

EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM

Bölcsészettudományi Kar

# DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

NAGY-VARGA ZSOLT

*Kommunikációfejlesztés középiskolás diákok körében*

*Definícióalkotási stratégiák*

## **Nyelvtudományi Doktori Iskola**

Prof. Dr. Tolcsvai Nagy Gábor, akadémikus, egyetemi tanár, a Doktori Iskola vezetője

## **Alkalmazott Nyelvészet Doktori Program**

Prof. Dr. Gósy Mária DSc, egyetemi tanár, a program vezetője

## **A bizottság tagjai**

A bizottság elnöke:

Prof. Dr. habil. Steklács János PhD

Hivatalosan felkért opponensek:

Prof. Dr. Adamikné Jászó Anna DSc

Dr. Major Hajnalka PhD

A bizottság titkára:

Klemmné dr. Gonda Zsuzsa PhD

A bizottság további tagjai:

Antalné dr. Szabó Ágnes PhD

Dr. Súlyom Réka PhD

Dr. Gyarmathy Dorottya PhD

## **Témavezető**

Dr. habil. Bóna Judit PhD, egyetemi docens

Budapest, 2019

**ADATLAP**  
**a doktori értekezés nyilvánosságra hozatalához**

**I. A doktori értekezés adatai**

A szerző neve: ..... **NAGY-VARGA ZSOLT** .....  
MTMT-azonosító: ..... **10057510** .....  
A doktori értekezés címe és alcíme: **KOMMUNIKÁCIÓFEJLESZTÉS KÖZÉPISKOLÁS DIÁKOK KÖRÉBEN – DEFINÍCIÓALKOTÁSI STRATÉGIÁK**  
DOI-azonosító: ..... **10.15476/ELTE.2019.027** .....  
A doktori iskola neve: ..... **NYELVTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA** .....  
A doktori iskolán belüli doktori program neve: ..... **ALKALMAZOTT NYELVÉSZET** .....  
A témavezető neve és tudományos fokozata: ..... **DR. BÓNA JUDIT, PhD** .....  
A témavezető munkahelye: ..... **ELTE BTK FONETIKAI TANSZÉK** .....

**II. Nyilatkozatok**

**1. A doktori értekezés szerzőjeként**

— a) hozzájárulok, hogy a doktori fokozat megszerzését követően a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban. Felhatalmazom az ELTE BTK Doktori és Tudományszervezési Hivatal ügyintézőjét, Manhercz Mónikát, hogy az értekezést és a téziseket feltöltse az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba, és ennek során kitöltse a feltöltéshez szükséges nyilatkozatokat.

b) kérem, hogy a mellékelt kérelemben részletezett szabadalmi, illetőleg oltalmi bejelentés közzétételéig a doktori értekezést ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;

c) kérem, hogy a nemzetbiztonsági okból minősített adatot tartalmazó doktori értekezést a minősítés (dátum)-ig tartó időtartama alatt ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban;

d) kérem, hogy a mű kiadására vonatkozó mellékelt kiadó szerződésre tekintettel a doktori értekezést a könyv megjelenéséig ne bocsássák nyilvánosságra az Egyetemi Könyvtárban, és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban csak a könyv bibliográfiai adatait tegyék közzé. Ha a könyv a fokozatszerzést követően egy évig nem jelenik meg, hozzájárulok, hogy a doktori értekezésem és a tézisek nyilvánosságra kerüljenek az Egyetemi Könyvtárban és az ELTE Digitális Intézményi Tudástárban.

**2. A doktori értekezés szerzőjeként kijelentem, hogy**

— a) az ELTE Digitális Intézményi Tudástárba feltöltendő doktori értekezés és a tézisek saját eredeti, önálló szellemi munkám és legjobb tudomásom szerint nem sértem vele senki szerzői jogait;

b) a doktori értekezés és a tézisek nyomtatott változatai és az elektronikus adathordozón benyújtott tartalmak (szöveg és ábrák) mindenben megegyeznek.

**3. A doktori értekezés szerzőjeként hozzájárulok a doktori értekezés és a tézisek szövegének Plágiumkereső adatbázisba helyezéséhez és plágiumellenőrző vizsgálatok lefuttatásához.**

Kelt: **BUDAPEST, 2019. FEBRUÁR 07.**



a doktori értekezés szerzőjének aláírása

# TARTALOMJEGYZÉK

1. BEVEZETÉS.....	4
1. Bevezetés.....	5
1.1. A kommunikációs kompetencia.....	7
1.1.1. A kompetencia fogalma.....	7
1.1.2. A kommunikációfejlesztés részterületei és alapelvei.....	9
1.1.3. A kommunikációfejlesztés módszerei és munkaformái.....	12
1.1.4. A tizenévesek írásbeli szövegalkotásának jellegzetességei.....	14
1.1.5. Összegzés.....	18
1.2. A fogalomalkotás és a definiálás folyamata.....	19
1.2.1. A világ megismerése, a nyelvi jelentés, a szöveg létrehozása.....	19
1.2.2. A szövegek kategorizálása, műfaj és szövegtípus.....	26
1.2.3. A definíció mint szövegtípus.....	30
1.2.4. A fogalmi fejlődés és a fogalomtanítás didaktikai-szaktudományi szempontjai.....	36
1.2.4.1. Az anyanyelvi ismeretek, a nyelvtani fogalmak tanítása.....	41
1.2.4.2. Az irodalmi fogalmak tanítása.....	44
1.2.4.3. A történelmi fogalmak tanítása.....	45
1.2.4.4. A földrajzi fogalmak tanítása.....	49
1.2.4.5. A biológiai fogalmak tanítása.....	50
1.2.4.6. A matematikai fogalmak tanítása.....	52
1.2.4.7. A fizikai fogalmak tanítása.....	57
1.2.5. Összegzés.....	59
1.3. A fogalmak és a meghatározás szerepe.....	61
1.3.1. A definíció a logikában.....	66
1.3.2. A definíció a retorikában.....	70
1.3.3. A definiálás alapelvei, a „jó” definíció ismérvei, definiálási hibák.....	74
1.3.4. A definíciók fajtái.....	79
1.3.5. Etikