a válaszadók gyakran nincsenek tisztában azzal, hogy a szótövek megválasztása az adott toldaléktól is függ. Így a szótövek helyes megválasztását a toldalék függvényében is vizsgáljuk, és várhatóan ez is észrevehető különbségeket fog mutatni.

### **3.4.2. Értékelés és eredmények**

#### **3.4.2.1. Értékelés**

A kérdések javításának és értékelésének módszerét a 2. fejezetben írtam le részletesen. A módszernek a főnévi kérdéssorra vonatkozó legfontosabb jellemzője, hogy a kérdések javításakor a végződések értékelésére több esetben csak akkor került sor, ha a szótó is helyes volt. Az 1. és a 2. feltételezés, azaz a kötőhangzók és a végződések vizsgálatában nem vehetjük figyelembe azokat a köztes nyelvi formákat, amelyekben a szótó nem helyesen lett megválasztva, hiszen ezekben az esetekben a kiválasztott (esetleg helytelen) szótóhoz választ a nyelvtanuló végződést, ezt pedig értelmetlen vizsgálni. Ebben az esetben tehát csak azok a válaszok vizsgálhatók, amelyekben a szótó helyes. Bár kód létezett arra az esetre is, ha a helytelen szótóhoz helyes toldalékot illesztettek, de ezt az 1. és a 2. feltételezés elemzésekor nem használtam, az ilyen válaszok nem szerepelnek a statisztikában.



### 3.4.2.2. Eredmények

1. A kérdés: Megállapítható-e egyértelműen valamiféle sorrend a szótövek csoportjainak helyes használatában? Ez egyfajta nehézségi sorrendet is mutatna az elsajátítás során.

	A szótó helyes de más hiba lehetséges (köztes nyelvi forma)	Minden helyes
<i>a) egyalakú tövek</i>	99,62%	78,41%
<i>b) nyúló tövek</i>	75,5%	66,13%
<i>c) v-s tövek</i>	74,19%	59,57%
<i>d) rövidülő tövek</i>	69,46%	53,97%
<i>e) hangzókieéséses tövek</i>	70,86%	63,85%
<i>f) nyitó tövek</i>	98,04%	62,41%
<i>g) harmóniasértő tövek</i>	97,59%	53,5%

5. táblázat A szótövek helyes használata

A sorrend:

A szótó helyes de más hiba lehetséges	Minden helyes
<i>a) egyalakú tövek</i>	<i>a) egyalakú tövek</i>
<i>f) nyitó tövek</i>	<i>b) nyúló tövek</i>
<i>g) harmóniasértő tövek</i>	<i>e) hangzókieéséses tövek</i>
<i>b) nyúló tövek</i>	<i>f) nyitó tövek</i>
<i>c) v-s tövek</i>	<i>c) v-s tövek</i>
<i>e) hangzókieéséses tövek</i>	<i>d) rövidülő tövek</i>
<i>d) rövidülő tövek</i>	<i>g) harmóniasértő tövek</i>

6. táblázat A vizsgált tótípusok a szótövek helyes használata szerinti sorrendben

A v-s tövű szavaknál az esetek nagy részében azért helytelen a válasz, mert a -v- előtti magánhangzót helytelenül választották meg, a v-s tő használata viszont helyes volt.

2. A kérdés: Megállapítható-e egyértelműen egy sorrend a végzések helyes használatában?

	Minden helyes
<i>1) -n, -on, -en, -ön</i>	63,88%
<i>2) -ban, -ben</i>	94,04%
<i>3) többes szám</i>	69,63%
<i>4) akkuzatívusz</i>	67,05%
<i>5) -val, -vel</i>	90,32%

7. táblázat A vizsgált végzések helyes használata

A táblázatban az eredményeket nézve azt figyelhetjük meg, hogy nagyobb eltérés csak két csoport között van: a 90% fölötti arányban helyesen használt *-ban, -ben* és *-val, -vel*

toldalékok, valamint a nagyjából ugyanolyan mértékben (63-70% között) helyesen használt többi toldalék között. Bár nem marad el a többitől nagyságrendekkel, azért szemmel láthatóan a superessivusi ragot használták a legtöbbször helytelenül.

**3. A feltételezés:** A kötőhangzók helyes használatában is mutatkozhatnak különbségek. Feltételezésem szerint az *-a-* kötőhangzó használatában sokkal több hibás alakot figyelhetünk meg, mert a nyelvtanuló szempontjából ez kivételnek minősül. Az *-ö-* kötőhangzó pedig ritkasága miatt okozhat problémát, ezért várhatóan annak a használatában is több hibát látunk majd.

A kérdőívben különböző kötőhangzókat igénylő szavak szerepeltek, azonban a kötőhangzók helyességének vizsgálatára csak korlátozott mértékben volt lehetőségem. A kérdések kódolásában szerepelt ugyan a kötőhangzó, de a válaszok értékelésében csak a végződés helyessége szerepelt. Így csak azt tudtuk meg, hogy az adott kötőhangzót igénylő válaszok csoportjában a végződés helyes vagy nem. Azt nem tudtuk megvizsgálni, hogy a helytelen válaszokon belül mi volt a hiba – lehetséges tehát, hogy a hangrendet választotta meg helytelenül, vagy nem használt kötőhangzót vagy rossz kötőhangzót használt.

	Minden helyes	A kötőhangzó nem értékelhető, mert a szótó rossz	A szótó helyes, de a végződés nem (helytelen hangrend vagy kötőhangzó miatt) (köztes nyelvi forma)
<b>a) nem kell kötőhangzó</b>	83,91%	12,4%	3,69%
<b>b) e</b>	73,4%	20,45%	6,15%
<b>c) ö</b>	63,67%	15,13%	21,19%
<b>d) o</b>	66,34%	25,12%	8,54%
<b>e) a</b>	53,47%	24,52%	22,01%

**8. táblázat A kötőhangzók helyes használata**

A feltételezés szerint a c) és az e) csoportokban lehet leginkább rossz az eredmény, ez be is igazolódott. A c) valószínűleg csak ritkább, az e) ritka, és kivételt is képez, mert a mély hangrendűeknél a produktív csoportban az *-o-* kötőhangzó használatos, az *-a-* kötőhangzót leggyakrabban egy szótagú főneveknél használjuk, amelyek az ősi szókincs részét képezték. Az e) csoportban a „minden helyes” válaszok aránya is alacsonyabb, és elég magas arányban választották meg rosszul a szótövet is – minden bizonnyal rövidülő tőként kezelték.

4. A feltételezés: Feltételezésem szerint ki lehet mutatni, hogy a válaszadók gyakran nincsenek tisztában azzal, hogy a szótövek megválasztása az adott toldaléktól is függ. Így a szótövek helyes megválasztását a toldalék függvényében is vizsgáljuk, és várhatóan ez is észrevehető különbségeket fog utatni.

Itt is fontos megjegyezni, hogy a saját kutatásomban használt szótókatóriák abban is különböznek egymástól, hogy egyes csoportok több tőváltozattal rendelkeznek, és ezeket a végződéstől függően kell használni (ebben a pontban csak ezek a tövek szerepelnek), míg más szótócsoportok csak a végződésre vannak sajátos hatással (nyitó tövek, harmóniasértő szavak), a szótó viszont nem fog változni soha (ezek ebben a pontban nem szerepelnek).

	Minden helyes	A szótó helyes, a végződés lehet rossz (köztes nyelvi forma)
<i>v-s tövűeknél -ban, -ben végződés</i>	96,18%	96,17%
<i>v-s tövűeknél -n, -on, -en, -ön végződés</i>	19,3%	55,47%
<i>v-s tövűeknél többes szám</i>	70,56%	74,09%
<i>v-s tövűeknél tárgyragos alak</i>	64,55%	66,17%

9. táblázat A helyes válaszok aránya az egyes végzések esetében

	Minden helyes	A szótó helyes, a végződés lehet rossz (köztes nyelvi forma)
<i>hangzókieésés tövűeknél -ban, -ben végződés</i>	98,33%	99,09%
<i>hangzókieésés tövűeknél -n, -on, -en, -ön végződés</i>	52,19%	52,95%
<i>hangzókieésés tövűeknél többes szám</i>	62,11%	64,29%
<i>hangzókieésés tövűeknél tárgyragos alak</i>	60,22%	63,73%

10. táblázat A helyes válaszok aránya az egyes végzések esetében

	Minden helyes	A szótó helyes, a végződés lehet rossz (köztes nyelvi forma)
<i>rövidülő tövűeknél -ban, -ben végződés</i>	97,89%	97,89%
<i>rövidülő tövűeknél -n, -on, -en, -ön végződés</i>	70,91%	72,73%
<i>rövidülő tövűeknél többes szám</i>	54%	59,31%
<i>rövidülő tövűeknél tárgyragos alak</i>	56,03%	61,13%

11. táblázat A helyes válaszok aránya az egyes végzések esetében

Az adatokból az látszik, hogy a *-ban, -ben* végzést kiemelkedően magas arányban használják helyesen a nyelvtanulók, míg a superessivusi ragokat kimondottan sok hibával. A többes számú és a tárgyragos alakokat nagyjából azonos mértékben használják helyesen. Jól látható, hogy a rövidülő tövek esetében a superessivusi ragot kapó szavak jóval

nagyobb arányban helyesek (70,91%), mint a *v*-s tövűeknél (19,3%) vagy a hangzókieséses (52,19%) tövűeknél, aminek egyértelműen az lehet az oka, hogy a rövidülő tövek ebben az esetben a szótári tövek, de a másik két esetben nem (pl. *kéz* : *kézen* de *szobor* : *szobron* és *ló* : *lovon*).

### **3.4.3. Magyarázatok**

#### **3.4.3.1. Az eddigi kutatások eredményeinek összevetése a saját eredményekkel**

##### **3.4.3.1.1. A szótövek**

A saját kutatásaim eredményeit az eddigiekkel összevetve azt figyelhetjük meg, hogy az anyanyelvi és az idegen nyelvi elsajátítás mintázata nagyon hasonló, azonban a kutatások elméleti hátterét vizsgálva nem állíthatjuk, hogy ezeket ugyanazok a tanulási, tárolási és produkciós folyamatok okozzák. Ennek kiderítéséhez az eddigi pszicholingvisztikai kísérletekhez hasonlókat kellene elvégezni a magyart idegen nyelvként tanulókkal.

Amint azt a 3.2. fejezetben vázoltam, a magyar szótövek elsajátításával, használatával és tárolásával kapcsolatban számos kutatást végeztek, amelyek – eltérő relevanciával – felhasználhatóak a saját adataim és eredményeim értelmezéséhez is. A legkiterjedtebb és nemzetközi szinten is releváns kutatások a pszicholingvisztika területén születtek. Pléh, Palotás és Lőrök (2002) gyermekeknek a szótövekre vonatkozó ismereteit vizsgálták, és kimutatták, hogy az életkornak igen erős interakciója van a tőtípussal. A kötőhangzós és a nyúló töveket már a kicsik (4 évesek) is könnyebben és helyesebben használják, bár nem olyan hibátlanul, mint a kötőhangzót sem igénylő egyalakú szavakat. Azonban a hangkieséses és a *v*-s tő használata egészen 8 éves korig okozhat gondokat a túláltalánosítás miatt. A 12. táblázatban összesített adatok is ezt mutatják. Az idézett mű terminológiája nem teljes mértékben egyezik a nyelvészeti munkákban általában használttal. A táblázatban használt terminológia szerint a „Sima” az egyalakú tövekre utal, kötőhangzó nélkül kapcsolódó toldalékkal, a „Nyúlás” a nyúló tövekre, a „Rövidülés” a rövidülő tövekre, a „Hangejtés” pedig a hangkieséses változatú tövekre.

Tőtípus	Többes szám	Tárgyeset	A kettő együtt	Összesen
Sima	-	98	-	98
Kötőhang	95	95	70	87
Nyúlás	96	99	76	90
Rövidülés	93	85	89	89
v tövűek	26	40	63	43
Hangejtés	84	-	70	77
Összesen	79	83	73	78

12. táblázat A helyes toldalékolás százaléakai a tőtípus és a toldalék függvényében (Pléh – Palotás – Lőrík 2002: 56)

Lengyel (1981a) a szótövek helyes használatát a tárgyesetű formák vizsgálatán keresztül mutatja be. A tövégi magánhangzó megnyúlásában nem tapasztal hibát (de ugyanannak a szónak a képzésében még más hangtani hiba előfordulhat, pl. *\*lovatkát*). A gyermek a mássalhangzóra végződő szavak esetében szinte mindig használ kötőhangzót, és ez hibához is vezethet (*\*uszot*, a *húst* helyett). A rövidülő tövek egy fokkal nagyobb akadályt jelentenek (*\*poárt* a *poharat* helyett) és a hangzókieséses töveknél is ingadozást figyelt meg a szerző (*majmot* helyett *\*majomot*). Lengyel szerint is a *v*-s tövek a legbonyolultabbak. Meggyes (1971) a szótövekkel kevésbé szisztematikusan foglalkozik, és bár kiemeli a hangzókieséses tövekkel kapcsolatos nehézségeket, sorrendiséget nem mutat be.

Saját adataim közelítenek a gyermeknyelvi megfigyelések eredményeihez, bár a saját eredményeimben a hangzókieséses, a rövidülő és a *v*-s tövű szavak egymáshoz elég közeli értékekkel szerepeltek a sor végén. A saját kutatásom eredményeiben a hibátlan szóalakok listáján legutolsó helyen szerepel a szótövek között a harmóniasértő *tő*, azonban a gyermeknyelvi kutatásokban nem is találunk említést erről a csoportról. Ennek minden bizonnyal az lehet az oka, hogy ez a csoport nem okoz gondot az anyanyelvüket tanuló gyermekeknek, csak a magyart idegen nyelvként tanulóknak.

Azt megállapíthatjuk tehát, hogy a magyart anyanyelvként tanuló gyermekek és a magyart idegen nyelvként tanuló külföldiek számára egyaránt nehézséget okoznak a hangzókieséses tövek és a *v*-s tövek. A *v*-s tövek képzésénél megfigyelhető hiba azonban valószínűleg eltérő volt, mert a saját adatközlőim az esetek jelentős részében a *v*-s tövű változatot használták és a töben található magánhangzó volt helytelen (pl. *\*követ*, *\*hóvat*), míg Pléh, Palotás és Lőrík (2002) a túláltalánosítást jelöli meg a fő okként és a példák közt olyan alakokat említ, mint pl. *\*lókat* (i. m. 56). A magyart idegen nyelvként tanulók esetében a legtöbb helytelen választ a rövidülő töveknél tapasztaltam, a gyermekeknél viszont ez Pléh, Palotás és Lőrík (2002) adatai szerint nem volt olyan

kritikus. MacWhinney (1974, 1978) eredményei szerint is a szabályos tövek használata bizonyul a legkönnyebbnek, míg a rövidülő, hangzókieséses és *v*-s töveket a 7 éves magyar gyermekek is csak 75%, 60% és 80%-os arányban használják helyesen (MacWhinney 1978: 34-44).

MacWhinney (1974, 1978) részletes szabályelsajátítási modellt dolgozott ki, amelyben az egyes tőosztályoknak megfeleltethető szabályok hatóköre egyre szűkült. Ez magyarázza például, hogy miért alkalmazzák korábban a tövégi alsó magánhangzó nyújtásának produktív szabályát, mint a lényegesen kevesebb elemet felvonultató hangkieséses tőosztályra vonatkozó szabályt. Lukács (2001) Réger (1975) adataira hivatkozva kiemeli, hogy az egyes szótípusok elsajátításának sorrendisége megegyezik a MacWhinney által megfigyelt sorrenddel, és úgy véli, hogy ez alapján feltételezhető, hogy a magyart második nyelvként tanulónál is a MacWhinney által felvázolt szabályalkotási folyamatok mehetnek végbe.<sup>1</sup> Így tehát elméletileg és kutatásokból származó adatok által is megalapozottnak tekinthető az a feltételezés, hogy a magyart anyanyelvként és második nyelvként tanuló gyermekek elsajátítását ugyanazok a szabályok határoznák meg.

A magyar pszicholingvisztikai vizsgálatok a morfológiailag gazdag magyar nyelvben megfigyelhető tárolási és produkciós mintákat vizsgálják. A kutatások kiindulópontjául olyan nemzetközi eredmények szolgálnak, amelyek eltérő mechanizmusokat bizonyítottak a szabályos illetve a rendhagyó alakok esetében. Főként Pinker (1991) valamint Pinker és Prince (1994) eredményeire támaszkodva feltételezik, hogy a szabálykövető és az asszociatív reprezentációk együttese egy kettős modellt alkot, és ez idegrendszeri megfelelőekkel is párosítható. A két rendszer alapja tehát a grammatika illetve a szokások, amelyek működéséért az agy különböző részei felelősek. A szabályos alakok analitikus feldolgozásában a procedurális memóriának jut főszerep, míg a szabálytalan alakok egészséges feldolgozását a deklaratív memória segítségével végezzük. Ennek a két rendszernek az együttműködését Pléh és Lukács (2002) a magyar szótövekkel végzett kísérletek eredményei alapján árnyaltabbnak ítélik meg, és úgy vélekednek, hogy jóval nagyobb szerep jut a szavak gyakoriságának, továbbá a „magyar alaktan elsajátítása lépcsőzetesebb viszonyt sugall a szabály versus szokás vitában” (157).

---

<sup>1</sup> Ezzel kapcsolatban fontosnak tartom megjegyezni, hogy Réger (1975) hivatkozott cikkében nem esik szó szótövek elsajátításáról, Lukács bibliográfiájában pedig csak ez az egy tétel szerepel a szerzőtől (tehát a hivatkozás hibásnak tűnik). Réger egy másik cikkében (1979) ugyan kitér a szótövek elsajátításával kapcsolatos kérdésekre, de ezeket részletesen nem fejti ki, és semmiféle sorrendiséget nem állít fel. A szerző minden bizonnyal egy harmadik forrásra akart hivatkozni, amelyben az adatok a hivatkozásnak megfelelően szerepelnek. Ezt a problémát mindössze a hivatkozás pontatlanságának tekintem, a hivatkozott adatokat természetesen nem vonom kétségbe.

A mentális reprezentációs modellek, azaz a szabály – szokás kérdés vizsgálatában gyakran használtak ún. előfeszítéses kísérleteket (Lukács 2001, Pléh – Lukács 2002, Pléh – Lukács – Kas 2008: 797-800), amelyekben magyar rendhagyó és szabályos szótövek szerepeltek. Lukács (2001) kísérletében a kísérleti személyek fülhallgatón keresztül hallanak egy szót, majd a képernyőn megjelenő szót kell minél gyorsabban kiolvasniuk. A kísérlet azt vizsgálta, hogy az akusztikusan bemutatott többes számú szóalak facilitálja-e a vizuálisan bemutatott szótó kiolvasását. A feltételezés szerint a szabályos alakok esetében a szótövet hamarabb olvassák ki a szó többes számának akusztikus bemutatása után, mint a szabálytalan szótövek esetében, tehát megfigyelhető a különbség a szabályos és a szabálytalan szótövek előfeszítő hatása között. Ez arra engedne következtetni, hogy a szabályos alakokat analitikusan tároljuk, a szabálytalanokat pedig nem (hanem külön szótári egységként). Az eredményekben beigazolódott, hogy szignifikáns a különbség a szabályos és a szabálytalan tövek előfeszítő hatásában, ezért megállapítható, hogy azok feldolgozása és tárolása mögött eltérő mechanizmusok működnek. Azonban – például az angol nyelvvel ellentétben – a szabálytalan szavaknál is megfigyelhető előfeszítő hatás, tehát megtörténik a dekompozíció. Ez minden bizonnyal a magyar nyelvben oly fontos szerepet betöltő végződésnek köszönhető, amely még a rendhagyó alakoknál is változatlan (a magyar többes számban minden esetben felismerhető a *-k* jel).

Annak ellenére, hogy a szótőcsoportok használatát és elsajátítását vizsgálva sok tekintetben hasonló eredményeket figyelhetünk meg a magyarul tanuló külföldieknél és a magyar gyermekeknél, azt nem állíthatjuk, hogy a két elsajátítási folyamatot ugyanazok a mechanizmusok vezérlik, bár ahogy azt fentebb említettem, MacWhinney (1978) és Réger (1975) alapján Lukács (2001) utalt erre. A magyar mint idegen nyelv tanulásának egy aspektusára rámutathatnak a tárolással és a feldolgozással végzett pszicholingvisztikai kísérletek eredményei is, amelyek szerint az L1 elsajátításában és a későbbiekben az agyi reprezentációban a szabályalkotó mechanizmusok és a szokás illetve az asszociációs folyamatok megfelelő egyensúlya jellemző. A gyermekeknél megfigyeltek egy váltást, amelynek során a régebbi magyarázatok szerint először a gyakoriság alapján tanulna a gyermek elemeket, és csak később indulna meg a szabályok kialakítása, de ezt Pléh és Lukács megkérdőjelezi, és inkább a két folyamat egyensúlyának beállítását látja az eredmények mögött (Pléh–Lukács 2002: 154–155). Ez a jelenség nem figyelhető meg az Ln tanulása esetén. A különböző szakaszok Pléh (2000: 1003-1008) szerint a különböző tőtípusok életkori gyakoriságának felelnek meg. Ezzel szemben az Ln elsajátítás során formális keretek között biztos, hogy analitikus úton tanulnak (ugyanakkor érdekes, hogy

hasonló mintázatot mutat a szótövek helyessége az L1-hez). A nem tantermi Ln elsajátítást egyedül Réger vizsgálta, és nála is hasonló adatok figyelhetők meg.

A magyar mint idegen nyelv elsajátítása során vélhetően többretegű kérdéssel szembesülnénk, ha a pszicholingvisztikai kutatásokban feltett kérdéseket akarnánk vizsgálni, ugyanis figyelembe kellene venni a nyelvtanulás módját és a nyelvtudás szintjét is. Saját eddigi eredményeim alapján azt kell feltételeznem, hogy még a viszonylag jó nyelvtudási szintként megítélt nyelvismeret is kezdeti fázisnak minősülhet a nyelvi tárolás szempontjából, a természetes környezetben és a nyelvórákon szerzett tudás pedig eleinte minden bizonnyal lényegesen különbözik egymástól. Tantermi keretek között szinte kényszerítve van a nyelvtanuló a deklaratív és procedurális memória jellegének megfelelő gondolkodásmódra, amelyben a lexikai egységek és a szabályok élesen elkülönülnek egymástól. Ezzel szemben a természetes környezetben tanulók gyakran hosszú ideig semmilyen szabályt nem kapnak „készen”, mindössze a szabályok kikövetkeztetésére van lehetőségük a nagy mennyiségű input alapján, a szavak pedig csak viszonylag ritkán fordulnak elő szótári alakjukban, toldalékok nélkül. A nem tantermi keretek között tanulók vélhetően több szóalakot tanulnak meg egészlegesen, toldalékokkal együtt, így sok esetben csak a szabályok tudatosulása során fognak eljutni a szótári alakokhoz. Az ő esetükben tehát nagyobb a valószínűsége annak, hogy a szavak eleinte egészlegesen tárolódnak. Magasabb nyelvtudási szinten, és a célnyelvi környezetben eltöltött hosszabb idő után minden bizonnyal egyre jelentéktelenebb lesz a különbség a tárolás szempontjából is azok között, akik tantermi körülmények között tanulták eleinte a nyelvet és akik nem. Dóla Mónika (2006, 2008) több tanulmányban is rámutat a formulaszerű nyelvtanulás jellemzőire, amelyeknek ebben a kérdésben nagy jelentőségük lehet. Az idegen nyelv tanulását felnőtt korban elkezdők esetében is lehetséges a kétnyelvűség kialakulása, a kétnyelvű mentális lexikon pedig további sajátos jellemzőkkel rendelkezik (Navracsics 2007). A saját kutatásomban nincs mód ennek a kérdésnek vizsgálatára, de mindenképpen nagyon hasznos volna a magyart idegen nyelvként beszélőkkel is hasonló kutatásokat végezni – természetesen nagyon alapos elméleti és kutatómódszertani tervezést követően.



### 3.4.3.1.2. A végződések

Saját kutatásomnak a végződésekre vonatkozó adatait az adatgyűjtés és az értékelés módjai miatt igen nehéz összevetni más szakirodalmi adatokkal. A szótövek használatát azért volt lehetséges összehasonlítani mások eredményeivel, mert a kérdőív az eddigi kutatási eredményeket is figyelembe véve igen sok kategóriát vett számba, a végződések tekintetében azonban a kérdőív nem is törekedhetett teljességre. A gyermeknyelvi kutatásokban főként az egyes végződések megjelenési sorrendjét vizsgálják (Meggyes 1971, Lengyel 1981, Pléh 2000), és így szükségszerűen meglehetősen sokfajta végződés szerepel az adatok között. Saját kérdőívem középpontjában a szótövek vizsgálata állt, ezért a végződések közül csak azok kerültek bele, amelyeknek ebből a szempontból jelentőségük van. Az értékelés azért meghatározó, mert a helytelenül megválasztott szótő esetén értelmét veszti a végződés helyességének vizsgálata, az ugyanis egyértelműen meg van határozva a kérdőívben, hogy melyik mondatban milyen típusú végződést kell használni, a válaszadónak csak a helyes szótőt kell megadnia és a végződés allomorfjai között kell döntenie. A kérdések a számítógépes feldolgozás érdekében előre kódolva vannak, így ha a válaszadó a szótövet helytelenül választja meg, akkor lehetetlenné válik a végződés morfológiai helyességének vizsgálata.

Például a következő mondatban:

079. *A nagyapám többféle állatot tart: csirkét, disznót és \_\_\_\_\_ (ló).*

a kérdés kódolása miatt mindenképpen a *v-s* tövű kategóriában kerül értékelésre az eredmény, így pl. a hibás *\*lót* szóalak is. Más értékelési módszer esetén dönthetnénk úgy, hogy helyesnek minősítjük a végződést ebben a köztes nyelvi szóalakban, mert ha a *ló* nem *v-s* tövű volna, akkor valóban ez lenne a helyes szóalak. Ezt azonban az itt használt kérdéskód-válaszkód kombinációval nem lehetett megoldani.

A fentiekben részletezetteket szem előtt tartva mindenesetre érdemes egy pillantást vetni a saját kérdőívemben megfigyelhető sorrendre (zárójelben a helyes megoldások százaléka):

1. inessivus (94,04%)
2. instrumentalis-comitativus (90,32%)
3. A kis eltérés miatt itt gyakorlatilag három végződés is nagyjából egyformán szerepel:
  - többes szám (69,63%)
  - tárgyeset (67,05%)
  - superessivus (63,88%)

A gyermeknyelvi megfigyelésekkel az említett okok miatt nem érdemes ezt részletesen összehasonlítani, de meg kell jegyezni, hogy minden itt szereplő végződés előfordul az első tíz végződés között, amelyeket a gyermekek először megtanulnak (vö. Lengyel 1981, Pléh 2000). Figyelembe vehetjük azonban az 1.3.2 fejezetben bemutatott szempontok közül az ide vonatkozókat. Az elsajátítás sorrendjében szerepet játszó tényezők közül itt több nem is jöhet számításba, hiszen a kérdőív módszeréből adódóan a végzések használata kötelező volt. Azt viszont egyértelműen a formai bonyolultság határozta meg, hogy milyen a helyes szóalakok sorrendje. A lista élén álló *-ban*, *-ben* csak a hangrend szempontjából igényel döntést, sem hasonulás, sem kötőhangzó használata nem nehezíti a feladatot, a szótó is megegyezik a szótárral, és a toldalék mindig önálló szótagot alkot. A *-val*, *-vel* végződés ettől a hasonulás szükségességében tér csak el. A következő három végződés eredményében és bonyolultságában is hasonló, ugyanis mindnek négy vagy öt allomorfja van, és mindegyik egy kötött tőhöz kapcsolódik, amely nem esik egybe a szótári tővel. Az első csoportba tartozó toldalékokkal szemben továbbá sem a tárgy ragja, sem a többes szám jele vagy az inessivusi helyrag nem alkot külön szótagot.

A superessivusi rag azért is mutat olyan nagy hibaszázalékot, mert csak a teljesen hibátlan alakokat lehetett figyelembe venni, márpedig – ahogy azt a későbbiekben részletesebben kifejtem – a superessivusi raggal gyakran rossz szótót választottak.

#### **3.4.3.1.3. A kötőhangzók**

A kötőhangzók értékelése a kérdőív értékelési módszere miatt szintén korlátokba ütközik. A kérdések kódjában az egyik karakter besorolja a várt választ aszerint is, hogy van-e benne kötőhangzó, és ha van, akkor milyen, a válaszok kódolásában azonban kevesebb lehetőség volt. A válaszok értékelésében használt kód alapján meg lehet állapítani, hogy a végződés a kötőhangzóval együtt helyes volt-e vagy sem. Azt azonban egy helytelennek

minősített válasznál nem fogjuk tudni, hogy a hangrend vagy a kötőhangzó megválasztása volt rossz.

Az előző fejezetben tárgyaltakhoz hasonlóan itt is elfogadhatnánk a vizsgálat szempontjából az egyébként hibás szóalakokat (például az 056. *Az elefánton és a \_\_\_\_\_ (ló) tud utazni az ember, de a macskán nem.* mondatban a \*lón megoldást, hiszen itt jó lenne a kötőhangzó, ha ez lenne a szótő), de ezt az értékelés módszere nem teszi lehetővé. A válasz ugyanis csak a kérdés eredeti besorolása szerint értékelhető, így a \*lón szóalak az eredetileg *v*-s tövű csoportban kerül értékelésre (tehát rossznak kell minősítenünk, nincs mód arra, hogy a szabályos tövekhez soroljuk, és ott a végződést jónak minősítsük.). Nem áll módunkban megmondani azt sem, hogy milyen választ kaptunk a helyes helyett (tehát lehet, hogy hangrendben nem is tévedett az adatközlő, pl. azt írta, hogy \*házok, de az is lehet, hogy a válasza \*házek volt – ami nem mindegy, de az elektronikusan feldolgozott adatokban ezt már nem látjuk). A fentiek ismeretében vizsgálhatjuk meg az eredményeket, amelyek azt mutatják, hogy az *-ő-* és az *-a-* kötőhangzók használatában van a legtöbb hiba, a kötőhangzót nem igénylő szóalakok esetében pedig igen magas a helyes válaszok aránya.

Lengyel (1981a: 254) megfigyelése szerint a gyermek a mássalhangzóra végződő szavak esetében szinte mindig használ kötőhangzót (\**uszot*, a *húst* helyett), így ha az egyre szűkebb hatókörű szabályok elvét vesszük alapul, akkor a kötőhangzó beékelése egy általánosabb érvényű szabály, és a gyermek ezen a szinten még nem sajátította el azt, amelyik ezt a szabályt érvényteleníti bizonyos esetekben. Erre utal MacWhinney (1974) is hierarchikus szabályelsajátítási mechanizmusában, amely kifejezetten a magyar gyermekek nyelvelsajátítási folyamatait vázolja. Ebben a rendszerben öt szintet ír le, amelyek közül csak a negyedik szinten kerül sor az *-ok* és az *-ak* allomorfok szabad variációjának kiiktatására. A modell szerint a gyermek először a rendelkezésére álló adatokból elemzés és összevetés útján tud következtetni arra, mi lesz a többes szám jele. Az első fázisban még csak a *-k* variáns használatára képes, és ebben még nagy szerepe van az analógiának. A későbbiekben azonban szabályokat kezd alkotni (pl. szóvégi magánhangzó megnyúlása), amelyek az elemző-összevető folyamattal együtt működnek. Ezen a szinten még gyakori a szabályok túláltalánosítása is. A negyedik szinten történik meg a szabályok egyesítése (*unification*), amikor a gyermek egyrészt újabb szabályokat alkot, másrészt összehangolja ezek működését és hatókörét. Az ötödik szinten az egynél több szegmenst érintő allomorfia kezelését láthatjuk, így a többváltozatú tövek működésére vonatkozó szabályok elsajátításával teljesedik ki a rendszer.

A többes szám *-ak* és *-ok* allomorfjainak helyes használatát tehát az összesen öt szintből álló szabályrendszer negyedik szintjén sajátítják el a magyar anyanyelvükként tanuló gyermekek. Saját kutatásom eredményei arra utalnak, hogy a magyar mint idegen nyelv tanulásakor hasonlóan későn tanulják meg a többes jel mély hangrendű változatainak helyes használatát, és nem zárható ki, hogy a hasonló eredmény mögött hasonló szabályelsajátítási mechanizmus működik. Ugyanakkor hangsúlyoznám, hogy a fentebb kifejtetteknek megfelelően ezekben a rendhagyó esetekben a tantermi nyelvtanulás során, legalábbis (az igen hosszú) kezdeti fázisban minden bizonnyal nagyobb szerepe van a memorizálásnak, mint a szabályalkotásnak.

Az 1.3.2. fejezetben kitértem arra, hogy mind az anyanyelvi, mind pedig az idegen nyelvi elsajátítás sorrendjét bizonyítottan befolyásolja az adott elemek gyakorisága. Ezenkívül az idegen nyelvi elsajátításban nagy szerepet tulajdonítanak a morfofonológiai rendszerességnek, az anyanyelvi elsajátításban pedig a formai bonyolultság elvének. Az *-ö-* és az *-a-* kötőhangzó is minősíthető ritkának a többes szám esetében, és amíg az *-ö-* kötőhangzó használata az ajakkerekítéses szavak esetében szabályos és produktív, az *-a-* kötőhangzó használata korlátozott és a nyelvtanulás szempontjából kivételnek minősíthető. Ez is megmagyarázza a saját kutatásomban megfigyelt adatokat, és felveti annak lehetőségét, hogy részben hasonló tényezők befolyásolják az anyanyelvi és az idegen nyelvi elsajátítást. Meg kell jegyezni azonban a gyakorisággal kapcsolatban, hogy bár a főnevek esetében valóban ritkább és nem produktív az *-a-* kötőhangzó, a melléknevek alapvetően mind nyitó tövek és *-a-* kötőhangzóval állnak, ha mély hangrendűek.

A kérdőív összetétele is hozzájárul ehhez az eredményhez, ugyanis van jónéhány harmóniasértő tő, amelyeknél *-a-* kötőhangzót várunk, azonban kifejezetten nehéz esetnek minősülnek – tehát ez is rontja a statisztikát.

#### **3.4.3.1.4. A végződés hangrendjét befolyásoló szótövek (nyitó tövek, harmóniasértő tövek)**

Ahogy már a fentiekben többször is említettem, a kérdőívben megjelenő szótőcsoportok közül a *v-s* tövek, a hangzókieséses és a rövidülő tövek rendelkeznek több szótővel, amelyek használatát a végzések függvényében tudjuk vizsgálni, azonban a nyitó tövek, a harmóniasértő tövek és a kivételekként említett tövek csak a végződés szabályos megjelenése szempontjából alkotnak külön csoportokat. Ezekben az esetekben a végződés

hangrendjének és a benne megjelenő kötőhangzónak van jelentősége, az erre utaló adatokat pedig a fentiekben elemzett táblázatokban megfigyelhetjük.

#### **3.4.3.1.5. Melyik végződéssel melyik szótó**

Az eredményeknél azt figyelhetjük meg, hogy az inessivusi végződést kiemelkedően magas arányban használják helyesen a nyelvtanulók, míg a superessivusi ragokat kimondottan sok hibával. A többes számú és a tárgyragos alakokat nagyjából azonos mértékben használják helyesen.

A *-ban*, *-ben* toldalékkal álló szóalakok helyes használata érthető, hiszen minden jellemző alapján ezt az eredményt várhatjuk: a toldaléknak mindössze két variánsa van, igen gyakran használjuk, már a nyelvtanulás legelején megismerkednek vele a nyelvtanulók, a szótári tőhöz kapcsolódik és külön szótagot is alkot. A többi toldalék néhány tulajdonságban eltér ettől, így a használatukban is több hiba várható. A többes szám jele és a tárgy ragja nem kettő, hanem öt variánsal rendelkezik (*-k*, *-ok*, *-ak*, *-ek*, *-ök*, illetve *-t*, *-ot*, *-at*, *-et*, *-öt*), továbbá ezek a toldalékok nem a szótári tőhöz kapcsolódnak az itt vizsgált *v-s* tövű szavaknál és hangzókieéséses töveknél (de a rövidülő töveknél igen, és ez az eredményen is látszott) és nem is alkotnak külön szótagot. A superessivusi rag esetében ugyanezekkel a nehézségekkel kell szembenézni, hiszen van négy variánsa (*-n*, *-on*, *-en*, *-ön*), az itt vizsgált *v-s* tövű szavaknál és hangzókieéséses töveknél nem a szótári tőhöz kapcsolódik, és nem alkot külön szótagot. Ugyan az összes itt elemzett toldalékot már kezdő szinten is tanítják a magyart idegen nyelvként tanulók számára, a superessivus a saját szempontunkból mégis kevesebb figyelmet kap. Ahogy azt a 7. fejezetben is részletesebben bemutatom, a nyelvkönyvek a különböző névszói tőtípusokat általában a többes számmal és a tárgyesettel mutatják be, de csak ritkán térnek ki arra, hogy a helyhatározóragokat melyik tövel kell használni. Természetesen a kérdőív eredményeiben mutatkozó igen komoly eltérés nem írható kizárólag a nyelvkönyvek számlájára, meg kell azonban jegyezni, hogy ennek az eredménynek ilyen módon a nyelvkönyvekben és a nyelvoktatásban közvetlenül használható vonatkozása is van.

Ebben a fejezetben a szótövekkel, a végződésekkel, a kötőhangzókkal, valamint a szótövek és a végződések összefüggésével kapcsolatban megfigyelt eredmények alapján felmerülhet annak lehetősége, hogy a toldalékolt szavakat nem a toldalékolt formában jegyzik meg a nyelvtanulók. Bár az itteni eredmények utalhatnak erre, kizárólag ennek alapján semmiképpen sem lehet ezt tényként megállapítani, hiszen ez a kérdés többrétű, és még

számos célzott kutatást igényelne. A szótövekkel kapcsolatos kutatásoknál kitértem Lukács (2001) kísérletére, amelyben arra a következtetésre jutott, hogy a magyar nyelvben az anyanyelvi beszélők a szabályos alakokat analitikusan tárolják, a szabálytalanokat pedig nem, hanem külön szótári egységként. Megállapítást nyert ugyan, hogy a szabályos és a szabálytalan tövek feldolgozása és tárolása mögött eltérő mechanizmusok működnek, mégis – például az angol nyelvvel ellentétben – a szabálytalan szavaknál is megfigyelhető volt a kísérletben az előfeszítő hatás, tehát megtörténik a dekompozíció. Nem lehet kizárni, hogy a magyart idegen nyelvként tanulóknál is egyszerre többféle mechanizmus működik, és véleményem szerint az is lehetséges, hogy a különböző toldalékok feldolgozása és tárolása is eltérő.

#### **3.4.4. Részösszegzés, következtetések**

A magyar főnévi szótövek használatának a saját kutatásomban elvégzett vizsgálata a kérdőív százalékos eredményeivel rámutat bizonyos jellegzetességekre, és felhívja a figyelmet további kutatások szükségességére.

1. Megfigyeltük, hogy a szótövek közül a nagyobb nehézséget a magyarul tanuló külföldiek számára a nyúló tövek, a *v*-s tövek, a hangzókieséses tövek és a rövidülő tövek használata jelenti. Gyermeknyelvi és pszicholingvisztikai kutatások eredményeit is figyelembe véve megállapítottam, hogy a gyermeknyelvi elsajátítási mintával megfigyelhető több hasonlóság ellenére nem jelenthető ki egyértelműen, hogy a két elsajátítási folyamatban azonos szabályalkotási mechanizmusok játszanak szerepet. Mindenképpen indokoltnak tűnik magyarul tanuló külföldiekkel olyan kutatások elvégzése, amelyeket magyar anyanyelvűekkel végeztek, és amelyekben a magyar főnévi szótövek tárolását és feldolgozását vizsgálták. A toldalékolt szavak egészleges elsajátításának és tárolásának lehetősége a szótövek, a végződések és a kötőhangzók vizsgálatakor is felmerült, ezzel kapcsolatban tehát érdemes lenne később kutatásokat végezni a magyar mint idegen nyelv szempontjából is.

2. A végzésekkel kapcsolatban is meg tudtam állapítani egy sorrendet, amelyben az élesebb határt két csoport között lehetett meghúzni: az inessivus (94,04%) és az instrumentalis-comitativus (90,32%) egymáshoz közeli eredménye miatt alkot egy csoportot, amelyet a többes szám (69,63%), a tárgyeset (67,05%) és a superessivus

(63,8%) lényegében együtt követ, a csoporton belül kis eltérésekkel. A különbségek legfőbb magyarázata véleményem szerint a formai bonyolultságban rejlik.

3. A kötőhangzók használatával kapcsolatban megfigyelhettük, hogy az *-a-* és az *-ö-* kötőhangzókat ritkábban használták helyesen. Bár az eredményeket más tényezők is befolyásolták, feltételezhetjük, hogy ezek elsajátítása és használata valóban nehezebb a nyelvtanulók számára. Ennek oka mindkét kötőhangzó esetében lehet az, hogy kevésbé gyakoriak, illetve az *-a-* kötőhangzó esetében az, hogy a nyelvtanulók szempontjából kivételnek minősül a használata főneveken. A gyermeknyelvi adatok ismét ehhez közeli eredményeket mutatnak, és nem zárhatók ki az idegen nyelv tanulása során működő hasonló mechanizmusok sem.

4. Az eredményekből kiderült, hogy a nyelvtanulók gyakran nincsenek tisztában azzal, hogy a szótövek megválasztása a toldalékoktól is függ. Különösen a superessivusi ragok esetében volt ez szembetűnő, aminek oka minden bizonnyal annak formai bonyolultsága, valamint a nyelvoktatás menete. A szótövek használatáról szóló eredményekkel ellentétben a végződésekkel kapcsolatos eredményeimet nem tudtam érdemben összevetni gyermeknyelvi vagy pszicholingvisztikai kutatásokkal, azonban a toldalékolt szavak egészes tanulásának és tárolásának kérdése itt is felmerült.

## **4. FEJEZET: A MAGYAR IGEI SZÓTÖVEK ÉS A HATÁROZOTT TÁRGYAS RAGOZÁS HASZNÁLATA MAGYARUL TANULÓ KÜLFÖLDIEKNÉL**

### **4. 1. Bevezetés**

Az értekezés 4. fejezete a 3. fejezethez hasonló módszerrel és felépítésben vizsgálja az igék elsajátításának egyes jellemzőit a kutatás alapját képező kérdőív eredményeinek segítségével. Az értekezés eredeti témája a szótövek vizsgálata volt, azonban már a kezdeti fázisban nyilvánvaló volt, hogy az igei szótövek vizsgálatakor elkerülhetetlen ragozási feladatok lehetőséget nyújtanak a határozott tárgyias ragozás vizsgálatára is. Tekintettel arra, hogy a határozott tárgyias ragozás a magyar idegen nyelvként történő tanításában mindig kiemelt szerepet kapott, valamint figyelembe véve a nyelvtanári munkám során megfogalmazódott kérdéseket és feltételezéseket, ez a téma is bekerült a kutatás látószögébe. Az eredmények igazolták ezt a döntést, mert a határozott tárgyias ragozással kapcsolatos megfigyelések legalább olyan lényegesek, mint a szótövek elsajátítására vonatkozóak.

Az alábbiakban először rövid áttekintést adok a felhasznált szakirodalomról, hogy utána a saját kutatásomat ennek tükrében tudjam bemutatni. A nyelvtanári munkám során kialakult feltételezéseimet és kérdéseimet a kérdőíves kutatás alapján elemzem, és részletesen összehasonlítom az ide vonatkozó szakirodalomban található eddigi eredményekkel.

### **4. 2. A magyar igei szótövek és a határozott tárgyias ragozás elsajátításával kapcsolatos eddigi kutatások vázlatos áttekintése**

A főnévi szótövek kutatásával kapcsolatos szakirodalomtól eltérően az igerövekkel és a határozott tárgyias ragozással kapcsolatban jóval kevesebb kutatási eredményt tudtam felhasználni a magyar gyermeknyelvi kutatások és a pszicholingvisztika területéről. A határozott tárgyias ragozás már gyakrabban megjelenik a gyermeknyelvi kutatásokban, de ezt a témát is inkább csak az igeragozás általános szempontjaiból vizsgálják, és leginkább csak elszórtan található kifejezetten a határozott tárgyias ragozásra vonatkozó adatok. Egyedül Weber Katalin (2007, 2008) tanulmányai nyújtanak számunkra is releváns információt, akinek a kutatásai mögött a magyar mint idegen nyelv húzódik meg ugyan motivációként, de a határozott ragozást például saját gyermekeinek beszédelsajátításában vizsgálja.



Langman és Bayley cikke (2002) tudomásom szerint az egyetlen publikált kutatás, amely a magyar idegen nyelvként való elsajátításának kontextusában vizsgálja az igeragozást és azon belül a határozott tárgyas / határozatlan igeragozás kérdését. A Magyarországon élő és a magyart idegen nyelvként beszélő kilenc kínai adatközlővel készített interjú elemzése során a szerzők az igeragozás elsajátításának jellemzőit vizsgálták és magyarázták. A szerzők az adatok elemzésekor a nemzetközi kutatások eredményeire is támaszkodnak, így a magyar mint idegen nyelv elsajátítását tágabb kontextusban figyelhetjük meg. Külön érdekessége a cikknek, hogy nem magyar anyanyelvű szerzők jegyzik.

#### **4.3. Az igei szótövek általános csoportosítása és a jelenlegi dolgozatban használt kategóriák megállapítása**

Az igei tőtípusok elsajátításának vizsgálata természetesen több szempontból is hasonló a főnévi tövek vizsgálatához, de számos ponton lényeges eltérések figyelhetők meg. A hasonlóság a szótövek alakjában és a mögöttük álló nyelvtörténeti magyarázatokban rejlik, a különbséget pedig az jelenti, hogy az ige ragozása függ az időtől, a módtól, az alany számától és személyétől, valamint a tárgy határozottságától is. A nyelvtanulás és nyelvtanítás folyamatában ezek a szempontok mind megjelennek valamilyen formában, és a saját kutatásom esetében is több vizsgálandó szempontot tesznek szükségessé. A válaszadók a kérdőív igei részében tehát egy-egy kérdés megválaszolásával jóval több kutatási témának a vizsgálatát teszik lehetővé és szükségessé.

A kérdőív összeállításakor ugyanazok az elvi megfontolások vezéreltek, mint a főnevek esetében. A főnevek tőtípusainál láthattuk, hogy már a nyelvtanulás korai szakaszában is kénytelenek vagyunk a gyakoribb tőtípusokra is kitérni. Kevés olyan volt a grammatikákban fellelhető tövek között, amelyet tanácsosabb volt kihagyni a saját csoportosításomból, mert annyira ritka volt, vagy mert csak kifejezetten magas nyelvismereti szinten találkozhattak az odatarozó szavakkal (pl. hangátvetéses változatú főnévi tövek). Az ige-töveknél más a helyzet, ugyanis nagyobb számban vannak ritkán előforduló tőtípusok, aminek oka lehet magának az ige-nak az alacsonyabb előfordulása (pl. *v*-s változatú igék: *fő, lő, nő, nyű, ró, szó*), illetve egy-egy adott töv-változatot megkövetelő képzőnek a ritkasága (pl. a többeseji magánhangzó időtartamát az igék csak egyes képzőkkel változtatják meg, de ezek nem képezik a jelen kutatás tárgyát. Ilyen lenne pl. a *bízik – biztat*). Az ige-tövek esetében tehát nagyobb lesz az eltérés a grammatikákban

megjelenő leírás kategóriái és a kutatáshoz megállapított saját kategóriáim között, de a válogatás alapelvei ugyanazok lesznek, mint a főnevek esetében.

#### **4.3.1. Az igei szótövek általános csoportosítása**

A magyar grammatikákban az igei tőtípusok kategorizálása némileg nagyobb eltéréseket mutat, mint a nagyrészt egységes főnévi tőtípusok esetében. Bár itt is megegyeznek a legnagyobb csoportok, néhány kisebb eltérés megfigyelhető a csoportosításban és az elnevezésekben is. Az elnevezések közötti kisebb eltéréseket itt is igyekszem a szerzők nevével együtt feltüntetni, a főnevek szótöveit tárgyaló részhez hasonlóan: H-val Hegedűs (2004), K-val Keszler (2000), M-mel M. Korchmáros (2006), SZ-szel Szili (2006) leírására, illetve az abban használt terminusra utalok.

A több tőváltozattal rendelkező igék töveinek bemutatásakor azokra térek ki bővebben, amelyeknél a ragozás során találunk többféle tőváltozatot (különös tekintettel a kijelentő mód jelen idő, múlt idő, a felszólító mód és a főnévi igenév alakjaira). A különféle képzők használatakor megjelenő tőváltozatokat a saját kérdőívem nem vizsgálja, ezért részletesen azokra itt sem térek ki.

#### **1. v-s tövű igék**

Itt több alcsoportot is megkülönböztetünk.

##### **1.a csak v-s változatú igék (H, K)**

Ezek az igék tartoznak ide: *fő, lő, nő, sző, nyű, ró*. (*fő* : *fővő*, *lő* : *lövök*, *nő* : *növök*, *sző* : *szövök*, *ró* : *rovok*).

Ezeknek az igéknek a két tőváltozata közül a szótári tő hosszú magánhangzóra végződik (*sző*), a kötött tő pedig rövid magánhangzóra és v-re (*szöv-*). Mind a szótári tő, mind pedig a melléktő számos helyen előfordul már a kijelentő mód jelen idejű ragozásban is.

##### **1.b sz-es és v-s tövű (H)**

A magyar mint idegen nyelv tanításából jól ismert, hét igét tartalmazó csoport tartozik ide: *lesz, tesz, vesz, visz, hisz, eszik, iszik*. Ezek az igék mindig rendhagyóként jelennek meg a ragozási sorok tanításakor, és már a kezdő nyelvtanulóknak is meg kell ismerkedniük velük. Ezeknek az igéknek négy tőváltozatuk van. Az -sz végű tő a

szótári tő, a *v-s* tő pedig a folyamatos melléknévi igenév képzője és az *-ás, -és* főnévképző előtt jelenik meg (pl. *tevő, evés*), valamint két ige esetében a múlt idő alanyi ragozásában az egyes szám harmadik személyben (*evett, ivott*). A további két tő magánhangzóra végződik, közülük leggyakrabban a rövid magánhangzós tővel találkozhatunk a múlt időben a felszólító módban és a feltételes módban is (*hittek, hiszen, venne*). A hosszú magánhangzós tő viszonylag ritka, régies formákban és néhány származékszóban jelenik meg (*lé-gy, é-tel*).

### **1.c sz-es, d-s, v-s tövű igék (H)**

Az *sz-es, d-s, v-s* tövű igék Hegedűsnél (2004: 40-41) egy kategóriát alkotnak, itt található pl. az *alszik : aludt : alvó, fekszik : fekiüdt : fekvő, nyugszik : nyugodott : nyugvó, dicsekszik : dicsekedett : dicsekvő* ige. A *v-s* tő viszont csak a folyamatos melléknévi igenév *-ó, -ő* képzője és az *-ás, -és* főnévképző előtt jelenik meg.

Keszler (2000: 98) ebbe a „tágabb” csoportba sorol 12 igét (*alkuszik, cselekedik, dicsekedik, gyanakodik, haragszik, menekedik, növekedik, tolakodik, törekedik, esküszik, alszik, fekszik, nyugszik*), de Keszler (i. m.) és M.Korchmáros (i. m.) is különbséget tesz két csoport között, amelyek M. Korchmáros (i. m. 184) elnevezései szerint az „*-sz, -d* és *-v* végű töveket váltakoztató” igék és az „*-sz-szel, -d-vel* és *-v-vel* bővülő tövek”. Utóbbi kategória mindössze abban tér el az *-sz, -d* és *-v* végű töveket váltakoztatóktól, hogy van egy negyedik, mássalhangzóra végződő tőalakjuk (*al-va, al-hat, al-tat, fek-ve, fek-het, nyug-hat, nyug-tat*), amely a határozói igenéven kívül csak néhány gyakori képzővel jelenik meg.

Az *alkuszik ~ alkudik* ige csoportjába tartozó igéknél megfigyelhető, hogy esetükben két szótári alakot is találunk. Az *alszik* ige csoportjába tartozó igéknél pedig megfigyelhetünk egy *u ~ ü* hanggal bővülő tövet is (*aluszik*).

A vizsgálatunk szempontjából fontos, hogy az ide tartozó igék általában intranszitívak, igen ritka a tranzitív használatuk, és többnyire csak igekötővel lehetséges. (*Békésen alussza álmát. Elfekszi a nyakát.*)

### **2. sz-es, d-s tövű igék (H), -sz-et és -d-t váltakoztató tövű igék (M)**

Keszler (i. m.: 100) szerint húsz ige tartozik ebbe a csoportba: *dulakodik, furakodik, gazdagodik, gyarapodik, hidegedik, kenekedik, lerészegedik, marakodik, megbetegedik, megelégszik, melegedik, mosakodik, öregedik, tanakodik, telepedik, ülepedik, vastagodik,*

*verekedik, veszekedik, vetekedik*. Vannak még más igék is, amelyeket a köznyelvben így ragoznak (pl. *epekedik*).

A két szótári alak közül az *sz-es* tő csak közvetlenül a személyragok előtt, kijelentő mód jelen időben látható, minden más esetben a *d-s* tövel találkozhatunk (így a számunkra fontosabb infinitivusi, múlt idejű és felszólító módú igealakokban is).

Ezek az igék az 1.c pontban található „-sz, -d és -v végű töveket váltakoztató” igéktől valójában csak annyiban térnek el, hogy nincs *v-s* tövük.

### **3. sz, z tövű igék (H), sz-es és z-s változatú ige-tövek (K)**

Ebbe a csoportba mindössze három ige tartozik: *emlékszik : emlékezik, igyekszik : igyekezik, szándékszik : szándékozik*. Az *igyekszik* ige azért különleges ebben a kategóriában, mert van egy *v-s* tövváltozata is (*igyekvő, igyekvés*).

Az *sz-es* tövek csak kijelentő mód jelen időben fordulnak elő, a *z-s* tövváltozatok azonban mindenhol használhatók (múlt időben és felszólító módban is). Az *igyekszik* ige *v-s* tövváltozata a melléknévi igenév képzője és az *-ás, -és* főnévképző előtt használható.

### **4. hangkieséses tövű igék (H), hangzóhiányos változatú ige-tövek (K)**

Több száz ige tartozik ebbe a csoportba, közülük igen sok az *-ik-es* ige. Ezek az igék rendelkeznek egy hangzóhiányos (torlódásos) tövel és egy nem torlódásos tövel. A nem torlódásos tövváltozat megtalálható a *j*-vel kezdődő toldalékok előtt, így kijelentő mód jelen időben és felszólító módban is (*sodorja*), az egy *-t*-vel alkotott múlt időben (*zörögtem*), valamint a határozói igenévben, műveltető alakokban, *-gat, -get* gyakorítóképzővel és a ható igékben is. A torlódásos változattal találkozhatunk a többi alakban, így előfordul a kijelentő mód jelen időben (*bérlek*) és múlt időben (*zörgött*) is, sőt olyan alakok is léteznek, amelyeket mindkét tövváltozatról képezhetünk (*ugorsz, ugrasz*).

### **5. n-es tövű igék (H)**

Csupán három ige sorolható ide, ezek viszont igen gyakoriak: *jön, megy, van*. Mind rendelkezik *n-es* tövel, de azon kívül vannak még más tövváltozataik is. A különböző igék tövváltozatai nem mutatnak egységes képet (pl. a *jön* ige nem rendelkezik *gy-s* tövel, a *megy* és a *van* ige *gy-s* töve sem pontosan ugyanazokban a helyzetekben használatos), de a különböző tövek nagy része megjelenik a kijelentő mód jelen időben, múlt időben és a felszólító módban (kivéve a *van* ige *val-* töve, amely csak a *val-ó* melléknévi igenévben található meg és a *megy* ige *me-* töve, amelyek csak a *me-het* ható igealakban jelennek meg).

## **6. -t végű igék (M), st ~ s és szt ~ sz változatú valamint t ~ s változatú igetövek (K)**

A -t végű igéket gyakran nem tüntetik fel az igetövek csoportosításában, mert eredetileg nem külön tőtípusról van szó, mindössze egy bizonyos fajta végződésről. Jelenleg ezek az igék a felszólító módban a szótári tőtől eltérő változatban kapják meg a felszólító mód jelét. Keszler (2000) és M. Korchmáros (2006) is külön tőtípusként kezeli az igéknek ezt a csoportját, amelyek a hasonulás miatt elsősorban a felszólító módban jelentenek problémát. Megkülönböztetjük azokat, amelyek

- a) szótári tövében a -t előtt *s* vagy *sz* áll. Nagyon sok ilyen igénk van (pl. *választ*, *halaszt*, *fáraszt*), de közülük egyedül a *fest* igében találunk -st végződést. Ezekből az igékből a felszólító módban eltűnik a tövégi -t (*válassz*, *halassz*).
- b) szótári töve rövid magánhangzó+t-re végződik, de ebbe a csoportba tartozik még a *lát* és a *bocsát* ige is. A felszólító módban a -t helyett -s-et találunk (*siess*, *fizess*)
- c) szótári töve hosszú magánhangzó+t-re vagy mássalhangzó+t-re végződik. Felszólító módban itt a végződés -s lesz (*fordíts*, *bonts*).

## **7. többeseji időtartamot váltakoztató igék (M)**

A többeseji magánhangzó időtartamát a ragozás során az igék soha nem változtatják meg, de vannak olyan képzők, amelyekkel megrövidülnek (*bízik* : *biztat*, *bizalom*, *ír* : *irat*, *irodalom*). Ezek a töváltatok az általunk vizsgálandó alakokban nem jelennek meg.

### **4.3.2. A saját kutatásomban használt kategóriák megállapítása**

A saját kutatásomban használt kategóriák meghatározásánál az igék esetében is figyelembe kellett vennem a 3.3.2. fejezetben a főnevekkel kapcsolatos szempontok közül az ide vonatkozókat, továbbá a határozott tárgy ragozás vizsgálatának szempontjait is. A határozott tárgy ragozás elméleti háttéréről és a kérdőívben történő megjelenéséről a következő, 4.4. részben adok részletesebb leírást. Az alábbiakban bemutatom a saját kérdőívemben szereplő igei tőtípusok kategóriáit és a kérdésekben megjelenő igéket. Fontosnak tartom előrebocsátani, hogy ezek a kategóriák már nem kizárólag nyelvészeti szempontok alapján formálódtak, hanem a számítógépes értékelés szempontjait és egyéb gyakorlati megfontolásokat is figyelembe kellett vennem.

### **1. Szabályos, egyalakú ige-tövek**

Ebbe a csoportba tartoznak az egyalakú tövek, amelyekhez a toldalékokat is szabályosan kapcsoljuk. A kérdőívben néhány helyen vannak átfedések, így a *hív* és az *ír* ige megtalálható a kérdőívben a szabályos, egyalakú igéknél és a harmóniasértő igéknél is, a *lát* ige pedig annak ellenére itt szerepel, hogy *-t* végű. A *hív* és az *ír* igéket tartalmazó kérdések kétféle módon vannak kódolva a számítógépes feldolgozáshoz: szabályos, egyalakú töként van kódolva a *hív* ige kétszer, az *ír* ige egyszer, és mindkettő harmóniasértő ige-tökeként van kódolva hétszer. A *lát* ige egy alkalommal szerepel a szabályos, egyalakú tövek között jelen idő, kijelentő módban, és egyszer szerepel múlt időben. Ennek oka egyszerű tévedés volt, de a válaszokban egyszer sem jelent meg ezekben az esetekben a felszólító módban használatos *tő*, tehát az eredményeket nem torzította ez a hiba.

A kérdőív mondataiban az *áll, beszél, csinál, dolgozik, ebédel, él, énekel, figyel, hív, ír, ismer, kedvel, kér, lát, megkérdez, mond, mos, olvas, rajzol, táncol, tanul, telefonál, tud, ül, vár, vásárol* igék szerepelnek ebből a csoportból.

### **2. sz-es és v-s tövű igék**

A grammatikák áttekintésekor az 1.a csoportba sorolt igék nem túl gyakoriak, ráadásul a kérdőívet várhatóan kitöltő nyelvtanulók a maguk nyelvtudási szintjén még nagy valószínűséggel nem ismerik ezeket az igéket, tehát mindenképpen tanácsos volt ezeket kihagyni az elemzésből.

Az 1.b csoport igéi viszont már a kezdő nyelvtudási szinten is nagyon gyakran szerepelnek a nyelvórákon, a nyelvtanulók igen korán megismerkednek velük, ezenkívül meglehetősen gyakoriak is. Itt teljes egyezés figyelhető meg a leíró nyelvtanok és a magyar mint idegen nyelvi tananyagok között, mert ezeket az igéket mindenhol egy csoportként kezelik. Feltétlenül szerepelniük kell az elemzésben. Második csoportunk tehát az *sz-es* és *v-s* tövű igék. A kérdőívben a következő igék szerepelnek: *eszik, hisz, iszik, lesz, tesz, vesz, visz*.

### **3. sz-es, d-s tövű igék**

A grammatikák áttekintésekor 1.c és 2. csoportként feltüntetett ige-tövekből célszerű volt a kérdőívben egy csoportot formálni, hiszen múlt időben és felszólító módban ugyanúgy a *d-s* tövűk használatos, míg a *v-s* *tő* az általunk vizsgálni kívánt esetekben nem fordul elő. A saját csoportosításban ezt a csoportot *sz-es, d-s* tövű igéknek fogom nevezni, mert az általam vizsgált helyzetekben csak ezek az ige-tövek jelennek meg. A két szótári tövel

rendelkező igéknek (*törekszik ~ törekedik, vastagszik ~ vastagodik*) azt a formáját adom meg a zárójelben, amelyből nem lehet egyértelműen és automatikusan képezni a múlt időben és a felszólító módban használatos alakot, illetve a főnévi igenevet, hiszen ezeknek az igéknek az ismeretét éppen ezen alakok képzésén keresztül mérhetjük. A kérdőívben szereplő igék: *alkuszik, alszik, cselekszik, dicsekszik, fekszik, haragszik, megbetegszik, meggazdagszik, növekszik, nyugszik, öregszik, telepedik, tolakszik, törekszik, vastagszik, verekszik, veszekszik*.

A fenti leírás 3. csoportjába összesen három ige tartozik, amelyek nem igazán gyakoriak, és az *emlékszik* ige kivételével valószínűleg kevés nyelvtanuló ismerné őket, ezért ez a csoport nem szerepel a vizsgálatban.

#### **4. Hangkieséses tövű igék**

A fenti 4. csoport igéinek elemzése ellen is, de mellette is szólnak érvek. Az ide tartozó szavak jó része ugyanis csak kifejezetten magas nyelvismereti szinten épül be a nyelvtanulók szókincsébe, a két tövváltozat közötti különbség pedig nagyon kicsi (mindössze egy hang), ráadásul az adott helyzetben helytelenül használt *tő* még nem vezet értelemzavaró hibához (\**Beugorom hozzád délután.*). Elemzésük mellett szól azonban kimondottan nagy számuk, illetve az, hogy a főnévi szótövek között is vizsgáltuk a hangkieséses töveket. Ezért felvettem az ide tartozó igéket is a vizsgálatba. A csoportba tartozó igéknél a hangzóhiányos és a nem torlódásos tövek megjelenése eltérő pl. az *-ik-es* és a nem *-ik-es* igéknél, és egyes igék még egyéb tulajdonságuk miatt is külön figyelmet érdemelnek a kérdőív összeállításakor. Egyes szám harmadik személyben nem érdemes *-ik-es* igét vizsgálni, hiszen a zárójelben megadott szótári alak és a ragozott alak is ugyanazt a szótövet tartalmazza, a nem *-ik-es* igék viszont itt eltérő tövel használandóak. Ez a csoport igen különleges, mert nehéz a csoport minden tagjára érvényes szabályokat felállítani, ezért tanításuk is inkább a „rendhagyó” kategóriába sorolva egyenként történik. Tovább nehezíti ezeknek az igéknek a megtanulását a sok ingadozó használat (például: *ugorsz ~ ugrasz, fürdenek ~ fürödnek, ugortunk ~ ugrottunk* stb.), amelyek helyességét időnként kimondottan nehéz megítélni (például *érzi ~ érezi*). A kérdőívben amennyiben lehetséges volt, mindig olyan igét adtam meg, amelynek az adott mondatban a zárójelben láthatótól eltérő tövváltozatát kellett használni, és csak az egyértelműen helytelen válaszokat minősítettem helytelennek az értékeléskor (például \**csörögött*). A kérdőívben szereplő igék: *bérel, csörög, érez, fürdik, romlik, sodor, söpör, töröl, ugrik, vérzik, zörög*.

### **5. n-es tövű igék**

A fenti 5. csoport igéi alapvető fontosságúak már a nyelvtanítás kezdeti szakaszában is, nélkülük a kommunikáció gyakorlatilag lehetetlen, ezenkívül gyakoriságuk is figyelemreméltó, így mindenképpen szerepelniük kellett a kérdőívben és az elemzésben. Ebben a csoportban mindössze három szó található: *jön, megy, van*.

### **6. -t végű igék**

A -t végű igék különösen sok gondot okoznak a felszólító mód tanításakor és használatakor, ráadásul viszonylag gyakori igékről van szó. A magyar mint idegen nyelv szempontjából különösen érdekes ez a csoport, így feltétlenül meg kellett jelennie az elemzésben, azonban a terjedelmi korlátok miatt elegendőnek tűnt az is, ha csak felszólító mondatokban vizsgálom az ide tartozó igék használatát. A kérdőívben szereplő igék: *ébreszt, ért, fest, fordít, fut, halaszt, köt, nyit, ragaszt, segít, takarít, tart, tölt, üt, választ, vezet*.

### **7. Harmóniasértő igék**

A harmóniasértő igék az eddigiektől eltérő módon alkotnak külön csoportot, mert a szótöveknek nincs több változatuk, hanem a toldalék megválasztását befolyásolják. Bár a tőváltozatot nem befolyásolják, a nyelvtanítás során kiemelt figyelmet érdemlő harmóniasértő töveket is érdemesnek tartom vizsgálni. A főneveknél is szerepel a kérdőívben ez a csoport, és igen érdekes kérdés, hogy vajon a hangrendileg nem illeszkedő végződések használata ugyanolyan mintát mutat-e a főnevek és az igék esetében. Ebből a csoportból a következő igéket találhatjuk meg a kérdőívben: *bír, hív, ír, iszik, nyír, nyit, sír*.

A többeseji magánhangzó időtartamát változtató csoport igéinek különböző tőváltozatai nem jelennek meg az általam vizsgált esetekben, ezért nem szerepelnek az elemzésben.



#### **4.4. A határozott tárgyas ragozás általános bemutatása és annak megjelenése a saját kutatásomban**

##### **4.4.1. A határozott tárgyas ragozásról általában**

Az általunk vizsgált ragozásnak több elnevezése is elterjedt (tárgyas ragozás, határozott ragozás, határozott tárgyas ragozás, vö. Pete 2006), ebben a dolgozatban a határozott tárgyas ragozás terminust használom. A határozott tárgyas ragozás a magyar nyelv igen jellemző sajátossága, és több szempontból meghatározó jegye lehet. Megtalálható a magyaron kívül több nyelvben (főleg finnugor nyelvek), de a magyart idegen nyelvként tanulók többségének anyanyelvében nem létezik. A magyar nyelv megköveteli a ragozott ige és a tárgy egyeztetését, amihez a tárgy határozottságát és személyét kell tudni meghatározni – ez tehát nem pusztán morfológiai hanem mondattani és szemantikai kérdés. Az alábbiakban áttekintem, hogy milyen tárgyak minősülnek határozottnak a magyar nyelvben, majd a következő fejezetben bemutatom, hogy melyek kaptak helyet a saját kutatásban és a választásomat meg is indoklom.

A magyar grammatikák, nyelvtudományi monográfiák és cikkek részletesen foglalkoznak a határozott ragozás kialakulásával, valamint a mögötte álló elméleti háttérrel, és egyes munkákban a határozott tárgyak részletesebb ismertetését is megtaláljuk (pl. H. Molnár 1962, Papp 1964, Bárczi – Benkő – Berrár 1967: 422-423, Lotz 1975, Mikola 1981 és 1996, Rácz 1991, Bartos 1997 és 2000), a magyar mint idegen nyelv szakirodalmában viszont kifejezetten gyakran találkozunk a tárgy határozottságának valamint a határozott tárgyas ragozásnak az elemzésével, és ez a kérdés általában kiemelt figyelmet kap (pl. Hegedűs 2004, M. Korchmáros 2006, Szili 1999, 2000, 2006). A szakirodalomban a tőtípusokat tárgyaló fejezetektől némileg eltérően igen egységes képet kapunk, eltérések esetleg a részletek kifejtésében fedezhetők fel.

Határozott tárgynak minősülnek a következők:

##### **a) Tulajdonnév mint tárgy: *Látom Pistát.***

Kivételes esetekben, amikor a névvel csak az általa jelölt személy tulajdonságaira utalunk, állhat határozatlan ragozással is: *A fiatal focistában egy új Maradonát fedeztek fel.*

**b) A tárgy határozott névelővel szerepel:** *Megeszem az almát.*

Ezzel kapcsolatban hangsúlyozni kell, hogy az egyes nyelvekben a határozott névelő használata eltérő. Pl. a magyar *Szeretem a sört.* határozott névelővel álló tárgya számos nyelvben nem kapna határozott névelőt.

**c) A tárgy ezt vagy azt mutató névmással áll:** *Ezt a virágot kérem.*

Gyakori, hogy a deiktikus használat miatt csak a megfelelő kontextusban érthető a mondat: *Ezt kérem.* Az *azt* mutató névmás határozatlan ragozással áll, ha csak egy bizonyos fajta dologra utal és nem egy példányra: *Te marhapörköltet eszel? Azt kérek én is.*

**d) A tárgy birtokos személyragos szó vagy -é birtokjellel áll:** *Ellopták Feri autóját. Feriét lopták el.*

**e) A tárgy harmadik személyű személyes névmás:** *Őt is láttuk tegnap a tüntetésen.*

Ez önmagában nem meglepő, sokkal meglepőbb azonban az, hogy az első és második személyű személyes névmás nem határozott tárgy. Valójában ez a pont magyarázza meg, miért lenne szükséges a határozott tárgyas ragozással kapcsolatban mindig megjegyezni, hogy a határozott harmadik személyű tárggyal használjuk. Ugyanígy az egyeztetésről szólva sem elég kiemelni, hogy a magyar nyelvben az ige ragozását a tárgy határozottságával is egyeztetni kell, hanem ki kell térnünk a tárgy személyével történő egyeztetés szükségességére is.

**f) A tárgy visszaható névmás:** *Megajándékozta magát egy süteménnyel.*

**g) A tárgy kölcsönös névmás:** *Összeházasodtak, mert szeretik egymást.*

**h) A tárgy birtokos névmás:** *Az enyémet nem adom.*

**i) A tárgy a mind névmás:** *Mindent megettük.*

**j) A tárgy a valamennyi névmás („az összes” értelemben):** *Valamennyit hazakiülték.*

**k) A tárgy -ik kiemelő jellel áll.** Ide minden névmás besorolható, amely az *-ik* kijelölő jellel állhat, beleértve a kérdő névmásokat is (*melyiket, hányadikat, bármelyiket,*

*mindegyiket*), de a névmásokon kívül más elemek is idetartoznak (*egyiket, rosszabbikat*).  
*Melyiket kéred? Mindegyiket kidobtuk.*

**l) A főnévi igenévi tárgynak határozott tárgya van:** *Meg akarta tudni az eredményt.*

**m) A tárgy egy mellékmondat, amelyre a főmondatban utalhat az *azt* utalószó:** *Tudtuk (azt), hogy mit kell tennünk.*

**n)** Igen gyakori jelenség, hogy a tárgy nem is jelenik meg a mondatban, és csak azért minősül határozottnak, mert a kommunikációban résztvevők számára egyértelmű a tárgy. Ilyenkor **a tárgyra csak a határozott ragozással utalunk**, nincs más módon jelölve.

Ezt a kérdést érinti Németh T. Enikő (2008) *Implicit alanyi és tárgyi igei argumentumok* c. munkája, amelyben az implicit argumentumot így határozza meg: „implicit argumentumnak tekintünk minden olyan, az ige lexikai-szemantikai reprezentációjában szereplő, de lexikailag reprezentálatlanul hagyott argumentumot, amelynek a jelenlétét a megnyilatkozásban lexikai-szemantikai, grammatikai (fonológiai, morfológiai, szemantikai, szintaktikai), diskurzus és / vagy pragmatikai evidenciák igazolják.” (i. m. 72). A szerző az igék implicit argumentummal való előfordulásait három csoportba sorolja: „1) Az ige lexikai-szemantikai reprezentációjának valamely eleme lehetővé teszi az implicit argumentum releváns azonosítását. 2) Ha a megnyilatkozás – amennyiben az implicit argumentum előfordul – többi része a relevanciaelvvel összhangban lévő tipikus interpretációt eredményez. 3) Ha az implicit argumentum közvetlen kontextusának a kiterjesztése releváns interpretációhoz vezet.” (i. m. 77) A határozott tárgy ragozású igék ezek közül egyedül a harmadik módon fordulhatnak elő implicit tárgyi argumentummal (i. m. 124), mert ezt csak a közvetlen kontextusuk kiterjesztése révén lehet azonosítani. Ez pedig a magyar idegen nyelvként való használatakor egy olyan nyelvi készség meglétét igényli, amelynek fejlesztése a nyelvtanulás / nyelvtanítás folyamatában rendkívül nehéznek látszik, azonban a magas szintű nyelvtudáshoz elengedhetetlen.

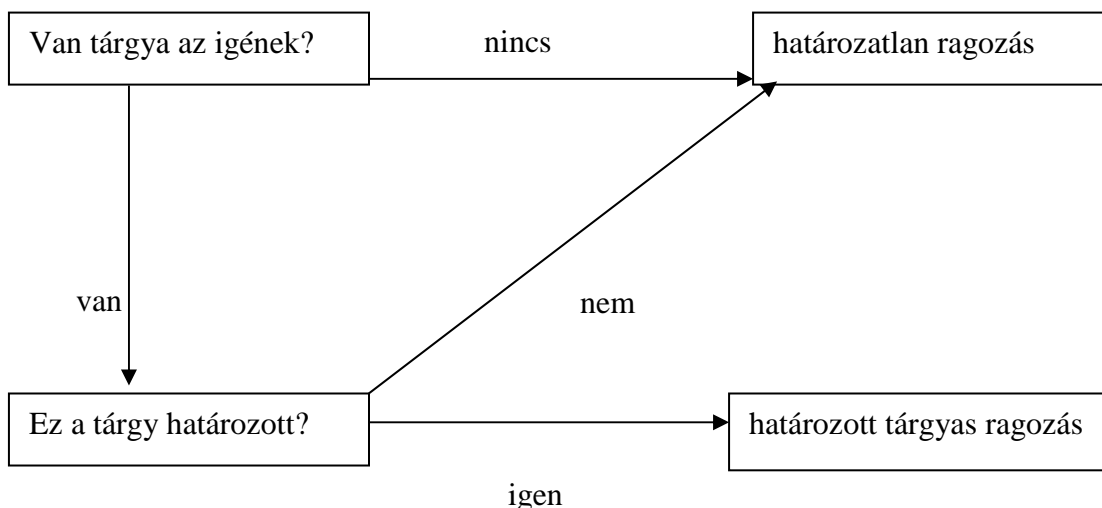
Ezt az esetet személteti például egy új termék csomagolására írva ez a mondat: *Próbálja ki Ön is!*

**o)** Viszonylag ritkán fordul elő, hogy a használandó ragozás kiválasztása **nem teljesen egyértelmű**. Leggyakrabban akkor találkozhatunk ezzel a jelenséggel, amikor a határozottság szempontjából különböző tárgyak szerepelnek együtt: *Engem is és őt is*

*meghívtak / meghívták.* Ilyenkor külön lehet választani a tárgyakat és az ige előtt állóval lehet egyeztetni az igét: *Engem is meghívtak és őt is meghívták.*

#### **4.4.2. A határozott ragozás a MID-ben és a saját kutatásomban**

A határozott tárgy és a határozott ragozás általános meghatározása M. Korchmárosnál (2006: 246) a következő: „Általában akkor beszélünk a magyar igeragozás szempontjából megkülönböztetett határozott tárgyról, ha az a beszélő és a hallgató tudatában egyforma mértékben azonosított egyedi vagy annak tekintett objektumo(ka)t jelöl.” Ez a meghatározás nagyon pontos definíciót ad, annak ellenére, hogy a szemantikai megközelítésen túl semmilyen fogódzót nem nyújt (a könyvben később természetesen részletesen is tárgyalja a témát). Tény, hogy a határozott ragozás tanítását nem szokás az imént idézett gondolat bemutatásával kezdeni, sokkal inkább a határozott tárgy könnyen felismerhető és explicit morfológiai és szemantikai jellemzőit helyezzük előtérbe – és ez érthető is. Kézenfekvő és a legkönnyebben járható út a határozott tárgyat és a határozott ragozást pl. személynevekkel, határozott névelővel álló tárgyakkal bemutatni és gyakoroltatni, azonban a kezdeti lépéseket követően idővel a bonyolultabb szerkezetekre is ki kell térni, majd végül el kell jutni a határozott tárgynak és a határozott ragozásnak a fenti meghatározás szerinti értelmezéséig és gyakorlásáig. Ha ezt nem tesszük, akkor a határozott ragozás valódi szerepét betölteni képtelen, önmagáért és csak formai szempontból tanult nyelvtani anyag marad, és nem válik nyelvi eszközzé. Sajnos a tapasztalat szerint ez igen gyakori. A határozott ragozás tanórai bemutatásakor gyakran használt folyamatot szemlélteti az 5. ábra. A határozott ragozás bemutatásakor és gyakorlásakor általában igen nagy hangsúly esik az explicit módon jelen lévő, szemantikailag egyértelműen határozott tárgyra és annak azonosítására. Az itt feltüntetett folyamat a nyelvtanárok és a nyelvtanulók által igen gyakran alkalmazott stratégiát mutatja, amely szerint először el kell dönteni, hogy a ragozni kívánt igenek van-e tárgya, ha pedig van, akkor az a tárgy határozott-e.



5. ábra A határozatlan / határozott tárgyas ragozás közti választás folyamata

A magyart idegen nyelvként tanulók számára már az első kérdés is gyakran gondot okoz: a magyar nyelvet rendszeresen és nem kizárólag nyelvészeknek oktató nyelvtanárok számára nem ismeretlen a jelenség, hogy a nyelvtanuló nincs tisztában a nyelvtani tárgy fogalmával. Annak ellenére, hogy a tárgy univerzális jelenség, a magyar nyelvben morfológiailag jelölendő volta és szabad szórendje megnehezíti elsajátítását és használatát a külföldiek számára. A határozottság kérdése szintén vehet fel problémákat már a határozott tárgy fogalmának tárgyalása előtt is, a határozott névelő használatával.

Ezek tükrében és a határozott tárgyas ragozást kívánó tárgyi tömbök ismeretében érthető, hogy a határozott tárgyas ragozás még viszonylag magas nyelvtudási szinten is gondot jelenthet. A tárgy határozottságának megállapításakor igen szembetűnő, hogy egyes esetek jól átláthatóak és könnyen érthetőek, míg mások jóval összetettebbek vagy akár eleinte logikailag zavaróak is lehetnek. A határozott tárgyas ragozást megkövetelő tárgyi tömbök fenti részletes bemutatása alapján az alábbiakban felsorolom azokat a kategóriákat, amelyek a dolgozat alapjául szolgáló kérdőívben is helyet kaptak. A választás a főnévi és az igei szótövek kiválasztásakor is alkalmazott alapelvek szerint történt. Figyelembe vettem tehát, hogy mely tárgytípusok lehetnek ismerősek az adott nyelvtudási szinten, melyek a viszonylag gyakoriak, és melyekkel lehet érthető példamondatokat megfogalmazni. A kategorizálást befolyásolta alapvető feltételezésem is, amely szerint az explicit módon jelen levő, szemantikailag egyértelműen határozott tárgyak esetében több helyes választ kapunk, mint az olyan tárgyak esetében, amelyekre csak maga a határozott tárgyas ragozás utal vagy ahol a szemantikai határozottság nem annyira egyértelmű. A választható igék körét – és így ezen keresztül sok esetben a lehetséges tárgyakat is –

befolyásolta továbbá, hogy a szótövek vizsgálata is szerepelt a célok között. Az alábbiakban bemutatom a saját kutatásomban használt tárgyakat, és minden esetben egy olyan mondatot adok meg példaként, amely a kérdőívben is szerepel.

**a) A mondatban a vizsgált ige tárgya tulajdonnév.**

402. (én) Az étterem előtt \_\_\_\_\_ (vár) Katit.

**b) A mondatban a vizsgált ige tárgya határozott névelővel szerepel.**

425. (én) A tanárnő azt mondta, hogy \_\_\_\_\_ (tanul) meg a verset.

A határozott ragozás tanításakor ezek klasszikus példának számítanak, a nyelvkönyvek gyakorlatilag mindig ezekkel a nyelvi szerkezetekkel mutatják be a határozott tárgyas ragozást. Nem véletlenül, hiszen a tárgy határozottságát szemantikai és morfológiai tulajdonságai is egyértelművé teszik.

**c) A mondatban a vizsgált ige tárgya harmadik személyű személyes névmás.**

433. (ti) Pista a legügyesebb, mindig őt \_\_\_\_\_ (figyel)!

Csak a 3. személyű személyes névmás minősül határozott tárgynak, az 1. és a 2. személyű nem. Ez különösen sok nehézséget okoz a nyelvtanulóknak, de talán a határozott tárgyat kereső, nyelvészetben nem jártas anyanyelvi beszélő is ennél a pontnál bizonytalanodna el leginkább, hiszen joggal feltételezhetnénk, hogy a 3. személyű személyes névmáshoz hasonlóan az 1. és a 2. személyű személyes névmás is határozott tárgynak számít. A beszélő joggal érezheti saját magát nyelvtanilag határozottnak, ezért ezt a jelenséget logikailag sokan kifejezetten zavarónak tartják, és természetesebben gyakran vétenek is miatta hibákat.

**d) A mondatban a vizsgált ige tárgya -ik kiemelő jellel áll. A példamondatokban a melyik, valamelyik, egyik névmások szerepelnek**

431. (mi) Melyik dalt \_\_\_\_\_ (énekel) el?

**e) A mondatban a vizsgált ige tárgya egy mellékmondat, amelyre a főmondatban nem utal névmás .**

417 (ő) Péter nem \_\_\_\_\_ (tud), hogy mennyi az idő.

Mindenképpen az a határozott tárgy minősül a legösszetettebb problémának a nyelvtanuló számára, amely nem jelenik meg a mondatban „szemmel látható” módon. Ebben az esetben a nyelvtanulónak fel kell ismernie, hogy a tárgy egy egész mellékmondatban jelenik meg, és természetesen segíthet, ha ismeri ezeknek a mondatoknak a szerkezetét, és tudja, hogy az *azt* utalószóként szerepelhet benne (*Elhittük (azt), amit mondott.*) Tekintettel arra, hogy a mellékmondat explicit módon megjelenő tárgy, ezt az esetet nem tekinthetjük azonosnak az f) csoporttal. Véleményem szerint azonban a nyelvtanuló szempontjából nagy mértékben hasonlít ez a csoport az f) pontban megjelenő implicit tárgyhöz, mert az utalószó hiányában a könnyen azonosítható *-t* ragos elem hiányzik belőle.

***f) A mondatban a vizsgált ige tárgyára csak a határozott ragozással utalunk, nincs más módon jelölve.***

412. *(ők) Ez a kutya nagyon kedves, a gyerekek nagyon \_\_\_\_\_ (kedvel).*

Ebben a csoportban egyértelműen hiányzik az explicit módon, „szemmel látható” formában megjelenő tárgy, bár az első tagmondatban más funkcióban találkozunk vele. Ez a saját kérdőívem minden ide tartozó példamondatában így van, hiszen a tárgy azonosításához csak ez a mondat használható kontextusként. A valóságban természetesen gyakrabban fordulnak elő olyan esetek, amelyekben a kontextus egyértelműsége miatt semmilyen funkcióban nem jelenik meg a tárgy a beszédben. (pl. *Kéred? Add ide!*)

A kérdőívben természetesen szerepelnek olyan esetek is, ahol a mondatban a vizsgált ige tárgyatlan, vagy határozatlan tárgya van, így nem kell tárgyas ragozást használni.

401 *(én ) Az iskola előtt \_\_\_\_\_ (áll).*

Az előző fejezetben felsoroltak közül tehát a), b), e), k), m) és n) változatlanul szerepelnek a saját kutatásomhoz megállapított kategóriákban is, köztük ugyanis élesen el lehet különíteni a „szemmel látható”, explicit módon jelen lévő, szemantikailag egyértelműen határozott tárgyakat, illetve azokat, amelyek nem jelennek meg ilyen módon vagy nem dönthető el róluk egyértelműen határozottságuk. A többi pontban foglaltak részben egyszerűen a terjedelmi korlátok miatt nem kerültek be a saját kutatásomba, részben pedig más okokból: c) és h) nem szerepel külön, mert besorolhatók a b) kategóriába is, hiszen határozott névelő előzi meg a tárgyraggal álló névszót. A c) pontban a névelő nélkül álló mutató névmási tárgy (*Ezt kérem.*) azért maradt ki a saját kérdőívemből, mert a szigorúan

deiktikus névmáshasználatot nem tudtam megfelelően reprezentálni. Az f), g) és i) kategóriák szinte lexikai szintű tudást vizsgálnának, hiszen az ezekben a kategóriákba tartozó mondatokban mindig egy bizonyos szónak kellene megjelennie. A j) pontban bemutatott tárgy kimondottan haladó nyelvtanulók számára fordul elő csak a tananyagokban, minden bizonnyal meghaladta volna sok válaszadó nyelvtudási szintjét.

#### **4.4.3. Az igeragozás elsajátításának egyéb jellegzetességei**

Anyanyelvi megfigyelésekben általában külön fejezet foglalkozik az igeragozás elsajátításával, és igen részletesen elemzik is azt. Számunkra kiemelkedően érdekes lesz áttekinteni, hogy a gyermeknyelvben milyen számú és személyű igealakok jelennek meg először, és a szerzők ezt mivel magyarázzák. A határozott ragozás elsajátítását általában nem tárgyalják részletesen ezek a munkák, talán ezért is nevezhető hiánypótlónak Weber Katalin kutatása (2007, 2008), amelyben részletesen elemzi a határozott ragozás anyanyelvi elsajátítását, ráadásul némi kitekintést is nyújt a magyar mint idegen nyelv irányába.

Langman és Bayley (2002) Magyarországon élő kínai adatközlők nyelvi produkcióját elemezte a nyelvelsajátítással kapcsolatos korábbi eredmények figyelembevételével (az eredmények magyarázatához Goldschneider és DeKeyser 2001 eredményeit használták). Elemzésükben kilenc Budapesten élő kínai adatközlő szerepel, akikkel külön-külön 30-60 perces interjúkat készítettek, amelynek során általános témákról beszélgettek. Az interjú magyar nyelven folyt, bár egyes adatközlők időnként angolra váltottak. Az interjút egy magyar anyanyelvű személy és a cikk egyik, magyarul középfokú szinten beszélő szerzője készítette. A beszélgetéseket a CHILDES rendszer (MacWhinney 1991) szerint átírták, kódolták, majd egy számítógépes program segítségével elemezték.

Az elemzés középpontjában az igeragozás rendszerének elsajátítása állt, amelyet kétféle elemzés alapján vizsgáltak. Az egyik elemzés a ragozott / nem ragozott igealakokat állította szembe, függetlenül a ragozás helyességétől. Így például megállapították, hogy a beszélők a ragozást igénylő igék 81%-át ragozták – de ezek közül a ragozás sok esetben eltért az anyanyelvi használatától. Ennek az elemzésnek a létjogosultságát a köztes nyelvnek (interlanguage) az a jellemzője magyarázza, hogy a ragozási rendszer elsajátítása során megfigyelhető egy olyan állapot, amelyben a nyelvtanuló már számos nyelvi formát ismer, azonban azokat még nem a megfelelő funkció szerint használja (vö. Klein–Dietrich–Noyau 1995, idézi Langman és Bayley 2002: 58). Ebben az elemzésben megállapítást nyert, hogy



a beszélők gyakrabban ragozták a határozott tárgyias ragozást igénylő igéket, mint a határozatlan ragozásúakat; az igeidő nem befolyásolta, hogy használnak-e a beszélők ragozást; az E/1 igék esetében gyakoribb volt a ragozás; a gyakori és a rendhagyó igék esetében is gyakrabban használtak ragozást; a mély hangrendű igék („*o verbs*”) esetében gyakoribb volt a ragozás, mint a magas hangrendűek („*e verbs*”) vagy az ajakkerekítések („*ü verbs*”) esetében.

A második elemzés a helyes és a helytelen formákat hasonlította össze. Megfigyelésük szerint a beszélők a határozott tárgyias igeragozást nemcsak gyakrabban használták, hanem helyesebben is, mint a határozatlan, azaz a határozott tárgyias ragozás használatát hamarabb sajátították el; ugyancsak korábban sajátították el a jelen idejű ragozást, mint a nem jelen idejűt; az E/1 és E/3 igéket gyakrabban ragozták helyesen, mint a többit; a rendhagyó és a gyakori igék helyes ragozását hamarabb sajátították el, mint az *-ik*-es igék és a szabályos igék ragozását; a mély hangrendű igék („*o verbs*”) esetében gyakoribb volt a helyes ragozás, mint a magas hangrendűek („*e verbs*”) vagy az ajakkerekítések („*ü verbs*”) esetében.

Az eredmények magyarázatában a Goldschneider és DeKeyser (2001) által megállapított szempontokat vették figyelembe (ld. az 1.3.2. fejezetben).

Langman és Bayley (2002) eredményeit saját eredményeimmel is összevetem a későbbiekben, annak ellenére, hogy számos lényeges különbséget látok a két kutatás között. A szóbeli interjún és az írásban kitöltött kérdőívben alapuló kutatás két igen eltérő módszer, de tekintve, hogy a vizsgálni kívánt téma részben megegyezik, mindenképpen érdemes az eredményeket összehasonlítani. A szóbeli interjúban használt nyelvi eszközöket meghatározza a beszédhelyzet. Az elicitációs technikák ugyan segíthetnek a kívánt nyelvi jelenség előhívásában, de alapvetően nem lehet teljesen kiszámítható módon irányítani a beszélgetést a nyelvi produkció és a használt nyelvi szerkezetek szempontjából. Ezzel szemben a kérdőívben előre megszabott feladatokat kell elvégezni, amelyekben nem esetleges a használt szavak és nyelvtani szerkezetek előfordulása. A kérdőíves mintavétel ugyanakkor soha nem lesz képes a beszélő szabad döntéseire alapuló nyelvi produkcióját vizsgálni.

## 4.5. A saját kutatásom

### 4.5.1. Alapvető jellemzők

Ebben a fejezetben bemutatom a saját kérdéssoromnak az igeragozást vizsgáló részéből származó eredményeit. Az adatközlők feladata az volt, hogy a zárójelben megadott ige megfelelő igealakját beírják a vonalra. A kijelentő mód jelen idejű, múlt idejű, valamint a felszólító módú igealakot és a főnévi igenevet megkövetelő mondatok világosan el vannak különítve, az egyes részek elején a kért igeidő és mód fel van tüntetve, tehát ebben a tekintetben a válaszadóknak nem kellett döntést hozniuk. Minden mondat előtt zárójelben meg van adva a kért igealak számához és személyéhez tartozó személyes névmás, de ezenkívül – az igeidőhöz és a módhoz hasonlóan – a mondatok legnagyobb többsége szemantikailag és szintaktikailag is meghatározta a kért igealakot. A válaszadóknak tehát gyakorlatilag a határozott tárgyas / határozatlan ragozás közül kellett választaniuk, és meg kellett adniuk a megfelelő igealakot.

Saját kérdőívemben összesen 210 kérdés szerepel, ezek eloszlását próbáltam egyenletesen kialakítani (a határozott tárgyak fent meghatározott kategóriáinak azonos gyakorisága, szám és személy hasonló gyakorisága), de ennek a teljes kiegyensúlyozásnak határt szabtak bizonyos tényezők. A példák között a szótövek vizsgálata miatt szükségszerűen szerepelnek olyan igék, amelyek intranszítívak, vagy amelyek mellett a tárgy nem lehet például személyes névmás (\**Őt isszátok.*). A kérdőívben szereplő *sz-es* és *d-s* tövű igékkel és az *n-es* tövű igék mellett egyáltalán nem lehet határozott tárgyas ragozást használni, a *-t* végű igéket pedig csak a felszólító módban érdemes külön csoportként vizsgálni. A hangzóhiányos tövű igék esetében a tárgyas ragozást csak korlátozott mértékben lehet vizsgálni, hiszen a nyelvtanulók által valószínűleg ismert igék (*sodor, zörög, bérel, söpör, érez, ugrik, fürdik, vérzik*) nem használhatók például olyan határozott tárggyal, ahol a tárgy személynév vagy harmadik személyű személyes névmás, némelyik pedig intranszítív is. Számos más, hasonló tényező játszott szerepet abban, hogy a határozott tárgyas ragozás különböző feltételei nem pontosan azonos arányban találhatók meg.

A kiegészítendő mondatok között összesen 60 kijelentő mód jelen idejű, 56 múlt idejű, 72 felszólító módú, valamint 22 főnévi igenevet tartalmazó volt. Ezeknek a különböző szótőcsoportok közötti eloszlását a 13. táblázat mutatja.

	1	2	3	4	5	6	7	össz.
jelen	12	12	6	12	6	0	12	60
múlt	11	11	6	11	6	0	11	56
felsz.	12	12	6	12	6	12	12	72
inf.	4	6	5	4	3	0	0	22
össz.	38	41	23	39	21	12	35	210

**13. táblázat Példamondatok megoszlása a szótőcsoportok szerint**

1) Szabályos, egyalakú igetövek 2) sz-es és v-s tövű igék 3) sz-es, d-s tövű igék 4) hangkieséses tövű igék 5) n-es tövű igék 6) -t végű igék 7) harmóniasértő igék

A határozott tárgyias ragozás feltételeinek eloszlása a 14. táblázatban látható.

	a	b	c	d	e	f	g	össz.
jelen	4	11	1	3	2	3	36	60
múlt	3	6	1	2	4	4	36	56
felsz.	3	11	3	4	5	3	43	72
össz.	10	28	5	9	11	10	115	188

**14. táblázat A tárgyak típusainak eloszlása a példamondatokban igeidő és mód szerint**

a) A tárgy tulajdonnév, b) A tárgy határozott névelővel szerepel, c) A tárgy harmadik személyű személyes névmás, d) A tárgy *-ik* kiemelő jellel áll, e) A tárgy egy mellékmondat, amelyre a főmondatban nem utal névmás, f) A tárgyra csak a határozott ragozással utalunk, nincs más módon jelölve, g) A vizsgált ige tárgyatlan, vagy határozatlan tárgya van, így nem kell tárgyias ragozást használni

A kérdőívnek a jelen dolgozatban szereplő része 210 kérdést tartalmaz. 83 válaszadó munkája volt értékelhető, ami azt jelenti, hogy összesen 17430 megválaszolt és értékelt kérdés eredménye jelenik meg a statisztikában.

#### 4.5.2. Feltételezések

1. Alapvető feltételezésem az, hogy az explicit módon jelen lévő, szemantikailag egyértelműen határozott tárgyakat könnyebben tudják határozott tárgyként azonosítani a nyelvtanulók, és így gyakrabban fogják ezekben az esetekben helyesen használni a határozott tárgyias ragozást, míg az olyan esetekben, ahol a tárgy határozottságára nehezebben azonosítható jel utal (pl. *-ik* kijelölő végződés) vagy pusztán a kontextus, több hibás döntést fognak hozni.

2. A határozott tárgyias / határozatlan ragozás közti választás nem elszigetelt folyamat, hanem egy összetett folyamat része. A morfológiailag egyébként is nehezebb feladatok esetében (pl. ritkábban előforduló szám és személy, felszólító mód) ezért feltételezésem szerint a határozott tárgyias / határozatlan ragozás közti választásban is több lesz a hiba.

3. A ragozással általában kapcsolatos feltételezés, hogy a ritkábban előforduló szám és személy esetében több lesz a hiba, mint a gyakoribbáknál. A gyakoriságot természetesen nem tudom számszerűsítve megítélni az általános, mindennapi kommunikációra vonatkozóan, de feltételezhetjük, hogy az E/1 és E/3 gyakori, míg a többes számú igealakok ritkábbak (különösen a T/2).

4. A több tőváltozattal rendelkező szavak között szeretnék felállítani egy nehézségi sorrendet az elsajátítás szempontjából.

#### **4.5.3. Az értékelés módszere**

A válaszok értékelésének általános módszerét a 2. fejezetben ismertettem, az alábbiakban kifejezetten az igei részre vonatkozó sajátosságokat fogom bemutatni. Az értékelésnek már a teszt összeállításakor is szem előtt tartott legfőbb tulajdonsága, hogy az adatokat több módon is elemezni szeretném, és a köztes nyelvi (tehát nem teljesen hibátlan) formákat is szeretném megjeleníteni az eredményekben. Ugyanazt a kérdést értékelni kellett a szótó helyessége, valamint a határozott tárgy / határozatlan ragozás helyessége alapján is. Ráadásul figyelembe kellett venni, hogy ha a válaszadó hangrendi hibát vét (pl. a 410. számú mondatba a *\*csináltak* megoldást írja be) vagy más alakformálási hibát, például a ragot nem megfelelően kapcsolja a szótóhoz, és az nem hasonul a megfelelő módon (pl. a 456. számú mondatba a *\*kiviszjük* megoldást írja be), az még nem jelenti azt, hogy a határozott tárgy / határozatlan ragozás közti választása helytelen.

410. (ti) Mit \_\_\_\_\_ (csinál)?

456. (mi) Ebéd után Pistát \_\_\_\_\_ (kivisz) az állomásra.

A hangrendi hibát szándékosan nem soroltam az alakformálás egyéb hibái közé, ez ugyanis kizárta volna egy bizonyos szótócsoport (harmóniasértő tövek) külön vizsgálatát.

Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy a köztes nyelv rendszerességét elfogadva a köztes nyelvben létező, de a célnyelvben nem létező alakokat is elfogadtam az egyes szempontok értékelésekor. Ez a módszer ugyanakkor természetesen nem zárta ki azt a lehetőséget sem, hogy csak a teljesen hibátlan, a célnyelvben is használt válaszokat vegyem figyelembe. Hosszas megfontolás után az tűnt a legcélszerűbbnek, ha a mondatokat a szótó helyessége, a határozott / határozatlan ragozás közti választás, az alakformálás helyessége és a

hangrendi illeszkedés szerint értékelem. Az értékelés a négy szempont egyidejű figyelembevételével a 2. fejezetben bemutatott 19 kódból álló rendszeren alapszik (ebbe már az értékelhetetlen válaszok kódja és a főnévi igenevek kódjai is beletartoznak).

#### 4.5.4. Eredmények és következtetések

1. A feltételezés: az explicit módon jelen lévő, szemantikailag egyértelműen határozott tárgyakat könnyebben tudják határozott tárgyként azonosítani a nyelvtanulók és így gyakrabban fogják ezekben az esetekben helyesen használni a határozott tárgyas ragozást, míg az olyan esetekben, ahol a tárgy határozottságára nehezebben azonosítható jel utal (pl. *-ik* kijelölő végződés) vagy pusztán a kontextus, több hibás döntést fognak hozni. Az 1. feltételezés lényegében helyesnek bizonyult. Mind a két oszlopban gyakorlatilag ugyanazt a sorrendet figyelhetjük meg.

Tárgy típusa	Hibátlan válaszok	A határozott tárgyas / határozatlan ragozás közti választás helyes, de lehet hiba szótőben, alakformálásban, hangrendben (köztes nyelvi forma)
a	77.17%	85.97%
b	62.33%	82.52%
c	57.07%	76.93%
d	50.61%	59.76%
e	57.81%	70.08%
f	57.65%	66.21%
g	76.38%	94.3%

15. táblázat A határozott / határozatlan ragozás helyes kiválasztása a tárgy típusai szerint

a) A tárgy tulajdonnév, b) A tárgy határozott névelővel szerepel, c) A tárgy harmadik személyű személyes névmás, d) A tárgy *-ik* kiemelő jellel áll, e) A tárgy egy mellékmondat, amelyre a főmondatban nem utal utalószó, f) A tárgyra csak a határozott ragozással utalunk, nincs más módon jelölve, g) A vizsgált ige tárgyatlan, vagy határozatlan tárgya van, így nem kell határozott ragozást használni

Ha a teljes mértékben helyes válaszokat nézzük, akkor a legtöbb helyes választ a g) és az a) csoportban látjuk, tehát az intranszitiv igék vagy határozatlan tárgyak, valamint a tárgyként szereplő tulajdonnevek csoportjában.

Az intranszitiv vagy határozatlan tárggyal álló igék esetében adott hibátlan válaszok és határozottság tekintetében helyes köztes nyelvi forma közti nagy különbséget az okozta, hogy ebbe a csoportba lényegesen több ige került, és közülük több is a szótő használata szempontjából „bonyolultabb” csoportba tartozott. Így például az *sz*-es és *d*-s tövű igékkel és az *n*-es tövű igékkel csak igen egyedi esetekben lehet határozott ragozást használni, de ebben a kérdőívben csak határozatlan ragozásban fordulnak elő.

Jól lehet látni, hogy igen nagy különbségek vannak az egyes tárgytypusok között. Mind a két oszlopban az a) és a b), tehát a tulajdonnév és a határozott névelővel álló tárgy csoportja van az első két helyen. Az a) és b) csoport jó eredményét magyarázhatja az explicit módon jelen lévő tárgy és a határozottság szemantikai egyértelműsége (hiszen például a tulajdonnév és a határozott névelő határozott volta szemantikailag is könnyen érthető). Ebből kifolyólag általában ezek a tárgyak szerepelnek példaként a határozott ragozás bemutatásakor, ami bizonyos mértékben szintén előrevetítheti a jobb eredményt.

A harmadik helyen a c) csoport áll, azaz a harmadik személyű személyes névmás. A fentiekben leírtak szerint a tárgyként szereplő személyes névmások gyakran okozhatnak gondot, azonban ez inkább olyan jellegű hibákban nyilvánulhat meg, ahol a határozatlan tárgynak számító első és második személyű névmást tévesen határozott tárgyként kezelik a nyelvtanulók. A g) csoport mondatai egyáltalán nem, vagy csak elvétve tartalmaznak első vagy második személyű személyes névmási tárgyat, ezért ennek vizsgálatára jelenleg nincs lehetőség. A g) mondatokban a helyes válaszok magas arányát az is magyarázza, hogy nem volt köztük „beugratós” kérdés.

Általában elmondható, hogy a d), e) és f) csoportok vannak a helyes válaszok szempontjából az utolsó helyeken, valamint hogy a d) csoportba tartozó, kiemelő *-ik* jelet kapó tárgyak esetében rendkívül alacsony a helyes válaszok aránya. Az e) és az f) csoport gyengébb eredménye érthető, háttérben minden bizonnyal a tárgy explicit megjelenésének hiánya áll, ami miatt ennek tanítására is csak később szokott sor kerülni – ha egyáltalán sor kerül rá.

A d) csoportnak a többitől jelentősen rosszabb eredményét részben nyelvtani összetettsége indokolhatja: az *-ik* kiemelő jel ritkán jelenik meg magán a tárgyon (*egyiket, valamelyiket*), általában a tárgy előtt álló névmáson találjuk (*az egyik almát, valamelyik almát*). Nem hagyható figyelmen kívül az sem, hogy a személyes névmási tárgyakhoz némileg hasonló módon talán szemantikailag sem mindig tűnik indokoltnak az *-ik* kiemelő jellel álló tárgy határozott volta (*bármelyik almát, valamelyiket*). Nagyon valószínű, hogy a magyarart idegen nyelvként tanulók nem minősítenék határozott tárgynak, ha ezt külön nem tanulnák. Bár az *-ik* kiemelő jellel előforduló melléknevek, számnevek és névmások nem tűnnek túlzottan bonyolult nyelvtani anyagnak, kezdő szinten ezeket a kifejezéseket inkább lexikai egységként tanítják (*másik, egyik, mindegyik*), ami részben annak is köszönhető, hogy sok esetben már nem toldalékolt, hanem inkább egységes, lexikalizálódott szóalakként kezelhetők. Az *-ik* kiemelő jelet csak magasabb nyelvtudási szinten kezdik valóban jelként

kezelni: ez az a pont ahol a tárgy határozottságával kapcsolatos ismeretekre is sor kellene, hogy kerüljön, ám ez valószínűleg gyakran elmarad.

**2. és 3.** A 2. és 3. feltételezések szerint a ritkábban előforduló szám és személyben, valamint az alaktanilag nagyon összetett felszólító módban több lesz a hibás válasz. A feltételezések –legalábbis részben – beigazolódtak.

	Hibátlan válaszok	Hibátlan rag, helytelen szótő (köztes nyelvi forma)	A határozott / határozatlan ragozás közti választás helyes, de lehet hiba szótőben, alakformálásban, hangrendben (köztes nyelvi forma)
E/1	78,00%	82,54%	90,75%
E/2	70,99%	77,31%	87,43%
E/3	74,33%	80,55%	87,73%
T/1	69,15%	72,06%	85,48%
T/2	64,85%	69,56%	87,06%
T/3	67,49%	72,26%	84,93%

**16. táblázat A helyes válaszok aránya a különböző személyek esetében**

A 16. táblázatból egyértelműen az látszik, hogy a határozott tárgy / határozatlan ragozás közti választást nem befolyásolja számottevően, hogy milyen számú és személyű az ige. Meg kell jegyezni azonban már itt is, hogy ha nem is drasztikusan, de mégis említésre méltóan kiemelkedik a többi közül az E/1 igék esetében adott helyes válaszok magasabb aránya. Valójában az E/1 és az E/3 helyes ragozású válaszok száma egyaránt magas, aminek magyarázata lehet gyakoriságuk és az utóbbinál a szótári alakkal való egybeesés.

Ugyanakkor az alakformálás helyességének tekintetében jóval nagyobb különbségek láthatók. A ragok alakformálását szemléltető 2. oszlopban látható némi különbség az egyes szám és a többes szám között, de kirívóan alacsony a helyes válaszok aránya a T/2 személyben (ami a magyar mint idegen nyelvtanárait valószínűleg nem lepi meg). Ennek oka valószínűleg a T/2 ritkább előfordulása, valamint formai bonyolultsága (a legtöbb fonémából álló rag, ráadásul a személyrag utolsó hangjainak egyezősége miatt sok nyelvtanuló számára zavaróan hasonlít az E/1-re).

Az ige ideje és módja befolyásolja ugyan a döntést, de a várakozástól némileg eltérően. Láthatók különbségek a kijelentő mód jelen idejű, a múlt idejű és a felszólító módú mondatok között a határozott tárgy / határozatlan ragozás tekintetében, azonban a vártnál lényegesen kisebb mértékűek.

	Hibátlan válaszok	Hibátlan rag, helytelen szótó (köztes nyelvi forma)	A határozott / határozatlan ragozás közti választás helyes, de lehet hiba szótóban, alakformálásban, hangrendben (köztes nyelvi forma)
j	73,45%	77,21%	88,48%
m	72,96%	77,58%	88,77%
f	66,44%	72,58%	84,75%

**17. táblázat A helyes válaszok aránya jelen idő kijelentő módban (j), múlt időben (m), felszólító módban (f)**

A kijelentő mód jelen idejű és a múlt idejű mondatokban a határozott tárgy / határozatlan ragozás közti döntés gyakorlatilag ugyanolyan arányban volt helyes, de a felszólító módban valamivel rosszabbak az eredmények. Ez arra enged következtetni, hogy valóban megnehezítheti a határozott / határozatlan ragozás közti döntést, ha azon kívül számos alaktani probléma is egyszerre merül fel. A múlt idő azonban itt nem bizonyult lényegesen nehezebbnek a kijelentő mód jelen idejű igealakoknál.

4. A 4. feltételezés szerint az egyes szótócsoportok között is lesz különbség. Ezt a feltételezést az egyes szótócsoportok esetében látható eltérések ellenére nem tudjuk teljes körűen és megbízhatóan vizsgálni, de néhány jellemzőt megfigyelhetünk. Az adatokat a 18. táblázat foglalja össze.

	Hibátlan válaszok	Hibátlan rag, helytelen szótó (köztes nyelvi forma)	A határozott / határozatlan ragozás közti választás helyes, de lehet hiba szótóban, alakformálásban, hangrendben (köztes nyelvi forma)	A szótó helyes, minden más lehet rossz (köztes nyelvi forma)
Szabályos, egyalakú igealakok	80,52%	80,82%	87,36%	99,63%
<i>sz-es</i> és <i>v-s</i> tövű igealakok	69,66%	72,32%	84,42%	95,7%
<i>sz-es, d-s</i> tövű igealakok	70,03%	82,38%	94,17%	82,79%
Hangkieséses tövű igealakok	54,47%	66,97%	83,49%	82,96%
<i>n-es</i> tövű igealakok	84,08%	86,53%	98,3%	96,18%
<i>-t</i> végű igealakok	59,88%	67,6%	80,67%	86,22%
Harmóniasértő igealakok	75,23%	76,06%	86,34%	98,59%

**18. táblázat A helyes válaszok aránya a szótóvegek szempontjából**



Az eredmények értelmezéséhez több tényezőt is figyelembe kell venni:

- Az *sz/d* tövű az *-n* tövű igék vagy tárgyatlanok vagy határozatlan tárggyal állnak, aminek köszönhetően a határozott tárgyas / határozatlan ragozás közti választás sokkal nagyobb arányban helyes (ezt támasztja alá a 14. táblázatban látott eredmény is, amely szerint a tárgyatlan vagy határozatlan tárgyú igék esetében jóval magasabb a helyes válaszok aránya).
- A *-t* végű igékkal csak felszólító mondatok szerepelnek a kérdőívben, ami érthetővé teszi a 17. táblázat harmadik oszlopában látható eredményt, amely jelentős mértékben elmarad az oszlopban látható többi eredménytől. Érdekes ezt az eredményt a 16. táblázat eredményeinek tükrében nézni és értelmezni (tehát figyelembe kell venni, hogy a felszólító mód képzése morfológiailag már magában is igen összetett folyamat, ezért gyakrabban fordul elő a felszólító mód képzésekor más hiba is, pl. helytelen választás a határozott tárgyas / határozatlan ragozás között).
- Az adatokban megfigyelhető a hangkieséses tövű igék helyes használatának a többiekétől lényegesen alacsonyabb aránya, ezt pedig más tényező vélhetően nem befolyásolta. Ezt látszik alátámasztani a főnévi igenevek értékelése is a 19. táblázatban. Az eredmények szerint az *sz-es*, *d-s* tövű igék és a hangkieséses tövű igék esetében figyelhető meg jelentős mértékű hibázás.

	helyes	hibás
szabályos, egyalakú igealakú	99,7%	0,3%
<i>sz-es</i> és <i>v-s</i> tövű igék	99,8%	0,2%
<i>sz-es</i> , <i>d-s</i> tövű igék	72,09%	27,91%
hangkieséses tövű igék	80,67%	19,33%
<i>n-es</i> tövű igék	99,2%	0,8%
<i>-t</i> végű igék	-	-
harmóniasértő igék	-	-

19. táblázat A főnévi igenév helyesen megadott alakjainak aránya a szótövek szempontjából

#### **4.5.5. Magyarázatok**

##### **4.5.5.1. Összevetés az anyanyelvi kutatások eredményeivel**

Az igei szótövek elsajátításával kapcsolatban nem találtam olyan gyermeknyelvi kutatást, amelynek adatait érdemben össze lehetne vetni a saját eredményeimmel. A saját eredményeim alapján azt lehet bizonyossággal megállapítani, hogy a hangkieséses tövű igéket lényegesen ritkábban tudták helyesen használni a nyelvtanulók, mint a többi tőtípust. Ennek oka minden bizonnyal az, hogy a tövváltozatok között igen kicsi a különbség, továbbá nem lehet általános érvényű szabályok alapján megtanulni ezeknek az igéknek a ragozási sorát. A 7. fejezetben arra is ki fogok térni, hogy a nyelvönyvek sem nyújtanak elegendő segítséget ezeknek az igéknek a megtanulásában, még haladó szinten sem.

Az anyanyelv elsajátításának vizsgálatában ritkák és esetlegesek a határozott ragozás elsajátítására vonatkozó megfigyelések is, egyedül Weber (2007, 2008) foglalkozik részletesebben a kérdéssel. A korábbi munkák rövid áttekintése a következő képet tárja elénk:

Réger Zita (1974, 1975, 1979) korábban is említett tanulmányaiban az igeragozás tekintetében mindössze a múlt idő használatáról nyújt némi információt, ami a jelen dolgozat témája szempontjából nem releváns. Brian MacWhinney az anyanyelv elsajátításának szabályszerűségeivel kapcsolatos kutatásaiban gyakran elemez magyar adatokat (MacWhinney 1974, 1976, 1985), de a határozott ragozásról csak néhány helyen találunk információt. A magyar morfológia és szintaxis elsajátítását vizsgáló cikkében (MacWhinney 1976) hangsúlyozza, hogy bár hosszú ideig úgy tartották, hogy a határozott tárgy / határozatlan ragozást szinte hibák nélkül elsajátítják a gyermekek, újabban többen is beszámoltak ilyen jellegű hibákról, ezeket azonban nem elemzi részletesen. A nyelvi és nyelvtani fejlődés általános modelljét a magyar nyelv elsajátításán keresztül bemutató munkájában (MacWhinney 1985) mindössze rövid említést tesz a határozott ragozásra. Egy általános bevezetőben a magyar nyelvben megfigyelhető egyeztetések között röviden vázolja az ige és a tárgy közti egyeztetés alapvető szabályait (i. m. 1081), majd a későbbiekben még egy igen rövid részben (i. m. 1087-1088) megjegyzi, hogy a gyermekek számára a tranzitív igék jelöletlen formája nem a határozatlan, hanem a határozott. Ennek okaként azt jelöli meg, hogy a gyermekek beszédében jóval gyakoribb az „itt és most”, ahol a tárgyak általában határozottak. Megemlíti még, hogy a 3;6 éves életkor után a gyermekek igen ritkán vétnek hibát a ragozásban. Témánk szempontjából ebből a rövid megjegyzésből is fontosnak tűnhet a tranzitív igék határozott alakja mint jelöletlen forma a

gyermek számára. Langman és Bayley (2002) kutatásának eredménye szerint a magyarul beszélő kínai adatközlők a határozott igealakokat hamarabb elsajátítják, mint a határozatlan igealakokat. Ők is hivatkoznak (i. m. 70) MacWhinney megállapítására, amely szerint a magyar gyerekek számára a határozott ragozás a jelöletlen forma. Ezzel szemben Moravcsik (1988) – Greenberg (1966) alapján – egyértelműen és több érvre alapozva is megállapítja (igaz, nem gyermeknyelvi megfigyelésekkel kapcsolatban), hogy a magyar nyelvben a határozott ragozás jelöltnek minősül. A különböző álláspontokat valószínűleg a jelöltség fogalmának tisztázatlansága, illetve eltérő értelmezése magyarázhatja.

Lengyel (1981b) ugyan egy egész fejezetben tárgyalja a „határozottság kifejezését a kétéves magyar gyermek nyelvi rendszerében a tipológia szemszögéből”, azonban a határozott ragozásról itt nem esik szó. Ezzel a témával másik munkájában (1981a: 265-272) valamivel részletesebben foglalkozik, és a határozatlan ragozással szembeni alapvető különbségként említi, hogy míg a határozatlan ragozásban a gyermekek keverik az egyes szám első és harmadik személyű formákat, addig a határozott ragozás esetében ez nem figyelhető meg. A határozatlan ragozásban a grammatikai alany és a szemantikai alany (ágens) gyakran összekeveredik a gyermekeknél (az egyes szám első személyű rag jelzi gyakran az ágensi szerepet, függetlenül a cselekvő személyétől), azonban a határozott ragozás esetében nem követnek el hibát a grammatikai személyekkel kapcsolatos szabályokban. Főleg egyes szám első személyű formákat használnak, jóval kevesebb a harmadik személyű igealak, és jól megfigyelhetően olyan igékkel használják a határozott ragozást, ahol világosan kirajzolódik a határozott tárgyra irányuló cselekvés: *tesz, nyit, csinál*, stb. A gyermekek már igen korán helyesen használják a határozott és a határozatlan ragozást minden igeidőben és módban, így „az igei rendszer már csírájában is sajátos, csak a magyar nyelvre jellemző vonásokat mutat fel” (Lengyel 1981a: 269).

Meggyes (1971: 58-59) szerint is szinte hiba nélkül használják a határozott ragozást az 1;8 hónapos gyermekek. Érdekes, hogy a határozott ragozás már a határozott névelő megjelenése előtt megfigyelhető az olyan szerkezetekben is, ahol pedig éppen az írta elő a határozott ragozást (*Mekkapod kanalat.*) Ez talán a tárgy határozottságának a formai szinten történő azonosításától eltérő, fogalmi jellegű egyedítésére mutat rá. A határozott ragozással előforduló ritka hibák magyarázata gyakran valójában egészen másban gyökeredzik (pl. a közvetlenül megelőző mondat igéjének formai hatása), ráadásul egy pár héten belül ezek is teljesen eltűnnek.

A gyermeknyelvi kutatásokban a határozott tárgyról nem találunk konkrét információt, de a példamondatokból, valamint a beszédhelyzetek leírásából látszik, hogy leggyakrabban

valóban a már említett „itt és most” helyzethez kapcsolódó konkrét tárgyak fordulnak elő, amelyekkel természetes a Lengyel (1981a) és a Meggyes (1971) által említett igék (*tesz, nyit, csinál, kér, rátesz, keres, rajzol, dobál, hoz*) használata.

A magyar mint idegen nyelv oktatásával kapcsolatban Abondolo (1988) és Sherwood (1996) nyomán Weber (2003: 99) felveti, hogy „a magyar nyelvben az igeragozási paradigmák választására vonatkozó beszélői döntések nem a tárgy határozottságának függvényében történének, hanem tér- vagy irányjelölések mentén.” A gyermeknyelvi elsajátítást leíró és kognitív szempontból magyarázó dolgozataiban (Weber 2007, 2008) szintén amellezt érvel, hogy a határozott tárgyas / határozatlan ragozással kapcsolatos döntés nem a tárgy határozottságán alapul. A magyar gyermekeknél megfigyelt és feltételezett folyamatok és struktúrák azonban sorozatosan felülíródnak, és végül a felnőttek nyelvhasználatában az igeragozások közti, tárgyhatározottságon alapuló döntést a beszélők nyelvi intuíciója határozza meg. Weber egyik munkájában (2008) azonban külön meg is jegyzi, hogy feltételezéseit nem terjeszti ki a magyarnak idegen nyelvként történő elsajátítására.

#### **4.5.5.2. Összevetés más magyar mint idegen nyelvi kutatások eredményeivel**

A magyar igei szótövek külföldiek által történő elsajátítását tudomásom szerint egyetlen tanulmány sem vizsgálta még mérésekkel, így nem áll rendelkezésre olyan eredmény, amellyel a sajátomat összevethetném.

Langman és Bayley (2002) a magyar igeragozás elsajátítását vizsgálta Magyarországon élő kínaiakkal. Eredményeik szerint a magyart idegen nyelvként beszélők egyrészt gyakrabban ragozták a határozott ragozást megkövetelő igéket (még ha helytelenül is), másrészt előbb sajátítják el a határozott ragozás helyes használatát, mint a határozatlanét. Az első megállapítással nem lehet összevetni a saját eredményeimet, hiszen az írásbeli kérdőív kitöltésekor a feladat éppen a megfelelő ragozott alak beírása volt, ezért csak elvétve fordult elő, hogy ragozatlan alakot írtak be a válaszadók. A második megállapításnak azonban látszólag ellentmond a saját megfigyelésem, ugyanis a saját adataim szerint a határozott ragozású igéket átlagosan 60,44%-ban ragozták helyesen (azaz hibátlanul, ld. a 15. táblázatban az első oszlop adatait), míg a tárgyatlan vagy határozatlan tárgyú igéket 76,38%-ban. A különbség igen nagy, az eredmény egyértelműen eltér az amerikai szerzőkétől. Magyarázatul több tényező is felmerülhet, ám nem állíthatjuk biztosan, hogy ezek valóban ekkora eltérést eredményezhetnek. Alapvetően sokat számíthat az élőbeszéd

és a kérdőív kötött válaszadási formája közti különbség. Az előbeszédben alkalma van a beszélőnek az általa ismert nyelvtani szerkezetek, szavak és kifejezések kiválasztására, a kérdőív kitöltésekor azonban nincs.

A szóbeli interjú során elhangozhattak olyan, határozott tárgyat és határozott ragozást tartalmazó kifejezések is, amelyek valójában nem a ragozás ismeretéről nyújthatnak információt, hanem a lexikai jellegű ismeretekről vagy kommunikációs képességekről, ugyanis panelszerű használatuk nem minősíthető nyelvtani tudásnak. Számos ilyen kifejezést használunk a beszélt nyelvben a kommunikációs kapcsolat fenntartása érdekében: pl. *Érted?*, *Tudod?* Az ehhez hasonló jelenségeket a formulaszerű nyelvtanulás elméletében részletesen elemzik, és ezt a magyarral mint idegen nyelvvel kapcsolatos kutatásokban is megfigyelhetjük (Dóla 2006).

A kommunikáció során egyéb, határozott tárgyas ragozást tartalmazó kifejezések is igen gyakoriak, amelyek használata gyakran szintén formulaszerű. Ilyen gyakori kifejezések: *Köszönöm.*; *Azt mondta, hogy...*; *Szeretem a ...*; *Nem tudom.* stb. A cikkben a szerzők egy helyen utalnak is a *tudom* igealak kiemelkedően magas gyakoriságára (Langman és Bayley (2002: 69). Természetesen egyéneknél is változóan még ezeken kívül is vannak formulaszerűen elsajátított, panelként használt és ezért leginkább lexikai egységnek minősülő kifejezések, amelyek határozott ragozást tartalmaznak, de valójában nem tükrözik a beszélőnek a határozott tárgyas ragozással kapcsolatos ismereteit. A korábbi vizsgálatban részt vevő kínaiak nagy része piacon dolgozik, ahol pl. a *megveszem*, *eladom*, *kifizetem* szavak elsajátítása könnyen lehetséges lexikai elemekként, valós nyelvtani kompetencia nélkül. Szintén megtéveszthetik a statisztikát a múlt idejű E/1 személyű igealakok, hiszen ebben az esetben a határozott és a határozatlan alakok egybeesnek, így egyes helyesnek minősülő igealakok ismét növelik a határozott ragozás helyes használatának gyakoriságát, ugyanakkor valójában nem nyújtanak információt a határozott tárgyas ragozás ismeretéről. E/1 személyű, múlt idejű igealakok pedig könnyen előfordulhatnak egy interjú során, amelynek témája az illető érkezése Magyarországra, jelenlegi helyzetük, napi tevékenységük, a magyarországi élet jó és rossz oldalai, Magyarország és Kína összehasonlítása, a vízumszerezés nehézségei és a piaci munka (i. m. 62).

Ráadásul a kérdőívben a határozott ragozást előíró tárgyi tömbök szándékosan több kategóriába tartoznak, amelyek közül több is kifejezetten nehéznek bizonyult. Ezzel szemben a beszélt nyelvi interjúban elképzelhető, hogy a helyesen használt határozott ragozású ige tárgya mindig tulajdonnév volt, vagy határozott névelővel állt, tehát (a saját

eredményeim szerint) a legkönnyebb kategóriába tartozott. Ha a saját kutatásomban csak azokat az eseteket vesszük figyelembe, amelyekben a tárgy tulajdonnév, akkor már a szóbeli interjú adataihoz közelítő eredményt láthatunk, ugyanis így a határozott ragozást nagyobb arányban használták helyesen, mint a határozatlan (77,17% és 76,38%). A határozott tárgyak spontán használata valamint a kérdőívben a sajátos szempontok alapján összeválogatott használata olyan alapvető eltérés a mintavételben, amely minden bizonnyal elfogadható magyarázatot nyújt az eredményekben mutatkozó különbség jó részére.

Ahogy azt már az 1.3.2. fejezetben röviden vázoltam, a nyelvek akár anyanyelvként, akár idegen nyelvként történő elsajátítását több tényező is befolyásolja, amelyek közül több is megegyezik a két folyamatban. A morfológiai elemek megjelenési sorrendjével kapcsolatban Pléh (2000: 983) három elvet említ, amelyet az irodalom meghatározónak tart a gyermekek esetében az anyanyelv elsajátításakor. 1) A kognitív elsőbbség elve szerint a toldalékok megjelenési sorrendje a gyermek kognitív fejlődésétől függ. 2) A formai bonyolultság elve szerint a formailag bonyolultabb nyelvtani elemek később jelennek meg a gyermekeknél. 3) Az egyértelműség elve szerint pedig könnyebben elsajátíthatók azok a viszonyító elemek, amelyek egyértelműen megfeleltethetők az egyes szemantikai viszonyoknak. Az egyalakú, egyetlen szemantikai és grammatikai szerepet betöltő elemek hamarabb jelennek meg.

Az idegen nyelvek elsajátításával kapcsolatos vizsgálatok metaanalízisét elvégző Goldschneider és DeKeyser (2001) öt tényezőt állapít meg, amelyek szerepet játszanak az elsajátításban. Nem meglepő, hogy több olyat is találunk, amelyek átfedést mutatnak a gyermeknyelvi elsajátítást befolyásoló tényezőkkel. Az érzékelhetőség nehézségét mutatja a perceptuális észlelhetőség (*perceptual salience*). A szemantikai komplexitás (*semantic complexity*) azt méri, hogy hányféle jelentést fejez ki egy forma (pl. az angol nyelvben a többes szám -s jele csak a többes számot fejezi ki, míg az igék E/3 személyében használt -s rag kifejez számot, személyt és jelen időt). Minél több jelentést hordoz egy morféma, annál nehezebb elsajátítani és annál később sajátítják el. A morfofonológiai rendszeresség (*morphophonological regularity*) azt mutatja, hogy az egyes morfémák mennyire függenek a fonológiai környezetüktől – itt kerül számításba az allomorfia és a homofónia is.

A szintaktikai kategória (*syntactic category*) alapján történő megkülönböztetés alapja, hogy a vizsgált elemek elsajátítása jelentős mértékben függ attól, hogy milyen szintaktikai kategóriába tartoznak, továbbá, hogy szabad vagy kötött morfémák-e. A gyakoriság (*frequency*) minden elsajátítási elméletben központi szerepet kap, bár a nyelvtanuló számára bemenetként előforduló elemek gyakoriságát nehéz objektíven mérni. Ezek

természetesen mind a célnyelven belüli tényezők, és rajtuk kívül még számos más szempontot is érdemes figyelembe venni, amelyek az anyanyelvvél vagy a nyelvtanulóval kapcsolatosak (pl. L1 transzfer).

Langman és Bayley (2002: 69) a Goldschneider és DeKeyser (2001) által megállapított tényezők közül a perceptuális észlelhetőséggel (*perceptual salience*) magyarázzák a határozott igeragozás gyakoribb helyes használatát. A perceptuális észlelhetőség (*perceptual salience*) alapvetően azt hivatott megmutatni, hogy az adott nyelvi egységet mennyire nehéz meghallani vagy érzékelni, ezért bizonyos fonológiai és morfológiai jellemzők segítségével határozható meg és pontozható. A Goldschneider és DeKeyser (i. m.) által használt rendszerben a fonémák száma, a szótagok száma és a szonoritás alapján számítható ki a pontszám. A fonémák és a szótagok száma azért lényeges, mert a feltételezés szerint minél több van belőlük a vizsgált elemben, az annál jobban érzékelhető. A szonoritás szempontjából is pontozhatók a vizsgált morfológiai egység hangjai, így a legtöbb pontszámot az alsó nyelvállású magánhangzók kapják, majd egyre kevesebbet a közepes és magas nyelvállásúak, a félmagánhangzók (siklóhangok, glide-ok), a likvidák, a nazális hangok, a frikativák, az affrikáták és végül a zárhangok.

Langman és Bayley (i. m. 61) érveik alátámasztásául egy táblázatban összefoglalják a határozott és a határozatlan ragozás ragjait és feltüntetik a rájuk vonatkozó pontszámot, de csak kijelentő mód jelen időben és csak szabályos igékkal (*tanul, beszél, tör*). A kutatásban a szerzők nem is kódolták az igéket mód szerint, mert csak egyetlen egy beszélő volt, aki a kijelentő módon kívül mást is képes volt használni (i. m. 64). Ahhoz azonban, hogy a határozott ragozás morfológiájáról általában állíthassunk valamit, mindenképpen szükséges lenne a múlt idejű, valamint a feltételes módú és felszólító módú igealakok vizsgálatára is. A számítások pontosságához is férhet kétség, ugyanis az E/1 ben minden hangrendben ugyanolyan pontszámot ad, pedig a forrásban szereplő leírás szerint a különböző nyelvállású magánhangzók más pontot érnének.

Elképzelhető, hogy ezen a számítási módszeren érdemes lenne változtatni, ha a magyar fonetikai rendszer sajátosságait megfelelően figyelembe akarjuk venni, ugyanis a pontozás során pl. nem lehet számításba venni a hosszú és rövid magánhangzók, valamint a hosszú és rövid mássalhangzók közti különbséget (valószínűleg azért, mert ilyen nincs az angol nyelvben). Mindez arra enged következtetni, hogy a perceptuális érzékelhetőség szerepe a határozott ragozás elsajátításában esetleg kevesebbet nyom a latban, mint azt az amerikai szerzők állítják, és valószínűleg más tényezőket is érdemes vizsgálni.

A magyar gyermeknyelvi és az idegen nyelvi elsajátítás idevonatkozó irodalmának ismeretében meg kell jegyezni, hogy a számomra ismert nyelvelsajátítással kapcsolatos kutatások még abban az esetben sem terjednek ki a tárgy fajtájára, ha egyébként magával a határozott tárgyas ragozással foglalkoznak. Általában a gyermeknyelvi megfigyelésekben közölt példamondatokból látható, hogy főként a szituációban szereplő konkrét tárgyról van szó, amelyek vagy határozott névelővel állnak vagy csak a határozott ragozás utal rájuk (Meggyes 1971: 58-59: *Kéred a könfet! Rátesszük a polocskát. Issza Márti kakaót.* Lengyel 1981b: 45: *Tegyük vissza!*). Meggyes (1971: 58) és Weber (2007: 219, 2008: 242) azt állapítja meg, hogy a határozott tárgyas ragozás megjelenik már a határozott névelő használata előtt, ami az előzőekben felsorolt példamondatokban előforduló, csak a határozott ragozás által jelölt tárgyakkal együtt arra enged következtetni, hogy a gyermekekben a szemantikailag határozott tárgy fogalma is kialakul a határozott ragozás megjelenésével egy időben, és a tárgy explicit jelenléte vagy határozottságának alaktani jelölése nem is befolyásolja a határozott tárgyhoz illő helyes ragozás kiválasztását.

A magyar idegen nyelvként történő elsajátítását vizsgáló amerikai szerzők (Langman és Bayley 2002) gyakorlatilag csak morfológiai kérdésként foglalkoznak a határozott ragozás elsajátításával, de a tárgy megjelenési formáját, valamint a határozott tárgyas ragozás szemantikai vonatkozásait teljes mértékben figyelmen kívül hagyják. A saját kutatásom kifejezetten ezeket vizsgálja, és az eredmények arra engednek következtetni, hogy a magyarul tanuló külföldiek esetében a határozott tárgy fajtája, formai megjelenése és szemantikai tulajdonsága sokat számít a határozott tárgyas ragozás elsajátításában, ez pedig az anyanyelvi és az idegen nyelvi elsajátítás közti különbséget igen valószínűvé teszi.

A két elsajátítási folyamat különböző voltát erősíti meg Weber (2007, 2008) kutatása is, ugyanis a kognitív keretekben értelmezett eredmények alapján a szerző azt feltételezi, hogy a határozott és a határozatlan ragozás elkülönülése eleinte nem a tárgy határozottsága alapján történik, hanem az általános és nyelvi fejlődés egyéb aspektusai alapján. A tárgy határozottságán alapuló döntés csak később jelenik meg, a többszörösen felülírt tanulói részkorpuszok eredményeként létrejövő tapasztalati korpusz segítségével, amely már magában foglalja a határozott tárggyal kapcsolatos ellentmondásokat is, és amely a felnőtt beszélőket a döntésben vezérlő intuícióik háttérében húzódik. A magyarul tanuló külföldiek kognitív fejlődése ezzel szemben már lezárult, a határozott ragozást kifejezetten nyelvi, sőt eredményeink szerint azon belül is inkább szófaji és szintaktikai jellemzői alapján próbálják elsajátítani.



A gyermekeknél korán, leginkább az „itt és most” jellegű beszédhelyzetekben, a fentebb említett, nagyon konkrétan meghatározható tárggyal, de gyakran még a határozott névelő megjelenése előtt és kitett grammatikai tárgy nélkül megjelenő határozott ragozás arra enged következtetni, hogy a gyermekeknél előbb valóban a határozott tárgy fogalma jelenik meg mint „a beszélő és a hallgató tudatában egyforma mértékben azonosított egyedi vagy annak tekintett objektum” (M. Korchmáros 2006: 246).

#### **4.6. Részösszegzés, következtetések**

A saját kutatásom eredményei rámutatnak az igei szótövek elsajátításának egyes jellemzőire, valamint a határozott tárgyas ragozás és általában az igeragozás elsajátításának néhány fontos és eddig kevésbé kutatott kérdésére.

1. Az igeragozással kapcsolatban azt az általános megfigyelést tudtam alátámasztani saját adataimmal is, hogy a gyakrabban használt igealakokat (E/1 és E/3) nagyobb mértékben használták helyesen az adatközlők. A ritkábban előforduló T/2 igealakok esetében kifejezetten gyakori volt a hibás alakformálás. A határozott tárgyas / határozatlan ragozást nem befolyásolta lényegesen, hogy milyen számú és személyű volt az alany.

2. Az igei szótövekkel kapcsolatban a kérdőív jellemzői miatt csak korlátozott mértékben tudtam releváns megfigyeléseket tenni. Világosan látható azonban, hogy a hangzóhiányos tövű igék alakformálása önmagában is gyakran hiba forrása. Ez minden bizonnyal annak köszönhető, hogy az ide tartozó igék ragozására nincs egységes szabály, gyakorlatilag mindegyik ige ragozási sorát kivételként és egyenként lehet csak megtanulni.

3. A főnévi és az igei szótövek vizsgálatában is szerepeltek a hangzóhiányos és a harmóniasértő tövek. Az eredmények összehasonlítása arra hívja fel a figyelmet, hogy a történeti és leíró szempontból egy csoportba sorolható igei és főnévi tövek az elsajátítás szempontjából igen eltérőek.

A főnévi és az igei szótövek használatára vonatkozó eredményekben megfigyelhetjük, hogy a főnévi szótövek között az utolsó helyen szerepelnek a harmóniasértő tövek, míg az igéknél kifejezetten sok a helyes válasz (mindössze 5,27%-kal marad el a szabályos, egyalakú igéktől). A hangzóhiányos tövek pedig éppen fordított mintát mutatnak: megállapítottuk, hogy ezek okozzák a legnagyobb gondot az igecsoportok között, de a

főnévi szótövek esetében csak közepesen nehéznek bizonyultak. Ennek oka az lehet, hogy a hangzókieéséses igék ragozási sora jóval bonyolultabb, mint az ugyancsak hangzókieéséses főnevek alaki variációi.

4. A leglényegesebb eredményeket a határozott tárgyias ragozással kapcsolatban figyelhettük meg, és ezeket az eredményeket össze tudtam vetni gyermeknyelvi megfigyelésekkel, valamint egy olyan kutatás eredményeivel is, amelyet magyarul tanuló külföldiekkel végeztek, kifejezetten a határozott tárgyias / határozatlan ragozás elsajátításának vizsgálatához.

A külföldiek nyelvelsajátítását vizsgáló tanulmány (Langman és Bayley 2002) és a saját kutatásom eredményei között a leglényegesebb eltérés abban mutatkozott, hogy a határozott tárgyias ragozás vagy az általános ragozás elsajátítását tesszük előbbre. Az amerikai szerzők szerint a magyarul tanuló külföldiek egyértelműen a határozott tárgyias ragozást sajátítják el előbb, a saját eredményeim azonban ennek ellentmondanak. Hangsúlyoztam, hogy a mintavétel módszere is nagy mértékben befolyásolhatta ezeket az eredményeket, de rámutattam számos olyan elméleti hibára is, amelyek kétségbe vonják Langman és Bayley (i. m.) kutatásának eredményeit.

A határozott tárgyias ragozás megválasztása a saját eredményeim szerint egy igen összetett folyamat, amelyben jelentős része van a morfológiai összetettségnek is. Bebizonyosodni látszott az a feltételezésem, hogy ha a ragozás során több dologról is döntenie kell a nyelvtanulónak (a tárgy határozottsága, a szótó, a személyrag, a hasonulás), tehát a ragozás morfológiailag is nehéz, akkor nagyobb az esélye annak, hogy a határozott tárgyias / határozatlan ragozás megválasztása is hibás lesz.

Saját kutatásom kiterjedt a különböző határozott tárgyi tömbök közti különbségre is. Az eredmények szerint azoknak a tárgyi tömböknek a határozott voltát a legnehezebb felismerni, amelyekben a tárgy nincs explicit módon jelen és / vagy szemantikailag nem egyértelműen határozott.

Gyermeknyelvi kutatások tükrében azt valószínűsítem, hogy a határozott tárgyias ragozás elsajátítása nagy mértékben eltérő folyamat a magyart anyanyelvükként tanuló gyermekeknél és a magyart idegen nyelvként tanuló külföldieknél. A gyermekeknél legelőször a tárgy fogalmi szintű határozottsága kerül előtérbe az „itt és most” jellegű beszédhelyzetekben, míg a magyart idegen nyelvként tanuló felnőttek (főleg a formális nyelvtanulási keretek között) eleinte csak az explicit módon megjelenő és nagyon egyértelműen határozott tárgyakat tudják csak határozott tárgyként azonosítani.

## 5. FEJEZET: AZ ANALÓGIA SZEREPE A MAGYAR FŐNÉVI SZÓTÖVEK HASZNÁLATÁBAN A MAGYART IDEGEN NYELVKÉNT TANULÓKNÁL

### 5.1. Bevezetés

Az alábbiakban a saját kutatásomban használt kérdéssor egy részének segítségével vizsgálom az analógia szerepét a magyar főnévi szótövek elsajátításában magyarul tanuló külföldieknél. Ebben a fejezetben a főnévi szótövekkel foglalkozó kérdések egy része szerepel, valamint az álszavak használatát vizsgáló kérdések. A főnévi szótövek közül itt azok használatát vizsgálom, amelyek fonetikailag nagy mértékben hasonlítanak váltakozó tövű főnevekhez, de ők maguk csak egy tövel rendelkeznek (26 ilyen tövel alkotott mondat szerepel a kérdéssorban). A vizsgálatban szereplő álszavak szintén váltakozó tövű létező szavakra fonetikailag nagyon hasonlító, de nem létező szavak (ezeket 30 kérdésben vizsgáltam).

A saját vizsgálatomban azért csak főnévi szótövek szerepelnek, mert a kiindulópontként felhasznált kutatásban is csak ezeket vizsgálta MacWhinney (1974). Ahogy a 3.3.2. fejezet i) pontjában utaltam rá, az „álszó” terminus ebben a dolgozatban a pszicholingvisztikai munkákban használt értelmében szerepel, tehát létező főnevekhez fonetikailag nagyon hasonló, de kitalált szavakat jelöl (pl. a *tehén* analógiájára *pehén*).

Az analógia nyelvi szerepének rövid áttekintését követően kitérek arra, hogy a vizsgálatban szereplő, többalakú tövekhez fonetikailag hasonló, ám egy tövel rendelkező főnevek miért térnek el ebből a fontos szempontból az analógiát előhívó tövektől.

Bemutatom az analógiának a szinkrón nyelvészetben – főként a pszicholingvisztikában és a nyelvelsajátításban – betöltött szerepét is, és hasonló témában végzett vizsgálatok eredményeivel összevetve elemzem a saját vizsgálatomból származó adatokat. A 83 válaszadó eredményeit vizsgálva arra a következtetésre juthatunk, hogy az analógiának van szerepe a magyar szótövek elsajátításában, és a magyart idegen nyelvként tanulók esetében ez valószínűleg jelentősebb, mint a magyart anyanyelvükként tanulóknál. Az eredmények ebben az esetben is bizonyítják az eddig is ismert tényt, hogy az analógia gyakrabban fordul elő a ritkább szavak esetében. Az eredmények tükrében felmerül annak a lehetősége, hogy a gyakoribb szavak több toldalékolt szóalakja is egészlegesen tárolódik a nyelvtanulók mentális lexikonában.

## 5.2. Az analógiáról

Az analógiát igen sok szempontból kutatták, hiszen szerepet játszott és játszik a nyelvek történeti változásában, emellett – az analógiás teremtés révén – lényeges mozgatórugója a napjainkban is folyamatosan működő szóalkotási módoknak, de az egyén nyelvelsajátítási és produkciós folyamataiban is kiemelkedő szerepe van. Horger (1914: 237) az analógia szerepének kifejtését az analógiának az egyéni kognitív folyamatokban feltételezhető működésével kezdi:

„Minden analógiás hatás alapja a képzettársulás. Az újabkori lélektani kutatások bebizonyították, hogy valamennyi képzetünk emlékképei tudtunkon és akaratunkon kívül kisebb-nagyobb csoportokba tömörülnek. E csoportokba való tömörülés alapja mindig a képzettartalomnak bizonyos mértékű közössége. Pl. írok, írsz, ír, írunk, írtok [...] iroda, írnök stb. azért tömörülnek egy csoportba, mert mindegyiknek jelentésében benne van az írás fogalmának bizonyos része.”

Megállapítja, hogy a csoportok egyes tagjai közt a kapcsolat szorossága a képzettartalom egyezésének mértékétől függ, illetve, hogy egy fogalom több csoportnak is tagja lehet. A *szép* szó középfokának analógiás képzését a gyermek gondolkodásának elemzésével szemlélteti, és csak ezután tér rá az analógia nyelvtörténeti vonatkozásaira.

A nyelvi változások bonyolult mechanizmusában (Wardhaugh 2002: 169–191) gyakran megfigyelhetők az alulról jövő változások, amelyek egy beszélőközösségben megszilárdulhatnak, és így a nyelv történeti alakulásában alkotnak egy-egy állomást. Bynon (1997: 43) terminológiája szerint az analógiának a nyelv történeti alakulásában leggyakrabban előforduló változata az *analógiás kiegyenlítődés*, amelynek során a váltakozások megszűnnek, homogenizálódnak. Ezzel éppen ellentétes folyamat, de sokkal ritkább az *analógiás kiterjesztés*, amikor a rendhagyó alakok száma növekszik.

Az analógia tehát több szinten és több szempontból is meghatározó módja a nyelv alakulásának. A nyelv folytonos változásának része az új szavak létrehozása, amelynek egyik módja a szóképzés. Ladányi Mária (2007) egy teljes könyv terjedelmében foglalkozik a produktivitás és az analógia szerepével a jelenleg is működő szóképzési folyamatokban, és az elméleti háttérrel számos példával és esettanulmánnyal szemlélteti.

Bár az analógia fogalmát és terminusát a történeti nyelvészet kezdte használni először, amikor az újgrammatikus iskola a hangváltozások mellett, azokkal ellentétes folyamatként a nyelvi változás egyik fő mozgatórugójaként (rendszerkényszer) kezelte, a későbbiekben

az egyéni beszédprodukción folyamatok kognitív leírásában is nagy szerepet kapott. Napjainkban több kognitív nyelvészeti elmélet is igen nagy szerepet tulajdonít az analógiának a beszédprodukciónban és a nyelvtanulásban. Az analógia tehát jelen van mind a nyelv diakrón változásában, mind pedig a beszélők szinkrón nyelvhasználatában, ahogy azt Borbás Gabriella (2006) is vázolja az analógia és az asszociáció szerepét vizsgáló tanulmányában. A jelenlegi dolgozat szempontjából a történeti megközelítésnél lényegesebb az analógiának a nyelvtanulásban és a beszédprodukciónban megfigyelhető szerepe, ezért ezt egy külön fejezetben részletesebben fogom vizsgálni.

Az alábbiakban először bemutatom a vizsgálat tárgyát képező főnévi szótöveket, és bár a jelen dolgozatnak nem célja az analógia diakrón vizsgálata, egyes pontokon mégis rámutatok analógiás változásokra a szótövek kialakulásában. Bemutatok olyan szavakat is, amelyek fonetikailag igen nagy mértékben hasonlítanak egy-egy tőtípusba tartozó szavakra, azonban azoktól eltérően nem rendelkeznek több tövel. Ezekkel a szavakkal bizonyos szóalakok képzésekor igen nagy a valószínűsége, hogy (hibás) analógiás szóalakokat produkálnak a nyelvtanulók. Néhány példán szemléltetem azt is, milyen okai lehetnek a fonetikai hasonlóság ellenére megfigyelhető morfofonológiai eltéréseknek.

### **5.3. Tőtípusok**

Ennek az áttekintésnek az alapját összefoglaló nyelvtani munkák képezik (Keszler 2000, É.Kiss – Kiefer – Siptár 2003, Kiefer 2000, Hegedűs 2004), valamint a magyar mint idegen nyelv tanításához készült grammatikai kézikönyvek (M. Korchmáros 2006, Szili 2006), továbbá nyelvtörténeti munkák (TESz., Bárczi – Benkő – Berrár 1967, Benkő 1988, Kiss – Pusztai 2003, Zaicz 2006) és olyan tanulmányok, amelyek kifejezetten a magyar mint idegen nyelv diakrón vonatkozásairól szólnak (Forgács 1990, Borbás 2004, Dömötör 2007). Bár a lényeges pontok általában megegyeznek, a különböző források némileg eltérő terminológiát és csoportosítást használnak. Ennek részletes bemutatása nem célom, az egyszerűség kedvéért Hegedűs (2004) terminológiáját fogom használni.

Nem fogom bemutatni az összes névszói tőtípust, csak azokat, amelyekbe több olyan szó is tartozik, amely a magyar idegen nyelvként való oktatásában rendszerint gondot okoz. Az alábbiakban tárgyalt tőtípusok kiválasztásának másik szempontja a saját kérdőíves vizsgálatom, amelyben gyakorlati megfontolásokból szintén korlátozni kellett a kategóriák számát. A kérdőíves vizsgálat eredményét a dolgozat második felében mutatom be.

## I.

### a) Nyúló tövek

Ide tartozik minden *a*-ra és *e*-re végződő főnév kivétel nélkül. Régen az eredeti toldalék nélküli tövekben még szerepelt a hosszú magánhangzó, de a szóvégi *á*-k és *é*-k megrövidülését követően az eredeti tőváltozat kötött tővé vált. Az *a*-ra vagy *e*-re végződő relatív szótövek is beletartoznak a csoportba. Bár a legtöbb toldalék a hosszú magánhangzós tőhöz csatlakozik, egyes újabb toldalékokkal előfordulhat a szótári tő is (*óra-kor, apa-ként, tiszta-i, katona-ság*).

Ide tartoznak például a következő szavak: *kutya, teve* stb. Ez alól a szabály alól nincs kivétel, egy analógiás folyamat miatt a későbbi jövevényszavak is beleillenek a szabályba: példa erre az olasz eredetű *torta* szó, amelynek analogikusan keletkezett a *tortá* töve (Bárczi 1953: 77).

### b) *v*-s tövek

Ezt a csoportot valójában több alcsoportra lehet osztani aszerint, hogy a *v*-s tő előtt a hangzó változatlan (*mű* : *művek*), rövidül (*ló* : *lovak*), hangszín és időtartam tekintetében is változik (*tó* : *tavak*), illetve elveszti véghangzóját (*falu* : *falvak*).

Ide tartoznak például a következő szavak: *cső, ló, kő, tő, fű, hó, tó, mű, daru, falu, tetű, hó, tó, szó*. Fonetikailag nagyon hasonlók hozzájuk, de nem tartoznak a csoportba a *nő, hő, só, tű* szavak, melyek közül a *hő, tű* és *nő* szerepel a saját kérdőívemben.

A *v*-s tő a  $\gamma$  vagy  $\beta$  hangok eltűnését eredményező folyamatban alakult ki, így a *kő* az ősi finnugor *\*kiβe*, a *ló* az ugor kori *\*luβ3* vagy *\*luγ3* előzményből fejlődhetett ki. A 13. század elejére a tővéghangzók eltűntek, és a szótövek egyalakúsága helyett megjelentek a többalakú tövek. A tővéghangzó általában megmaradt, ha a tőhöz egyetlen mássalhangzóból álló toldalék járult, és ezek az alakok a mai napig fennmaradtak (*lovam*). Az eredeti tővégi magánhangzó lett tehát ezekben az esetekben a mai nyelvelírásban előhangzóként ismert hang. Toldalék nélkül, szóvégi helyzetben a  $\beta$  és a  $\gamma$  előbb félhangzóvá változott, majd az előtte levő magánhangzóval diftongust alkotott, később pedig monoftongizálódott. Így látható, hogy honnan származik példáinkban a szóvégi hosszú magánhangzó.

A *hő* szó eredete ismeretlen, de másik alakváltozatában, a *hév* szóban még megtalálható az a *v* hang, amely minden bizonnyal az ősmagyar kori  $\beta$  hangból alakult ki. Az egyalakú *hő* és a *v*-t az alanyesetben is tartalmazó *hév* között jelentésmegoszlás történt, ezzel is magyarázható, hogy az újabb keletkezésű *hő* nem rendelkezik ilyen tővel. A szóvégi *ő*

előzménye egy ugor kori \*e vagy nyílt \*ä hang lehetett, csakúgy, mint feltehetőleg a *fő* ~ *feje* változatok esetében, amelyek az ómagyar kori \**feγ* alakból különböző fejlődési irányokban haladva alakultak ki.

Bár a *v* tövű *fű* szóhoz fonetikailag nagyon hasonló *tű* szó maga egytövű, etimológiai sorában megtalálható a *v*-s tő az elavult *tövik* 'szúr, fúr' igében, amelynek melléknévi igeneve voltaképpen a *tű* szó.

A *tő*, *kő* *v*-tövű szavakhoz a mai nyelvben fonetikailag nagyon hasonló, de egyalakú *nő* ősi, uráli eredetű szó, de amíg például a *hő* és a *tű* analógiás változással kilépett a *v*-s tövű szavak csoportjából, a *nő* soha nem is tartozott ide, hanem a hangszínt és időtartamot váltakoztató (vagy *ő*-t *e*-vel váltakoztató) csoportba lehet besorolni (*nő* : *neje*) például a *tető* (*tető* : *teteje*) szóval együtt.

### c) Rövidülő tövek

Ezekben a tövekben az ómagyar korban csak rövid magánhangzók szerepeltek, a toldalék nélküli töben a magánhangzó megnyúlása csak a tövéghangzó lekopása miatt következett be, gyakorlatilag annak időbeli pótlásaként. Ebben a csoportban kb. 70 szó található. A hosszú magánhangzós szótári alakhoz kapcsolódnak a csak magánhangzóból álló és a magánhangzóval kezdődő toldalékok az *-n*, *-on*, *-en*, *-ön* rag kivételével. A rövidülést a gyakrabban használt toldalékok közül csak a többes szám jelének és a tárgy ragjának használatakor figyelhetjük meg. Ide tartoznak például a *tér*, *kéz*, *mész*, *nyár*, *út*, *sár*, *szamár*, *kanál*, *madár*, *darázs* szavak. Fonetikailag nagyon hasonló hozzájuk, de nem tartozik a csoportba a *méz*, *rév*, *vér*, *mén*, *kén*, *séf*, *tét*, *lét*, *sál*, *nyál*, *kád*, *kár*, *zár*, *tár*, *ágy*, *úr*, *gyár*, *tanár*, *tatár*, *halál*, *határ*, *garázs*, melyek közül a *méz* és a *vér* szerepel a saját kérdőívemben.

Ha a rövidülő tövekhez fonetikailag nagy mértékben hasonló, de nem rövidülő töveget vizsgálunk, akkor megfigyelhetjük, hogy az eltérő alaktani viselkedésnek az egyes esetekben más-más magyarázata van, és igen változatos kép tárul elénk. A *kéz* szó előzménye a finnugor \**käte* lehetett, amelyből a tövéghangzó lekopását követő pótlónyúlás következtében alakult ki a mai szótári tő, az eredeti tő pedig a mai kötött tövekben jelenik meg (ahol tulajdonképpen az eredeti tövéghangzó maradt meg). A *kéz* szóhoz fonetikailag nagy mértékben hasonlít a *méz*, azonban az utóbbinak csak egy töve van. Ez a *kéz* nyelvtörténeti alakulását figyelembe véve különösnek tűnhet, ugyanis a *méz* előzménye is a finnugor korból származó \**mete*, amelyben szintén végbement a szó belseji \**t* > magyar *z* hangváltozás, a véghangzó lekopására és a pótlónyúlásra utaló jelet azonban az etimológiai

sorában sehol nem fedezhetünk fel. Ennek oka minden bizonnyal az, hogy rövidülés esetén zavaró homonímia alakulna ki a *mez* szóval (*méz*: \**mezek*, *vö*: *ágy*: \**agyak*)

Első ránézésre hasonló problémával szembesülünk a *tér* és *vér* szópár esetében is. A *tér* esetében az alapalak az ugor \**tärz* lehetett, amely a fent leírt hangváltozásokon mehetett keresztül, és ma rendelkezik egy rövidülő tővel is. Ezzel szemben a fonetikailag nagyon hasonló *vér* egytövű, sem tárgy esetben, sem többes számban nem jelenik meg rövidülő tő. A *vér* etimológiai sorában megtaláljuk viszont a *veres* ~ *vörös* szót, ami utal arra, hogy az eredeti finnugor \**βire* 'vér' a \**tärz* 'tér' szóhoz hasonlóan pótnyúláson ment keresztül a véghangzó lekopása után, majd pedig az -s melléknévképzős származék és az abból a *vér* alapalak analógiájára keletkezett szóalak jelentésmegoszlás miatt különvált. Így ma nyelvünkben fellelhető a *tér* keletkezéséhez hasonló módon létrejött szótőre visszavezethető, szint jelölő *veres* ~ *vörös* és az ebből a *vér* tő analógiás hatása nyomán kialakult *véres* szó is, amelynek jelentése 'vérrel borított'. Ennek a szétválásnak a következtében a *vér* toldalékolt alakjaiban már sehol nem található meg a rövidülő szótő.

A rövidülő *nyár* és az egytövű *gyár* fonetikai hasonlósága ellenére megfigyelhető különbség megint más okra vezethető vissza. A *nyár* eredete ugyan vitatott, de az egyik elképzelés szerint csuvas eredetű, így a többi rövidülő tő esetében lejátszódott hangváltozásokon mehetett keresztül. Ezzel szemben a *gyár* csak a nyelvújítás korában keletkezett elvonással a *gyárt* igéből, így ezek a hangváltozások nyilván nem érintették.

#### **d) Hangkieséses változatú tövek**

Ezek a tövek vagy hangzóvesztéssel, vagy hangzótoldással keletkeztek, amiben az a különleges, hogy ez a két jelenség eltérő időpontban és egymástól függetlenül zajlott, mégis ugyanarra az eredményre vezetett. A hangzóvesztéssel keletkezett tövekben eredetileg minden toldalék előtt megvolt a mostani szótári tőben megfigyelhető magánhangzó. A tővégi magánhangzók lekoptak, ezután a tő belsejében található magánhangzó zárt szótagban helyezkedett el a toldalék nélküli szóalakokban, a toldalékolt szóban viszont sokszor nyílttá vált ez a szótag, emiatt pedig érvényesülhetett a kétnyíltszótagos törvény. Voltak azonban olyan szavak is, amelyek a toldalék nélküli szóalakban sem tartalmazták a jelenleg ott található magánhangzót, és a szóvégi magánhangzó lekopását követően a tő két mássalhangzóra végződött. Mássalhangzóval kezdődő toldalékok esetében hármas mássalhangzó-torlódás keletkezett, amelyet a hangzótoldás oldott fel. Ez eleinte csak a toldalékolt szóalakokban fordult elő, de később a toldalék nélküli szóalakokban is megjelent.



Ide tartoznak például a következő szavak: *bokor, csokor, ökör, sátor, szobor, tükör, terem*. Hasonló hangzású, de egytövű szavak pl. a *motor, rotor, tumor, dudor*, amelyek közül a *motor* és a *dudor* szerepel a saját kérdőívemben. Ezeknek a szavaknak az első előfordulását a 19. századra teszik, így nem hathattak rájuk azok a változások, amelyeknek következtében a többalakú tövek kialakultak.

## II.

Két szótőcsoport általában nem jelenik meg a hagyományos magyar grammatikákban, azonban a magyar mint idegen nyelv tanításának szempontjából valóban külön kategóriát alkot. Ez a két szótőcsoport nem rendelkezik több alakú tövekkel, hanem a végződést befolyásolja.

### e) Nyitó tövek

Újabb nyelvtanok (Kiefer 2000, Rebrus 2000, É. Kiss – Kiefer – Siptár 2003), valamint a magyar mint idegen nyelv grammatikáját leíró munkák (Hegedűs 2004), illetve pszicholingvisztikai tanulmányok (pl. Lukács 2001) már külön tőtípusként kezelik az ide tartozó szavakat, amelyek az utánuk következő kötőhangzót nyíltabbá, vagyis alsó nyelvállásúvá teszik. Ez veláris magánhangzó után *-a-* (*házak* szemben a szabályos *gázokkal*), palatális magánhangzó után pedig *-e-* (*hölgyek* szemben a szabályos *ködökkel*). A nyitó töves szavak főleg az ősi szókészlet részét képezik (*ház, láb, ágy* stb.), és esetükben történetileg nem nyitás van, hanem a régi alsó nyelvállású tővéghangzó / kötőhangzó őrződött meg.

A nyitó tövek megjelenése szinkrón szempontból teljesen rendszertelen, ezért könnyen lehetővé teszi analógiás alakok képzését. A csoportba tartozó szavak: *könyv, hölgy, völgy, tölgy, föld, ház, láb, ágy, gyár, öv, társ*. Fonetikailag nagyon hasonló, de egytövű szavak a saját kérdőívemben is szereplő *gáz, kár, köd*.

A *gáz* szót viszonylag későn vette át a magyar nyelv, amikor már gyakori volt a középső nyelvállású kötőhangzó. A *kár* szláv jövevény, az ómagyar kor elején vettük át, amikor már szintén gyakori volt a középső nyelvállású kötőhangzó. A *köd* pedig ősi örökség, talán emiatt erősebb a labiális-illabiális illeszkedés, és ennek az alaknak a megőrződését segíti elő az is, hogy viszonylag gyakori szó.

Jelentősége lehet annak is, hogy a legtöbb ide tartozó szó esetében nyelvjárási szinten zavaró homonímia alakulhatna ki a birtokos személyjeles alakokkal, ha zártabban ejtenénk őket: *ház-ok* 'az ő házuk', *láb-ok* 'lábuk' stb.

### **f) Harmóniasértő tövek**

A harmóniasértő *tő* mint külön *tőtípus* csak néhány grammatikában jelenik meg, főleg azokban, amelyek a magyar mint idegen nyelv tanításához készültek. Ennél a kevés szónál a magas hangrendű *tő*höz mély hangrendű toldalékok járulnak. Ennek oka az, hogy ezekben a ma már magas hangrendű a szavakban eredetileg egy veláris *i* hang szerepelt, így tehát egészen az ómagyar korig mély hangrendűek voltak, és a hozzájuk kapcsolódó mély hangrendű toldalékok mindössze ezt a tulajdonságukat mutatják a mai napig. Meg kell jegyezni, hogy egyes kutatók ezt az elméletet vitatják (Kis 2005).

Ilyen szavunk a *híd, sír, szíj, díj, íj, nyíl* a saját kérdőívemben pedig a *szín, hír, víz* szavak szerepelnek az analógiás alakok vizsgálatára. A fonetikailag nagyon hasonló *szín, hír, víz* szavak azért nem mutatják ezt a tulajdonságot, mert soha nem tartalmaztak veláris *i* hangot, a mai *í* hangjuk más hangokból jött létre.

## **5.4. Az analógia pszicholingvisztikai vonatkozásai**

### **5.4.1. Az analógia szerepe a nyelvi produkcióban és a nyelvtanulásban**

Az analógia folyamatát diakrón és szinkrón szempontból is meg lehet közelíteni, erre már régebbi nyelvészeti munkák is rámutattak. Bárczi (1953: 78) szerint a grammatikai analógia a nyelvtörténet szempontjából a legfontosabb csoport, de az élő nyelv szempontjából is igen jelentős, „hiszen ennek a segítségével tanulunk meg beszélni, ezzel tanulunk idegen nyelveket, s ez teszi lehetővé, hogy a nyelv mint rendszer kialakulhatott.” Horger (1914: 238) utal arra, hogy a változások – így az analógia is – az egyéni nyelvhasználatból felfelé terjeszkedve szilárdulnak meg:

„A szerb čardak szó pl. átkerülve a magyarba, itt bizonyos fajtájú korcsma jelentésével egészen szabályosan csárdák alakú volt. Egyszer egy beszélőnek szüksége volt e fogalom kifejezésére, de nem engedte apperceptíválni a tudat felé közeledő csárdák hangsor emlékképét, mert tévesen többes számúnak érezte. E tévedés következtében a csárdák mint megindító képzet, a korcsmák, vendéglők stb. közvetítősor ingerelte, holott tulajdonképpen a korcsma, vendéglő stb. sorba tartozott. Ez az inger aztán továbbterjedt a korcsmák:korcsma, vendéglők:vendéglő irányító sorokra, s ezeknek hatása alatt megtermett egy új csárda alak, mely utóbb köznyelvvé vált.” (i. m. 243, kiemelés az eredetiből)

Bár Horger a nyelv történeti alakulását tanulmányozta, az analógiáról szóló tanulmánya azért is kimondottan érdekes, mert helyenként a mai pszicholingvisztikai elméletekhez hasonló elképzeléseket feltételez a jelenség egyéni megnyilvánulása mögött. Szerinte

„a lélektani folyamat mindig az, hogy valamely (akár eredettől fogva, akár csak pillanatnyilag) hiányos etimológiai képzetsorban, beálló szükség esetén 1. félig-meddig tudatossá válik egy megindító képzet (pl. szép), ez 2. maga után vonja a maga nyelvtani képzetsorából is (melyet további szerepe miatt közvetítő sornak nevezhetünk) néhány, de legalább is még egy tagnak a tudat világosabb része felé való közeledését (pl. szép, kedves stb.) 3. ez az egy (vagy esetleg több) tag éppen így a maga etimológiai képzetsorát is, melyet további szerepe miatt irányító sornak nevezhetünk (pl. kedves:kedvesebb stb.), és végül 4. az irányító sor (esetleg sorok) egyes tagjai között fönnálló viszony szerint kiegészül a hiányos etimológiai képzetsor (pl. szép:x).” (i. m. 240-241, kiemelés az eredetiből).

A kognitív folyamat leírásában szereplő *megindító képzet*, *közvetítő sor* és *irányító sor* működése, valamint az analógia egyéb jellegzetességei sokban hasonlítanak a modern konneccionista elméletek aktivációs mintáihoz. Az analógia nyelvi hatását Horger (i. m. 238) szerint a képzeteknek a következő tulajdonságai teszik lehetővé: 1) csoportokba tömörülnek, 2) egy képzet több csoportnak is tagja lehet, és 3) kapcsolatuk szorossága befolyásolja a tudatossá válás mértékét.

Az analógiának nincs egységes meghatározása. Más megközelítésből vizsgálja az analógia jelenségét a nyelvtörténet, más szempontok relevánsak a szóalkotás szempontjából (vö. pl. Ladányi 2007: 54-56), és más megközelítést találunk a nyelvelsajátítással valamint a számítógépes analógiás modellezéssel kapcsolatos munkákban is. A jelen dolgozat szempontjából fontos, hogy az anyanyelv és az idegen nyelv elsajátításában is gyakran említik az analógia szerepét, ám ezt általában csak szórványosan, egy-egy jelenséghez kapcsolva találjuk meg, és az analógia fogalmát ezekben az esetekben gyakran egyáltalán nem magyarázzák (pl. Réger 1979 – a szótövek tanulásával kapcsolatban, Réger 1975 – hibák elemzésében, S. Meggyes 1971: 44 – a szótövekkel kapcsolatban). MacWhinney (1974) az analógia szerepét vizsgálva felhívja a figyelmet erre a problémára, és néhány ellentmondást is bemutat, de az analógia fogalmát ő sem határozza meg pontosan.

Létezik egy olyan jól ismert jelenség, amelyet több forrás is az analógiával magyaráz. A gyermekek először helyesen használják a rendhagyó alakokat, majd helytelenül, végül egy

idő után ismét helyesen. A magyarázat szerint a folyamat elején még csak elemeket tanulnak, de később kiemelkedő szerep jut az analógiának (ekkor képzik gyakran a rendhagyó alakok hibás változatait), és a szabályok elsajátításakor teljesebbé válik a nyelvi rendszernek az a komponense, amellyel már szisztematikusan a helyes alakokat használják. Ezt a folyamatot egyes források (pl. Gósy 2005: 274) az analógiával magyarázzák, több pszicholingvisztikai tanulmányban (Pléh 2003: 183, Pléh és Lukács 2001: 157) pedig a szabály / szokás működésének kapcsán merül fel ez a jelenség. Kifejezetten az analógia szerepét a magyar nyelv anyanyelvként való elsajátításában Brian MacWhinney vizsgálta (MacWhinney 1974, 1978), eredményeit a saját eredményeimmel az 5.4.2 fejezetben fogom összehasonlítani.

Egyes nyelvi jelenségek (pl. múlt idő az angol nyelvben – Eddington 2000, kötőhangzók holland szóösszetételekben – Krott – Baayen – Schreuder 2001, múlt idő a finn nyelvben – Skousen 1989) számítógépes modellezésében az analógián alapuló algoritmusok sikeresnek bizonyultak, így ezeknek pszicholingvisztikai vonatkozásuk is releváns lehet. Ezek a modellek adatbázisok segítségével határozták meg a várható új szóalakokat valós és álszavak esetében is. Pszicholingvisztikai párhuzamban az analógiás működés a mentális lexikonban tárolt szóalakok alapján képzelhető el, amelyek azonban nem halványulnak el az emlékezetből a szabályok teljes kiépülésekor, hanem a további működéshez is megmaradnak. Ez feltételezi, hogy a szabályok alapvetően analógiás természetűek (Saussure 1966, Krott – Baayen – Schreuder 2001). A feldolgozó algoritmus az előzőekben már használt példákhoz hasonlítja az új elemeket. Nem szabály alapú vagy konnekcionista elvek alapján működik, mindössze az elemek közti hasonlóságot figyeli.

Ebben a dolgozatban nem tartom lehetségesnek az analógia fogalmának pontos meghatározását, és nem volna célszerű az ezzel kapcsolatos elméleti viták részletes bemutatása sem. Összesítve a felhasznált pszicholingvisztikai és nyelvelsajátítási munkákban található, nyíltan megfogalmazott vagy csupán a terminus használatából következő meghatározásokat, az alábbiakban minden olyan alakot analógiásnak tekintek, amely fonetikailag lényeges egyezést vagy hasonlóságot mutat az aktuális vizsgálat szempontjából releváns szóalakokkal.

## 5.4.2. Az analógia szerepének vizsgálata a saját kutatásomban

### 5.4.2.1. Álszavak többes száma és tárgyesete

MacWhinney (1974) magyar gyermekeknél vizsgálja a magyar többes szám képzését, és egy hierarchikus szabályelsajátítási modellt dolgoz ki. Létező és nem létező szavak többes számát vizsgálva állítja fel az ötfázisú morfológiai elsajátítási modellt, amelynek alapja a memorizálás, az analógia és a szabályok használata. Az analógiának a második szakaszban tulajdonít nagy jelentőséget, az ezt követő szakaszokban elkezdődik és kiteljesül a szabályalkotás. Az eredmények alapján arra a következtetésre jut, hogy a memorizálás – változó mértékben – minden szinten működik, az analógia szerepe azonban minimális, és gyakorlatilag egyedül a szabályalkotás lehet a nyelvelsajátítás mozgatórugója. Az analógia minimális szerepét úgy állapította meg a szerző, hogy a vizsgálat során kifejezetten az analógia alkalmazására alkalmas helyzeteket teremtettek: a gyermekeknek feltett kérdésekben az álszavak rögtön a valós és rájuk rímelő szavak után következtek. MacWhinney a 20. táblázatban látható szavakat használta. Az álszavak láthatóan igen nagy fonetikai egyezést mutatnak a valós szavakkal. A szemléltetéshez használt tárgyakat a gyermekek a kezükbe vehették, játszottak velük és a vizsgálatvezető ezek után kérdezte meg, hogy *Mi ez?*, majd kis idő múlva, amikor már két hasonló tárggyal játszottak a gyerekek, megkérdezte, hogy *Mik ezek?*

Megszokott szó	Értelmetlen szó	Szemléltetés
1) hajó	2) fajó	űrhajós
3) pipa	4) piga	totemoszlop
5) csésze	6) szésze	csörgő
7) virág	8) firág	valami szőrös lény
9) könyv	10) önyv	csat
11) bőr	12) vőr	csontváz
13) pingvin	14) gvín	műanyag nyíl
15) hal	16) gal	pók / polip
17) kenyér	18) kepér	füldugó
19) kosár	20) mosár	egy kúp alakú tárgy
21) tehén	22) pehén	valami sárga lény
23) tükör	24) fükör	koncentrikus körök
25) majom	26) kajom	űrhajós / űrhajó
27) daru	28) taru	rakéta
29) ló	30) gó	íj

20. táblázat A stimulus szavai és azok szemléltetése (MacWhinney 1974: 72)

A saját kutatásomban nem nyílt módomból szóbeli adatgyűjtésre, ehelyett írásban használtam ugyanezeket a szavakat. A válaszadóknak egy, a már korábbi fejezetekben bemutatott nagyobb terjedelmű kérdőív részeként kellett az álszavak többes számát és tárgyességét megadni. Az álszavak (kitalált) jelentését itt nem játékok szemléltették, hanem példamondatok. Az analógia előhívására nem szerepelt közvetlenül az álszavak környezetében azokhoz fonetikalag hasonló valós szó, az ilyen szavak az analógiát vizsgáló rész előtt szerepeltek. Egy példa a kérdőívből:

**Mi?** *A pehén cukorral nagyon finom.*

**Mit?** *Tegnap \_\_\_\_\_(pehén) és krumplit ettünk ebédre.*

**Mik?** *A \_\_\_\_\_(pehén) az asztalon vannak.*

MacWhinney 5 fázisú modelljében az analógia csak az egyalakú, magánhangzóra végződő, tehát kötőhangzót nem igénylő szótövek esetében működhet. Elmélete szerint ezen a szinten a nyelvtanuló összehasonlítás alapján kiszűri a többes számú formák közös pontját, ami a magyar nyelv esetében a *-k*, és csak ennek használatában érvényesül az analógia. A nyúló tövek, rövidülő tövek stb. többes számát szabályok segítségével képezik, amelyeket már a 3-5. fázisba sorol.

Meg kell jegyezni, hogy az analógia általános értelmezése eltér a MacWhinney által használttól, hiszen a rímelő, mindössze egy vagy két disztinktív jegyben eltérő (ál)szavak (*könyv-önyv, hal-gal, kenyér-kepér, kosár-mosár, tehén-pehén, tükör-fükör, majom-kajom, ló-gó*) esetében általában elképzelhetőnek tartják az analógia működését. A továbbiakban tehát MacWhinney adatait használom, de az analógiára vonatkozó elméletét és a tanulmányban felvázolt szabályalkotási rendszert nem alkalmazom.

Az alábbiakban az analógia működését feltételezem azokban az esetekben, ahol a produktív szabályok alkalmazásának eredményétől eltérő szóalak figyelhető meg, így tehát a következő esetekben:

- az *önyv* álszó többes számában és tárgyességében megjelenik az *-e*- kötőhang
- a *gal* és a *mosár* álszavak többes számában és tárgyességében megjelenik az *-a*- kötőhang
- a *kepér*, a *pehén* és a *mosár* álszavak többes számában és tárgyességében megjelenik a hangzórövidülés
- a *fükör* és a *kajom* álszó többes számában és tárgyességében megjelenik a hangzóhiányos tő
- a *gó* álszó többes számában és tárgyességében megjelenik a *v*-s tő

Álszó	Analógiás alak MacWhinney adataiban	Analógiás alakok a saját adatokban (tárgyeset és többes szám)
nyitó tő analógiájára		
<i>önyv</i>	72%	92,7% és 85,5%
<i>gal</i>	17%	25,3% és 30%
<i>mosár*</i>	11%	22,8% és 32,5%
rövidülő tövek analógiájára		
<i>kepér</i>	11%	37,3% és 47%
<i>pehén</i>	11% **	29% és 53%
<i>mosár*</i>	-	21% és 40,9%.
hangzókieséses tövek analógiájára		
<i>fükör</i>	-**	68,6% és 71%
<i>kajom</i>	-**	54,2% és 24%
v-tövék analógiájára		
<i>gó</i>	-**	42,1% és 48,1%

21. táblázat Az analógiás alakok aránya MacWhinney (1974) adataiban és a saját adataimban

\*ez nem csak a *kosár* analógiás hatását mutatja, hanem a *mocsár* szóét is, amely nem is nyitó tő és nem is rövidülő tő

\*\* a gyermekek nagyon ritkán ismerték az analógiát előhívni szánt *tehén* (33%), *tükör* (6%), *majom* (0%) és *ló* (17%) szó helyes többes számát is.

Ezenkívül megjelent még az *-a-* kötőhang olyan álszavak tárgyesetében és többes számában is, amelyek nem mutatnak hasonlóságot az *-a-* kötőhangot ilyen esetekben tartalmazó valós szavakkal (*gó* : *gavat* a válaszok 20%-ában, ebben vélhetően a *hó* szó analógiája is szerepet játszhat).

Még egyszer érdemesnek tartom kiemelni, hogy ezeket a szóalakokat egy írásbeli teszten adták a magyarul tanuló külföldiek, ahol az analógiát előhívni képes szó nem állt az álszó közvetlen szomszédságában, valamint azt is fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy sokkal több variációt láthattunk, mint a magyart anyanyelvükként tanuló gyermekeknél (pl. a *mosár* tárgyeseténél a következő szóalakok fordultak elő: *mosárt* 60,2%, *mosárot* 7,2%, *mosarat* 15%, *mosárat* 7,2%, *mosart* 3,6%, *mosarot* 2,4%, *mosrát* 2,4%, a fennmaradó esetekben pedig nem volt értékelhető a válasz).

Természetesen nem lehet messzemenő következtetéseket levonni egyedül ennek a tesztnek az értékeléséből, azonban a valószínűsíthetően analógia útján előállított szóalakoknak a saját vizsgálatomban megfigyelhető igen magas aránya alapján feltételezhetjük, hogy a magyart idegen nyelvként tanulók esetében van szerepe az analógiának a főnévi szótövek elsajátításában. (És ez vélhetően jelentősebb, mint az anyanyelv tanulásában, hiszen a fenti

adatok szerint jóval kevesebb ilyen szóalakot produkáltak a gyermekek, ráadásul MacWhinney ezeket sem analógia alkalmazásával, hanem inkább szabályelsajátítással magyarázza.).

#### **5.4.2.2. A rendhagyó tövekhez fonetikailag hasonló szavak többes száma és tárgyesete**

A létező szavak analógiás szóalakjainak vizsgálata a szótöveket és a velük használt végződéseket vizsgáló teszt sor része, amelyet a 2. fejezetben részletesen bemutattam. Ennek a kérdéssornak a 238 mondatából 26-ban szerepeltek azok a szavak, amelyek fonetikailag nagyon hasonlítanak változó tövű szavakhoz, de ők maguk csak egy tövel rendelkeznek. Az analógia itt hibás szóalakok képzésében valósulhat meg, így elképzelhető tehát, hogy a *tő* : *tövek* analógiájára egy nyelvtanuló a *nő* szónak *növek*\* többes számát képezi. Az eltérő morfológia okait a 6.3. részben próbáltam felderíteni. A saját vizsgálatomban a következő szavak szerepelnek:

- a *v*-tövűek csoportjának analógiáját vizsgálendő: *nő*, *hő* és *tű*
- a rövidülő tövek csoportjának analógiáját vizsgálendő: *méz*, *vér*
- a hangzókieséses tövek csoportjának analógiáját vizsgálendő: *motor*, *dudor*
- a nyitó tövek csoportjának analógiáját vizsgálendő: *gáz*, *kár*, *köd*
- a harmóniasértő tövek csoportjának analógiáját vizsgálendő: *szín*, *hír*, *víz*

Csak azokat az eseteket foglaltam a kérdőívbe, amelyeknél az esetleges analógia megjelenhet, így pl. a *-ban*, *-ben* és a *-val*, *-vel* toldalékot csak a harmóniasértő tövekkel kapcsolatban érdemes vizsgálni, mert ezeket a többi szócsoporthoz képest a szótári tőhöz kell kapcsolni. Az alábbi eredményekben csak az jelenik meg, hogy milyen szótövet választott a válaszadó, az itt nem látható, hogy a helyesen megválasztott szótőhöz helyes végződést is kapcsolt-e. A táblázatban feltüntetett adatok között láthatjuk a darabszámot és a százalékos értéket is. Az NV rövidítés a „nincs válasz” rövidítése (ebbe beletartoznak az értékelhetetlen válaszok is). Ezeket az eredményeket nem számítógépes értékelés útján összesítettem, hanem külön csoportosítottam és megszámláltam az egyes változatok előfordulását.

A 22. táblázatban igen nagy különbség látható a vizsgált szavak között, és ez arra enged következtetni, hogy érdemes inkább egyes szavak analógiás hatását vizsgálni mint szócsoporthoz képest, pl. a *v*-s tövű szótöveket. Valószínűnek tűnik, hogy a *nő* esetében a szó



gyakorisága miatt olyan ritka a helytelen alakok előfordulása. A *tű* szó esetében az analógiás képzést aktiválhatja a *tő* és a *fű* szó is, a *tű* viszonylag ritka előfordulása mellett ez is magyarázhatja az analógiásnak minősített szóalakok gyakori előfordulását.

A további táblázatokban is azt figyelhetjük meg, hogy egyes esetekben (24. táblázat, hangzókieéses tövek) meglehetősen nagy az eltérés az analógiásnak minősülő alakok előfordulása között, ami ismét utalhat az egyes szavak gyakoriságának jelentőségére, hiszen a *dudor* szó minden bizonnyal jóval ritkább, mint a *motor*.

Ugyanígy a 26. táblázatban nincs számottevő különbség az eredmények között, ami talán annak is köszönhető, hogy mindegyik szó igen gyakori.

	v-s tő (véltetően analógia alapján)	Nem v-s tő	
<i>nő</i>	6 2,4%	239 95,9%	NV: 4 1,6%
<i>hő</i>	50 60,24%	30 36,1%	NV: 3 3,6%
<i>tű</i>	114 68,67%	48 28,9%	NV: 4 2,4%

22. táblázat Eredmények az analógia vizsgálatához a v-tövűekkel

	Rövidülő tő (véltetően analógia alapján)	Nem rövidülő tő
<i>méz</i>	38 22,8%	128 77,1%
<i>vér</i>	15 18%	68 81,9%

23. táblázat Eredmények az analógia vizsgálatához a rövidülő tövekkel

	Hangzókieéses tő (véltetően analógia alapján)	Nem hangzókieéses tő
<i>motor</i>	9 3,6%	242 96,3%
<i>dudor</i>	98 39,3%	151 60,6%

24. táblázat Eredmények az analógia vizsgálatához a hangzókieéses tövekkel

	Alsó nyelvvállású végződés (nyitó tőként kezelt tő, vélhetően analógia alapján)	Középső nyelvvállású végződés (nem nyitó tő)
<i>gáz</i>	11 13,2%	72 86,7%
<i>kár</i>	9 10,8%	74 89,1%
<i>köd</i>	35 14%	210 NV:4 84,3% 1,6%

25. táblázat Eredmények az analógia vizsgálatához a nyitó tövekkel

	Nem illeszkedő végződés (harmóniasértő tőként kezelt tő, vélhetően analógia alapján)	Illeszkedő végződés (nem harmóniasértő tő)
<i>szín</i>	5 3%	161 96,9%
<i>hír</i>	8 9,6%	75 90,3%
<i>víz</i>	4 1,6%	245 98,3%

26. táblázat Eredmények az analógia vizsgálatához a harmóniasértő tövekkel

### 5.5. Részösszegzés

A saját kutatásomból származó adatok vizsgálatakor arra következtethetünk, hogy a magyart idegen nyelvként tanulók a főnévi tőtípusok elsajátításában és használatában vélhetően az analógiás szóalkotásra is támaszkodnak. Az analógiásnak minősíthető alakok előfordulása összefüggésben van a szó gyakoriságával, de nem feltétlenül van összefüggésben a tőtípus gyakoriságával, ugyanis a tőtípusokon belül igen nagy eltéréseket figyelhettünk meg. Az eredmények magyarázataként feltételezhető, hogy a gyakori szavak több szóalakja is egészlegesen tárolódik a nyelvtanulók mentális lexikonában.

## 6. FEJEZET: A KÉRDŐÍVES KUTATÁS EREDMÉNYEINEK NYELVPEDAGÓGIAI VONATKOZÁSAI

### 6.1. Bevezetés

Ebben a fejezetben egy rövid áttekintést adok a MID tanításában használt tananyagokról a saját kutatásom eredményeinek tükrében, valamint a határozott tárgyas ragozás tanításához egy új megközelítést is bemutatok. Természetesen nem áll módomban minden tananyagot részletesen elemezni, mindössze a jelenleg Magyarországon bolti forgalomban kapható kiadványok elemzésére szorítkozom, és csak az értekezésben tárgyalt szempontokat tárgyalom. Csak olyan könyveket választottam az elemzéshez, amelyek kezdő-középhaladó nyelvtudási szinthez készültek és a magyar nyelvtan törzsanyagát tartalmazzák, így néhány, egyébként kereskedelmi forgalomban kapható és színvonalas könyv itt nem szerepel (pl. Hungarolingua III. és Magyar mozaik 4.). Az elemzett könyvek a megjelenés sorrendjében a következők:

*Ginter Károly – Tarnói László (1974, 1993): Ungarisch für Ausländer Budapest  
Tankönyvkiadó 4. kiadás 1974.*

A német közvetítőnyelvvvel írt könyv értékét jelzi, hogy több mint 30 éve használatban van, és még mindig megtalálható a boltokban. A 70-es évek gyakorlatának megfelelően egy igen átfogó és alapos, nyelvtanközpontú könyv, amely a hagyományos olvasmány-szöszedet-nyelvtani magyarázat-gyakorlatok felépítést követi mind a 27 leckéjében. A függelékkel együtt 559 oldalas könyv a nyelvtani törzsanyagot és a közép szintű nyelvtudáshoz szükséges szókincset tartalmazza.

*Hlavacska Edit – Hoffmann István – Laczkó Tibor – Maticsák Sándor (1991, 1996):  
Hungarolingua I. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem  
Hlavacska Edit – Hoffmann István – Laczkó Tibor – Maticsák Sándor (1993):  
Hungarolingua II. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem*

A Debreceni Nyári Egyetem kiadványai 1991 és 1995 között jelentek meg, alapvetően a saját kurzusaik igényeihez igazodva. A célkitűzés szerint kommunikációközpontú könyvek a nyelvtant is rendszeresen tanítják, azonban az addigi hagyományokhoz képest némileg más logika szerint. A nyelvtani ismeretek a szerzők által feltételezett nyelvtanulói igények szerint határozottabban tagolódnak, és válnak szét külön részekre. A gazdagon illusztrált,

függelékekkel együtt 174 és 173 oldalas I. és II. rész közvetítőnyelv nélkül, az új ismereteket táblázatokkal és példamondatokkal szemléltetve halad. Gyakorlásra egy 91 és egy 87 oldalas munkafüzet áll rendelkezésre. Az első két rész a többi hasonló nyelvkönyvhöz hasonlóan tartalmazza a nyelvtani törzsanyagot, a harmadik rész pedig – némi űrt hagyva az első két rész után – kifejezetten haladók számára nyújt segítséget a tanulásban.

*Erdős József – Prileszky Csilla (1992, új kiadás 2007): Halló, itt Magyarország I-II.*

*Budapest: Akadémiai Kiadó*

A két kötet először 1992-ben jelent meg az Akadémiai Kiadónál, majd több kiadást követően 2007-ben átdolgozott formában is napvilágot látott a széles körben használt tananyag. Az átdolgozás főleg a tipográfiai megjelenést érintette, tartalmilag szinte az első kiadással azonos változat van ma is használatban. A viszonylag rövid terjedelem igen sűrű tananyagot vonultat fel: a függelékekkel együtt 171 és 163 oldalas részek tartalmazzák a magyar grammatika leglényegesebb témáit és szókincsét. A könyv nem használ közvetítőnyelvet, a nyelvtant csak példákkal szemlélteti és magyarázza.

*Silló Ágnes (1995, második kiadás 2002): Szituációk. Hueber Verlag.*

Ez a kezdőknek szóló tananyag egy könyvből és a mellette használható munkafüzetből áll. Fontos jellemzője, hogy német közvetítőnyelvet használ. Az olvasmányok és gyakorlatok szerves kiegészítője a függelékben található nyelvtani magyarázat. A függelékkel együtt 228 oldalas könyv és a 206 oldalas munkafüzet tartalmazza a magyar nyelv tanulásához és használatához szükséges nyelvtani törzsanyagot.

*Durst Péter (2004 és 2006): Lépésenként magyarul I-II. SZTE Hungarológia*

Ezek a nyelvkönyvek 2004-ben és 2006-ban jelentek meg először mai formájukban (az első rész első kiadása még 2002-ben jelent meg, szerzői kiadásban). A címből is látható, hogy a kis egységekben történő, logikus menetű haladást célozza meg. Ez a tananyag kimondottan feladatközpontú, ezért a feladatok a tananyagot bemutató egységekkel átgondolt struktúra szerint szervesen összeépülve alapvető szerepet töltenek be a tanulás folyamatában. Az olvasmányok, a közvetítő nyelv nélkül, csak táblázatokkal és példamondatokkal bemutatott nyelvtani anyag és a feladatok így tehát mindkét rész esetében egy-egy kötetben jelentek meg. Az első rész a főnevek többes számát, tárgyességét és harmadik személyű birtokos alakját, valamint az igék főnévi igenévi alakját is

tartalmazó szójegyzékkel együtt 312 oldal terjedelmű, a második rész pedig 229 oldalból áll, de nem tartalmaz szójegyzéket.

A szerzőként jegyzett nyelvkönyvek azért illenek a sorba, mert viszonylag széles körben kaphatók bolti forgalomban Magyarországon. A könyveket igyekszem objektíven, kizárólag a többi tananyag elemzésekor is használt szempontok figyelembevételével értékelni.

Ezekon a komplex kurzuskönyveken kívül még több olyan tananyagot is meg fogok említeni, amelyek az oktatásban vagy az egyéni nyelvtanulás során használhatók.

A saját kutatásom következtetései alapján az alább felsorolt megállapításoknak lehet nyelvpedagógiai vonatkozása, ezért ezeket fogom megvizsgálni a fent említett tananyagokban és más, a nyelvoktatásban használható kiadványokban.

1. A főnévi szótövek használatát vizsgálva megfigyelhettük, hogy a különböző szótövek eltérő mértékben okoztak nehézséget a nyelvtanulóknak. A nyúló tövek, a *v*-s tövek, a hangzó kieséses tövek és a rövidülő tövek bizonyultak nehezebbnek.

2. Az adatok szerint a superessivus ragjának használatakor volt a legnehezebb megválasztani helyesen a szótót. A többes szám, a tárgyeset és az inessivus esetében is jelentősen kevesebb alkalommal választották meg helytelenül a szótót a válaszadók. Ebből többek között azt a következtetést is levontuk, hogy minden bizonnyal a tantermi oktatásban is hiányzik annak tudatosítása, hogy a superessivusi rag melyik tőváltozattal jár.

3. Az ige-tövek használatában megfigyelt különbségek alapján csak azt tudtam egyértelműen megfigyelni, hogy a hangzóhiányos tövű ige-k használata a többi tőtípusnál jóval bonyolultabbnak tűnik. A főnévi tövek vizsgálatával együtt meg fogom vizsgálni azt is, hogy az ige-töveket hogyan tanítják az elemzett tankönyvek.

4. Számottevő különbséget lehetett észlelni a különböző típusú határozott tárgyi tömbök határozottságának megállapításában. Megfigyelhettük korábban, hogy a határozott névelővel álló és a tulajdonnévi tárgyakról sokkal gyakrabban tudták megállapítani a válaszadók, hogy határozottak, mint az *-ik* kijelölő jellel álló, a mellékmondatban megjelenő vagy az explicit módon nem megjelenő tárgyakról. A feltételezett okok között

szerepelt az is, hogy a tananyagokban a határozott ragozást általában a határozott névelővel álló és a tulajdonnévi tárgyakkal mutatják be, amelyek explicit módon jelen lévő és szemantikailag is egyértelműen határozott tárgyak, továbbá már viszonylag alacsony nyelvtudási szinten is ismertek. Számos olyan tárgyi tömb is létezik azonban, amelyek határozott voltára később ki kellene térni a nyelvtanulás / nyelvtanítás folyamatában, ám ezt vélhetően gyakran nem teszik meg. Értekezésemnek ebben a fejezetében áttekintést adok arról, hogy milyen struktúra szerint tanítják az elemzett tankönyvek a határozott tárgyas ragozást és a tárgy határozottságát, valamint bemutatok egy új oktatási segédanyag koncepcióját, amelynek célja kifejezetten a határozott tárgyak és a határozott ragozás gyakoroltatása. Az oktatási segédanyag eddig elkészült részeit a függelékben mellékelem.

## **6.2. Főnévi és igei tőtípusok a MID tananyagokban**

### **6.2.1. *Ungarisch für Ausländer (UA)***

#### *Főnévi szótövek*

A nyelvkönyvekben általában az első leckékben bemutatott többes szám és az inessivusi rag tanításakor kitérnek a nyúló tövekre is, hiszen igen nagy és szabályosan működő csoportról van szó. Ezt találjuk az UA 1. leckéjében is: a többes szám tanításakor csoportként említi a nyúló töveket. A többes szám jelének minden változatát csak a nyitó tövek említésével lehet bemutatni, de ez nem azt jelenti, hogy a nyitó tövek csoportját mint tőtípust be kell mutatni. Az UA is említi nyitó töveket, de csak lexikai egységekként kezeli őket, és ez a későbbiek során is hasonló módon működik. A birtokos személyragok a 8. leckében jelennek meg, ahol ismét találunk nyitó töveket, de továbbra is csak lexikai egységként. A 10. leckében, a tárgyeset tanításakor megjelenő hangzókieséses és rövidülő tövek (*cukor* és *kenyér*) szintén rendhagyó szavakként állnak a tananyagban.

A 22. leckében egy külön nyelvtani pontban bemutat három tőtípust, és azokat külön meg is nevezi: 1) *v*-s tövek (V-Stamm): *lő*, *mű*; 2) hangzókieséses tövek (Vokalausfall): *torony* (ez az egy példa szerepel); 3) hangzó rövidüléses tövek (Vokalverkürzung): *út*, *tér*. A *lő*, *torony*, és *út* szavaknak a megfelelő alakjait meg is adja egy táblázatban, ahol látható a többes szám, a tárgyeset, az E/1 és E/3 birtokos személyjeles alak, az *-s* képzős alak és a superessivusi rag is. Ez tehát igen részletes információ a főnévi szótövekről (bár például a *lő* és a *mű* egy kategóriába történő sorolása miatt nem egészen pontos). Külön ki kell emelni, hogy a superessivusi raggal járó szótő is megtalálható a nyelvtani részben, ez ugyanis más tananyagokban ritkán szerepel. A nyelvtani részben említettekén kívül a

feladatokban szerepelnek még a következő szavak is: *tó, mű, kő, hó, forgalom, torony, kereskedelem, cukor, út, híd, víz, kéz, levél, pohár, kanál, szél.*

### *Igetövek*

Az UA több lépésben tanítja meg a főnévi igenevet és az ennek kapcsán felmerülő tőtípusokat: az 5. leckében a szabályos igék infinitívuszi alakját mutatja be, és csak a *megy* és *van* igék rendhagyóságára hívja fel a figyelmet. A következő leckében kerül sor a két mássalhangzóra vagy egy hosszú magánhangzóra és egy mássalhangzóra végződő igék ragozásának tanítására, és ennek kapcsán megtaláljuk a kötőhanggal álló infinitívuszi *-ni* végződést is. A 7. leckében a könyv bemutat két rendhagyó *-ik*-es igét: az *alszik* és a *fekszik* igék ragozásában nem ad meg minden változatot (pl. a T/2 személyben csak a *feküsztek* található meg, a *fekszetek* nem), de az infinitívuszi alakot megadja mindkettőhöz. A nyelvtani magyarázat ide vonatkozó részének címe szerint csak két rendhagyó *-ik*-es ige ragozását mutatja be, nem tőtípusokat említ. A 15. leckében, a múlt idő tanításakor már csoportokba osztva bemutat tőtípusokat is, és ezeknek megadja jelen idő, kijelentő módú E/1 és E/3 formájuk mellett a főnévi igenevét, valamint az E/1 és E/3 múlt idejű alakjait is. A csoportok: 1. *van, megy, jön*; 2. *alszik, fekszik, haragszik*; 3. *tesz, lesz, vesz, hisz, visz*; 4. *eszik, iszik*. Bár ezek a csoportok el vannak különítve egymástól, a rájuk vonatkozó cím az összeset rendhagyó igékként mutatja be, külön elnevezéseket nem említ. A 16. leckében szerepel a *van* ige jövő ideje, valamint további rendhagyó igék (*nő, fő, lő*) jelen és múlt idejű (alanyi és tárgyas) ragozását és főnévi igenevét találhatjuk meg. Az igéket tövek szerint csoportosítja a 19. leckében, amikor a *-hat, -het* végződés tanításakor a rendhagyó igék között az alábbi csoportokat különbözteti meg: 1) ebben az esetben szabályosan a szótári tőhöz kapcsolódik a végződés a *lő, nő, fő* igéknél; 2) *haragszik, ugrik, mosakszik, fürdik* (az infinitívuszi alakból); 3) *eszik, alszik, lesz*.

Az UA a 20. leckében kezdi tanítani a felszólító módot, és itt külön csoportként mutatja be az *-s, -sz, -z* végű igéket, valamint a *-t* végű igéket. A felszólító mód tanításakor a 21. leckében ismét csoportosítja a rendhagyó igéket, ezúttal a következő kategóriákba sorolja őket: 1) *jön, megy*; 2/a) *lesz, tesz, vesz, visz, eszik, iszik*; 2/b) *hisz*; 3) *alszik, fekszik*; 4) *lő, nő, fő*. A következőkben már nem sorolja csoportokba a rendhagyó igéket, mindössze felsorolja őket. Így a 23. leckében a folyamatos melléknévi igenév kapcsán egy csoportban felsorolva találjuk a következő rendhagyó igéket: *tesz, vesz, lesz, hisz, visz, eszik, iszik, fekszik, alszik, igyekszik, nyugszik, jön, megy, lő, nő*. Megemlíti, hogy *-l, -z, -r* vagy *-g* végű igék utolsó szótagjának rövid magánhangzója kieshet (*énekel : éneklő, forog : forgó,*

*ellenéz : ellenző, gyakorol : gyakorló*). A befejezett melléknévi igenév bemutatásakor mindössze megemlíti a múlt idejű igealakoknál használt tövek jelentőségét. Ugyanebben a leckében megtaláljuk a határozói igenevek bemutatását is, de az ige-tövekkel kapcsolatos tudnivalókról nem esik szó. A 24. leckében pedig, a műveltetés tanításakor a következő rendhagyó igéket sorolja fel: *eszik, iszik, tesz, vesz, hisz, visz, alszik, fekszik, nyugszik, lő*. A 25. leckében a feltételes mód tanításakor a rendhagyó igéket külön oszlopokba rendezve sorolja fel, de más különbségtételt, megnevezést vagy magyarázatot nem találunk. A három oszlopban a következő igék szerepelnek: 1) *jön, megy, lesz, van, lő*; 2) *tesz, vesz, eszik, iszik, hisz, visz*; 3) *alszik, fekszik, haragszik, nyugszik*.

### **6.2.2. Hungarolingua I-II. (HLI és HLII)**

#### *Főnévi szótövek*

A HLI 2. leckéjében tanítja a többes számot, és a táblázatok igen jól elkülönítik a nyúló töveket (példaként hozza a *fa, lecke, foka, fülke, iskola, szálloda* szavakat), valamint a nyitó töveket (*ház, áruház, könyvtár, színház, szótár*). A nyúló töveket előzőleg már az inessivusi raggal is egyértelműen külön csoportként mutatta be a könyv, és használatuk szabályszerűségeire is kitért. A nyitó töveket nem kezeli egységes csoportként, hanem külön bemutat néhány példát a mély hangrendűek közül (ld. a fentebbi listát) és külön bemutat egy példát a magas hangrendűekre (itt csak a *könyv* szerepel, és érdekes módon ez szinte az egész táblázattól elkülönülve található). A többes számmal egyetlen hangzókieséses tövet találunk a példák között (*étterem*), tehát ezt egyértelműen nem tőtípusként tanítja a könyv ezen a szinten. A HLI az 5. leckében tanítja a tárgyestet, és bár bemutat nyitó töveket (*ház, könyv*), ezeket továbbra is inkább lexikai egységekként kezeli. A 10. leckében a birtokos személyjelek után találunk egy olyan részt, amely kifejezetten a tőtípusokkal foglalkozik. Itt bemutatja a 1) rövidülő töveket (*víz, név, levél*) többes számmal, tárgy- és birtokos esettel 2) hangzókieséses töveket (*bokor, szobor, sarok, étterem, ezer, három*), bár kissé kusza módon szemlélteti, hogy milyen esetekben rövidül a tő: két szónak több alakját is megadja (*bokor : bokorba, bokorban, bokorból, bokorra, bokorról, bokrot, bokrok, szobor : szoborral, szobron, szobrom, szobra*), de a többinek csak a többes számát (*sarok : sarkok, étterem : éttermek, ezer : ezret, három : hármat*). A munkafüzetben ugyanezeket a szavakat gyakoroltatja egyetlen feladatban, amelyben egyszerűen be kell írni minden szó (*levél, bokor, szobor, étterem, név, víz, sarok*) többes számát, tárgy esetét, E/1 birtokos személyjeles alakját, a *-ba, -be* végződéses és az *-n, -on,*



-en, -ön raggal ellátott alakját. A következő leckében (HLI/11) még megjelenik a *Vegyél egy majmot!* leckecímben a *majom* szó tárgyesete.

A HL II. részében a 10-es leckében találunk *v*-s tövű főneveket, amelyeket további alcsoportokra osztva mutat be a könyv. Itt megtalálható a *kő, tő, fű, ló* csoport és a *tó, hó, szó* csoport több alakja között a superessivusi raggal ellátott szóalak is.

### *Igetövek*

A szabályos, egyalakú igei igetövek már a HLI 2. leckéjében szerepelnek, a 3. leckében pedig megtaláljuk a *megy* és a *jön* igei ragozási sorát is. A 9. leckében kerül sorra a főnévi igenév, de itt még rendhagyó tövet nem találunk. A HLI igen hamar, már az első könyv 10. leckéjében tanítja a felszólító módot, majd pedig a 11. leckében részletezi a felszólító mód morfológiáját, így kitér a *-t* végű igékre is. Szokatlan a sorrend, hogy a felszólító mód után, csak a HL II. részében találjuk meg a múlt időt. Itt a 2. leckében a múlt idő kapcsán mutatja be az *sz*-es és *d*-s töveket (*fekszik, alszik*), a 3. leckében az *sz*-es és *v*-s töveket (*tesz, visz, eszik, lesz, iszik*) és az *n*-es tövet (*jön*), de az utóbbit inkább lexikai egységekként kezeli, nem a szótőcsoportot mutatja be szisztematikusan.

A HLII az 5. leckében a magyar futballról szóló leckében megtanítja a *lő* igei ragozási sorát (jelen idő kijelentő mód, alanyi és tárgyas ragozás minden számban és személyben, múlt idő csak E/1, E/3 személyben, felszólító mód E/2 személyben, főnévi igenév). Megjegyzésként találjuk, hogy a *nő* ige E/1 személyű alakja *növök*. A munkafüzetben aztán egy táblázatban a *nő* ige jelen idejű és kijelentő módú, múlt idejű, valamint felszólító módú alakjait kéri minden személyben. A 7. leckében a feltételes módot tanítja a könyv, de az igei ragozástól a könyv csak három szópár erejéig ad némi információt: *enni : enne, venni : venne, menni : menne*.

A 10. leckében a könyv a folyamatos melléknévi igenevet tanítja, a rendhagyó töveket pedig egy táblázatban sorolja fel (*vesz, tesz, hisz, visz, eszik, iszik, alszik, fekszik, jön, megy, van*), de nem csoportosítja őket.

### 6.2.3. *Halló, itt Magyarország I-II. (HMI és HMII)*

#### *Főnevek*

A HMI a 3. és a 4. leckében tanítja a tárgyestet, és ennek során természetesen említ nyitó töveket (*ágy, könyv, toll, ház, fal*), harmóniasértőket (*híd*) és nyúló töveket is. A nyúló töveket valóban csoportként mutatja be, a többi csak lexikai egységként. A könyv függelékében található nyelvtani összefoglaló, amelyben még több példát ad a nyitó tövekre, a hangzókieésés és a hangzórövidüléses tövekre, azonban nem egyértelmű, hogy ezeket csoportokként lehet-e kezelni. A többes számot a 6. leckében tanítja a HM, ahol néhány szó erejéig (*ágy, híd*) ismét kitér a nyitó töre és a harmóniasértő töre, de ezeket nem csoportként kezeli, többet nem is mutat be. Már a 9. leckében megtaláljuk a birtokos személyragokat, amelyek tanítása során a könyv feleleveníti a többes számnál bemutatott szabályt a nyúló tövekről és itt is alkalmazza. Bemutat rövidülő és hangkieéséses töveket is, de a kettő típust együtt mutatja be, nem különíti el őket (*tükör : tükrök : tükröm, ugyanígy pohár, levél*).

A függelékben a birtokos szerkezeteknél mutatja be valóban külön csoportokban a *v*-tövéket, a hangzókieésés és a hangzórövidüléses, valamint a szóvégi *a* és *e* megnyúlását mutató töveket, és itt megtaláljuk az *ó*-t *a*-val és *ő*-t *e*-vel váltakoztató töveket is.

#### *Igetövek*

A HM I. részének első felében főnévi tövekkel találkozunk, második felétől pedig igitövekkel. A 9. leckében tanítja a könyv a főnévi igitöveket, és itt bemutatja be az *n*-es töveket (de csak *lenni, enni, inni, venni*). Bemutat továbbá olyan töveket, amelyeknek kötőhangzóra van szükségük a főnévi igitövekben (*tanítani, készíteni*) és egy olyat, amelynek több töve van (de csak a *dohányzik* igit). A szószedetben már szerepel a *fekszik* – *feküdni* szó is, valamint megemlíti a *nyit* igit mint harmóniasértőt (de a használatával kapcsolatos tudnivalókat nem részletezi). A 19. leckében találjuk a múlt időt, ahol a könyv megtanítja csoportként a *tesz, vesz, hisz, visz, eszik, iszik* igitet (az utóbbi kettő a *v*-s tö miatt elkülönül). Megtaláljuk még a *jön, megy* igitet és együtt az *alszik, fekszik* igitet is. A múlt idő teljes morfológiáját egy leckében tanítja.

A függelékben van egy igit fejezet, ahol csoportként bemutatja a harmóniasértő (*ír, hív, nyit*), és a hangzókieéséses töveket (*mosolyog, érez, végez*), a rendhagyó igit cím alatt pedig a *van, megy, jön* és *nő* igitet. A múlt időnél tőtípusként bemutatja az *sz-d* típusúakat (*alszik, fekszik, mosakszik*) de velük együtt említi az *emlékszik* (*sz* és *z* tövű) szót is. Az *sz*-es és *v*-s tövű igit (*tesz, vesz, visz, hisz, eszik, iszik*), a hangzókieéséses igit (*mosolyog,*

*érez, végez*) egyszerűen fel vannak sorolva más igékkel együtt (pl. *áll, hall, mond, kezd, nő*) – ugyanis nem a tőtípus szerint vannak csoportosítva, hanem a múlt idő toldalékai szerint.

A felszólító mód tanítására a második kötet 4., 5., és 6. leckéjében kerül sor. A könyv bemutatja a *van* és a *megy* igéket, a *feküdni, aludni, mosakodni, fészülni* igékkel kapcsolatban pedig rámutat arra, hogy az infinitívuszi tövet használjuk. Csak a 6. leckében kerülnek elő a *tesz, vesz, hisz, visz, eszik, iszik* igék, valamint részletezi a *-t* végűek morfológiáját is.

A második rész 14. leckéjében tanítja a könyv a feltételes módot, itt viszont csak a *tesz, vesz, hisz, visz, eszik, iszik* és a *van* igéket találjuk meg elkülönítve. A 17. leckében a műveltetés kapcsán, a 18. leckében pedig a melléknévi igenevek bemutatásakor is a *tesz, vesz, hisz, visz, eszik, iszik, alszik* és a *fekszik* igéket emeli ki, de utóbbi esetben még kiegészíti a *jön* és a *megy* megfelelő alakjával. A 19. leckében a határozói igenév a tananyag, és itt megtaláljuk a *jön, megy, alszik, tesz, vesz* és a *visz* igéket kiemelve. A II. kötet végén lévő igei táblázatok gyakorlatilag nem tesznek ehhez hozzá semmit a tőtípusokra vonatkozó ismeretekre vonatkozóan.

#### **6.2.4. Szituációk**

A Szituációk egyes leckéinek nyelvtani anyaga a függelékben található leírással válik teljessé. A leckékben csak említés szintjén előforduló nyelvtani ismeretekről a tanúláshoz szükséges tudnivalók a függelékben találhatóak meg.

#### *Főnévi szótövek*

A többes számot bemutató 2. leckében találkozunk egy nyúló tövel (*lámpa*) és két nyitó tövel (*ágy, kád*). A függelékben ezeket táblázatba szedve is megemlíti. A táblázaton kívül, lexikai egységekként mutatja be a *terem* és a *tükör* rendhagyó alakját a többes számban, de a *tükör* szó nemsokára a hangzókieéséses tőtípus bemutatása kapcsán ismét előkerül. A tárgyesetet tanító 4. lecke nyelvtani függelékében meg is nevezi a hangzórövidüléses és a hangzókieéséses töveket, példának pedig bemutatja a *kenyér* és *víz*, valamint a *cukor* és *tükör* többes számát és tárgyesetét. A 7. leckében a birtokos szerkezetek tanításakor a függelékben a szóvégi *a* és *e* megnyúlását ismét jelzi, a rövidülő és a hangzókieéséses szavakat már külön csoportként említi, azonban továbbra is csak a *kenyér* és a *tükör* szóval szemlélteti, nem tesz hozzá új szót.

## *Igetövek*

A 3. leckében kezdődik az igeragozás tanítása és itt már a főnévi igenév is szerepel. A rendhagyó igéket nem bontja csoportokra, hanem egyben sorolja fel az *aludni, fürödni, menni, jönni* igék ragozását. Bár a múlt időt tanító 8. leckében nem esik szó szótövekről, a nyelvtani függelékben egész sok információt találunk erre vonatkozóan: végig felsorolja a *van, megy, jön* igék ragozási sorát, valamint a *vesz, eszik, iszik* igékét is, és megemlíti, hogy a *tesz, lesz, visz, hisz* igék a *vesz* ragozási sora szerint ragozódnak. Kitér arra is, hogy az *alszik, fekszik, haragszik* szavak múlt idejében az infinitivuszi tövet kell használni. A munkafüzetben is ezek a szavak szerepelnek a gyakorlatokban. A felszólító módot a 12. leckében találjuk, és a lényeges információt ismét a nyelvtani függelék tartalmazza: itt találjuk a *jön, megy* és a *vesz* szavak teljes ragozási sorát, és a könyv megjegyzi, hogy a *vesz* ragozási mintáját kell használni a *tesz, lesz, visz, eszik* és *szik* igékkel. A helyesírás miatt külön említi a *hisz* igét. Ismét kitér arra, hogy az *alszik, fekszik, haragszik* szavaknak az infinitivuszi tövét kell használni a felszólító módban, de több példát nem említ ehhez a csoporthoz. A *-t* végű igék jellemzőit is összefoglalja. A 14. leckében a ható igékre csak két példát találunk, de a függelékben már szerepel a *jön, megy, eszik, iszik, tesz, vesz, lesz, visz, hisz, alszik, fekszik, haragszik* és a *fürdik* ige. Ebben a leckében találjuk a feltételes módot is. A leckében csak a *szerez* és a *tud* ragozási sora látható, a függelékben a szabályos igeiken túl megjelenik még a *jön, megy, van, lesz, tesz, vesz, visz, eszik, iszik, alszik, fekszik, haragszik*. Ugyanezeket az igéket találjuk a 15. lecke függelékében a műveltetéssel kapcsolatban (a *haragszik* ige természetesen nem szerepel itt). A 16. leckében az igevek a téma (folyamatos melléknévi, befejezett melléknévi és határozói), de a könyv csak a folyamatos melléknévi igenévnél tér ki a formára, és ott is csak a *jön, megy, van, tesz, visz, eszik, iszik, hisz, alszik, fekszik* igék jelennek meg.

### **6.2.5. Lépésenként magyarul I-II.**

#### *Főnévi szótövek*

A többi nyelvkönyvhöz hasonlóan a nyúló tövek már az első leckékben megjelennek, és szabályos viselkedésük miatt csoportként kerülnek bemutatásra. A *Lépésenként* az 5. leckében mutatja be először a nyúló töveket az inessivusi végződéssel. Az összefoglaló táblázat részeként jelennek meg, és a továbbiakban is mindig külön csoportként hívja fel a figyelmet a könyv a nyúló tövekre. A 8. leckében találunk nyitó töveket és harmóniasértő töveket a többes számmal, azonban ezek csak kivételként jelennek meg, nem csoportként

szerepelnek. Itt az *ágy, ház, könyv* és a *híd* szavakat találjuk. A 15. leckében a superessivusi raggal csak a nyúló tövek vannak kiemelve, más többszóval szó nem szerepel (pl. a számunkra érdekes *v* tövűek nincsenek). Helyhatározóragokkal kapcsolatban a későbbiekben sem említ a könyv töltípusokat.

A *Lépésenként* a 17. leckében tanítja részletesen a tárgyragot. A nyúló tövek természetesen itt is csoportként jelennek meg, a nyitó tövek és a rövidülő tövek pedig rendhagyó csoportként vannak feltüntetve. A 44. leckében a birtokos személyjelek tanítása kapcsán megjelenik a hangzókieséses tö ( *tükör, étterem* ), a rövidülő tö ( *pohár, kéz, kenyér, útlevél* ) és a *v-s* tö ( *ló* ). A példákat csak a többes számú, a tárgysetben álló és az E/1 birtokos személyjeles alakokkal szemlélteti a könyv, helyhatározóragos alakok nem szerepelnek a példák között. A rendhagyóként kezelendő tövek különböző csoportjait nem különülnek el teljesen egyértelműen. A második könyv főnévi szótövek új típusait nem mutatja be.

### *Igetövek*

A magyar idegen nyelvként történő tanításának megfelelően több csoportba osztja a könyv az igéket (például az *-s, -sz, -z* végű igéket külön mutatja be), de ezek a csoportok általában nem esnek egybe a többalakú töltípusok csoportjaival. Külön töltípusként szerepelnek a 20. leckében a harmóniasértő igék, de itt még (főleg a nyelvtudási szint miatt) csak az *ír, hív* és *nyit* igék fordulnak elő. A 21. leckében találjuk a *jön* és a *megy* ige teljes jelen idejű, kijelentő módú ragozási sorát.

Említésre méltó töltípust a főnévi igenév bemutatásakor tanít a könyv a 31. leckében. Itt az *eszik, iszik, vesz, visz, tesz, hisz, van, megy* szerepel egy csoportban, külön az *alszik, fekszik, haragszik*, és a *dohányzik* ige is külön egy másik csoportban szerepel.

Legközelebb az 52-55. leckében a múlt idő tanításakor tér ki a könyv töltípusokra. A múlt időt tanító első leckében (52.) külön kiemeli a rendhagyó töveket: *eszik, iszik, tesz, hisz, vesz, visz, alszik, jön, fekszik, megy*. Az 53. leckében jelennek meg az E/3 személyben kettős *-tt* végződést kapó igék, az 55. leckében pedig a minden személyben *-tt* végződést kapó igék, amelyek azonban nem alkotnak külön töltípust.

A második részben szótövekkel csak a felszólító mód, a feltételes mód és az igenevek tanításakor foglalkozik a könyv. A második rész 2. fejezetében a felszólító mód tanításakor a következő rendhagyó igéket találjuk: *eszik, iszik, vesz, visz, hisz, tesz, alszik, fekszik, jön, megy, lesz*. A 3. fejezetben találhatjuk meg a *-t* végű igék felszólító módját. Az 5. leckében a feltételes mód bemutatásakor megtaláljuk ismét az *eszik, iszik, vesz, visz, hisz, tesz, alszik, jön, megy, van*, továbbá a *játszik* és a *segít* igék feltételes módú alakjait. Ezek után

már csak a 9. fejezetben találunk új ige-töveket: a folyamatos melléknévi igeneveknél szerepel az *eszik, iszik, vesz, tesz, visz, hisz, megy, jön, alszik, fekszik, van* ige. A befejezett melléknévi igeneveknél ezek közül csak a tranzitívak szerepelnek.

#### **6.2.6. Egyéb kiadványok, oktatási segédanyagok**

A szótövek helyes használatához segítséget kaphatunk Elekfi (1994) ragozási szótárából, illetve nyelvtanulók számára készített ragozási segédanyagokból (Mohai–Szendrő 1997, Hegedűs 2006, Hoffmann 2005). Görbe Tamás és Szita Szilvia (2009) új, átfogó nyelvtani gyakorlókönyve is kínál gyakorlási lehetőséget. Ezek a kiadványok nagy segítséget nyújthatnak, azonban közel sem nevezhetők teljesnek. Kevésbé ismert, de annál lényegesebb segítség a Morphologic által forgalmazott számítógépes program, amely az igeen talált *Elragoz* nevet kapta. Ez a szoftver több mint 70 ezer címszót tartalmaz, és minden lehetséges szóalakot megad.

#### **6.2.7. Részösszegzés**

A tankönyvek elemzésekor megfigyelhetjük, hogy a főnévi szótövek közül igen korán és tőtípusként bemutatásra kerülnek a nyúló tövek; szintén az első leckékben, de csak lexikai egységként megtalálhatók a nyitó tövek és a harmóniasértő tövek; a hangzórövidülős, a hangkieséses és a *v*-s tövek pedig később jelennek meg, gyakran csak lexikai egységekként. A tankönyvek általában kicsit magasabb (de még kezdő) nyelvismereti szinten adnak egy összefoglalót a lényegesebb főnévi szótövekről, ahol általában megtaláljuk a többes számú, a tárgyasetben lévő, valamint a birtokos személyjellel ellátott szóalakokat. Az összefoglaló részekben nem mutatják be külön tőtípusként a nyitó töveket, a harmóniasértő töveket és a nyúló töveket, hanem inkább a hangzórövidülős, a hangkieséses és a *v*-s tövek jelennek meg. A feltételezésem az volt, hogy ritkán fektetnek hangsúlyt a superessivusi raggal álló szóalakok bemutatására, azonban az összefoglalókban ezt is több tankönyv feltünteti. Mindenképpen meg kell jegyezni, hogy a nyelvkönyvekben ugyan feltüntetik ezeket a tőtípusokat, de gyakorlásukra jó esetben is mindössze egy-két feladatban biztosítanak lehetőséget.

Az igeragozás tanításakor – érthető módon – inkább az idegennyelv-tanítás szempontjai határozzák meg a tanítandó igék csoportjait, és ezek nem föltétlenül esnek egybe az igék tőtípusok szerinti csoportjaival. Általában a főnévi igenév és a múlt idő tanításakor mutatják be először a könyvek az igék több tőváltozatát, majd később a felszólító mód, a feltételes

mód és az igenevek tanításakor. A nyelvkönyvekben azonban közel sem kapunk teljes képet a több tövű igékről, ugyanis a legtöbb esetben csak az *sz-es* és *v-s* tövű, valamint az *sz-es*, *d-s*, *v-s* tövű igéket mutatják be külön tőtípusokként, a többi példát csak lexikai egységekként vonultatják fel.

Bár a fentiekben azt emeltem ki, hogy a magyart idegen nyelvként tanító könyvek kifejezetten kevés tőtípust mutatnak be rendszerezve, ezt korántsem negatív kritikaként szándékozom megemlíteni. A megtanítandó ismeretek helyes kiválasztása ugyanis a nyelvkönyvek esetében nagyobb előnyöket nyújt, mint a teljes képet adó, részletes leírás. Tagadhatatlan azonban, hogy magas nyelvtudási szint eléréséhez, magyar szakos egyetemi tanulmányok folytatásához szükség van (lenne) olyan tananyagokra is, amelyekben részletesebb információt találnak a nyelvtanulók, és előnyös lenne, ha ilyen tananyagokat még a nyelvtanulás közben használhatnának és nem csak a leíró nyelvészet tanulásakor. Már a nyelvtanulás közben is sok segítséget nyújthatnak azok a ragozási szótárak, táblázatok és szoftverek, amelyeket a fentiekben is megemlítettem, ezeken kívül viszont még gyakorlásra alkalmat adó kiegészítő tananyagok is hasznosak lennének.

### **6.3. A határozott tárgy és a határozott tárgyas ragozás a MID tananyagokban**

#### **6.3.1. *Ungarisch für Ausländer***

A 27 leckéből a 10. leckében vezeti be a határozott tárgyas ragozást, és rögtön ad is egy összefoglaló táblázatot, amely elég részletesen bemutatja a határozott tárgyakat. A táblázat oppozíciós párokba rendezve vonultat fel határozott tárgyakat és határozatlan tárgyakat (illetve megemlíti természetesen azt az esetet is, amikor nincs tárgya a mondatnak). A határozott tárgynak a következő eseteit említi: 1) tulajdonnév; 2) határozott névelővel álló tárgy; 3) *-ik* kijelölő jellel álló tárgy; 4) mutató névmással álló tárgy; 5) 3. személyű személyes névmás; 6) a tárgy birtokos személyjellel áll; 7) tárgyi mellékmondat.

Bár a táblázat elég részletes (különösen ha figyelembe vesszük, hogy már a határozott tárgyas ragozás bemutatásánál ennyi adat szerepel), a későbbiekben gyakorlatilag nem tér ki a könyv erre a kérdésre. Mindössze a 24. leckében említi még meg a visszaható névmás tanításakor, hogy ez tárgyi funkcióban határozott tárgyas ragozást igényel. A 10. lecke után nem találunk olyan feladatokat sem, amelyek kifejezetten a határozott tárgyas ragozást gyakoroltatnák, más jellegű feladatok között viszont szerepel olyan határozott tárgy is, amelyet a táblázatban nem találunk meg. A 18. lecke 5. feladatában például megadott

szavak antonimáival kell kiegészíteni a hiányos mondatokat, amelyek között szerepel a következő két példa:

*Éva ..... volt, mert édesapja nem vitte magával Szegedre.*

*Hol van az esernyő? ..... találom.*

(Az első mondatba a feladatban megadott szavak közül a *vidám*, a másodikba pedig a *mindenütt* antonimáját kell beírni). Mindkét példában olyan esetekkel találkozunk, amelyben a határozott ragozás jelöli ki a tárgyat, amely az előző mondatban vagy az előző tagmondatban jelenik meg (de ott nem tárgyesetben). Erről pedig a nyelvtani magyarázatokban nem esik szó.

### **6.3.2. Hungarolingua I-II (HLI és HLII)**

A tárgyas ragozást az első könyv 5. leckéjében mutatja be a Hungarolingua. Ebben a leckében megjelenik a harmadik személyű személyes névmás tárgyesete (de ez nincs szembeállítva az első és második személyű, határozatlan tárgyakkal), a határozott névelővel és a mutató névmással álló tárgy, valamint a tulajdonnév mint határozott tárgy. A 8. leckében tanítja a könyv a személyes névmások tárgyesetét, és itt szembe is állítja az első és második személyű, valamint a harmadik személyű személyes névmási tárgyakat a határozottság szempontjából. A birtokos szerkezetek és a határozott tárgyas ragozás viszonyára nem tér ki a könyv.

A második rész a 4. leckében az összetett mondatok kapcsán tér ki a vonatkozó névmásokra, és példamondatokban szemlélteti használatukat. A tárgyesetben lévő névmásokat (*amit, akit, amelyet*) külön táblázatban kiemeli, és felhívja a figyelmet arra, hogy a főmondat *azt* utalószavával szemben ezek nem számítanak határozott tárgynak. Az *amelyik* névmás használatára az alábbi példamondatokat adja: *Ismered azt a könyvet, amelyiket én is most olvasok?* és *Ismered azt a könyvet, amelyiket én is most olvasom?* Az *-ik* kiemelő jelre még a 7. leckében is kitér a könyv, ahol a *vala-, mind-* és *se-* előtagú névmásokról van szó. Itt egy külön kiemelt keretes részben bemutatja, hogy ezek a névmások az *-ik* kijelölő jellel tárgyesetben határozott tárgyak. A 10. leckében láthatjuk, hogy a visszaható és a kölcsönös névmások tárgyesetben szintén határozott tárgyak.



### 6.3.3. *Halló, itt Magyarország I-II.*

A határozott tárgyas ragozás a 13. leckében jelenik meg először. A bemutatás mondatpárokkal történik, amelyekben a határozatlan névelővel álló tárgyat állítja szembe a határozott névelővel álló, a mutató névmással álló, valamint a tulajdonnévi tárggyal. A következő leckében megtaláljuk a határozott tárgyas ragozás használatát a kérdésekben, ahol a *Melyik / hányadik könyvet kéri?* kérdés kapcsán megjelenik az *-ik* kijelölő jeles tárgy. A 15. leckében a könyv megtanítja a személyes névmások tárgyesetét, de nem tér ki arra, hogy határozottnak minősülnek-e. Részletes összefoglalót az I. rész nyelvtani összefoglalójában „A határozott tárgy fő esetei” címszó alatt találunk, ahol érdekes módon nem a határozott / határozatlan párok vagy kontrasztok jelennek meg táblázatba foglalva egymás mellett, hanem a határozott tárgynak minősülő élő / élettelen párok (pl. *őt / ezt, azt*). A második rész 1. leckéjében a kölcsönös és a visszaható névmásról is megemlíti a könyv, hogy határozott tárgyaknak minősülnek. Később, a felszólító mód tanításakor a *hogy*-os mellékmondatok kapcsán találkozunk megint a határozott tárgyas ragozással.

### 6.3.4. *Szituációk*

A *Szituációk* az eddigiekhez hasonlóan igen kevés információt ad a határozott tárgyas ragozásról a leckében, a nyelvtani függelékben viszont sokkal részletesebb leírást találunk. Először a 4. leckében kerül sor az új ragozás tanítására, és a következő példamondatokat találjuk:

*Melyik almát kéri? Ezt az almát kérem.*

*Melyik kenyeret kéred? Azt a kenyeret kérem.*

A nyelvtani függelék a következőket tartalmazza:

1. ragozás (így nevezi az általános ragozást)	2. ragozás (ez a határozott tárgyas ragozás)
1) A mondatnak nincs tárgya	1) A tárgy tulajdonnév
2) A tárgy névelő nélkül vagy határozatlan névelővel áll.	2) A tárgy határozott névelővel áll
3) Kérdőszók tárgyesetben	3) <i>Melyik?</i> kérdőszó, és minden <i>-ik</i> -re végződő névmás
4) Határozatlan névmások tárgyesetben	4) A tárgy mutató névmással áll
	5) Tárgyi mellékmondat

27. táblázat A határozott tárgyas ragozás a Szituációk függelékében (i. m. 168)

A táblázatban megjelenő esetek tehát a leckében nem szerepelnek, a gyakorlatok között pedig összesen két feladatot találunk, amely ezzel a nyelvtani jelenséggel foglalkozik. A megfelelő gyakorláshoz nincs elegendő feladat, a tárgyi mellékmondat mint határozott tárgy például összesen egyszer szerepel (általában a tulajdonnév, a határozott névelős tárgy, a mutató névmás a határozott tárgy a feladatokban).

A leckékben a későbbiekben még találunk a határozott tárgyas ragozásra vonatkozó információt. A 7. leckében kiegészíti az eddigieket azzal, hogy csak a harmadik személyű személyes névmás a határozot, az első és második személyű nem. A 9. leckében az *érdekel* ige kapcsán ismét kitér a személyes névmási tárgyak határozottságára. A 11. leckében a kölcsönös névmás megjelenik az olvasmányokban, de a leckében nincs olyan gyakorlat, amely ezzel foglalkozna. A nyelvtani függelékben tanítja és magyarázza a könyv a kölcsönös névmást, azonban a tárgyi funkcióban megfigyelhető határozott voltáról nem ejt szót. A munkafüzetben a 11. leckéhez tartozó fejezetben csak egy feladatban található meg a megfelelő toldalékokkal ellátott kölcsönös névmás gyakoroltatása, itt szerepel tárgyként is. A 12. leckében a *jól érzem magam* kifejezés teljes ragozási sorával kapcsolatban merül fel a visszaható névmás tárgyi funkciója, és természetesen egyértelműen kiderül, hogy határozott tárgynak minősül. Bár a leckében és a gyakorlatokban csak erről az egy kifejezésről esik szó és más kontextusban nem fordul elő a visszaható névmás határozott tárgyként, a nyelvtani függelékben ez az információ is szerepel. A *Szituációk* nem tér ki a birtokos szerkezetek határozott tárgyi szerepére.

### **6.3.5. Lépésenként magyarul I-II.**

A határozott tárgyas ragozás az 55 leckéből a 34-ikben jelenik meg először. Itt a példákban szerepel 1) a tárgy határozott névelővel; 2) a tárgy mutató névmással áll; 3) a tárgy tulajdonnév. A 35. leckében – igaz, csak egy feladat két példájában – szerepel az az eset, amikor az ige tárgya egy főnévi igenév, amelynek azonban egy határozott névelővel álló tárgya van.

A 36. leckében két feladatban gyakoroltatja a könyv azt az esetet, amikor a tárgyi mellékmondat miatt használunk határozott tárgyas ragozást a főmondatban. A könyv szerzőjeként itt meg kell jegyeznem, hogy a *Lépésenként* nyelvkönyvek erősen feladatközpontúak, így igen gyakori, hogy a feladatokban jelenik meg az új anyag – azonban ezek a feladatok csak azt az egy jelenséget dolgozzák fel. Ez történik ebben az esetben is: a főmondat *tud* igéje áll határozott ragozásban minden esetben (E/2 és E/3

személyben), és a tárgyi mellékmondatban szereplő információ változik az egyes példákban. Itt valójában még csak egy panelt tanul meg a nyelvtanuló, így elképzelhető, hogy ezzel nem a nyelvtani ismerete gyarapszik, később azonban erre is sor kerül, mert ugyanez a jelenség előfordul többször is: az 50. lecke egyik feladatában az *azt mondja* és *azt kérdezi* kifejezéseket gyakoroltatja a könyv, egy másik feladatban pedig már egy történet elmondásában a *tudja, megkérdezi, mondja, ígéri, felhívja* igealakokat kell használni az összetett mondatokban. Ugyancsak az 50. leckében kerül sor a személyes névmások tárgyesetének bemutatására és határozatlan vagy határozott tárgyi voltak tárgyalására. A 38. leckében a kérdések szórendjével kapcsolatban megtalálható a *Melyik? / Melyiket?* kérdőszó is, ezért a könyv kitér ennek a határozott tárgyas ragozással megfigyelhető kapcsolatára is. Az igekötők és a *tud, akar, fog, kell, lehet* igék szórendje kapcsán a 41. leckében említi meg a könyv, hogy ha ezeknek az igéknek a főnévi igenévi tárgyához határozott tárgy kapcsolódik, akkor ezeket az igéket határozott tárgyas ragozás szerint kell ragozni. A birtokos szerkezetek bemutatása és gyakorlása során nem található információ a határozott tárgyas ragozással való használatra.

A *Lépésenként magyarul* második kötetének minden fejezetében van olyan feladat, amely a határozott tárgyas ragozást gyakoroltatja különböző tárgyakkal. A visszaható névmás, a kölcsönös névmás és számos *-ik* jellel álló névmás (*bármelyik, semelyik, valamelyik, mndegyik*) is a második kötet anyagához tartozik, de bemutatásukkor nem esik szó arról, hogy tárgyesetben határozott tárgynak minősülnek. Ez csak a minden leckében megtalálható, határozott tárgyas ragozást gyakoroltató feladatokban jelenik meg. Szintén csak a feladatokban jelennek meg olyan esetek, amelyekben a határozott tárgyas ragozás koreferens tárgya az előző mondatban vagy az előző tagmondatban található.

### 6. 3. 6. Részösszegzés

A fentiekben leírtak összefoglalása és kiegészítése az alábbi táblázatban szerepel.

	Hungarolingua	Halló	Ungarisch	Szituációk	Lépésenként
A tárgy					
a) tulajdonnév	+	+	+	+	+
b) határozott névelővel szerepel	+	+	+	+	+
c) <i>ezt</i> vagy <i>azt</i> mutató névmással áll	+	+	+	+	+
d) birtokos személyragozással vagy <i>-é</i> birtokjellel áll	-	-	+	-	-
e) harmadik személyű személyes névmás	+	+	+	+	+
f) visszaható névmás	+	+	+	+	*
g) kölcsönös névmás	+	+	-	*	*
h) birtokos névmás	-	-	-	-	-
i) a <i>mind</i> névmás	-	-	-	-	-
j) a <i>valamennyi</i> névmás („az összes” értelemben)	-	-	-	-	-
k) <i>-ik</i> kijelölő jellel áll	+	+	+	+	*
l) A főnévi igenévi tárgynak határozott tárgya van	-	-	-	-	+
m) A tárgy egy mellékmondat, amelyre a főmondatban az <i>azt</i> utalószó utal	+	+	+	+	+
n) Nem jelenik meg a mondatban explicit módon, de a beszélők számára egyértelműen határozott a tárgy.	-	*	-	*	*

28. táblázat A határozott tárgyi tömbök megjelenése a nyelvtankönyvekben  
-határozott tárgyként nem említi, + határozott tárgyként is említi, \* csak feladatokban jelenik meg

### 6.4. A vizsgált nyelvtani jelenségek a MID tananyagokban – összegzés és következtetések

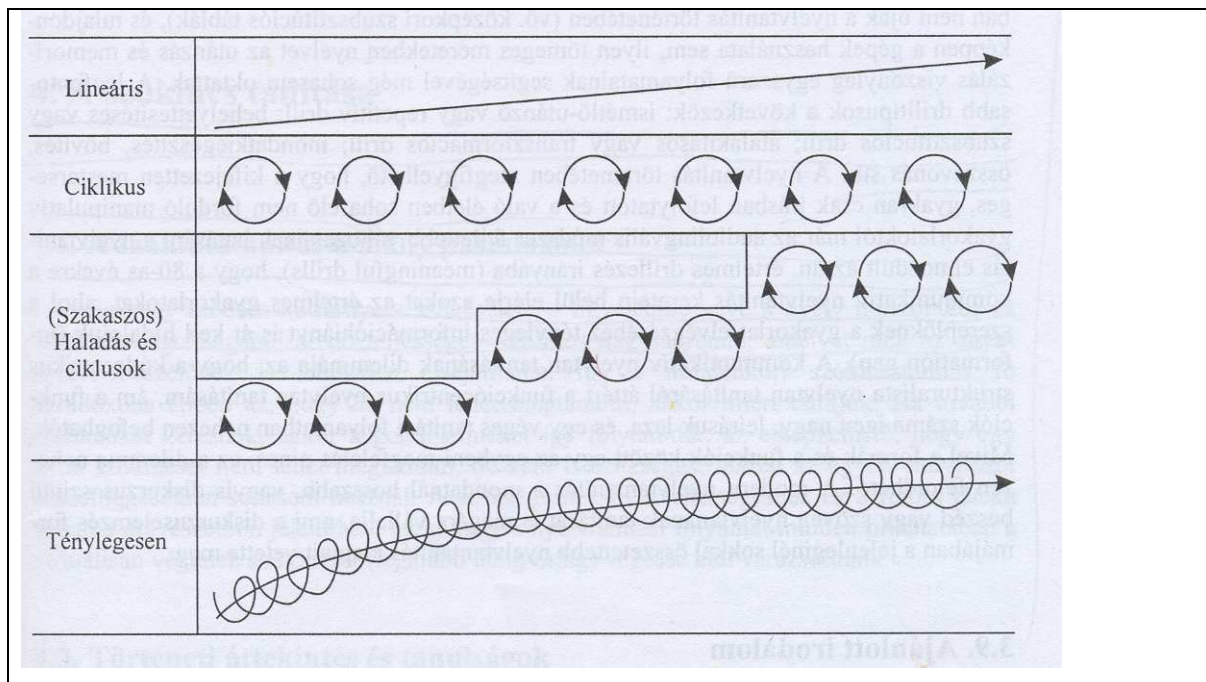
1) Ahogy azt a 6.2.7. fejezetben is megállapítottam, a tankönyvek általában az adott nyelvtudási szinthez mérten szelektálják a tőtípusokat, és csak a leggyakoribbakat mutatják be csoportként. Gyakori, hogy egyes szavakat lexikai egységként mutatnak be és nem térnek ki részletesen a tőtípus leírására. Ez a szelekciós elv módszertanilag teljes mértékben megalapozott, hiszen több szempontból sem lenne indokolt és ésszerű döntés túl sok és túl részletes információt adni a tőtípusokról. Már így is nagyon a grammatika irányába billen el a mérleg minden MID tankönyv esetében, ez pedig tovább fokozná ezt a

tendenciát. Minthogy a szótövek helytelen megválasztása gyakran nem okozna értelemzavaró hibát, a kommunikációközpontú nyelvoktatásban nem látszik elengedhetetlennek részletes tanításuk, hiszen ennek hozománya nem lenne olyan számottevő, mint amekkora idő- és energiaráfordítással járna. A magasabb nyelvtudási szinten tanulók, a helyes nyelvtudásra törekvők és a magyar szakos egyetemi tanulmányokat folytatók számára pedig egy oktatási segédanyag összeállítása nyújthatna hasznos segítséget.

2) A tananyagok áttekintésekor megvizsgáltam, hogy melyik tankönyv milyen határozott tárgyakat mutat be. Minden tankönyvnél megfigyelhettük, hogy az új határozott tárgyak bemutatásakor viszonylag kevés lehetőség nyílik a határozott ragozás ismétlődő gyakorlására. A szervezett nyelvtanítás keretein belül pedig alapvető módszertani elv, hogy egy-egy nyelvtani szerkezetre többször is vissza kell térni a nyelvórákon, és némileg magasabb szinten, mindig egy keveset hozzáadva ismételni kell a tanultakat a folyamatos haladás közben. Bárdos Jenő (2000) az idegen nyelvek tanításának módszertanáról szóló összefoglaló művében a nyelvtan tanításával kapcsolatban kiemeli a linearitás és a ciklikusság szerepét:

A linearitás és a ciklikusság oly módon kapcsolható össze természetes haladásban, hogy a vissza-visszatérő nyelvtani jelenségek ugyanúgy sohasem, csak magasabb szinten ismétlődnek meg, ami növeli a bevést és a stabilitást, miközben az egyenletes előrehaladás képzele nem vész el. [...] Ez azt is jelenti, hogy a ciklikusság erősíti az érlelődési komponenst, miközben eleget tesz egy fokozatossági elvárásnak is. Ez a fajta fokozatosság a nyelvtanulás különféle szintjein egyre magasabb formában ismétli meg a nyelvtani jelenségeket. (Bárdos i. m. 64)

Ezt a következő ábrán is jól meg lehet figyelni:



6. ábra A nyelvtani jelenségek tanulásának progressziója (Bárdos 2000: 65)

Tekintettel arra, hogy a MID nyelvkönyvekben nincs mód a határozott tárgyias ragozás ilyen alapos gyakoroltatására, a megoldást ismét kiegészítő tananyagok alkalmazásában látom. A következő fejezetben egy ilyen oktatási segédanyag alapelveit vázolom.

### 6.5. Egy új oktatási segédanyagról

A határozott ragozás tanítása mindig is a magyartanítás egyik leggyakrabban emlegetett és az egyik legnehezebbnek tartott témája volt. Gyakorló nyelvtanárként sokszor szembesülök a határozott tárgyias ragozás oktatásának problémáival, és nyelvtanári tapasztalataim, valamint a jelenlegi kutatás eredményei alapján úgy vélem, sokat segítené a nyelvtanároknak és a nyelvtanulóknak egy oktatási segédanyag, amely kifejezetten ezt a nyelvtani jelenséget gyakoroltatja. Az alábbiakban bemutatom ennek a tervezett oktatási segédanyagnak a jellemzőit, és a függelékben mellékelem az eddig elkészült feladatokat is. A fenti áttekintés is arra mutat rá, hogy a komplex tankönyvek bemutatják ugyan a határozott tárgyias ragozást és gyakorlásra is adnak valamennyi lehetőséget, de ennek a nyelvtani jelenségnek a nehézségéhez és súlyához mérten ez nagyon kevés. Ugyanakkor nem várható el, hogy az amúgy is szükségszerűen grammatikacentrikus könyvek még részletesebben foglalkozzanak ezzel a kérdéssel. Véleményem szerint valódi megoldást az jelenthet, hogy a komoly tanulási szándékokkal rendelkezők részére külön feladatgyűjteményben kínálhatnánk lehetőséget a határozott tárgyias ragozással kapcsolatos

ismeretek elmélyítésére és a valódi kompetencia kiépítésére. Hasznos lenne tehát egy olyan oktatási segédanyag, amely kifejezetten ezt a nyelvtani jelenséget járja körbe és gyakoroltatja, figyelembe véve minden sajátosságát. Az erre a célra alkalmas tananyagnak ki kell emelnie a határozott ragozás szemantikai és szintaktikai oldalát, mert a tankönyvek általában erre nem fektetnek elegendő hangsúlyt, hanem „a formai kérdéseket állítják a középpontba, azaz egyszerűen „ragozni” tanítanak” (Szili 2006: 130). Fontos tehát, hogy az oktatási segédanyag ezeket a szempontokat figyelembe vegye, továbbá jól körülhatárolható kategóriákat állapítson meg, ugyanakkor viszonylag egyszerű példamondatokat használjon, hiszen nem a szókincs bővítése a cél, hanem a grammatikai kompetencia fejlesztése. Bárdos (2000 64-65) fent hivatkozott módszertani megállapítását figyelembe véve ugyanazt a jelenséget vissza-visszatérően, de egyre magasabb szinten érdemes gyakoroltatni egy segédanyagban is, és tanácsos a nyelvtanításban alapvető elvet követve kis lépésekben haladni. Ezeket a kis lépéseket a határozott tárgy / határozatlan ragozás tanításában több szempontból is pontosabban meghatározom:

1) A folyamatos nyelvtani előrehaladásnak megfelelően az újabb igeidők és módok tanulásakor is célszerű gyakorolni a határozott tárgy ragozást, ami mind az új ragozási sorok alaktanát, mind pedig a tárgy határozottságának addig is ismert eseteit segíti bevésődni.

2) A haladás során felmerülő új grammatikai ismereteket a tárgyhatározottság szempontjából is be kell mutatni. Így például bizonyos névmások vagy a tárgyi mellékmondatok oktatása során mindenképpen ki kell térni arra, hogy ezek tárgyi funkcióban határozott vagy határozatlan tárgynak minősülnek.

3) A határozatlan / határozott tárgy ragozás közti választás mindenképpen oppozíciókat feltételez, ezért célszerűnek tartom a kiegészítő oktatási anyagot a határozott tárgy / határozatlan tárgy ellentétének kontrasztív szemléletére építeni. (Azokban az esetekben, amelyekben ez lehetséges. Ahol pedig nem lehetséges, ott éppen ezt kell kiemelni.)

4) Szintén régóta elfogadott módszertani alapszabály, hogy célszerű mindig egyszerre csak egy új anyagot tanítani.

A fenti megfontolásokat figyelembe véve véleményem szerint egy olyan feladatgyűjtemény formájában lehet elkészíteni az ideális oktatási segédanyagot, amely az egyes részek elején rövid nyelvtani összefoglalót is ad. A leckék elején található összefoglaló táblázat mutatja be, hogy milyen tárgyi szerkezetek számítanak határozottnak, illetve határozatlannak. Így az első és a második leckében például a következőket találjuk:

#### 1. lecke

<b>Alanyi ragozás</b>	<b>Tárgyas ragozás</b>
Az igének nincs tárgya: <i>Az egyetemen tanulok.</i>	Az ige tárgya határozott névelővel áll: <i>Ismerem a tanárt.</i>
Az ige tárgya nem határozott: <i>Veszünk egy újságot.</i> <i>Sört iszunk.</i>	

#### 2. lecke

<b>Alanyi ragozás</b>	<b>Tárgyas ragozás</b>
Az igének nincs tárgya: <i>Az egyetemen tanulok.</i>	Az ige tárgya határozott névelővel áll: <i>Ismerem a tanárt.</i>
Az ige tárgya nem határozott: <i>Veszünk egy újságot.</i> <i>Sört iszunk.</i>	Az ige tárgya főnévi mutatónévmással áll: <i>Ezt kérem.</i> <i>Ezt az almát kérem.</i>
Az ige tárgya főnévi igenév tárgy nélkül vagy határozatlan tárggyal: <i>Szeretünk énekelni.</i> <i>Szeretünk zenét hallgatni.</i>	Az ige tárgya tulajdonnév: <i>Ismerem Julit.</i>  Az ige tárgya főnévi igenév határozott tárggyal: <i>Szeretem ezt az autót vezetni.</i>

A nyelvtani összefoglalót követő egy-két oldal terjedelmű feladatokban csak a táblázatokban látható tárgyak szerepelnek. A továbbiakban mindig csak kevés új elemet tesztek hozzá a listához (a legtöbb esetben mindössze egyet), és ez általában egy új határozott tárgynak számító nyelvtani szerkezet. Az új határozott tárgyat először csak a már eddig ismert határozatlannak számító tárgyakkal állítom szembe. Így például a harmadik leckében a fenti táblázatban szereplő határozatlan tárgyakat csak az újonnan bevezetett határozott tárgyakkal állítom szembe, amely ebben az esetben a birtokos



személyjellel vagy -é birtokjellel álló tárgy, illetve a tárgyi funkcióban lévő birtokos névmás. Ez valójában több nyelvtani szerkezetet foglal magában, de logikailag egységet alkot.

### 3. lecke

<b>Alanyi ragozás</b>	<b>Tárgyas ragozás</b>
<p>Az igének nincs tárgya: <i>Az egyetemen tanulok.</i></p> <p>Az ige tárgya nem határozott: <i>Veszünk egy újságot.</i> <i>Sört iszunk.</i></p> <p>Az ige tárgya főnévi igenév tárgy nélkül vagy határozatlan tárggyal: <i>Szeretünk énekelni.</i> <i>Szeretünk zenét hallgatni.</i></p>	<p>Az ige tárgya birtokos személyjellel vagy -é birtokjellel áll, vagy a tárgy birtokos névmás: <i>Ismerem a testvéreket.</i> <i>A Lászlóét is ismerem.</i> <i>Az övét nem ismerem.</i></p>

Miután bevezettem az új határozott tárgyat, a következő leckében már az összes addig tanult határozott és határozatlan tárgyat is felvonultatom a gyakorlatokban. Így például a negyedik lecke elején található összefoglaló a következő:

### 4. lecke

<b>Alanyi ragozás</b>	<b>Tárgyas ragozás</b>
<p>Az igének nincs tárgya: <i>Az egyetemen tanulok.</i></p> <p>Az ige tárgya nem határozott: <i>Veszünk egy újságot.</i> <i>Sört iszunk.</i></p> <p>Az ige tárgya főnévi igenév tárgy nélkül vagy határozatlan tárggyal: <i>Szeretünk énekelni.</i> <i>Szeretünk zenét hallgatni.</i></p>	<p>Az ige tárgya határozott névelővel áll: <i>Ismerem a tanárt.</i></p> <p>Az ige tárgya főnévi mutatónévmással áll: <i>Ezt kérem.</i> <i>Ezt az almát kérem.</i></p> <p>Az ige tárgya tulajdonnév: <i>Ismerem Julit.</i></p> <p>Az ige tárgya főnévi igenév határozott tárggyal: <i>Szeretem ezt az autót vezetni.</i></p> <p>Az ige tárgya birtokos személyjellel vagy -é birtokjellel áll, vagy a tárgy birtokos névmás: <i>Ismerem a testvéreket.</i> <i>A Lászlóét is ismerem.</i> <i>Az övét nem ismerem.</i></p>

Néhány esetben nem az addig ismertetett határozatlan tárgyakkal állítom szembe az új határozott tárgyat, hanem egy új ellentétpárt mutatok be. A 7. leckében például a személyes névmási tárgyak jelennek meg, és semmilyen más tárgy nem is szerepel a táblázatban.

#### 7. lecke

<b>Alanyi ragozás</b>	<b>Tárgyas ragozás</b>
Az ige tárgya első vagy második személyű személyes névmás: <i>Itt senki nem ismer engem.</i> <i>Téged mindenki utál.</i>	Az ige tárgya harmadik személyű személyes névmás: <i>Őt ritkán látjuk.</i> <i>Őket jól ismerem.</i>
<b>-lak / -lek</b> E/1 alany és második személyű személyes névmási tárgy: <i>(Én) Látlak (téged).</i> <i>(Én) Ismerlek titeket.</i>	

Ez a struktúra megismétlődik a jelen idejű kijelentő módú ragozás után a múlt időben, a felszólító módban és a feltételes módban is. Az alábbiakban bemutatom a készülő feladatgyűjtemény fejezeteinek felépítését, valamint a mellékletben csatolom az eddig elkészült 5 leckét – egyelőre kézirat formájában, lektorálatlanul. Reményeim szerint ez a feladatgyűjtemény minden komplex kurzuskönyv mellett használható segédanyagként, így minden nyelvtanár számára lehetőséget nyújt majd a határozott tárgyas ragozás alaposabb tanítására.

Az alábbiakban tehát bemutatom a készülő feladatgyűjtemény tartalmát a leckék elején található nyelvtani összefoglaló szerint. Az itt bemutatott tartalom ismétlődik: jelen idő, kijelentő módban, múlt időben, felszólító módban és feltételes módban is ugyanilyen felépítésűek a fejezetek. Az összefoglaló táblázatokat minden esetben egy-két oldalnyi különböző típusú feladat követi. A fentiekben bemutattam az első négy lecke anyagát, így azt itt nem ismétlem meg, hanem az ötödik leckétől folytatom a tartalom ismertetését.

#### 5. lecke

<b>Alanyi ragozás</b>	<b>Tárgyas ragozás</b>
A legtöbb névmási tárgy: <i>Nem ismerek itt senkit.</i> <i>Valakit látok a kertben.</i> <i>Mindenkit utálok.</i>	Az ige tárgya <i>-ik</i> kiemelő jellel áll: <i>Bármelyik almát elviheted.</i> <i>Akármelyiket elviheted.</i> <i>Mindegyik csokoládét megesszük.</i> <i>Semelyik könyvet nem adom oda.</i> <i>Egyiket sem adom oda.</i> <i>A másikat kérem.</i>

## 6. lecke

<b>Alanyi ragozás</b>	<b>Tárgyas ragozás</b>
<p>Az igének nincs tárgya: <i>Az egyetemen tanulok.</i></p> <p>Az ige tárgya nem határozott: <i>Veszünk egy újságot.</i> <i>Sört iszunk.</i></p> <p>Az ige tárgya főnévi igenév tárgy nélkül vagy határozatlan tárggyal: <i>Szeretünk énekelni.</i> <i>Szeretünk zenét hallgatni.</i></p> <p>A legtöbb névmási tárgy: <i>Nem ismerek itt senkit.</i> <i>Valakit látok a kertben.</i> <i>Mindenkit utálok.</i></p>	<p>Az ige tárgya határozott névelővel áll: <i>Ismerem a tanárt.</i></p> <p>Az ige tárgya főnévi mutatónévmással áll: <i>Ezt kérem.</i></p> <p>Az ige tárgya tulajdonnév: <i>Ismerem Julit.</i></p> <p>Az ige tárgya főnévi igenév határozott tárggyal: <i>Szeretem ezt az autót vezetni.</i></p> <p>Az ige tárgya birtokos személyjellel vagy -é birtokjellel áll, vagy a tárgy birtokos névmás: <i>Ismerem a testvéreket.</i> <i>A Lászlóét is ismerem.</i> <i>Az övét nem ismerem.</i></p> <p>Az ige tárgya -ik kiemelő jellel áll: <i>Bármelyik almát elviheted.</i> <i>Akármelyiket elviheted.</i> <i>Mindegyik csokoládét megesszük</i> <i>Semelyik könyvet nem adom oda.</i> <i>Egyiket sem adom oda.</i> <i>A másikat kérem.</i></p>

## 7. lecke

<b>Alanyi ragozás</b>	<b>Tárgyas ragozás</b>
<p>Az ige tárgya első vagy második személyű személyes névmás: <i>Itt senki nem ismer engem.</i> <i>Téged mindenki utál.</i></p>	<p>Az ige tárgya harmadik személyű személyes névmás: <i>Őt ritkán látjuk.</i> <i>Őket jól ismerem.</i></p>
<p><b>-lak / -lek</b></p> <p>E/1 alany és második személyű személyes névmási tárgy: <i>(Én) Látlak (téged).</i> <i>(Én) Ismerlek titeket.</i></p>	

## 8. lecke

Alanyi ragozás	Tárgyas ragozás
<p>Az igenek nincs tárgya: <i>Az egyetemen tanulok.</i></p> <p>Az ige tárgya nem határozott: <i>Vesziünk egy újságot.</i> <i>Sört iszunk.</i></p> <p>Az ige tárgya főnévi igenév tárgy nélkül vagy határozatlan tárggyal: <i>Szeretiünk énekelni.</i> <i>Szeretiünk zenét hallgatni.</i></p> <p>A legtöbb névmási tárgy: <i>Nem ismerek itt senkit.</i> <i>Valakit látok a kertben.</i> <i>Mindenkit utálok.</i></p> <p>Az ige tárgya első és második személyű személyes névmás: <i>Itt senki nem ismer engem.</i> <i>Téged mindenki utál.</i></p>	<p>Az ige tárgya határozott névelővel áll: <i>Ismerem a tanárt.</i></p> <p>Az ige tárgya főnévi mutatónévmással áll: <i>Ezt kérem.</i></p> <p>Az ige tárgya tulajdonnév: <i>Ismerem Julit.</i></p> <p>Az ige tárgya főnévi igenév határozott tárggyal: <i>Szeretem ezt az autót vezetni.</i></p> <p>Az ige tárgya birtokos személyjellel vagy -é birtokjellel áll, vagy a tárgy birtokos névmás: <i>Ismerem a testvéreket.</i> <i>A Lászlóét is ismerem.</i> <i>Az övét nem ismerem.</i></p> <p>-ik kiemelő jellel álló tárgy <i>Bármelyik almát elviheted.</i> <i>Akármelyiket elviheted.</i> <i>Mindegyik csokoládét megesszük</i> <i>Semelyik könyvet nem adom oda.</i> <i>Egyiket sem adom oda.</i> <i>A másikat kérem.</i></p> <p>Az ige tárgya harmadik személyű személyes névmás: <i>Őt ritkán látjuk.</i> <i>Őket jól ismerem.</i></p>
<p><b>-lak / -lek</b></p> <p>E/1 alany és második személyű személyes névmási tárgy: <i>(Én) Látlak (téged).</i> <i>(Én) Ismerlek titeket.</i></p>	

## 9. lecke

Alanyi ragozás	Tárgyas ragozás
<p>Nem tárgyi mellékmondat: <i>Arról beszélünk, hogy mennyit keresek.</i></p>	<p>A tárgy egy mellékmondat, amelyre utalhat az azt utalószó: <i>Most megbeszéljük, mit csinálunk holnap.</i> <i>Látod, milyen szép?</i></p>

## 10. lecke

Alanyi ragozás	Tárgyas ragozás
<p>Az igének nincs tárgya: <i>Az egyetemen tanulok.</i></p> <p>Az ige tárgya nem határozott: <i>Veszünk egy újságot.</i> <i>Sört iszunk.</i></p> <p>Az ige tárgya főnévi igenév tárgy nélkül vagy határozatlan tárggyal: <i>Szeretünk énekelni.</i> <i>Szeretünk zenét hallgatni.</i></p> <p>A legtöbb névmási tárgy: <i>Nem ismerek itt senkit.</i> <i>Valakit látok a kertben.</i> <i>Mindenkit utálok.</i></p> <p>Az ige tárgya első és második személyű személyes névmás: <i>Itt senki nem ismer engem.</i> <i>Téged mindenki utál.</i></p> <p>Nem tárgyi mellékmondat: <i>Arról beszélünk, hogy mennyit keresek.</i></p>	<p>Az ige tárgya határozott névelővel áll: <i>Ismerem a tanárt.</i></p> <p>Az ige tárgya főnévi mutatónévmással áll: <i>Ezt kérem.</i></p> <p>Az ige tárgya tulajdonnév: <i>Ismerem Julit.</i></p> <p>Az ige tárgya főnévi igenév határozott tárggyal: <i>Szeretem ezt az autót vezetni.</i></p> <p>Az ige tárgya birtokos személyjellel vagy -é birtokjellel áll, vagy a tárgy birtokos névmás: <i>Ismerem a testvéreket.</i> <i>A Lászlóét is ismerem.</i> <i>Az övét nem ismerem.</i></p> <p>-ik kiemelő jellel álló tárgy <i>Bármelyik almát elviheted.</i> <i>Akármelyiket elviheted.</i> <i>Mindegyik csokoládét megesszük</i> <i>Semelyik könyvet nem adom oda.</i> <i>Egyiket sem adom oda.</i> <i>A másikat kérem.</i></p> <p>Az ige tárgya harmadik személyű személyes névmás: <i>Őt ritkán látjuk.</i> <i>Őket jól ismerem.</i></p> <p>A tárgy egy mellékmondat, amelyre utalhat az azt utalószó: <i>Most megbeszéljük, mit csinálunk holnap.</i> <i>Látod, milyen szép?</i></p>
<p><b>-lak / -lek</b></p> <p>E/1 alany és második személyű személyes névmási tárgy: <i>(Én) Látlak (téged).</i> <i>(Én) Ismerlek titeket.</i></p>	

## 11. lecke

Alanyi ragozás	Tárgyas ragozás
<p>Az igének nincs tárgya.</p>	<p>Az igének nincs explicit tárgya, de a határozott tárgy koreferense az előző mondatban vagy tagmondatban van, ill. a kontextusból kiderül: <i>Feri délután utazik vissza Budapestre. Kivisszük az állomásra.</i></p>

12. lecke

Alanyi ragozás	Tárgyas ragozás
<p>Az igének nincs tárgya: <i>Az egyetemen tanulok.</i></p> <p>Az ige tárgya nem határozott: <i>Vesziünk egy újságot.</i> <i>Sört iszunk.</i></p> <p>Az ige tárgya főnévi igenév tárgy nélkül vagy határozatlan tárggyal: <i>Szeretünk énekelni.</i> <i>Szeretünk zenét hallgatni.</i></p> <p>A legtöbb névmási tárgy: <i>Nem ismerem ittt senkit.</i> <i>Valakit látok a kertben.</i> <i>Mindenkit utálok.</i></p> <p>Az ige tárgya első és második személyű személyes névmás: <i>Itt senki nem ismer engem.</i> <i>Téged mindenki utál.</i></p> <p>Nem tárgyi mellékmondat: <i>Arról beszélünk, hogy mennyit keresek.</i></p>	<p>Az ige tárgya határozott névelővel áll: <i>Ismerem a tanárt.</i></p> <p>Az ige tárgya főnévi mutatónévmással áll: <i>Ezt kérem.</i></p> <p>Az ige tárgya tulajdonnév: <i>Ismerem Julit.</i></p> <p>Az ige tárgya főnévi igenév határozott tárggyal: <i>Szeretem ezt az autót vezetni.</i></p> <p>Az ige tárgya birtokos személyjellel vagy -é birtokjellel áll, vagy a tárgy birtokos névmás: <i>Ismerem a testvéreket.</i> <i>A Lászlóét is ismerem.</i> <i>Az övét nem ismerem.</i></p> <p>-ik kiemelő jellel álló tárgy <i>Bármelyik almát elviheted.</i> <i>Akármelyiket elviheted.</i> <i>Mindegyik csokoládét megesszük</i> <i>Semelyik könyvet nem adom oda.</i> <i>Egyiket sem adom oda.</i> <i>A másikat kérem.</i></p> <p>Az ige tárgya harmadik személyű személyes névmás: <i>Őt ritkán látjuk.</i> <i>Őket jól ismerem.</i></p> <p>A tárgy egy mellékmondat, amelyre utalhat az azt utalószó: <i>Most megbeszéljük, mit csinálunk holnap.</i> <i>Látod, milyen szép?</i></p> <p>Nincs explicit tárgy, de a határozott tárgy koreferense az előző mondatban vagy tagmondatban van, ill. a kontextusból kiderül: <i>Feri délután utazik vissza Budapestre. Kivisszük az állomásra.</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>-lak / -lek</b></p> <p style="text-align: center;">E/1 alany és második személyű személyes névmási tárgy: <i>(Én) Látlak (téged).</i> <i>(Én) Ismerlek titeket.</i></p>	

## 7. FEJEZET: ÖSSZEGZÉS ÉS KITEKINTÉS

Dolgozatomban a magyar nyelv elsajátításának jellemzőit vizsgáltam egy kérdőív segítségével, amelynek eredményeit gyermeknyelvi és nyelvelsajátítással kapcsolatos kutatásokkal vettem össze. A kérdőív első részében a válaszadóknak a megadott főnévi szótövek megfelelő alakjával és a megfelelő végződéssel kellett mondatokat kiegészíteniük, a második részben pedig a megadott igéket kellett ragozott formában használniuk. Az első részben található, egy tövel rendelkező, de a váltakozó tövű főnevekhez fonetikailag hasonló szavakkal, illetve a kérdőív harmadik részében szereplő nonszensz szavakkal az analógia szerepét vizsgáltam. A kérdőíveket Magyarországon tanuló külföldi diákok töltötték ki. Az értékelést külön ehhez a kutatáshoz készített kódrendszerrel és számítógépes programmal értékeltem.

A magyar főnévi szótövek használatával kapcsolatban a kérdőíves vizsgálat alapján megfigyeltem, hogy fokozott nehézséget jelent a magyarul tanuló külföldiek számára a nyúló tövek (pl. *konyha* : *konyhák*), a *v*-s tövek (pl. *ló* : *lovak*), a hangzókieséses tövek (pl. *bokor* : *bokrok*) és a rövidülő tövek (pl. *pohár* : *poharak*) használata. Bár ez a mintázat részleges hasonlóságot mutat magyar gyermeknyelvi megfigyelésekkel, a két elsajátítási folyamat viszonyával kapcsolatban nem vonhatunk le következtetéseket. A végződések helyes használatát elemezve azt láttuk, hogy az inessivus (pl. *konyhában*, *faluban*, *kosárban*) és az instrumentalis-comitativus (pl. *kenyérrel*, *majommal*, *pörkölttel*) lényegében ugyanolyan mértékben jelent meg helyesen (mindkettő 90% körüli eredménnyel), ezt pedig ismét egymáshoz nagyon hasonló (60-70% közötti) eredményekkel követi a többes szám (pl. *termek*, *poharak*, *csövek*), a tárgyeset (pl. *tortát*, *tavat*, *kanalat*) és a superessivus (*lovon*, *bokron*, *csövön*). Arra a következtetésre jutottam, hogy a megfigyelt sorrendet leginkább a formai bonyolultság magyarázhatja. A lista élén álló inessivus (*-ban*, *-ben*) csak a hangrend szempontjából igényel döntést, sem hasonulás, sem kötőhangzó használata nem nehezíti a feladatot, a szótó is megegyezik a szótárral, és a toldalék mindig önálló szótagot alkot. Az instrumentalis-comitativus (*-val*, *-vel*) ettől a hasonulás szükségességében tér csak el. A következő három végződés (többes szám, tárgyeset, superessivus) eredményében és bonyolultságában is hasonló, ugyanis mindnek négy (*-n*, *-on*, *-en*, *-ön*) vagy öt (*-k*, *-ak*, *-ok*, *-ek*, *-ök* és *-t*, *-at*, *-ot*, *-et*, *-öt*) allomorfja van, és a többalakú tövek esetében mindegyik egy kötött tőhöz kapcsolódik, amely nem esik egybe a szótári tövel (*ló* : *lovon*, *bokor* : *bokrok*, *tér* : *teret*). Az első csoportba tartozó toldalékokkal szemben továbbá sem a tárgy ragja, sem a többes szám jele vagy az

inessivusi helyrag nem alkot külön szótagot. A superessivusi rag azért is mutat olyan nagy hibaszázalékot, mert ebben az elemzésben csak a teljesen hibátlan alakokat lehetett figyelembe venni, márpedig a superessivusi raggal gyakran rossz szótót választottak (pl. \**poháron*, \**szoboron*).

A feltételezésnek megfelelően a kötőhangzók közül az *-a-* és az *-ö-* kötőhangzókat a többinél ritkábban használták helyesen, aminek oka minden bizonnyal az, hogy kevésbé gyakoriak, illetve az *-a-* kötőhangzó esetében az, hogy a nyelvtanulók szempontjából kivételnek minősül a használata főnevekkel (ún. nyitótő).

Az igei rész eredményeit elemezve főként a határozott tárgyas ragozással kapcsolatban figyeltem meg említésre méltó jellemzőket, amelyek nem szerepelnek eddigi kutatásokban. Az igeragozással kapcsolatban azt az intuitív módon megfogalmazott véleményt tudtam alátámasztani, amely szerint a gyakoribb igealakokat (E/1 és E/3) többször használták helyesen. Az ige-tövek vizsgálatakor egyértelműen kitűnt, hogy az egymástól is igen nagy mértékben eltérő hangzóhiányos tövű igék kiemelkedően sok gondot okoznak, azonban az ige-tövekkel kapcsolatban további releváns megfigyelésre nem volt módom.

A határozott tárgyas ragozás használatával kapcsolatban igyekeztem a morfológiai kérdéseken túlhaladva, átfogóbb képet kapni a válaszadók teljesítménye alapján. Kitértem a különböző tárgyi tömbök szerepére, és megfigyeltem, hogy a magyarul tanuló külföldiek jóval gyakrabban választják helyesen a határozott tárgyas ragozást, ha a határozott tárgy explicit módon megjelenik és szemantikailag egyértelműen határozott. (Pl. *Az étterem előtt várom Katit.* mondatban, ahol a tárgy tulajdonnév, szemben az *Ez a kutya nagyon kedves, a gyerekek nagyon kedvelik.* mondattal, ahol a tárgy nem jelenik meg explicit módon). A gyermeknyelvi megfigyelések ezzel szemben arra utalnak, hogy a magyart anyanyelvükként tanuló gyermekekben hamarabb kialakul az egyedített tárgy fogalma, és az ő esetükben nincs szükség az explicit módon jelen lévő tárgyra sem. Ez alapvető különbséget tételez fel a két elsajátítási folyamat között. A saját eredményeimet össze tudtam hasonlítani egy korábbi kutatással is (Langman és Bayley 2002), amelynek eltérő eredményeit kutatómódszertani különbségekkel magyaráztam, de felhívtam a figyelmet olyan elméleti hibákra is, amelyek megkérdőjelezhetik a tanulmány egyes eredményeit.

A főnévi és az igei szótövek vizsgálatában is szerepeltek a hangzóhiányos és a harmóniasértő tövek, azonban az eredmények összehasonlítása alapján elmondhatjuk, hogy a nyelvtörténeti szempontból egy csoportba sorolható igei és főnévi tövek az elsajátítás szempontjából meglehetősen eltérőek. Míg a főnevek esetében gyakran használták helytelenül a harmóniasértő töveket, az ige-nél ez ritkán okozott gondot, ugyanakkor a



hangzóhiányos főnévi szótövek csak közepesen nehéznek minősültek, az igetövek esetében azonban ez volt a válaszadók számára a legnehezebb tőtípus.

Az analógia hatását a többtöví főnevekhez fonetikailag hasonló, de egy tövel rendelkező szavakon kívül olyan nonszensz szavakkal vizsgáltam a kérdőívben, amelyeket MacWhinney (1974) használt egy kutatásában, amelyben a magyart anyanyelvként elsajátító gyermekek szabályalkotási mintázatát figyelte meg. A gyermeknyelvi kutatásban és a saját kutatásomban is a létező szavakra fonetikailag nagyon hasonló nonszensz szavak tárgyesetét és többes számát kellett megadni a válaszadóknak (pl. *tehén* : *pehén*, *ló* : *gó*, *tükör* : *fükör*). Az analógia vizsgálatának eredményeiből arra következtettem, hogy a magyart idegen nyelvként tanulók a főnévi tőtípusok elsajátításában és használatában jelentős mértékben támaszkodnak az analógiás szóalkotásra is. Az analógiásnak minősíthető alakok (pl. a *tehén* : *tehenek* mintájára *pehén* : *pehenek*, a *tükör* : *tükrök* mintájára *fükör* : *fükrök*, a *ló* : *lovak* mintájára *gó* : *govak*) előfordulása valószínűleg összefüggésben van a szó gyakoriságával, de nem feltétlenül van összefüggésben a tőtípus gyakoriságával, ugyanis a tőtípusokon belül igen nagy eltéréseket figyelhettünk meg.

A kutatási eredményeimet a 6. fejezetben a magyar mint idegen nyelv tanításában használt tankönyvek tükrében is megvizsgáltam. Röviden bemutattam, hogy az általam elemzett nyelvtani jelenségeket hogyan dolgozzák fel a tananyagok, és rámutattam, hogy ezeknek az alaposabb gyakoroltatására leginkább külön oktatási segédanyagokban lenne lehetőség. A határozott tárgyas ragozás oktatásához nyelvpedagógiai alapelveket és a saját kutatási eredményeimet figyelembe véve felvázoltam egy új oktatási segédanyag felépítését. Ennek az eddig elkészült részét a függelékben is mellékelem.

Dolgozatomban a kérdőíves vizsgálat eredményeinek elemzésén túl olyan kérdések is megfogalmazódtak, amelyek irányt mutatnak további kutatásokhoz. A főnévi tövek és végződés vizsgálatokor több alkalommal felmerült a toldalékolt szavak egészes elsajátításának és tárolásának lehetősége, amivel kapcsolatban érdemes lenne kutatásokat végezni. Indokoltnak tűnik magyarul tanuló külföldiekkel olyan kutatásokat végezni, amelyeket magyar anyanyelvűekkel már elvégeztek, és amelyekben a magyar főnévi szótövek tárolását és feldolgozását vizsgálták.

Az igeragozás elsajátításának vizsgálata a jelen dolgozat tanulságai szerint még sok érdekességet rejtget, ezért véleményem szerint érdemes ezen a területen további kisebb, jól körülhatárolt témákra koncentrálni, kutatómódszertanilag alaposan megtervezett vizsgálatokat végezni.

A határozott tárgyas ragozás elsajátításával kapcsolatos kutatási lehetőségek között szerepel ugyanennek a kérdőívnek a kitöltetése és értékelése homogén csoportokban. Ennek első lépéseként már 11 mordvin anyanyelvű egyetemi hallgató kitöltötte a kérdőívet, az eredmények feldolgozása és értékelése pedig folyamatban van. Az eredmények várhatóan annak a kérdésnek a megválaszolásában nyújtanak segítséget, hogy az anyanyelv milyen módon befolyásolja az idegen nyelv elsajátítását. A mordvin nyelv a tárgyhatározottság szempontjából a magyarhoz hasonló igeragozási rendszert használ, ezért különösen érdekesnek ígérkezik az eredmények összevetése a disszertációban is bemutatott kutatással.

# IDEGEN NYELVŰ ÖSSZEFOGLALÓ

## ABSTRACT

### **I. Introduction**

This dissertation analyses the acquisition of Hungarian verb stems and noun stems as well as certain noun endings and the definite / indefinite conjugation by learners of Hungarian as a foreign language. The hypotheses examined here have been formed through those years that I have spent teaching Hungarian as a foreign language and teaching methodological courses for Hungarians training to be teachers of Hungarian as a foreign language at the University of Szeged, Hungary.

This paper is based on a questionnaire that consisted of 446 test questions in total and was completed by 83 subjects. My results are compared with findings in child language acquisition, psycholinguistics and also second language acquisition data.

My data was processed by a method especially developed for this project using SPSS databases and two Excel programs.

### **II. Theoretical background**

The theoretical framework in which my own results are interpreted is based on several decades of international research on language acquisition. The first papers investigating the acquisition order of English morphology were published in the 1970's (Dulay and Burt 1974, Bailey, Madden and Krashen 1974) and they pointed out that certain morphemes of English are acquired in a predictable order by children of various native languages. A partial overlap was also discovered with L1 acquisition order (Dulay, Burt, Krashen, 1982: 211–214) which drew attention to the possible similarities between L1 and L2 acquisition. After the first steps the scope of research became more focused and methods became more sophisticated. The constant development of the theoretical background constituted by psychology, psycholinguistics and linguistics has been offering new perspectives. The results of the past decades suggest that the relationship between L1 and L2 acquisition is a complex and multi layered question which is worth investigating in various contexts including Hungarian as L1 and L2.

Goldschneider and DeKeyser (2001) performed a meta-analysis of twelve studies of the acquisition of English morphology by second language learners and they concluded that there are five factors that have the greatest effects on the acquisition process:

- f) perceptual salience
- g) semantic complexity
- h) morphophonological regularity
- i) syntactic category
- j) frequency

Pléh (2000: 983-990) gives a summary of the research on Hungarian child language acquisition and he mentions four principles that have been proved to determine this process:

- e) the principle of cognitive priority
- f) the principle of structural complexity
- g) the principle of unambiguity
- h) the principle of frequency

The comparative research of L1 and L2 acquisition is justified by similarities between the characteristics of the two processes, however, the basic differences should not be ignored. L1 acquisition is restricted by the child's general cognitive development while this process does not play a role at all in L2 acquisition. It is a clear fact that adult L2 learners are influenced by their native language but its role has been debated. In my dissertation I take a position based on Selinker's (1972) concept of interlanguage, considering the production of L2 learners not as a faulty L1 but rather as a linguistic system which is approximating the target language but shows features of the L1, it uses overgeneralized rules of the target language and invents new rules as well. The interlanguage changes constantly – except for those cases where it “fossilises” at a certain developmental stage.

The evaluation method made it possible for interlanguage forms to appear in the results as responses were not marked only correct or incorrect but they were evaluated by a code system. Researchers distinguish not only between L1 and L2 learning but also between L2 learning in natural settings (acquisition) and L2 learning in the classroom. My respondents learned Hungarian in both ways since they were all in the target language country at the time of taking the test and they had all enrolled in formal Hungarian language courses. Therefore my data cannot be used to examine differences between language acquisition and language learning.

Age is considered to be a major factor in language learning according to several researchers who base their theories on Lenneberg's (1967) Critical Period Hypothesis,

which assumes an age barrier in language learning. After several decades of research the role age plays in L2 learning is still not clear, however, in her overview Nikolov concludes that age should not be examined as an independent variable. Looking at the most important findings in this field she also argues that no research has proved the assumption that age can predict the successfulness of second language learning. In my research all the respondents started learning Hungarian as adults, and since they all belong to the same age group there is no point examining the role of age in their L2 production. Also it can be said, without doubt, that they all have the chance to achieve a native speaker like level in the L2, and this is not limited by their age.

### **III. Method**

The questionnaire consists of two main parts containing 236 and 210 test questions respectively. In the first part the test sentences all have a gap which should be filled in by the appropriate form of a noun which is given in brackets. Apart from the very obvious context created by the sentence there is also a question word at the top of each page which makes it clear what kind of ending should be used. The respondent is thus expected only to give the correct stem of the noun with the matching variant of the specified ending. Noun endings included the inessivus (-*ban*, -*ben*), the superessivus (-*n*, -*on*, -*en*, -*ön*), the accusative (-*t*, -*et*, -*ot*, -*at*, -*öt*), the plural (-*k*, -*ek*, -*ok*, -*ak*, -*ök*) and the instrumentalis-comitativus (-*val*, -*vel*).

In the second part verb conjugation is examined. The test questions requiring present, past, imperative and infinitive forms are clearly separated and the task is also set very precisely. The subjects to each sentence are given in brackets so the respondents only have to decide if they should use definite or indefinite conjugation and they had to pick the correct verb stem and the correct personal ending.

The possibility to examine interlanguage forms (i.e. incorrect answers) was already one of the most important goals at the preparatory stage of this research project therefore I managed to set up a code system which could be used to evaluate the responses from several point of views. Both the questions and the answers have a code and the results were recorded in an SPSS database file and later analysed by using an Excel programme. An example from the test to demonstrate the evaluation system follows:

456. (mi) *Ebéd után Pistát \_\_\_\_\_ (kivisz) az állomásra.*

In this sentence the answer is evaluated according to the following factors:

- 1) is definite / indefinite conjugation correct
- 2) is the verb stem correct
- 3) is tense and mood correct
- 4) is personal ending correct

Using this method an answer like *\*kiviszjük* will qualify as correct in 2), 3), 4) and it will be considered incorrect only in 1). The 19 codes used to evaluate the responses provide one choice for each possible combination.

#### **IV. Noun stems and endings**

Noun stems examined in the present research have been categorized according to the general linguistic descriptions (Keszler 2000, É. Kiss – Kiefer – Siptár 2003, Hegedűs 2004) as well as reference books for learners and teachers of Hungarian as a foreign language (M. Korchmáros 2006, Szili 2006). While relying primarily on these categories I also had to take into consideration the categories used in psycholinguistic studies as well as certain limitations of the computerised analysis. The noun stems appearing in the test questions were:

##### ***a) Invariable noun stems with regular linking vowels***

Words belonging to this group include front vowel words, back vowel words and round vowel words whose suffixes are used according to the rules of vowel harmony. In f) and g) some special cases are mentioned where the suffixes do not harmonize with the word stem. The following words appear in the test questions: *autó, barát, beteg, bolt, bőrönd, csokoládé, csütörtök, gyerek, gyümölcs, kép, köd, magnó, polc, szék, szőnyeg, tej, tök, újság, üveg.*

##### ***b) Stems ending in -a or -e***

All noun stems ending in *-a* or *-e* lengthen their stem-final vowel to *-á* and *-é* respectively. The following words appear in the test questions: *apa, csésze, konyha, szoba, tea, teve, torta.*

### **c) *v*-stems**

These words have variable stems. The *-v* sound does not appear in the citation form (eg. *ló*, *tó*) and with certain endings (eg. inessive *ló : lóban*, *tó : tóban*) but it is used with the plural (*ló : lovak*, *tó : tavak*), accusative (*ló : lovat*, *tó : tavat*) and in several other cases. These stems can be grouped in subcategories because of the vowel changes before the *v* sound (for example shortening: *ló : lovat*, *ó ~ a* alternation: *tó : tavak*, *ő ~ e* alternation: *mező : mezeje* etc.), however, in the present dissertation they are treated as a single group because the number of categories should be restricted. The following words appear in the test questions: *cső, falu, fű, gyümölcsle, hó, kő, ló, mű, szó, szőlőtő, tó, tő*.

### **d) Vowel shortening stems (Rövidülő v. többeseji időtartamot váltakoztató)**

In these stems the vowel in the last syllable shortens if a suffix is attached to the stem. This occurs only if the suffix begins with a vowel: *tehen : tehenek* but *tehen : tehenben*). The following words are included in the test: *bogár, egér, kanál, kenyér, kéz, kosár, levél, pohár, pohár, számár, tehen, tér, út, víz*.

### **e) Vowel deleting stems**

In these stems the vowel before the stem-final consonant is deleted. This change occurs only if the suffix begins with a vowel: *tükör : tükrök*. The following words appear in the test: *árok, bokor, majom, méreg, ökör, szatyor, szobor, terem, tükör, vödör*.

There are two types of Hungarian noun stems which have only one variant but cause certain irregularities in the choice of suffixes. These stems are grouped into f) and g).

### **f) Lowering stems**

Instead of the regular *-o-* and *-ö-* these stems require the use of *-a-* and *-e-* linking vowels respectively. Thus in plural we will have *ház : házak* as opposed to the regular *gáz : gázok* and *hölgy : hölgyek* as opposed to the regular *köd : ködök*. The following words appear in the test questions: *ágy, föld, gyár, ház, hölgy, könyv, láb, öv, pörkölt, társ, tölgy, völgy*.

### **g) Anti-harmonic noun stems**

These stems contain only *i*, *í* or *é* sounds but they behave as back vowel words (i.e. they take back vowel suffixes). The following anti-harmonic stems appear in the test questions: *díj, híd, íj, nyíl, sír, szíj*.

Assumptions and results in the first part of the thesis:

1. It was my primary objective to establish a difficulty order between the noun stems. This would also shed light on the acquisition order of these stems. The following table shows the results derived from the computer assisted analysis:

	Stem is correct but other mistakes occur (interlanguage form)	Correct answers
<i>a) Invariable noun stems</i>	99,62%	78,41%
<i>b) Stems ending in -a or -e</i>	75,5%	66,13%
<i>c) v-stems</i>	74,19%	59,57%
<i>d) Vowel shortening stems</i>	69,46%	53,97%
<i>e) Vowel deleting stems</i>	70,86%	63,85%
<i>f) Lowering stems</i>	98,04%	62,41%
<i>g) Anti-harmonic noun</i>	97,59%	53,5%

**Table 1. The correct use of noun stems**

We can clearly see that stems ending in *-a* or *-e*, *v*-stems, vowel deleting stems and vowel shortening stems proved to be difficult for the respondents. Taking into consideration results of child language research (Lengyel 1981, MacWhinney 1974, 1978) and psycholinguistic research results (Pléh, Palotás and Lórik 2002) we can say that although similarities can be discovered between L1 and L2 acquisition patterns we should not conclude that the same mechanisms of rule formation account for it. It seems necessary to carry out the same research with L2 learners of Hungarian as those made with L1 speakers on the storage and processing of Hungarian noun stems.

2. I observed a difficulty order among the suffixes, which also gave information concerning the acquisition order.

	correct answers
<i>1) -n, -on, -en, -ön</i>	63,88%
<i>2) -ban, -ben</i>	94,04%
<i>3) plural</i>	69,63%
<i>4) accusative</i>	67,05%
<i>5) -val, -vel</i>	90,32%

**Table 2. The correct use of suffixes**

We can see a difficulty order among the suffixes especially between two groups: one that consists of the inessivus (94,04%) and the instrumentalis-comitativus (90,32%) and another consisting of the plural (69,63%) the accusative (67,05%) and the superessivus



(63,88%). The results within these groups are very close to each other. In my opinion morphological complexity accounts for these results.

The inessivus (-*ban*, -*ben*) and the instrumentalis-comitativus (-*val*, -*vel*) were in the first group. The choice between the variants of the suffix used with the least mistakes (-*ban*, -*ben*) is based only on vowel harmony. In this case there is no assimilation, no linking vowel, the noun stem is always the citation form and the suffix constitutes a whole syllable. The -*val*, -*vel* ending differs from this only because of the assimilation.

The test results of the next three endings forming group 2 are very similar as well as their morphological complexity: they all have four or five allomorphs and in the case of variable stems they are all attached to the stem which is different from the citation form. They do not form a syllable either.

3. As for the use of linking vowels I assumed that there would be more mistakes with the -*a*- linking vowel because it is irregular and with the -*ö*- linking vowel because of its rare occurrence.

	correct answers	linking vowel non evaluable because of wrong choice of stem	correct stem, wrong suffix (wrong vowel harmony or linking vowel)
<i>a) no linking vowel</i>	83,91%	12,4%	3,69%
<i>b) e</i>	73,4%	20,45%	6,15%
<i>c) ö</i>	63,67%	15,13%	21,19%
<i>d) o</i>	66,34%	25,12%	8,54%
<i>e) a</i>	53,47%	24,52%	22,01%

**Table 3. The correct use of linking vowels**

The results suggest that the assumption proved to be correct. L1 acquisition shows a similar pattern: MacWhinney (1974) describes 5 stages in the child's learning of morphological rules based on Hungarian data. In this system the child acquires the use of the -*a*- linking vowel on stage 4. The child learns to eliminate the free variation between the -*ok* and -*ak* allomorphs by learning to code -*a*- as part of the root. The resulting two allomorphs will then be united and the root final -(*a*)- sound will have a [+delete] feature. In case of suffixes beginning with a deletable vowel the rule of *base-final vowel insertion* inserts the -*a*- sound. In light of the similar degree of difficulty in L1 and L2 acquisition the operation of the same learning mechanism can not be ruled out. The possibility of storing whole words with suffixes was also mentioned.

4. I assumed that the respondents would not be aware as to which suffixes require the use of which noun stems. I examined the correct use of suffixes with the different noun stems.

	Correct answers	Correct stem and wrong suffix (interlanguage form)
<i>-ban, -ben</i>	96,18%	96,17%
<i>-n, -on, -en, -ön</i>	19,3%	55,47%
<i>plural</i>	70,56%	74,09%
<i>accusative</i>	64,55%	66,17%

**Table 4. Correct answers with v-stems**

	Correct answers	Correct stem and wrong suffix (interlanguage form)
<i>-ban, -ben</i>	98,33%	99,09%
<i>-n, -on, -en, -ön</i>	52,19%	52,95%
<i>plural</i>	62,11%	64,29%
<i>accusative</i>	60,22%	63,73%

**Table 5. Correct answers with vowel deleting stems**

	Correct answers	Correct stem and wrong suffix (interlanguage form)
<i>-ban, -ben</i>	97,89%	97,89%
<i>-n, -on, -en, -ön</i>	70,91%	72,73%
<i>plural</i>	54%	59,31%
<i>accusative</i>	56,03%	61,13%

**Table 6. Correct answers with vowel shortening stems**

The inessivus endings were used correctly in the majority of the cases while the superessivus endings show a very poor result. The proportion of correct answers is similar to the plural and the accusative endings. It is easy to understand why the word forms with *-ban, -ben* suffixes are used correctly since the suffix has only two variants, it has a high occurrence, it is attached to the citation form of the noun, it forms a syllable and it already appears at the beginning of language learning. The rest of the suffixes examined here are all different and thus more mistakes can be expected. The plural marker and the accusative suffix both have 5 variants (*-k, -ok, -ak, -ek, -ök*, and *-t, -ot, -at, -et, -öt*), they do not attach to the citation forms of the nouns with *v*-stems and the vowel deleting nouns (but they do attach to the citation form of the vowel shortening stems and this seems to have confused the respondents). They do not form a syllable on their own. Language learners face the same difficulties when using the superessivus, which has 4 variants (*-n, -on, -en, -ön*), it does not attach to the citation forms of the nouns with *v*-stems and the vowel deleting nouns and does not form a syllable on its own.

## **V. Verb stems, verb conjugation**

The categorisation of verb stems for the present research was based on the same principles as that of the noun stem. Therefore my categories are based on linguistic descriptions and reference books but minor differences do exist. The verb stems appearing in the test questions were:

### **1. Regular invariable verb stems**

These are invariable stems and the endings are also connected to them regularly. The following regular stems appear in the test questions: *áll, beszél, csinál, dolgozik, ebédel, él, énekel, figyel, hív, ír, ismer, kedvel, kér, lát, megkérdez, mond, mos, olvas, rajzol, táncol, tanul, telefonál, tud, ül, vár, vásárol.*

### **2. Verbs with "sz" and "v" stems**

There are several verb stems which have a "v" variation but their categorization is simplified in this paper. The verbs belonging to this category that appear in my test questions are: *eszik, hisz, iszik, lesz, tesz, vesz, visz.*

### **3. Verbs with "sz" and "d" stems**

Some of the verbs grouped into this category only have two variations (*törekszik ~ törekedik*), there are some verbs which have these two variations but only in those cases which appear in the test questions (present tense, past tense, imperative), otherwise these verbs may have a "v" stem (*alvó, alvás*) or another stem ending in a consonant (*al-hat*). The verbs that belong to this category are: *alkuszik, alszik, cselekszik, dicsekszik, fekszik, haragszik, megbetegszik, meggazdagszik, növekszik, nyugszik, öregszik, telepedik, tolakszik, törekszik, vastagszik, verekszik, veszekszik.*

### **4. Vowel deleting stems**

These were included in the questionnaire because of their frequent occurrence and because vowel deleting noun stems were also examined in the first part. Vowel deleting verb stems in the test questions were: *bérel, csörög, érez, fürdik, romlik, sodor, söpör, töröl, ugrik, vérzik, zörög.*

### **5. Verbs with "n" stems**

These verbs are essential in basic communication. Only three verbs belong to this group: *jön, megy, van*.

### **6. Verbs ending in "-t"**

These verbs are problematic in the imperative because of the different assimilation patterns. These verbs appear only in the imperative sentences in the questionnaire: *ébredt, ért, fest, fordít, fut, halaszt, köt, nyit, ragaszt, segít, takarít, tart, tölt, üt, választ, vezet*.

### **7. Anti-harmonic verb stems**

The verbs belonging to this group do not have variable stems but they influence the choice of the endings. Anti-harmonic noun stems were also included in the research so we could compare these two groups. The following anti-harmonic verbs appear in the test questions: *bír, hív, ír, iszik, nyír, nyit, sír*.

Several types of grammatical agreement exist in Hungarian, one of which is very rare among the world's languages and thus presents special difficulties for the learners of Hungarian as a foreign language. In Hungarian the definite object is marked on the verbs so depending on the definiteness of the object we distinguish between a definite and an indefinite paradigm in all conjugations including the present, the past, the imperative and the conditional. Although my first objective was to examine the use and the acquisition of noun and verb stems the possibility to examine also the two types of conjugation was evident since speakers of Hungarian always have to make this choice when conjugating a verb. Therefore in my dissertation I tried to establish a difficulty order between the object complexes requiring definite conjugation. In the test questions only the most typical cases appear, these represent the most important syntactic and semantic characteristics examined in the present research.

The following object complexes appear in my test sentences:

- a) The object is a proper name.**
- b) The object stands with a definite article.**
- c) The object is the personal pronoun "öt".**
- d) The object is marked by the "-ik" ending.**

*e) The object is an object clause and it is not introduced by a referential "azt" in the main clause.*

*f) The definite object is only implied by the definite conjugation, it does not appear explicitly.*

The test sentences also contain intransitive verbs and verbs with indefinite objects.

Assumptions and results in this part:

1. My assumption in connection with the definite / indefinite conjugation was that it is easier for language learners to identify the definiteness of an object if it appears explicitly and if its definiteness is semantically clear. Respondents will make more mistakes in those cases where the definiteness of the grammatical object is more difficult to identify (*-ik* sign referring to the object or definite object implied only by the conjugation).

Object type	Correct answers	The choice between the definite / indefinite conjugation is correct but there are other mistakes (interlanguage form)
a	77.17%	85.97%
b	62.33%	82.52%
c	57.07%	76.93%
d	50.61%	59.76%
e	57.81%	70.08%
f	57.65%	66.21%
g	76.38%	94.3%

**Table 7. The definite / indefinite conjugation according to the object complexes**

**a) The object is a proper name b) The object stands with a definite article c) The object is the personal pronoun "öt" d) The object is marked by the "-ik" ending e) The object is an object clause and it is not introduced by a referential "azt" in the main clause f) The definite object is only implied by the definite conjugation, it does not appear explicitly g) The verb is intransitive or it has an indefinite object**

Looking only at the correct answers we will see that groups g) and a) have the highest numbers of correct answers that is intransitive verbs or indefinite objects and proper nouns used as objects. There are significant differences between the different types of objects. In groups a) and b) proper names and objects with a definite article are in the first place, which can be explained by their explicit presence and the semantic clearness of their definiteness. In general, we can say that groups d), e) and f) have the worst results and that the proportion of correct answers is remarkably low in group d) (objects with the *-ik* sign).

The lower number of correct answers in groups e) and f) is what could be expected and it can be explained by the fact that the grammatical object is not explicitly present. The poor results in d) may be explained by its grammatical complexity: the *-ik* sign rarely appears on the object itself (*egyiket, valamelyiket*), rather it appears on the pronoun preceding the object (*az egyik almát, valamelyik almát*).

My results can be compared with Langman and Bayley's (2002) research in which the authors examined the acquisition of the Hungarian verbal morphology by Chinese learners. They found that Chinese learners of Hungarian acquire the definite conjugation earlier than the indefinite conjugation and this seems to contradict my findings. However, looking more carefully at the research methods we may assume that data collection may have influenced the results and there are also some shortcomings concerning the linguistic approach of the Hungarian definite conjugation that may have distorted the results. The study handles the Hungarian definite conjugation purely as a morphological issue and it does not differentiate between real grammatical competence and grammar structures appearing in lexically acquired units. The authors conclude that *perceptual salience* accounts for the results and they present the calculations based on a method described by Goldschneider and DeKeyser (2001). Checking the linguistic foundations of their calculations we again come across several mistakes which may question the final results and conclusions.

In light of Hungarian L1 acquisition data (Meggyes 1971, Lengyel 1981, Weber 2007, 2008) I deduce that the L1 and L2 acquisition of the Hungarian definite conjugation follow a very different pattern. In the acquisition process of Hungarian children learning their native language the definiteness of the objects appear first on a conceptual level in *here and now* situations while foreign learners (especially in instructed learning settings) can identify the definiteness of only explicitly appearing and very clearly definite objects in the beginning.

2. Deciding between the definite / indefinite conjugation is part of a complex decision making process. Therefore I assume that in the case of more difficult and complex morphological tasks (less frequent forms, imperative) there will be more incorrect answers as far as the definite conjugation is concerned.

3. A general assumption regarding verb conjugation is that in less frequently occurring verb forms (for example 2nd person plural) there will be more mistakes in the conjugation than in more common verb forms (for example 1st and 3rd person singular).

Assumptions 2 and 3 can be examined together with the help of the following data.

	Correct answers	Correct conjugation, wrong stem (interlanguage form)	The choice between the definite / indefinite conjugation is correct but there are other mistakes (interlanguage form)
E/1	78,00%	82,54%	90,75%
E/2	70,99%	77,31%	87,43%
E/3	74,33%	80,55%	87,73%
T/1	69,15%	72,06%	85,48%
T/2	64,85%	69,56%	87,06%
T/3	67,49%	72,26%	84,93%

**Table 8. Correct answers according to the verb forms**

Data in Table 8 shows that the choice between the definite / indefinite conjugation is not significantly influenced by the number and the person. Assumption 3 seems to be correct because the number of correct answers is equally high with the frequent 1st and 3rd person forms, which can be explained by their frequency. Also the low number of correct answers in 2nd person plural is clear. The reason for this can be its rare occurrence and its morphological complexity.

Verb tense and mood does influence the choice between the definite / indefinite conjugation but not exactly in the way in which it was expected because the differences are less significant.

	Correct answers	Correct conjugation, wrong stem (interlanguage form)	The choice between the definite / indefinite conjugation is correct but there are other mistakes (interlanguage form)
pres	73,45%	77,21%	88,48%
past	72,96%	77,58%	88,77%
imp	66,44%	72,58%	84,75%

**Table 9. Correct answers in present tense affirmative (pres), past tense (past), imperative (imp)**

4. One of my objectives was to set up an acquisition order between the variable verb stems but only a few relevant observations were possible due to some characteristics of the questionnaire. The most important finding was that vowel deleting stems often pose

obstacles for language learners which can be explained by the fact that there is not a common rule for the conjugation pattern of these verbs but rather they have to be learned one by one as exceptions.

## **VI. Analogy**

I examined the role of analogy in the acquisition of variable stems by looking at the use of words with invariable stems that resemble phonetically certain variable stems. Also I compiled a separate questionnaire to examine the use of nonsense words that resemble phonetically certain variable stems. The nonsense words were taken from MacWhinney (1974) who used them to shed light on the role of analogy in Hungarian child language acquisition. My data suggests that learners of Hungarian as a foreign language rely on analogy and the role of analogy may be even greater in this process than in children's acquisition of Hungarian as L1.

## **VII. Implications for language teaching methodology**

An overview of some coursebooks teaching Hungarian as a foreign language revealed that they present variable noun stems and verb stems selectively according to the level of knowledge. Only the most frequent variable stem types are presented as groups, in the rest of the cases certain examples are taught only as exceptions. This approach is methodologically justified because it would be unnecessary to give a thorough description of each stem type when communication is the primary goal. At higher levels supplementary materials could help learners to acquire a more detailed knowledge of word stems.

Looking at the way these coursebooks teach and practise the Hungarian definite conjugation I found that they offer very few exercises for practising and revising the previously learned definite object complexes. Linear and cyclic approach to teaching grammar is an important principle (Bárdos 2000: 64) but in this case coursebooks do not offer proper help. Supplementary materials offer a solution again. Based on the results of the present research and the overview of coursebooks as well as some methodological principles I describe the structure and the contents of an exercise book, which aims at practising only the Hungarian definite / indefinite conjugation. In the appendix I enclose the first five chapters of this exercise book.



### **VIII. Summary**

In my dissertation I examined the use of Hungarian noun and verb stems, noun endings as well as the definite and indefinite conjugation. I analysed my results and compared them to research findings in child language and psycholinguistic research and second language acquisition research. Based on these results I considered the implications for language teaching methodology and I described the structure and the content of a supplementary material that could help in teaching the Hungarian definite conjugation to foreign learners.

## IRODALOM

- Abandolo, Daniel 1988: *Hungarian inflectional morphology*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Bárczi Géza – Benkő Loránd – Berrár Jolán 1967: *A magyar nyelv története*. Budapest: Egyetemi Tankönyvkiadó
- Bárczi Géza 1953: *Bevezetés a nyelvtudományba*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Bárdos Jenő 2000: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Bárdos Jenő 2005: *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Bartos Huba 1997: On "subjective" and "objective" agreement in Hungarian. *Acta Linguistica Hungarica* 44, 363-384.
- Bartos Huba 2000: Az inflexiók jelenségek szintaktikai háttere, in Kiefer Ferenc (szerk) (2000) *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó 653-761.
- Bailey, N. – Madden, C. – Krashen, S. 1974: Is there a „natural sequence” in adult second language learning? *Language Learning* 24, 235-243.
- Bates, E. – MacWhinney, B. 1982: Functionalist approaches to grammar, in E. Wanner & L. Gleitman (Eds.) *Language acquisition: The state of the art*. New York: Cambridge University Press 173-218.
- Benkő Loránd (főszerk.) 1967–84: *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára I–IV*. Budapest: Akadémiai Kiadó (TESz.)
- Benkő Loránd 1988: *A történeti nyelvtudomány alapjai*. Budapest: Tankönyvkiadó
- Berman, Ruth A. 1987: Cognitive Components of Language Development, in Pfaff, Carol Wollman (ed) 1987 *First and second language acquisition processes*. Cambridge, Mass.: Newbury House; New York; London: Harper&Row, 3-28.
- Bley-Vroman, Robert 1990: The logical problem of Foreign language learning. *Linguistic Analysis* 20, 3-49.
- Borbás Gabriella Dóra 2004: A nyelvtörténet és a tipológia segítségül hívása, in Balázs Géza – Gecső Tamás (szerk) *Emlékkönyv Jónás Frigyes nyelvész 60. születésnapjára*. Budapest: ELTE BTK Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
- Borbás Gabriella Dóra 2006: Analógia és asszociáció, in Mártonfi Attila – Papp Kornélia – Slíz Mariann (szerk.): *101 írás Pusztai Ferenc tiszteletére*. Budapest: Argumentum Kiadó, 79-82.
- Bynon, Theodora 1997: Az analógia, in Bynon, Theodora: *Történeti nyelvészet*. Budapest: Osiris Kiadó, 34-49.

- Chomsky, Noam 1995: *The minimalist program*. Cambridge: MIT Press
- Cook, V.J. 1969: The analogy between first and second language learning. *IRAL* VII/3, 207-216.
- Cook, V.J. 1973: The comparison of language development in native children and foreign adults. *IRAL* XI/1, 13-28.
- Dóla Mónika 2006: Formulaszerű nyelvhasználat és következményei a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Hungarológiai Évkönyv* 7, 20-33
- Dóla Mónika 2008: A kettős modellek és a morfológiailag komplex szóalakok a magyar mint idegen nyelvben. Előadás a XVIII. Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson. 2008. április 4. Budapest: Balassi Intézet
- Dömötör Adrienne 2007: Nyelvtörténeti kérdések és válaszok a magyar mint idegen nyelv tanításában. *THL2* 2007/1-2. 5-15.
- Dulay, H.C. – Burt, M. K. 1974: Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24, 37-53.
- Dulay, H.C. – Burt, M. K. – Krashen, S.D. 1982: *Language Two*. Rowley, Mass.: Newbury House
- Durst Péter 2007: A magyar helyhatározóragok használata magyart idegen nyelvként beszélő külföldieknél. *Nyelvészeti Doktorandusz Füzetek* 5, 34-46.
- É.Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter 2003: *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris
- Elekfi László 1994: *Magyar ragozási szótár*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet
- Ellis, Rod 1991: *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press
- Eddington, David 2000: Analogy and the dual-route model of morphology. *Lingua* 100, 281-298.
- Éder Zoltán 1991: A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye, in Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk) *A magyar mint idegen nyelv fogalma*. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ, 185-212.
- Fodor, A. Jerry 1983: *The modularity of mind: an essay on faculty psychology*. Cambridge, Mass: MIT Press
- Forgács Tamás 1990: A nyelvtörténet mint segédeszköz a magyarnak idegen nyelvként való oktatásában, in *Hungarológiai Ismerettár* 8. *Hagyományok és módszerek. Az I. nemzetközi hungarológia-oktatási konferencia előadásai*. II. kötet. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ

- Gass, Susan – Selinker, Larry 2001: *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Second Edition. Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldschneider, J.M. – DeKeyser, R.M. 2001: Explaining the „natural order of L2 morpheme acquisition” in English: a meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning* 51:1, 1-50.
- Gósy Mária 2005: *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina
- Greenberg, J. H. 1966: Language Universals, With Special Reference to Feature Hierarchies. *Janua Linguarum Series Minor*, 59. The Hague: Mouton.
- Hegedűs Rita 2004: *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Könyvkiadó
- Herschensohn, Julia 2000: *The second time around – Minimalism and L2 acquisition*. University of Washington
- H. Molnár Ilona 1962: A tárgy, in Tompa József (szerk.): *A mai magyar nyelv rendszere II: Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 147-161.
- Horger Antal 1914: Az analógia fogalma, in E. Abaffy Erzsébet (szerk) 1976: *Magyar nyelvtörténet. Tanulmánygyűjtemény I-II*. Budapest: Tankönyvkiadó, 237-245.
- Huszár Ágnes 2005: *A gondolattól a szóig. A beszéd folyamata a nyelvbotlások tükrében*. Budapest: Tinta Könyvkiadó
- Keszler Borbála 2000: Az ige-tövek, in Keszler Borbála (szerk.) *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 95-102.
- Keszler Borbála 2000: A névszótövek, in Keszler Borbála (szerk.) *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.175-181.
- Kiefer Ferenc 2000: A ragozás, in Kiefer Ferenc (szerk) 2000: *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Kis Tamás 2005: *A veláris i a magyarban*. Magyar Nyelvjárások (Debrecen: DE Magyar Nyelvtudományi Tanszék) 43. 5-26.
- Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (szerk) 2003: *Magyar nyelvtörténet*. Budapest: Osiris
- Klein, Wolfgang – Dietrich, Rainer – Noyau, Colette 1995: Conclusions, in: Klein, Wolfgang – Dietrich, Rainer – Noyau (Eds.) *The acquisition of temporality*. Amsterdam: Benjamins, 261-280.
- Kontra Miklós 1991: *Széljegyzetek a magyar mint idegen nyelvről*. (Nyr. 103: 208-210), Újra-kiadás In Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk) 1991: *A magyar mint idegen nyelv fogalma*. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ.
- Krashen, Stephen D. – Terrell, Tracy D. 1983: *The Natural Approach*. Hayward, California: Alemany Press

- Krott Andrea – Baayen R. Harald – Schreuder Robert 2001: Analogy in morphology: modeling the choice of linking morphemes in Dutch. *Linguistics* 2001, vol. 39, 51-93.
- Ladányi Mária 2007: *Produktivitás és analógia a szóképzésben - Elvek és esetek*. Tinta Kiadó
- Langman, J. – Bayley, R. 2002: The acquisition of verbal morphology by Chinese learners of Hungarian. *Language variation and Change* 14, 55-77.
- Larsen-Freeman, Diane 2000: *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Lengyel Zsolt 1981a: *A gyermeknyelv*. Budapest: Gondolat
- Lengyel Zsolt 1981b: Tanulmányok a nyelvelsajátítás köréből. *Nyelvtudományi értekezések* 107. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Lengyel Zsolt 1999: *Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák*. Veszprém: Veszprémi Egyetem
- Lenneberg, Eric 1967: *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley
- Lightbown, P. 1983: Exploring relationships between developmental and instructional sequences in L2 acquisition, in H. Seliger – M. Long (eds) *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 217-243.
- Lotz János 1975: *Szonettkoszorú a nyelvről*. Budapest: Gondolat
- Lukács Ágnes 2001: Szabályok és kivételek: A kettős modell érvényessége a magyarban, in Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk) *A magyar morfológia pszicholingvisztikája*. Budapest: BIP-Osiris
- M. Korchmáros Valéria 2006: *Lépésenként magyarul. Magyar nyelvtan – Nem csak magyaroknak*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem
- MacWhinney, Brian 1974: Rules, rote, and analogy in morphological formations by Hungarian children. *Journal of Child Language*, 2. 65-77.
- MacWhinney, Brian 1976: Hungarian research on the acquisition of morphology and syntax. *Journal of Child Language* 3, 397-410.
- MacWhinney, Brian 1978: The acquisition of morphophonology. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 43, Washington D.C.: Society for Research in Child Development
- MacWhinney, Brian 1985: Hungarian language acquisition as an exemplification of general rules of language acquisition, in Slobin, D. I. (Ed.) 1985: *The crosslinguistic study of language acquisition*. Vol. 2, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1069-1155.

- MacWhinney, Brian 1987: The Competition Model, in B. MacWhinney (Ed.) *Mechanisms of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 249-308.
- MacWhinney, Brian 1991: *The CHILDES project*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- MacWhinney, Brian 2007: A Unified Model In Ellis, N. – Robinson, P.(eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* Lawrence Erlbaum Press.  
<http://psyling.psy.cmu.edu/papers/CM-L2/>  
<http://www.learnlab.org/uploads/mypslc/publications/unified.pdf>
- Máté Jakab 1998: *A 20. századi nyelvtudomány történetének főbb elméletei és irányzatai*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Meggyes, K. 1971: Egy kétéves gyermek nyelvi rendszere. *Nyelvtudományi Értekezések* 73. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Mikola Tibor 1981: A tárgyas igeragozás eredetének kérdéséhez, in *Lakó-émlékkönyv*. Budapest.119–125.
- Mikola Tibor 1996: A tárgyrag és a tárgyas igeragozás kérdéséhez. *Magyar Nyelv* 62: 441–461.
- Moravcsik, Edith 1988: Agreement and markedness, in Michael Barlow – Charles Ferguson (szerk.) *Agreement in natural language*. Stanford, Calif.: CSLI, 89-106
- Navracsics Judit 2000: *A kétnyelvű gyermek*. Budapest: Corvina
- Navracsics Judit 2007: *A kétnyelvű mentális lexikon*. Budapest: Balassi Kiadó
- Németh T. Enikő 2008: Implicit alanyi és tárgyi igei argumentumok, in Kiefer Ferenc (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan 4. A szótár szerkezete*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 71-126.
- Nikolov Marianne 2004: Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás*, X/1. 3-26.
- Papp Ferenc 1964: A magyar szószerkezet-rendszer néhány sajátosságáról. *NyK* 66. 129-139.
- Papp, Szilvia 1997a: Some notes on optionality in native and non-native grammars of Hungarian. Paper presented at the Postgraduate Conference, Departments of Linguistics and Applied Linguistics, University of Edinburgh, 22 May 1997, <http://www.ling.ed.ac.uk/cgi-bin/ssid.pl/~pgc/proc97/Welcome.html>
- Papp, Szilvia 1997b: A magyar nyelv elsajátításának nehézségei a mondattan szempontjából. Paper presented at the ELSA (A magyar mint idegen nyelv elsajátítása) Conference, 7-11 May 1997. Institute of Hungarology, University of Jyväskylä and Debrecen Summer School publications.

- Papp, Szilvia 1998: The acquisition of Hungarian negation, wh-questions and focus by L1 and adult L2 learners in de Groot, C. – Kenesei, I. (eds.) *Approaches to Hungarian* Vol.6., Szeged: JATE, 253-280.
- Papp, Szilvia 2000: Stable and developmental optionality in native and non-native Hungarian grammars. *Second Language Research* 16/2.
- Pete István 2006: A határozott tárgyas ragozásról *Nyr.* 130:317-324.
- Pienemann, M. 1984: Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition* 6, 186-214.
- Pienemann, M. 1989: Is language teachable? *Applied Linguistics* 10, 52-79.
- Pinker, S. 1991: Rules of language. *Science.* 253, 530-535
- Pinker, S. – Prince, A. 1994: Regular and irregular morphology and the psychological status of rules of grammar, in Lima, S. D. – Corrigan, R. L. – Iverson, G. K. (ed) *The reality of linguistic rules.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 321-350.
- Pléh Csaba 1998: *A mondatmegértés a magyar nyelvben.* Budapest: Osiris.
- Pléh Csaba 2000: A magyar morfológia pszicholingvisztikai aspektusai, in Kiefer Ferenc (szerk) *Strukturális magyar nyelvtan. 3. Morfológia.* Budapest: Akadémiai Kiadó
- Pléh Csaba 2001: Téri megismerés és a nyelv. *Magyar Pszichológiai Szemle* 56, 263-286
- Pléh Csaba 2003: *Bevezetés a megismeréstudományba.* Budapest: Typotex
- Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk) 2001: *A magyar morfológia pszicholingvisztikája.* Budapest: BIP-Osiris
- Pléh Csaba – Lukács Ágnes – Kas Bence 2008: A szótár pszicholingvisztikája, in Kiefer Ferenc (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan 4. A szótár szerkezete.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 787-852.
- Pléh Csaba – Király Ildikó – Racsmány Mihály 2001: Mesterséges téri kifejezések elsajátítása, in Pléh Csaba – Lkács Ágnes (szerk) *A magyar morfológia pszicholingvisztikája.* Budapest: BIP-Osiris. 153-166.
- Pléh Csaba – Lukács Ágnes 2002: A szabályok és a kettős disszociációs elv a nyelv agyi reprezentációjában, in Vizi E. Szilveszter, Altrichter Ferenc – Nyíri Kristóf – Pléh Csaba (szerk) (2002) *Agy és tudat.* Budapest: BIP. 153-168.
- Pléh Csaba – Palotás Gábor – Lőrík József 2002: *Nyelvfejlődési szűrővizsgálat.* Budapest: Akadémiai Kiadó

- Pléh Csaba – Vinkler Zsuzsanna – Kálmán László 1997: Early morphology of spatial expressions in Hungarian children: A childes study. *Acta Linguistica Hungarica* 40, 129-142.
- Ponori Thewrewk Emil 1871: *A gyermeknyelvről*.
- Rácz Endre 1991: *Az egyeztetés a magyar nyelvben*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Rebrus Péter 2000: Morfofonológiai jelenségek, in Kiefer Ferenc (szerk) *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó 763-947
- Réger Zita 1974: Kétnyelvű cigánygyermek az iskoláskor elején. *Valóság* 1. 50-62
- Réger Zita 1975: Közös törvényszerűségek az anyanyelv-elsajátítás és a gyermekkori idegennyelv-elsajátítás folyamatában. *Magyar Nyelvőr* 103. 344-350
- Réger Zita 1979: Bilingual Gypsy Children in Hungary: Explorations of 'Natural' Second Language Acquisition at an Early Age. *International Journal for the Sociology of Language* 19. 59-82
- Saussure, Ferdinand 1966, 1997: *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Budapest: Corvina
- Selinker L. 1972: Interlanguage. *IRAL* 10, 209-230.
- Sherwood, Peter 1996: *A Concise Introduction to Hungarian*. London: School of Slavonic and East European Studies
- Singleton, David 2005: The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours. *IRAL* 43. 269-285.
- Skousen, R. 1989: *Analogical Modeling of Language*. Dordrecht: Kluwer.
- Slobin, Dan 1973 / 1980: A grammatika fejlődésének kognitív előfeltételei, in Pléh Csaba (szerk.) *Szöveggyűjtemény a pszicholingvisztika tanulmányozásához*. Budapest: Tankönyvkiadó 416-454.
- Stowe, Laurie A. – Sabourin, Laura 2005: Imaging the processing of a second language: Effects of maturation and proficiency on the neural processes involved. *IRAL* 43. 329-353.
- Szépe György 1981: A magyar mint idegen nyelv néhány diszciplináris kérdése, in Giay Béla és Ruzsinyák Márta (szerk): *Magyar nyelv külföldieknek. Az V. Magyar Lektori Konferencia anyaga*. Budapest, 9-27, Újra-kiadás in Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk) 1991: *A magyar mint idegen nyelv fogalma*. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ 145-184.
- Szili Katalin 1999: Hogyan tanítsuk? I. Az ige-kötők. A kétféle ragozás. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 38. Budapest



- Szili Katalin 2000: A tranzitivitás morfoszintaktikai összefüggései. *Hungarológiai Évkönyv* 1. 41-53.
- Szili Katalin 2006: *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Budapest: Enciklopédia Kiadó
- Szűcs Tibor 2006: A kontrasztív nyelvészet szerepe a magyar mint idegen nyelv tanításában, in Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk) *Magyar nyelvmester A magyar mint idegen nyelv-hungarológiai alapismeretek*. Budapest: Tinta kiadó
- Wardhaugh, Ronald 2002: *Szociolingvisztika*. Budapest: Osiris
- Weber Katalin 2003: Elemi beszéd-készség-fejlesztés a magyar mint idegen nyelvi tanórán – kognitív megközelítésben. *Hungarológiai Évkönyv* 4: 92-103
- Weber Katalin 2005: Anyanyelvünk mint idegen nyelv. in *lingua DEUTSCH /17, „Interkulturális tanulmányok”* Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem. 291-301.
- Weber Katalin 2007: Elemi tárgy-as predikátumok jelentésszerkezetének kiépülése a magyarban (L1, L2), in: I. Alknyelvdok Konferencia kötet. Szerk.: Váradi Tamás, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 2007. elérhető: <http://www.nytud.hu/alknyelvdok/proceedings07>
- Weber Katalin 2008: A magyar nyelv-sajátítás mint összöveg, in Tátrai Szilárd – Tolcsvay Nagy Gábor (szerk.) SZÖVEG, SZÖVEGTÍPUS, NYELVTAN. Budapest: Tinta könyvkiadó
- Wray, Alison 1999: Formulaic language in learners and native speakers. *Language Teaching* 32: 213-231
- Zaicz Gábor (szerk) 2006: *Etimológiai szótár*. Budapest: Tinta könyvkiadó

### **Az értekezésben elemzett tankönyvek, oktatási segédanyagok**

Durst Péter 2004: *Lépésenként magyarul I.* Szeged: SZTE Hungarológia Központ

Durst Péter 2006: *Lépésenként magyarul II.* Szeged: SZTE Hungarológia Központ

Erdős József – Prileszky Csilla 1992: *Halló, itt Magyarország I-II.* Budapest: Akadémiai Kiadó

Ginter Károly – Tarnói László 1974: *Ungarisch für Ausländer Budapest.* Tankönyvkiadó  
4. kiadás

Görbe Tamás – Szita Szilvia 2009: *Gyakorló magyar nyelvtan.* Budapest: Akadémiai Kiadó

Hegedűs Rita 2006: *PONS Verbtabelle UNGARISCH.* Budapest: Klett Kiadó

Hlavacska Edit – Hoffmann István – Laczkó Tibor – Maticsák Sándor 1991, 1996:  
*Hungarolingua I.* Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem

Hlavacska Edit – Hoffmann István – Laczkó Tibor – Maticsák Sándor 1993:  
*Hungarolingua II.* Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem

Hoffmann Zsuzsa 2005: *Ragozó. 66 magyar igeragozási táblázat.* Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem

Mohai V. Lajos – Szendrő Borbála 1997: *250 magyar ige ragozása.* Budapest: Szultán Kft.

Silló Ágnes 1995: *Szituációk.* Hueber Verlag. (második kiadás 2002)

## FÜGGELÉK

A függelék tartalma:

- A kutatásban használt kérdőív, pontosan abban a formában, ahogy a válaszadók megkapták.
- A dolgozat 6.5 fejezetében bemutatott új oktatási segédanyag eddig elkészült része, 5 feladatsor.
- Egy CD lemez, amely tartalmazza a kiértékelt kérdőívek eredményeit két adatfájlban (ezek megnyitásához az SPSS 15.0 adatbáziskezelő szoftverre van szükség), valamint az adatok értékeléséhez használt programokat (ezek megnyitásához és használatához az Excel szoftverre van szükség).

## **Kedves magyarul tanuló!**

Szeretném megkérni arra, hogy töltsse ki a mellékelt kérdőíveket, amelyek kutatási célokat szolgálnak. Az itt gyűjtött adatokat nyelvészeti doktori értekezésemhez fogom felhasználni, amelyben azt vizsgálom, hogyan sajátítják el a magyar nyelvet külföldi nyelvtanulók.

Találni fog néhány személyes adatára vonatkozó kérdést is. Ezeket az adatokat a kérdőívben gyűjtött adatokkal együtt kizárólag kutatási célokra fogom felhasználni, és nem fogom átadni senki másnak, illetve nem fogom a válaszadók azonosítására felhasználni azokat.

Kérem, próbálja megválaszolni a kérdéseket az egyes fejezetek elején található utasításoknak megfelelően. Kérem, ne használjon nyelvtankönyvet vagy szótárt a kérdőívek kitöltéséhez.

Köszönöm a segítséget.

Durst Péter  
nyelvtanár

## **Dear Learner of Hungarian,**

I would like to kindly ask you to fill in these questionnaires, which have been compiled for research purposes. I will use the data collected here for my dissertation in linguistics, in which I am investigating how the Hungarian language is acquired by foreigners.

You will find some questions where I ask for some personal data. This data along with that contained in the questionnaires will be used exclusively for my research purposes and will not be handed to anyone else, neither will it be used for identifying the responders.

Please try to answer the questions according to the instructions that you find in the beginning of each part. Do not use any textbooks or dictionaries.

Thank you for your help

Péter Durst  
Teacher of Hungarian as a Foreign Language

**Kérem, válaszoljon az Önre és az Ön nyelvtanulási tapasztalataira vonatkozó kérdésekre. Az itt megjelenő adatokat kizárólag kutatási célokra fogom használni, nem fogom senki másnak átadni azokat, és nem fogom az Ön személyének azonosítására felhasználni. Az Ön írásbeli engedélye nélkül a tesztet nem használom fel kutatásomhoz.**

**Please answer these questions about yourself and your language learning experiences. The data that appears here will be used only for research purposes, it will not be handed over to anyone else and it will not be used to identify you. The questionnaire will not be used in the research without your written consent.**

**1. Ön férfi vagy nő? / Are you male / female?**

.....

**2. Hány éves? / How old are you?**

.....

.....

**3. Mi a legmagasabb iskolai végzettsége? / What is your highest educational degree?**

.....

**4. Mi a foglalkozása? / What is your occupation?**

.....

**5. Mi az anyanyelve? / What is your mother tongue?**

.....

**6. Idegen nyelvek / Foreign languages**

**\*Nyelv / Language**

**\*\*Mióta / How long**

**\*\*\*Szint / Level**

.....

.....

.....

.....

**\*Milyen más idegen nyelveket beszél? / What other foreign languages do you speak?**

**\*\*Mennyi ideje tanulja ezeket? / How long have you been studying each one?**

**\*\*\*Milyen szinten ismeri ezeket a nyelveket? / What level of knowledge have you reached?**

**7. Hány éves volt, amikor elkezdett magyarul tanulni? / How old were you when you started learning Hungarian?**

.....

**8. Mennyi időt töltött Magyarországon? / How much time have you spent in Hungary?**

.....

**9. Átlagosan mennyi időt tölt naponta a magyar nyelv használatával? (beszéd, írás, hallgatás) / On average how many hours per day do you use Hungarian (speaking, writing, listening to it)?**

.....

**10. Hol tanult magyarul? / Where have you learnt Hungarian?**

**-nyelvtanfolyamon / in a language course**

.....

**-különórákon / with a private teacher**

.....

**-otthon egy rokontól / at home with a relative**

.....

**-Magyarországon vagy magyarul beszélő környezetben / in Hungary or in a Hungarian-speaking environment**

.....

**11. Milyen tananyagokat használ? Ha emlékszik, adja meg a címét is. / What learning materials do you use? Please give the title if you remember.**

.....

.....

.....

.....

**Hozzájárulok, hogy az általam kitöltött kérdőíveket kutatási célokra felhasználják. / I hereby give permission for my responses to be used for research purposes.**

**Dátum / Date.....**

**Aláírás / Signature.....**

Kérem, egészítse ki a mondatokat a zárójelben megadott szavak megfelelő alakjával. Minden részben ugyanazt a fajta végződést használja, amely az egyes részek elején megadott kérdőszóhoz tartozik. Ne hagyja ki a mondatot, ha nem ismer benne minden szót, úgy is válaszolhat, ha nem ismeri pontosan a szó jelentését.

Please fill in the blanks with the correct form of the word given in brackets. Use the same type of ending in each part which corresponds to the question word specified in the beginning of each part. Don't skip a sentence if you don't understand each word in it, you can give an answer even if you don't know the meaning exactly.

### Miben?

093. A hal a \_\_\_\_\_ (víz) él.  
096. A \_\_\_\_\_ (pohár) sör van.  
011. Az \_\_\_\_\_ (üveg) víz van.  
065. A kólában sok cukor van, de a \_\_\_\_\_ (gyümölcslé) sok vitamin van.  
007. Az \_\_\_\_\_ (újság) lehet olvasni politikáról.  
142. James Bond szobájában volt egy szobor, és a \_\_\_\_\_ (szobor) volt egy kis kamera.  
205. Ebben a \_\_\_\_\_ (sír) fekszik a névtelen katona.  
014. A \_\_\_\_\_ (tök) sok vitamin van.  
037. Mari a \_\_\_\_\_ (konyha) van.  
138. A \_\_\_\_\_ (vödör) víz van.  
012. A \_\_\_\_\_ (tej) van kalcium és sok vitamin.  
009. A jó \_\_\_\_\_ (csokoládé) sok kakaó van.  
067. Ebben a \_\_\_\_\_ (cső) megy a gáz a házba.  
139. Ha esik az eső, a víz az \_\_\_\_\_ (árok) folyik el.  
095. A \_\_\_\_\_ (kenyér) nincs cukor.  
010. A kazetta a \_\_\_\_\_ (magnó) van.  
234. Az okkersárga \_\_\_\_\_ (szín) van egy kis barna is.  
135. Hallottam valami zajt. Szerinted milyen állat van abban a \_\_\_\_\_ (bokor)?  
013. Esőben és \_\_\_\_\_ (köd) nagyon rossz vezetni.  
068. A gyerekek a \_\_\_\_\_ (fű) játszanak.  
136. A diákok a \_\_\_\_\_ (terem) ülnek.  
094. Vettem narancsot. Ott van a \_\_\_\_\_ (kosár).  
008. Én mindig ebben a kis \_\_\_\_\_ (bolt) vásárolok.  
137. A \_\_\_\_\_ (tükör) látom, hogy mi van mögöttem.  
038. A kávé a \_\_\_\_\_ (csésze) van.  
063. Télen nagyon jó a \_\_\_\_\_ (hó) játszani, hóembert építeni és hógolyózni.  
233. A hal a \_\_\_\_\_ (víz) úszik.  
206. A belépti \_\_\_\_\_ (díj) csak a múzeum megtekintése van benne, az idegenvezetés nem.  
062. A hegyekben mindig lehet érdekes dolgokat találni. Egyszer egy \_\_\_\_\_ (kő) egy több ezer éves kis állatot találtunk. Persze már nem élt.  
064. Most egy nagy városban lakom, de amikor gyerek voltam, egy kis \_\_\_\_\_ (falu) laktunk.  
140. A boltban vettem cigarettát, kenyeret és joghurtot. Minden itt van a \_\_\_\_\_ (szatyor).  
066. Sokszor nyaralunk a Tisza vagy a Balaton mellett, mert nagyon szeretünk a folyóban és a \_\_\_\_\_ (tó) úszni.  
141. A kígyóméreg nagyon veszélyes, mert a \_\_\_\_\_ (méreg) sok és erős toxikus anyag van.

## Min?

004. A \_\_\_\_\_ (szék) ülök és olvasok.  
056. Az elefánton és a \_\_\_\_\_ (ló) tud utazni az ember, de a macskán nem.  
199. A folyó fölött az autók a \_\_\_\_\_ (híd) tudnak átmenni.  
129. A \_\_\_\_\_ (szobor) van egy tábla, azon lehet olvasni, hogy ki csinálta.  
130. Az építkezésen a munkás a \_\_\_\_\_ (vödör) ül.  
201. A gombon és a \_\_\_\_\_ (szíj) ugyanolyan díszítés van.  
170. A \_\_\_\_\_ (ház) ül három madár.  
171. A cipőt a \_\_\_\_\_ (láb) hordjuk.  
220. Ezen a \_\_\_\_\_ (motor) csak egy ember ülhet.  
005. Ha nincs elég szék az állomáson, akkor a \_\_\_\_\_ (bőrönd) ülök.  
058. Télen veszélyes autóval utazni. A jégen és a \_\_\_\_\_ (hó) nehéz vezetni.  
219. Ezen a \_\_\_\_\_ (nő) mindig fehér szoknya szokott lenni.  
061. Az alma a fán van, a szőlő a \_\_\_\_\_ (tő).  
089. A busz megáll a Széchenyi \_\_\_\_\_ (tér).  
200. A \_\_\_\_\_ (sír) van egy szép virágcsokor.  
090. A sapkát a fejen hordjuk, a kesztyűt pedig a \_\_\_\_\_ (kéz).  
092. Don Quijote segédje, Sancho Panza mindig \_\_\_\_\_ (szamár) ült.  
127. A madár nem a fán ül, hanem a \_\_\_\_\_ (bokor).  
221. Elestem, és most a fejemen van egy dudor. A \_\_\_\_\_ (dudor) van egy darab jég, mert úgy nem fáj.  
128. Az autóban a \_\_\_\_\_ (tükör) lóg egy kis plüssmackó.  
169. A kutya a \_\_\_\_\_ (föld) fekszik.  
131. A kis majom a nagy \_\_\_\_\_ (majom) ül.  
006. A \_\_\_\_\_ (gyümölcs) van egy darázs.  
035. Katin és \_\_\_\_\_ (apa) sapka van.  
001. A könyv a \_\_\_\_\_ (polc) van.  
036. Én még soha nem ültem \_\_\_\_\_ (teve).  
060. Szeretek hajóval utazni a nagy tengeren, de a kisebb \_\_\_\_\_ (tó) is.  
055. A festő ezen a képen csak egy hétig dolgozott, de azon a \_\_\_\_\_ (mű) két évig.  
002. Szeretem, ha a forró \_\_\_\_\_ (csokoládé) van tejszínhab.  
166. Ezen a \_\_\_\_\_ (hölgy) egy szép kalap van.  
133. Ez a szatyor a bolt ajándéka. A \_\_\_\_\_ (szatyor) lehet látni a bolt reklámját.  
222. Az emberek általában nem tudnak a \_\_\_\_\_ (víz) járni.  
059. A nagy kutyák a földön ülnek, a kis kutyák a \_\_\_\_\_ (fű).  
172. A kutya szeretne az \_\_\_\_\_ (ágy) feküdni, de nem szabad.  
134. Az irodán csak egy ablak van, ezért az elég sötét, de a \_\_\_\_\_ (terem) három ablak van, ezért az világos.  
167. A vonat hegyen-\_\_\_\_\_ (völgy) keresztül ment.  
057. Kirándulás közben elfáradtunk, és pihentünk egy kicsit. Leültünk. Mari a táskán ült, én egy \_\_\_\_\_ (kő).  
168. A fenyőn és a \_\_\_\_\_ (tölgy) is ül egy madár.  
003. A kórházban az orvoson fehér ruha van, a \_\_\_\_\_ (beteg) pedig pizsama van.  
132. Átugrottam ezen az \_\_\_\_\_ (árok).  
165. A toll a \_\_\_\_\_ (könyv) van.  
091. Ha egy nő kirúzsozza a száját és utána iszik valamit, akkor a \_\_\_\_\_ (pohár) lehet látni a rúzs nyomát.



## Mik?

040. A \_\_\_\_\_ (szoba) az emeleten vannak.  
153. A ház mögött vannak fák és \_\_\_\_\_ (bokor).  
173. A \_\_\_\_\_ (gyár) a város szélén vannak.  
015. Az \_\_\_\_\_ (autó) a parkolóban állnak.  
159. Az állatkertben zsiráfok, zebrák és \_\_\_\_\_ (majom) vannak.  
019. A \_\_\_\_\_ (szőnyeg) drágák.  
156. A fodrásznál fésűk, székek és \_\_\_\_\_ (tükör) vannak.  
018. Ezek a \_\_\_\_\_ (kép) nagyon szépek.  
160. Az utcánkban mély \_\_\_\_\_ (árok) vannak.  
074. A szénsavas üdítők nem egészségesek, de a \_\_\_\_\_ (gyümölcslé) egészségesek.  
110. Magyarországon a természetes \_\_\_\_\_ (víz) nyáron elég meleg.  
176. A hegyek között vannak a \_\_\_\_\_ (völgy).  
212. Az új \_\_\_\_\_ (motor) erősebbek, mint a régiek.  
071. A horvát tengerparton szép fehér \_\_\_\_\_ (kő) vannak.  
157. A parkban fák és \_\_\_\_\_ (szobor) vannak.  
111. Az \_\_\_\_\_ (egér) a ház padlásán laknak.  
112. A kertben vannak \_\_\_\_\_ (bogár).  
162. Abban a szekrényben vannak a \_\_\_\_\_ (méreg).  
174. A \_\_\_\_\_ (könyv) sajnos nagyon drágák.  
196. Ezen a versenyen nagyon értékesek a \_\_\_\_\_ (díj).  
020. Mikor tudunk találkozni? Nekem a hétfők és a \_\_\_\_\_ (csütörtök) jók.  
215. A nagy vihar miatt komoly \_\_\_\_\_ (kár) keletkeztek.  
016. Az \_\_\_\_\_ (újság) drágák.  
158. Az építkezésen lapátok, kalapácsok és \_\_\_\_\_ (vödör) vannak.  
216. A novemberi \_\_\_\_\_ (köd) miatt néha nehéz közlekedni.  
021. A \_\_\_\_\_ (bőrönd) a vonaton vannak.  
117. A \_\_\_\_\_ (kosár) a földön vannak.  
210. A fogorvosnál mindig vannak különböző fúrók és \_\_\_\_\_ (tű).  
075. A magyar \_\_\_\_\_ (szó) gyakran hosszabbak, mint az angolok.  
017. A városközpontban vannak jó \_\_\_\_\_ (bolt).  
069. A festő több mint 30 képet festett. A \_\_\_\_\_ (mű) a múzeumban vannak.  
211. Ezek a \_\_\_\_\_ (méz) virágporból készültek.  
179. Ebben a városban nagyon szép \_\_\_\_\_ (ház) vannak.  
070. A \_\_\_\_\_ (ló) nagyon okos állatok.  
114. A bögrék és a \_\_\_\_\_ (pohár) a szekrényben vannak.  
115. Amikor ebédelünk, a \_\_\_\_\_ (kanál) az asztalon vannak.  
120. Sajnos Budapesten nagyon rosszak az \_\_\_\_\_ (út).  
077. Házat építünk, de még nincs kész. Mindenhol vezetékek és \_\_\_\_\_ (cső) vannak.  
039. A \_\_\_\_\_ (teve) sokáig kibírják víz nélkül.  
113. A boltban a polcon vannak a \_\_\_\_\_ (kenyér).  
121. Ebben a városban nagyon szépek a \_\_\_\_\_ (tér).  
197. A modern \_\_\_\_\_ (íj) már sokszor nem fából készülnek.  
122. A repülőgépmoделlek készítéséhez jó szemek és ügyes \_\_\_\_\_ (kéz) kellenek.  
213. Azért vannak az arcomon \_\_\_\_\_ (dudor), mert verekedtem.  
118. Ezek a \_\_\_\_\_ (tehén) sok tejet adnak.  
177. Ebben az erdőben főleg \_\_\_\_\_ (tölgy) vannak.  
181. Az \_\_\_\_\_ (ágy) nem a nappaliban vannak, hanem a hálószobában.  
194. Budapesten a Duna fölött vannak \_\_\_\_\_ (híd).  
119. A \_\_\_\_\_ (levél) az asztalon vannak, majd elviszem őket a postára.

198. A turistáknak táblák és \_\_\_\_\_ (nyíl) mutatják, hogy merre kell menni.  
 214. Az autóból különböző \_\_\_\_\_ (gáz) jönnek ki.  
 076. Magyarországon nincs tengerpart, de vannak nagyon szép \_\_\_\_\_ (tó).  
 195. A temetőben \_\_\_\_\_ (sír) vannak.  
 217. A festményen nagyon jók a \_\_\_\_\_ (szín).  
 154. A nagyapáméknál sok állat van: csirkék, kutyák és \_\_\_\_\_ (ökör).  
 180. A \_\_\_\_\_ (gyár) általában nem a város központjában vannak.  
 161. A boltban vannak \_\_\_\_\_ (szatyor).  
 178. A szekrényben a nadrágok és az \_\_\_\_\_ (öv) egy polcon vannak.  
 155. Az iskolában irodák és \_\_\_\_\_ (terem) vannak.  
 116. A \_\_\_\_\_ (szamár) felmennek a hegyre.  
 072. A szőlőtőnek sok víz kell. A nagy melegben kiszáradnak a \_\_\_\_\_ (szőlőtő).  
 175. Az urak mosdója jobbra van, a \_\_\_\_\_ (hölg) mosdója pedig balra.  
 218. A rossz \_\_\_\_\_ (hír) nagyon elszomorítanak.  
 209. A férfiak és a \_\_\_\_\_ (nő) is hordanak nadrágot.  
 073. Sokféle gyógyfű van, amivel a betegeket lehet gyógyítani. Magyarországon is vannak ilyen \_\_\_\_\_ (fű)

### **Miként?**

049. Katalin az iskolában tanárnóként, otthon pedig feleségként és \_\_\_\_\_ (anya) próbálja a legtöbbet nyújtani.  
 047. Civilként nem, de \_\_\_\_\_ (katona) vezetem tankot is.  
 045. Amikor kempingeztünk, a sátor egyik részét használtuk \_\_\_\_\_ (konyha).  
 046. A mobiltelefont gyakran használom \_\_\_\_\_ (óra).  
 048. A rozsmaringot lehet fűszerként és \_\_\_\_\_ (tea) is használni.

### **-szerű**

052. A farkas is egy \_\_\_\_\_ (kutya) állat.  
 050. A Harry Potter egy \_\_\_\_\_ (mese) kalandfilm.  
 051. A gardrób egy \_\_\_\_\_ (szoba) kis helyiség, ahol sok ruha van.  
 054. Ebben a kis lakásban nincs igazi konyha, csak egy \_\_\_\_\_ (konyha) kis helyiség.  
 053. Ami tegnapi történt, az szerintem \_\_\_\_\_ (mese) volt.

## Mit?

224. Azt a \_\_\_\_\_ (nő) már sokszor láttam itt.
026. Ezt a \_\_\_\_\_ (gyerek) ismerem.
100. A boltban veszünk narancsot és \_\_\_\_\_ (kenyér).
227. Nagyon szeretem a \_\_\_\_\_ (méz).
186. A város mellett építenek egy új \_\_\_\_\_ (gyár).
078. Az író két évig írta ezt a \_\_\_\_\_ (mű).
080. Geológus vagyok, és szeretek a hegyekben sétálni mert ott sok érdekes ásványt és \_\_\_\_\_ (kő) látok.
083. A kertbe csak virágot és \_\_\_\_\_ (fű) fogok ültetni.
109. Az íráshoz elég csak egy \_\_\_\_\_ (kéz) használni, de a biciklizéshez kettőt kell.
143. A ház mögött lehet látni sok fát és \_\_\_\_\_ (bokor).
084. Kérek egy kávé és egy \_\_\_\_\_ (narancslé).
203. A nyertes versenyző kapja majd meg a \_\_\_\_\_ (díj).
022. Külföldön nem könnyű jó ismerőst vagy \_\_\_\_\_ (barát) találni.
085. A hegyek között láttunk egy szép \_\_\_\_\_ (tó).
148. A régi vödör eltörött, ezért vettem egy új \_\_\_\_\_ (vödör).
188. A hegyek között lehet látni egy szép \_\_\_\_\_ (völgy).
041. Én kávé kértem, te pedig \_\_\_\_\_ (tea).
149. Az állatkertben láttunk zsiráfot, zebrát és \_\_\_\_\_ (majom).
098. Tegnap láttam egy \_\_\_\_\_ (egér).
082. Sajnos ki kell vágni az összes \_\_\_\_\_ (szőlőtő) és gyümölcsfát, mert mind kiszáradt.
191. Szegény kis kutya nagyon egyedül van, veszünk neki egy \_\_\_\_\_ (társ).
202. A Tisza fölé most építenek egy új \_\_\_\_\_ (híd).
023. Ezt az \_\_\_\_\_ (autó) nagyon szeretem, mert gyors és kevés benzint eszik.
184. Ebédre krumplit főzök és \_\_\_\_\_ (pörkölt).
230. Elestem, és beütöttem a fejem. Látod ezt a \_\_\_\_\_ (dudor) a homlokomon?
228. Nem bírom nézni a \_\_\_\_\_ (vér).
183. Megkértem ezt az urat és ezt a \_\_\_\_\_ (hölgy), hogy segítsenek nekem egy kicsit.
105. Megyek a postára, és ott feladom ezt a képeslapot és ezt a \_\_\_\_\_ (levél).
229. Eladtam az autót és vettem egy szép \_\_\_\_\_ (motor).
145. Az irodát ki lehet nyitni, de a \_\_\_\_\_ (terem) nem.
106. Nehéz a városban autóval járni, mert sok helyen építik az \_\_\_\_\_ (út).
151. Sok könyvet kell hazavinnem, ezért hoztam egy táskát és két \_\_\_\_\_ (szatyor).
024. Reggel mindig elolvasom az \_\_\_\_\_ (újság).
150. A ház előtt most építik a kerítést és az \_\_\_\_\_ (árok).
182. A születésnapomra kaptam egy biciklit és egy szép \_\_\_\_\_ (könyv).
232. Nem iszom üdítőt, csak \_\_\_\_\_ (víz) iszom.
190. Szeretnék mezőgazdasággal foglalkozni, ezért vettem két hektár \_\_\_\_\_ (föld).
225. A párolgás \_\_\_\_\_ (hő) von el.
101. Add ide azt a \_\_\_\_\_ (pohár)!
187. A kis szobába csak egy tévét és egy \_\_\_\_\_ (ágy) kell tenni.
042. Nagymama nagyon finom \_\_\_\_\_ (torta) tud csinálni.
107. Ebben a városban lehet látni sok szép parkot és \_\_\_\_\_ (tér).
081. Szerintem a tél nagyon jó, én nagyon szeretem a hideget és a \_\_\_\_\_ (hó).
079. A nagyapám többféle állatot tart: csirkét, disznót és \_\_\_\_\_ (ló).
027. Már nagyon várom a \_\_\_\_\_ (csütörtök) és a pénteket, mert akkor leszek Bécsben.

185. János júliusban vett egy új \_\_\_\_\_ (ház) és egy új autót is.  
 108. A tanyán láttam egy kutyát, sok csirkét és egy \_\_\_\_\_ (szamár).  
 223. Amikor vezetek, nem szeretem az esőt és a \_\_\_\_\_ (köd).  
 104. A szomszéd sok állatot tart: csirkét, kutyát és \_\_\_\_\_ (tehén).  
 152. Meg akarták ölni a királyt, ezért \_\_\_\_\_ (mérég) adtak neki.  
 231. Az esőt és a \_\_\_\_\_ (köd) nem szeretem, mert megnehezítik a vezetést.  
 103. A piacra viszek egy nagy \_\_\_\_\_ (kosár).  
 086. Házat építünk. Venni kell 50 méter villanyvezeték és 20 méter \_\_\_\_\_ (cső).  
 226. Nagyon megijedtem, amikor a fogorvos elővett egy hosszú \_\_\_\_\_ (tű).  
 147. Ezt a \_\_\_\_\_ (szobor) most hozták ide a parkba.  
 097. Kérek egy kávé és egy pohár \_\_\_\_\_ (víz).  
 189. Ebben az erdőben fenyőket és \_\_\_\_\_ (tölgy) lehet látni.  
 099. A földön sok hangyát és \_\_\_\_\_ (bogár) lehet látni.  
 144. A nagyapámék sokféle állatot tartanak: csirkét, disznót, \_\_\_\_\_ (ökör).  
 204. Régen \_\_\_\_\_ (íj) és \_\_\_\_\_ (nyíl) használtak a vadászathoz.  
 102. Az asztalra teszem a tányért és a \_\_\_\_\_ (kanál).  
 028. Veszek zöldséget és \_\_\_\_\_ (gyümölcs).  
 146. Most vásároltam a fürdőszobába egy új lámpát és egy új \_\_\_\_\_ (tükör).  
 025. Veszek sajtot, kólát és \_\_\_\_\_ (tej).

### Mivel?

236. Én a teát mindig \_\_\_\_\_ (méz) iszom.  
 029. \_\_\_\_\_ (autó) megyünk Németországba.  
 164. A nagy majom sokat játszik a kis \_\_\_\_\_ (majom).  
 192. Az irodában most beszéltem egy \_\_\_\_\_ (hölggy).  
 030. Az \_\_\_\_\_ (újság) leültem a teraszra, és egész délelőtt olvastam.  
 207. A folyó két partját \_\_\_\_\_ (híd) lehet összekötni.  
 032. A kórházban sok \_\_\_\_\_ (beteg) találkoztam.  
 088. Az olajat \_\_\_\_\_ (cső) lehet elvinni másik országba.  
 123. Tele van a pohár \_\_\_\_\_ (víz).  
 033. A kávé csak sok \_\_\_\_\_ (tej) szeretem.  
 044. Amikor gyerek voltam, mindig \_\_\_\_\_ (apa) mentem focizni a kertbe.  
 087. Régen nem autóval mentek hosszú útra, hanem \_\_\_\_\_ (ló).  
 125. A sült krumplit nem \_\_\_\_\_ (kanál) esszük.  
 034. 20 kilónál nehezebb \_\_\_\_\_ (bőrönd) nem lehet felszállni a repülőre, csak ha fizetünk érte.  
 124. Kolbászt eszem \_\_\_\_\_ (kenyér).  
 043. A sivatagban \_\_\_\_\_ (teve) lehet közlekedni.  
 126. A hamburgert mindig \_\_\_\_\_ (kéz) eszik.  
 163. A kert tele van \_\_\_\_\_ (bokor).  
 208. Régen \_\_\_\_\_ (íj) és \_\_\_\_\_ (nyíl) vadásztak.  
 235. Nem autóval megyek, hanem \_\_\_\_\_ (motor).  
 031. Kicsi \_\_\_\_\_ (gyerek) nagyon nehéz étteremben ebédelni.  
 193. Nokedlit eszem \_\_\_\_\_ (pörkölt).

A következő részben olyan szavakat talál, amelyeket valószínűleg nem ismer. Kérem, próbálja megadni a szavak megfelelő alakját, még akkor is, ha nem ismeri a jelentésüket. A kérdések ismét segítenek a végződés kiválasztásában.

In the following you will see some words which will be probably unfamiliar to you. Please try to give the appropriate form of the words even if you don't know their meaning. The questions will help you again to choose the endings.

**Mi?** A szomszéd kertjében van egy fajó.

**Mit?** Szerintem nagyon szép, ezért én is akarok venni egy \_\_\_\_\_(fajó).

**Mik?** Csak az a baj, hogy a \_\_\_\_\_(fajó) nagyon drágák.

**Mi?** A piga egy nagyon finom magyar étel.

**Mit?** Én sokkal jobban szeretem a \_\_\_\_\_(piga), mint a gulyáslevest.

**Mik?** Az asztalon vannak a tányérok és a \_\_\_\_\_(piga).

**Mi?** A legmodernebb autókban már van szésze is.

**Mit?** A \_\_\_\_\_(szésze) és az ablakot minden héten le kell mosni.

**Mik?** A \_\_\_\_\_(szésze) az ülések alatt vannak.

**Mi?** A firág mindig korán kezd dolgozni.

**Mit?** Én nagyon sajnálom az összes orvost és az összes \_\_\_\_\_(firág), mert sokszor szombaton és vasárnap is dolgoznak.

**Mik?** A \_\_\_\_\_(firág) sok pénzt keresnek.

**Mi?** Az önyv egy madár, amely gyümölcsöket eszik.

**Mit?** Ma láttam egy \_\_\_\_\_(önyv) a kertben.

**Mik?** Az \_\_\_\_\_(önyv) télen Afrikába mennek.

**Mi?** Télen, amikor nagyon hideg van, jó ha van az embernél egy vör .

**Mit?** A születésnapomra kaptam egy pulóvert és egy \_\_\_\_\_(vör).

**Mik?** Ezek a \_\_\_\_\_(vör) nagyon szépek.

**Mi?** A baba kedvenc játéka ez a gvin.

**Mit?** Ezt a \_\_\_\_\_(gvin) nagyon szereti a baba.

**Mik?** A \_\_\_\_\_(gvin) a gyerekszobában vannak.

**Mi?** A gal olyan étterem vagy kávézó, ahol nem lehet alkoholt kapni.

**Mit?** Keressünk egy kávézót vagy egy \_\_\_\_\_(gal), és igyunk valamit!

**Mik?** Ezek a \_\_\_\_\_(gal) nagyon kellemesek és nem is drágák.

**Mi?** A keper a vízen úszik, és nehéz dolgokat visz, de embereket nem.

**Mit?** A tengeren láttam egy \_\_\_\_\_(keper) és egy hajót is.

**Mik?** Ezek a hajók és ezek a \_\_\_\_\_(keper) Franciaországba mennek.

**Mi?** Az utcánkban lakik egy mosár.

**Mit?** Tegnap láttam a szomszédot és a \_\_\_\_\_(mosár) beszélgetni az utcán.

**Mik?** A \_\_\_\_\_(mosár) általában egész nap otthon vannak, mert otthon dolgoznak.

**Mi?** A pehén cukorral nagyon finom.

**Mit?** Tegnap \_\_\_\_\_(pehén) és krumplit ettünk ebédre.

**Mik?** A \_\_\_\_\_(pehén) az asztalon vannak.

**Mi?** Ha úszni megyünk, mindig van nálunk egy fükör.

**Mit?** Ezt a \_\_\_\_\_(fükör) két éve vettem, de még mindig jó.

**Mik?** A \_\_\_\_\_(fükör) a táskámban vannak.

**Mi?** A kajom egy nagyon fontos dokumentum, amelyet akkor írnak, ha eladnak egy házat.

**Mit?** Ezt a \_\_\_\_\_(kajom) egy ügyvéd írta, biztos, hogy hibátlan.

**Mik?** Ezek a \_\_\_\_\_(kajom) még nincsenek aláírva.

**Mi?** A taru segít, ha beteg az ember.

**Mit?** Betegnek éreztem magam, de ittam egy kis \_\_\_\_\_(taru) és egy kis forró teát, és már jobban vagyok.

**Mik?** Ezek a \_\_\_\_\_(taru) Szegeden készülnek.

**Mi?** A cukorgyárban a gó tisztítja meg a cukorrépat.

**Mit?** A cukorgyár vásárolt egy új autót és egy \_\_\_\_\_(gó).

**Mik?** Ezek a \_\_\_\_\_(gó) újak.

Kérem, egészítse ki a mondatokat a zárójelben megadott igék megfelelő alakjával. A használandó alak (pl. igeidő és mód) minden rész elején meg van adva. Ne hagyja ki a mondatot, ha nem ismer benne minden szót, úgy is válaszolhat, ha nem ismeri pontosan a szó jelentését.

Please fill in the blanks with the correct form of the verb given in brackets. The verb form that you should use (e.g. tense and mood) is specified in the beginning of each part. Don't skip a sentence if you don't understand each word in it, you can give an answer even if you don't know the meaning exactly.

### Kijelentő mód jelen idő / Present tense indicative

403. (te) Melyik városban \_\_\_\_\_ (él)?  
410. (ti) Mit \_\_\_\_\_ (csinál)?  
589. (ő) Géza levelet \_\_\_\_\_ (ír).  
553. (te) Ugye te is velem \_\_\_\_\_ (jön)?  
411. (ők) A lányok a kávézóban \_\_\_\_\_ (ül).  
453. (ő) Mari soha nem \_\_\_\_\_ (hisz) senkinek.  
402. (én) Az étterem előtt \_\_\_\_\_ (vár) Katit.  
513. (én) Én a moziban soha nem \_\_\_\_\_ (zörög) a chipszacskóval.  
521. (ti) Ti is \_\_\_\_\_ (fürdik) a folyóban?  
592. (mi) Ha valaki rosszul van, \_\_\_\_\_ (hív) a mentőket.  
593. (ti) Ha szomszédok vagytok, \_\_\_\_\_ (iszik) egy pohár narancslét.  
401. (én) Az iskola előtt \_\_\_\_\_ (áll).  
591. (mi) Ha szomorúak vagyunk, akkor \_\_\_\_\_ (sír).  
556. (ti) Hány órákor \_\_\_\_\_ (megy) haza?  
595. (ők) A boltok általában reggel hatkor \_\_\_\_\_ (nyit).  
520. (mi) Ez a lakás nem a mienk, csak \_\_\_\_\_ (bérel).  
596. (ők) A gyerekek alig \_\_\_\_\_ (bír) el a nehéz iskolatáskát.  
492. (ő) Pista most \_\_\_\_\_ (haragszik) rám, mert nem hívtam fel a születésnapján.  
407. (mi) Mi mindig 12-kor \_\_\_\_\_ (ebédel).  
586. (én) Délután a ház mögött \_\_\_\_\_ (nyír) a fűvet.  
594. (ti) Kinek \_\_\_\_\_ (ír) ezt az e-mailt?  
451. (te) Mikor \_\_\_\_\_ (vesz) új autót?  
452. (te) Miért nem \_\_\_\_\_ (hisz) el, amit mondok?  
522. (ti) Miért nem \_\_\_\_\_ (söpör) le a járdát?  
454. (ő) Hol lehet a kulcs? Anya mindig az asztalra \_\_\_\_\_ (tesz), de most nincs ott.  
456. (mi) Ebéd után Pistát \_\_\_\_\_ (kivisz) az állomásra.  
409. (ti) Azt \_\_\_\_\_ (mond), hogy nagyon esik az eső?  
405. (ő) Ő nem \_\_\_\_\_ (ismer) engem.  
459. (ők) Pistáék soha nem \_\_\_\_\_ (iszik) alkoholt.  
523. (ők) Télen nem sokan \_\_\_\_\_ (fürdik) a Balatonban.  
460. (ők) Melyik tortát \_\_\_\_\_ (eszik) meg a vendégek ebéd után?  
516. (te) Az óra után mindig te \_\_\_\_\_ (töröl) le a táblát.  
490. (én) Ha -20 °C-os hidegben kabát nélkül megyek el a boltba, akkor biztos \_\_\_\_\_ (megbetegszik).  
406. (ő) \_\_\_\_\_ (ismer) Pistát.  
554. (ő) Pista holnap este \_\_\_\_\_ (jön) hozzánk.  
494. (ti) Ha egyszer \_\_\_\_\_ (meggazdagszik), majd vásároltok nekem egy házat?  
495. (ők) A gyerekek megint \_\_\_\_\_ (verekszik).

552. (én) Én holnap reggel 8-ra \_\_\_\_\_ (jön) ide.  
 440. (én) Holnap nem \_\_\_\_\_ (lesz) itt.  
 524. (ők) A takarítók az udvart \_\_\_\_\_ (söpör).  
 457. (ti) Mit \_\_\_\_\_ (iszik)?  
 557. (ők) Pistáék is \_\_\_\_\_ (megy) ma este színházba?  
 491. (te) Sokat \_\_\_\_\_ (veszekszik) a szüleiddel?  
 514. (én) Ebben a házban négy lakás van, az egyiket én \_\_\_\_\_ (bérel).  
 408. (mi) Az ablakból jól \_\_\_\_\_ (lát) az autót.  
 515. (te) Ha a fogorvos ad egy injekciót, akkor nem \_\_\_\_\_ (érez) semmit.  
 517. (ő) Pista mindig hideg vízben \_\_\_\_\_ (fürdik).  
 555. (mi) Mindig autóval \_\_\_\_\_ (megy) Budapestre.  
 450. (én) A könyveket a polcra \_\_\_\_\_ (tesz), a ruhákat pedig a szekrénybe.  
 585. (én) Ha hagymát vágok, mindig \_\_\_\_\_ (sír).  
 455. (mi) A papírboltban \_\_\_\_\_ (vesz) egy borítékot.  
 518. (ő) A tanár nem \_\_\_\_\_ (töröl) le a táblát.  
 493. (mi) Mi arra \_\_\_\_\_ (törekszik), hogy pontosan érkezzünk.  
 404. (te) Melyik szendvicset \_\_\_\_\_ (kér)?  
 587. (te) Kávét \_\_\_\_\_ (iszik)?  
 458. (ti) Itt van Pistike. Őt is \_\_\_\_\_ (visz) kirándulni?  
 519. (mi) A számítógépen a *Delete all* paranccsal mindent \_\_\_\_\_ (töröl).  
 590. (ő) András \_\_\_\_\_ (hív) Annát telefonon.  
 412. (ők) Ez a kutya nagyon kedves, a gyerekek nagyon \_\_\_\_\_ (kedvel).  
 588. (te) Hogyan \_\_\_\_\_ (bír) ezt a sok munkát?

### Kijelentő mód múlt idő / Past tense indicative

413. (én) Tegnap \_\_\_\_\_ (telefonál) Annának.  
 561. (mi) Tegnap moziba \_\_\_\_\_ (megy).  
 416. (ő) Kati tegnap a Tescoban \_\_\_\_\_ (vásárol).  
 470. (ők) A fiúk tegnap sok sört \_\_\_\_\_ (iszik).  
 414. (te) Mit \_\_\_\_\_ (tanul) ma az iskolában?  
 423. (ők) Mari tegnap szerepelt egy televíziós műsorban. A szüleid is \_\_\_\_\_ (lát) őt tegnap a televízióban?  
 462. (te) Hárman vagyunk. Miért csak egy villát \_\_\_\_\_ (tesz) az asztalra?  
 558. (én) Két évvel ezelőtt \_\_\_\_\_ (jön) Magyarországra.  
 417. (ő) Péter nem \_\_\_\_\_ (tud), hogy mennyi az idő.  
 421. (ti) Nagyon szép ez a macska a falon. Ti \_\_\_\_\_ (rajzol)?  
 601. (ő) Már nagyon nagy a fű a ház előtt, mert a szomszéd régóta nem \_\_\_\_\_ (nyír) le.  
 528. (ő) Az óra reggel 6-kor \_\_\_\_\_ (csörög).  
 531. (mi) Az erdőben volt egy kis patak, és mi \_\_\_\_\_ (átugrik).  
 605. (ti) Miért nem \_\_\_\_\_ (nyit) ki az ajtót?  
 419. (mi) Itt van két könyv. Az egyik könyvet már \_\_\_\_\_ (olvas), de a másikat még nem.  
 468. (ti) \_\_\_\_\_ (vesz) a boltban sajtot?  
 420. (ti) Ti is sokat \_\_\_\_\_ (táncol) tegnap este?  
 602. (mi) Reggel nem \_\_\_\_\_ (iszik) kávét.  
 533. (ti) Ti \_\_\_\_\_ (töröl) le a táblát?  
 471. (ők) A gyerekek nem \_\_\_\_\_ (eszik) meg a csokoládét?



534. (ők) Ezek a kis sebek tegnap még \_\_\_\_\_ (vérzik), de ma már nem.  
 465. (ő) De szép pulóverek! Valamelyiket Norvégiában \_\_\_\_\_ (vesz), ugye?  
 606. (ők) A gyerekek nem ehettek csokoládét, ezért \_\_\_\_\_ (sír).  
 469. (ti) Nem találok a söröm! Biztos ti \_\_\_\_\_ (iszik) meg!  
 461. (én) Tegnap estére beteg \_\_\_\_\_ (lesz).  
 500. (ti) Ti hogy \_\_\_\_\_ (alszik)?  
 532. (ti) Ti \_\_\_\_\_ (fürdik) már a Balatonban?  
 562. (ti) Ti is ezzel a vonattal \_\_\_\_\_ (jön)?  
 499. (mi) Amikor nyaralni voltunk, mindig a napon \_\_\_\_\_ (fekszik).  
 526. (te) Te \_\_\_\_\_ (fürdik) már a Balatonban?  
 607. (ők) A dolgozók nem \_\_\_\_\_ (ír) alá a szerződést.  
 535. (ők) Ők \_\_\_\_\_ (söpör) le a járdát.  
 501. (ők) A magyarok több mint ezer éve \_\_\_\_\_ (telepedik) le itt.  
 604. (ti) Nem \_\_\_\_\_ (bír) el több könyvet, mert nagyon nehéz volt.  
 463. (te) Te \_\_\_\_\_ (visz) Ágit színházba?  
 563. (ők) A diákok a könyvtárba \_\_\_\_\_ (megy).  
 530. (mi) Ha Keszthelyen voltunk, mindig \_\_\_\_\_ (fürdik) a Balatonban.  
 496. (én) Nagyon \_\_\_\_\_ (haragszik) rád, mert nem mondtál igazat.  
 464. (ő) Anna vacsorára csak egy almát \_\_\_\_\_ (eszik).  
 497. (te) Te voltál az első a buszon, mert a megállóban \_\_\_\_\_ (tolakszik).  
 598. (te) Szomorú voltál, azért \_\_\_\_\_ (sír).  
 529. (ő) A folyó a partra \_\_\_\_\_ (sodor), amit az emberek beledobtak.  
 466. (mi) Tegnap kirándulni voltunk. \_\_\_\_\_ (visz) magunkkal szendvicseket.  
 467. (mi) Azt \_\_\_\_\_ (hisz), hogy ma esni fog az eső.  
 415. (te) \_\_\_\_\_ (megkérdez) Jánost, hogy mikor jön haza?  
 603. (mi) Nem \_\_\_\_\_ (ír) le, amit a tanár mondott.  
 498. (ő) Pista mindig azzal \_\_\_\_\_ (dicsekszik), hogy milyen erős.  
 422. (ők) A gyerekek \_\_\_\_\_ (rajzol) egy virágot a falra.  
 418. (mi) Sok embert \_\_\_\_\_ (hív) a vacsorára.  
 599. (te) \_\_\_\_\_ (hív) Pistát is az uszodába?  
 525. (én) Amikor \_\_\_\_\_ (csörög) a kulcsokkal, a kutya nagyon mérges volt rám.  
 600. (ő) Róbert \_\_\_\_\_ (nyit) egy kis boltot, és most ott dolgozik.  
 559. (te) Mikor \_\_\_\_\_ (megy) haza?  
 527. (te) Ezt az autót \_\_\_\_\_ (bérel) ki?  
 597. (én) El voltam késve, ezért \_\_\_\_\_ (hív) egy taxit.  
 560. (ő) Pista délután \_\_\_\_\_ (jön) Szegedre.

### Felszólító mód / Imperative

504. (ő) Fontos, hogy a cégünk \_\_\_\_\_ (növekszik).  
 505. (mi) Nagyon késő van, most már \_\_\_\_\_ (alszik)!  
 610. (te) Este majd \_\_\_\_\_ (hív) fel telefonon. Otthon leszek.  
 581. (ti) \_\_\_\_\_ (fut) egy kört!  
 615. (mi) \_\_\_\_\_ (nyit) ki valamelyik ablakot!  
 608. (én) Anyukám kérte, hogy \_\_\_\_\_ (ír) neki képeslapot Rómából.  
 583. (ők) Kérjük az autósokat, \_\_\_\_\_ (vezet) óvatosan.  
 619. (ők) A diákoknak az a dolguk, hogy \_\_\_\_\_ (ír), amit a tanár mond.  
 430. (mi) \_\_\_\_\_ (ül) le egy kicsit, mert már nagyon fáradt vagyok.  
 613. (ő) Azért fizetünk a kertésznek, hogy \_\_\_\_\_ (nyír) a fűvet.

573. (én) A feleségem kért, hogy \_\_\_\_\_ (vezet) lassabban.
547. (ők) Az igazgató kérte a takarítókat, hogy \_\_\_\_\_ (söpör) le az iskolaudvart.
611. (te) Juditot is \_\_\_\_\_ (hív) meg az esküvőre!
506. (ti) Ne \_\_\_\_\_ (veszekszik)!
546. (ők) A kutyákkal elsétáltunk a folyóhoz, hogy ott \_\_\_\_\_ (fürdik).
426. (te) Ne \_\_\_\_\_ (beszél) olyan gyorsan!
475. (te) Itt van ez a levél, \_\_\_\_\_ (visz) el a postára még ma!
582. (ti) Legalább az egyik szobát \_\_\_\_\_ (takarít) ki!
612. (ő) Adtam a kisgyerekeknek egy csokoládét, hogy ne \_\_\_\_\_ (sír).
618. (ők) Kértem a barátaimat, hogy \_\_\_\_\_ (hív) nekem egy taxit.
540. (ő) Bekötjük a sebet, hogy ne \_\_\_\_\_ (vérzik).
564. (én) Az orvos azt mondta, hogy \_\_\_\_\_ (jön) vissza egy hét múlva.
481. (ti) Ne \_\_\_\_\_ (hisz) el, amit Pista mond!
474. (te) Ha meg vagy fázva, \_\_\_\_\_ (iszik) sok teát!
482. (ők) Mondtuk a gyerekeknek, hogy ne \_\_\_\_\_ (iszik) hideg vizet.
435. (ők) A rendetlen diákok \_\_\_\_\_ (ír) le százszor, hogy „Órán nem beszélgetek.”!
483. (ők) Mondd meg a fiúknak, hogy csak az egyik tortát \_\_\_\_\_ (eszik) meg!
502. (én) Az orvos azt mondta, hogy \_\_\_\_\_ (fekszik) egész nap.
473. (én) Nagymama mondta, hogy \_\_\_\_\_ (eszik) meg az összes süteményt.
476. (ő) Mondtam Pistának, hogy \_\_\_\_\_ (vesz) egy új nadrágot, mert ez már régi.
479. (mi) A kutyák szeretnek kirándulni. \_\_\_\_\_ (visz) el őket is a hegyekbe!
431. (mi) Melyik dalt \_\_\_\_\_ (énekel) el?
478. (mi) \_\_\_\_\_ (vesz) fagylaltot!
433. (ti) Pista a legügyesebb, mindig őt \_\_\_\_\_ (figyel)!
567. (mi) \_\_\_\_\_ (megy) el holnap színházba!
538. (te) \_\_\_\_\_ (ugrik) a vízbe!
432. (ti) Ne a sarki boltban \_\_\_\_\_ (vásárol), mert az drága!
477. (ő) Az anyukája kérte a tanárt, hogy \_\_\_\_\_ (tesz) Annát a legjobb csoportba.
427. (te) Még nem telefonáltál Andrásnak? Akkor most gyorsan \_\_\_\_\_ (hív) fel!
568. (ti) \_\_\_\_\_ (van) a mozi előtt fél ötkor!
617. (ti) Azonnal \_\_\_\_\_ (nyit) ki az ajtót!
584. (ők) Azt mondtuk a festőknek, hogy zöldre \_\_\_\_\_ (fest) a konyhát.
614. (mi) Azért megyünk az internet kávézóba, hogy e-maileket \_\_\_\_\_ (ír).
541. (ő) A tejet a hűtőbe kell tenni, hogy ne \_\_\_\_\_ (romlik) meg.
543. (mi) Mondtam Istvánnak, hogy ezt az autót \_\_\_\_\_ (bérel) ki.
544. (ti) Gyerekek, a foci után \_\_\_\_\_ (fürdik) meg!
577. (ő) Kérjük meg a tanárnőt, hogy ne péntek délután \_\_\_\_\_ (tart) órát.
545. (ti) \_\_\_\_\_ (töröl) le, ami a táblán van.
472. (én) \_\_\_\_\_ (tesz) még sajtot a spagettire?
576. (te) Pista csak délután megy dolgozni, őt ne \_\_\_\_\_ (ébreszt) fel 6-kor.
574. (én) Nóra megkért, hogy \_\_\_\_\_ (fordít) le angolra, amit ő magyarul írt.
580. (mi) \_\_\_\_\_ (halaszt) el a vizsgát, mert senki nem tudott rá készülni!
565. (te) Légy szíves, \_\_\_\_\_ (megy) el a boltba!
507. (ők) Mondd meg a szüleidnek, hogy \_\_\_\_\_ (nyugszik) meg, nem lesz semmi baj.
536. (én) Kaptam egy injekciót, hogy ne \_\_\_\_\_ (érez) semmit.
542. (mi) Nagyon piszkosak a bútorok, \_\_\_\_\_ (töröl) le mindent egy ronggyal!
537. (én) A moziban mondták, hogy ne \_\_\_\_\_ (zörög).
480. (ti) \_\_\_\_\_ (lesz) itt hét órára, mert negyed nyolckor indulunk!
578. (ő) Itt van ez a papír, legyen szíves, \_\_\_\_\_ (ön, kitölt)!

539. (te) \_\_\_\_\_ (ugrik) át ezt a patakot!  
 566. (ő) Én fáradt vagyok, most Pista \_\_\_\_\_ (megy) el a boltba!  
 569. (ők) Mondd meg a diákoknak, hogy kedden öt órára \_\_\_\_\_ (jön).  
 609. (én) Most azért pihenek, hogy este majd \_\_\_\_\_ (bír) a munkát.  
 424. (én) Amikor gyerek voltam, az apukám mindig mondta, hogy \_\_\_\_\_ (tanul).  
 434. (ők) A külföldi diákok is \_\_\_\_\_ (beszél) magyarul!  
 503. (te) \_\_\_\_\_ (törekszik) arra, hogy pontosan érkezz!  
 425. (én) A tanárnő azt mondta, hogy \_\_\_\_\_ (tanul) meg a verset.  
 428. (ő) Ha Juditnak fáj a lába, akkor ne \_\_\_\_\_ (táncol)!  
 429. (ő) Jó lenne, ha Ági ki tudna vinni minket az állomásra kocsival. Szerintem Pista \_\_\_\_\_ (kér) meg Ágit erre a szívességre.  
 616. (ti) Ne \_\_\_\_\_ (sír)!  
 575. (te) Légy szíves, \_\_\_\_\_ (segít) egy kicsit!  
 579. (mi) Nagyon meleg van, \_\_\_\_\_ (nyit) ki egy ablakot!

### Főnévi igenév / Infinitive

551. Ha az étel hosszú ideig melegen van, akkor meg fog \_\_\_\_\_ (romlik).  
 510. Senki nem akar \_\_\_\_\_ (öregszik).  
 489. Ebéd után jólesik \_\_\_\_\_ (iszik) egy kávét.  
 548. A gyerekek szeretnek a strandon a vízbe \_\_\_\_\_ (ugrik).  
 570. Szeretnék gazdag \_\_\_\_\_ (van).  
 512. Az iskolában a fiúk szoktak \_\_\_\_\_ (verekszik).  
 550. Ha nagyon beütöd az orrod, \_\_\_\_\_ (vérzik) fog.  
 436. Szeretsz \_\_\_\_\_ (dolgozik)?  
 572. Mikor akarsz az étterembe \_\_\_\_\_ (megy)?  
 439. Kati mindig pénteken szokott haját \_\_\_\_\_ (mos).  
 511. A piacon általában lehet \_\_\_\_\_ (alkuszik).  
 486. A repülőre nem lehet pisztolyt \_\_\_\_\_ (visz).  
 484. Mindenki szeretne gazdag \_\_\_\_\_ (lesz).  
 571. Nem tudok négy óra előtt \_\_\_\_\_ (jön).  
 488. Szeretek étteremben \_\_\_\_\_ (eszik).  
 437. Szerinted Robbie Williams szeret \_\_\_\_\_ (táncol)?  
 487. Pistának nem lehet \_\_\_\_\_ (hisz), soha nem mond igazat.  
 509. \_\_\_\_\_ (cselekszik) kell!  
 485. A moziban jegyet kell \_\_\_\_\_ (vesz).  
 508. Ha sokáig hideg lesz, a jég meg fog \_\_\_\_\_ (vastagszik) a folyón.  
 438. Mit akartok \_\_\_\_\_ (csinál) ma este?  
 549. Az én kutyám nagyon szeret \_\_\_\_\_ (fürdik).

## 1. lecke

Alanyi ragozás	Tárgyas ragozás
Az igének nincs tárgya: <i>Az egyetemen tanulok.</i>	Az ige tárgya határozott névelővel áll: <i>Ismerem a tanárt.</i>
Az ige tárgya nem határozott: <i>Vesziünk egy újságot.</i> <i>Sört iszunk.</i>	

### 1. Válassza ki a helyes megoldást!

Újságot *olvasok / olvasom.*

Este otthon *nézek / nézem* a tévét.

Az étteremben *ebédelek / ebédelem.*

Mikor *iszunk / isszuk* kávét?

Ki *szeret / szereti* a sört?

Holnap *veszek / veszem* egy kiló krumplit a piacon.

Te ebben a bankban *dolgozol / dolgozod?*

*Kérsz / kéred* levest?

A piros tollat *kérsz / kéred* vagy a kéket?

A kutya a kolbászt *eszik / eszi.*

*Szeretek / szeretem* a magyar nyelvet.

*Szeretek / szeretem* a palacsintát.

Nyáron az üzletemberek a tengerparton *pihennek / pihenek.*

A kávézóban *dohányoztok / dohányozzátok.*

### 2. Ragozza a zárójelben megadott igét!

Ebben a házban \_\_\_\_\_ (lakik) a német diákok.

A fotelban ülök és egy jó könyvet \_\_\_\_\_ (olvas).

(mi) Magyarországon \_\_\_\_\_ (él).

(én) Reggel \_\_\_\_\_ (felöltözik).

(én) Reggel \_\_\_\_\_ (felvesz) egy pólót.

(én) Este \_\_\_\_\_ (felvesz) a fekete pólót.

(te) \_\_\_\_\_ (szeret) a sört?

(én) Most nagyon \_\_\_\_\_ (siet), mert 10 perc múlva kezdődik az óra.

(ti) Nem \_\_\_\_\_ (hív) egy taxit?

(te) Hol \_\_\_\_\_ (vásárol) gyümölcsöt?

(én) \_\_\_\_\_ (Felad) a levelet a postán.

(mi) A boltban a pénztárnál \_\_\_\_\_ (fizet).

(én) Ebéd előtt mindig kezet \_\_\_\_\_ (mos).

A hajléktalanok a parkban a padon \_\_\_\_\_ (dohányzik).

### 3. Válassza ki a helyes megoldást!

A novellát \_\_\_\_\_, a verset pedig \_\_\_\_\_.

- A. elolvasom – megtanulom
- B. olvasok – megtanulok
- C. olvasom – tanulok
- D. elolvasok – tanulikom

Itt van egy kis ház és egy nagy ház. Ha elég pénzünk lesz, \_\_\_\_\_ a nagy házat.

- A. megveszünk
- B. megveszjünk
- C. megvesszük
- D. megveszjük

Feri a ház előtt \_\_\_\_\_ az autót.

- A. mosja
- B. mossa
- C. mosi
- D. mos

A nagymama a konyhában az ebédet \_\_\_\_\_.

- A. főzi
- B. főz
- C. főzje
- D. főzik

Az asztalra \_\_\_\_\_ egy könyvet.

- A. teszjük
- B. tesszük
- C. teszünk
- D. teszjünk

A kutyát nem \_\_\_\_\_ nyaralni.

- A. viszünk
- B. visszük
- C. viszjük
- D. viszjünk

### 4. Egészítse ki a mondatot! Több megoldás is elfogadható.

... egy sört.

Az utcán ...

... a buszon ...

... a finn lányt.

... teniszezni.

## 2. lecke

Alanyi ragozás	Tárgyas ragozás
Az igének nincs tárgya: <i>Az egyetemen tanulok.</i>	Az ige tárgya határozott névelővel áll: <i>Ismerem a tanárt.</i>
Az ige tárgya nem határozott: <i>Veszünk egy újságot.</i> <i>Sört iszunk.</i>	Az ige tárgya főnévi mutatónévmással áll: <i>Ezt kérem.</i> <i>Ezt az almát kérem.</i>
Az ige tárgya főnévi igenév tárgy nélkül vagy határozatlan tárggyal: <i>Szeretünk énekelni.</i> <i>Szeretünk zenét hallgatni.</i>	Az ige tárgya tulajdonnév: <i>Ismerem Julit.</i>  Az ige tárgya főnévi igenév határozott tárggyal: <i>Szeretem ezt az autót vezetni.</i>

### 1. Válassza ki a helyes megoldást!

*Szeretek / szeretem dolgozni.*  
*Szeretek / szeretem a kólát.*  
*Kati szeret / szereti táncolni.*  
*Anna szeret / szereti a bort.*  
*Szeretek / Szeretem tévét nézni.*  
*A diákok szeretnek / szeretik magyarul tanulni.*  
*Senki nem szeret / szereti beteg lenni.*  
*Senki nem szeret / szereti a meleg sört.*  
*Senki nem szeret / szereti meleg sört inni.*  
*A fiúk szeretnek / szeretik focizni.*  
*A fiúk szeretnek / szeretik a focit.*  
*Tiborék szeretnek / szeretik az autót takarítani.*  
*Szeretsz / szereted hallgatni az autórádiót?*

### 2. Válassza ki a helyes megoldást!

*Melyik tanárral akarsz / akarod beszélni?*  
*Meg tudsz / tudod venni azt a könyvet? Van elég pénzed?*  
*Andreát is meg szeretnék / szeretném hívni a vacsorára.*  
*Ezt a szobát mindig András takarít / takarítja.*  
*Júliát nem Kovács tanár úr tanít / tanítja.*  
*Anyukám ebben az irodában dolgozik / dolgozza.*  
*Szombaton mindenki otthon ebédel / ebédeli.*  
*A kollégám holnap elutazik / elutazza.*  
*Ma korán le akarunk / akarjuk feküdni, mert fáradtak vagyunk.*  
*Kati 11 óráig is tud / tudja aludni.*  
*Meg akarom / akarok csinálni a holnapi ebédet ma este, mert holnap nem akarok / akarom főzni.*  
*Megiszol / megiszod ezt?*  
*Holnap utazunk nyaralni, és a macskát is viszünk / visszük.*

### 3. Alkosson mondatokat a megadott szavakkal! A szórend adva van.

Feri, reggel, tea, iszik

---

(mi), gyakran, lát, Feri, mozi

---

(mi) ez a könyv, asztal, tesz

---

diák, nem, tud, megtanul, ez a vers, mert, nagyon, nehéz

---

(én) szombat, kirándul, akar

---

### 4. Adja meg a szavak megfelelő alakját!

Nem \_\_\_\_\_ (tud) elolvasni ezt a szöveget, mert olaszul van.

Fel \_\_\_\_\_ (akar) hívni Katit, de nem tudom a telefonszámát.

Este Feri tévét \_\_\_\_\_ (néz) vagy \_\_\_\_\_ (olvas).

(én) Rántott húst \_\_\_\_\_ (akar) ebédelni.

A gyerekek nagyon szépen \_\_\_\_\_ (énekel).

(mi) Ebéd után \_\_\_\_\_ (iszik) egy kávét?

Sajnos mi túl sok kávét \_\_\_\_\_ (iszik).

### 5. Egészítse ki a szövegeket a megadott szavak megfelelő alakjával!

*vesz*

*találkozik*

*felszáll*

*beszélget*

*répa*

*krumpli*

*leves*

*megy*

*megy*

A nagymama reggel 9-kor a piacra \_\_\_\_\_. A piacon \_\_\_\_\_ egy kiló \_\_\_\_\_ és néhány \_\_\_\_\_, mert \_\_\_\_\_ akar főzni. A nagymama már öreg, ezért nem gyalog \_\_\_\_\_, hanem busszal. A megállóban \_\_\_\_\_ a buszra. A buszon \_\_\_\_\_ Mari nénivel, a szomszéddal. \_\_\_\_\_ egy kicsit.

### 6. Egészítse ki a szövegeket a megadott szavak megfelelő alakjával!

*szeret*

*ablak*

*erkély*

*olvas*

*tud*

*bekapcsol*

*szeret*

*fa*

*süt*

Nyáron mindig nagyon meleg van. Otthon kinyitom az összes \_\_\_\_\_. Délután már olyan meleg van, hogy sokszor \_\_\_\_\_ a klímát is. \_\_\_\_\_ az erkélyen kávézni és újságot \_\_\_\_\_, de nyáron csak délelőtt és este \_\_\_\_\_ használni az \_\_\_\_\_, mert délután oda \_\_\_\_\_ a nap. Nyáron a legjobb dolog kimenni a strandra. \_\_\_\_\_ úszni a hideg vízben és szeretem a \_\_\_\_\_ alatt az árnyékot.

### 3. lecke

Alanyi ragozás	Tárgyas ragozás
Az igének nincs tárgya: <i>Az egyetemen tanulok.</i>	Az ige tárgya birtokos személyjellel vagy -é birtokjellel áll, vagy a tárgy birtokos névmás: <i>Ismerem a testvéreketek.</i> <i>A Lászlóét is ismerem.</i> <i>Az övét nem ismerem.</i>
Az ige tárgya nem határozott: <i>Veszünk egy újságot.</i> <i>Sört iszunk.</i>	
Az ige tárgya főnévi igenév tárgy nélkül vagy határozatlan tárggyal: <i>Szeretünk énekelni.</i> <i>Szeretünk zenét hallgatni.</i>	

#### 1. Válassza ki a helyes megoldást!

Az én csokoládémat *megeszünk / megesszük*, a tiedet pedig *berakunk / berakjuk* a fiókba.  
Sok autót *látok / látom* a parkolóban, de a mienket nem *látok / látom* sehol.  
Az anyukád gyakran *vezet / vezeti* autót?  
Mindennap *látok / látom* az anyukádat a boltban.  
A testvérem a szobában újságot *olvas / olvassa*.  
A mi családunk *szeret / szereti* a zenét: én *szeretek / szeretem* gitározni, a testvérem pedig *szeret / szereti* zongorázni.

#### 2. Ragozza a zárójelben megadott igét!

A testvérem \_\_\_\_\_(ismer) a te testvéredet.  
A testvérem \_\_\_\_\_(ismer) egy igazi rockszórt.  
A testvéreimet mindenki \_\_\_\_\_(ismer) ebben a városban.  
(én) Este mindig \_\_\_\_\_(felhív) a barátnőmet.  
A barátnőm minden este \_\_\_\_\_(telefonál).  
\_\_\_\_\_(Kivisz) anyukámat az állomásra.  
(én) Vasárnap nem \_\_\_\_\_(csinál) semmit, csak alszom.  
Ha Péterrel hamburgert eszünk, az enyémet is mindig ő \_\_\_\_\_(fizet).  
(mi) \_\_\_\_\_(iszik) egy sört?

#### 3. Válassza ki a helyes megoldást!

Ha van időm, akkor a kertben \_\_\_\_\_(dolgozik).  
(mi) Ma este jön néhány barátom és \_\_\_\_\_(iszik) egy kis bort.  
Ha küldök neked e-mailt, akkor \_\_\_\_\_(válaszol)?  
(én) A lányom szobáját pirosra \_\_\_\_\_(fest).  
(én – ő) \_\_\_\_\_(Vesz) még egy tollat, mert a Kati mindig az enyémet \_\_\_\_\_(használ).  
(én – te) Nem \_\_\_\_\_(tud) dolgozni, ha mindig \_\_\_\_\_(elvesz) a szótáramat.  
A nagyszülők holnap \_\_\_\_\_(elutazik) a Balatonhoz, mert pihenni \_\_\_\_\_(akar).  
Az ellenőrök a buszmegállóban \_\_\_\_\_(cigarettazik).



#### 4. lecke

Alanyi ragozás	Tárgyas ragozás
Az igének nincs tárgya: <i>Az egyetemen tanulok.</i>	Az ige tárgya határozott névelővel áll: <i>Ismerem a tanárt.</i>
Az ige tárgya nem határozott: <i>Veszünk egy újságot.</i> <i>Sört iszunk.</i>	Az ige tárgya főnévi mutatónévmással áll: <i>Ezt kérem.</i> <i>Ezt az almát kérem.</i>
Az ige tárgya főnévi igenév tárgy nélkül vagy határozatlan tárggyal: <i>Szeretünk énekelni.</i> <i>Szeretünk zenét hallgatni.</i>	Az ige tárgya tulajdonnév: <i>Ismerem Julit.</i>  Az ige tárgya főnévi igenév határozott tárggyal: <i>Szeretem ezt az autót vezetni.</i>  Az ige tárgya birtokos személyjellel vagy -é birtokjellel áll, vagy a tárgy birtokos névmás: <i>Ismerem a testvéreket.</i> <i>A Lászlóét is ismerem.</i> <i>Az övét nem ismerem.</i>

#### 1. Válassza ki a helyes megoldást!

Meg *akarok* / *akarom* venni ezt a szép cipőt.

Én soha nem *vásárolok* / *vásárolom* szupermarketekben, mindig kisboltokba megyek.

Nincs itt a telefonom. *Ideadsz* / *ideadod* a tiedet?

Délután *felhívok* / *felhívom* Ferit.

Kovács Laci minden héten *lop* / *lopja* egy biciklit.

Kovács Laci *ellop* / *ellopja* Nagy Feri biciklijét. Nagy Feri meg *ellop* / *ellopja* az enyémet.

Ez túl nagy. Ez túl drága. Ez jó. Szép és olcsó is. Ezt *kérek* / *kérem*.

Mi egy nap kétszer *sétáltatunk* / *sétáltatjuk* a kutyát.

Annának rossz a gyomra, ezért most nem *akar* / *akarja* enni.

Nem vagyok éhes, nem *tudok* / *tudom* megenni a halászlét.

Nincs nálunk a kulcs, ezért nem *tudunk* / *tudjuk* kinyitni a termet.

*Felviszünk* / *felvisszük* ezt az ágyat az emeletre.

#### 2. Ragozza a zárójelben megadott igét!

Ezt a filmet nem \_\_\_\_\_ (néz) meg a moziban.

A szomszédom mindig romantikus regényeket \_\_\_\_\_ (olvas).

A barátnőm kicsit \_\_\_\_\_ (köhög), mert megfázott.

A vonat egy óra múlva \_\_\_\_\_ (indul).

Az anyukám délután \_\_\_\_\_ (érkezik) Budapestre.

(én) \_\_\_\_\_ (Megkérdez) ezt az embert, hogy hol van a mosdó.

(én) Az Anita tolla nem tetszik, inkább a tiedet \_\_\_\_\_ (kér) kölcsön.

Ti \_\_\_\_\_ (visz) esernyőt este?

Én \_\_\_\_\_ (hoz) a te táskádat, és te \_\_\_\_\_ (hoz) az enyémet. Jó?

(én) Nem \_\_\_\_\_ (csinál) több szendvicset, ez elég lesz.

### 3. Válassza ki a helyes megoldást!

Ha felveszem *ezt a / egy* kabátot, biztos nem fogok fázni.  
Ha elromlik a fényképezőgép, veszünk *azt az újat / egy újat*.  
Nincs tollam. Elveszem innen *a tiédet / egyet*.  
Évák nem tudják *olaszul / bekapcsolni ezt a tévét*.  
Mindenkinek van egy süteménye. A gyerekek megeszik *egyet / az enyémet*.

### 4. Minden három mondatból egy hibás. Keresse meg a hibát és javítsa!

Dél előtt dolgozom, délután pedig elmegyek az uszodába.  
Van egy új laptopom, ezért eladom a számítógépet.  
Kovács tanár úrral szeretném beszélni.

Holnap délután 3-ig dolgozom.  
Anyámat keresek. Hol van?  
Ma megyünk az uszodába úszni.

A lányok verset olvasnak.  
A barátom nem szeret verseket olvasni.  
Én nem szeretem verset olvasni.

Mindig a sarki boltban vásárolunk.  
Nem szeretünk a sarki boltban vásárolni.  
Nem szeretem a sarki boltban tejet venni.

Rossz az autóm, a testvéremét használom.  
Nem szeretem a testvérem autóját használni, mert nagyon lassú.  
Nincs nálam toll, a tieddel írok.

### 5. Keresse meg a ragozott igék helyét a mondatokban!

*tudja, kimosom, beszélgetünk, tudom, ülünk, tudok, tudom, tudok*

A parkban \_\_\_\_\_ a padon, és \_\_\_\_\_.  
Nem \_\_\_\_\_ dolgozni, mert nem \_\_\_\_\_ bekapcsolni a számítógépet.  
Nem \_\_\_\_\_ megcsinálni a házi feladatot, mert nem szemüveg nélkül nem \_\_\_\_\_ írni és olvasni.  
Anyá nem \_\_\_\_\_ kimosni Kati új ruháját, mert rossz a mosógép.  
Katinak és Marinak is van új ruhája. A Katiét \_\_\_\_\_.

## 5. lecke

Alanyi ragozás	Tárgyas ragozás
<p>A legtöbb névmási tárgy</p> <p><i>Nem ismerek itt senkit. Valakit látok a kertben. Mindenkít utálok.</i></p>	<p>-ik kiemelő jellel álló névmási tárgy</p> <p><i>Bármelyik almát elviheted. Akármelyiket elviheted. Mindegyik csokoládét megesszük. Semelyik könyvet nem adom oda. Egyiket sem adom oda. A másikat kérem.</i></p>

### 1. Egészítse ki a mondatokat a megadott szavakkal!

*valakit, bármelyikből, bármelyiket, senkit, melyiket*

Én itt nem ismerek \_\_\_\_\_. Inkább haza is megyek.

\_\_\_\_\_ veszed meg? Szerintem ez a legszebb.

Itt van öt doboz, \_\_\_\_\_ vehetsz csokoládét.

Itt van öt táska, \_\_\_\_\_ elviheted.

Keresek \_\_\_\_\_, aki tud horvátul.

### 2. Egészítse ki a mondatokat a megfelelő igealakokkal!

Egyik nadrág sem tetszik, semelyiket nem \_\_\_\_\_ (én, vesz) meg.

Bármelyik magyar nyelvű filmet szívesen \_\_\_\_\_ (mi, megnéz), mert mind érdekes.

Itt van két buszjegy. Az egyiket neked \_\_\_\_\_ (én, ad), ha kell.

Az egyik szekrénybe csak ruhákat \_\_\_\_\_ (én, tesz), a másikba könyveket és ruhákat is.

Nem ebből a pénztárcából \_\_\_\_\_ (én, vesz) ki pénzt, hanem a másikkól.

Ez a nadrág nem tetszik, inkább a másikat \_\_\_\_\_ (én, vesz) meg.

### 3. Válassza ki a helyes megoldást!

Mennyi szép kismacska! *Elviszünk / Elvisszük* az egyiket?

Az egyik kakast *eladunk / eladjuk*, de a másikkól *csinálunk / csináljuk* egy jó pörköltet.

Az egyik almát neked *adok / adom*, nekem van öt.

A te pénztárcádhoz nem nyúlok, de a másik pénztárcából *kiveszek / kiveszem* egy kis pénzt.

Van kétféle leves, melyikből *kérsz / kéred*?

Ott van három bicikli. Szerinted a tolvaj melyiket *lop / lopja* el?

Melyik lányt *hívsz / hívod* meg egy koktétra?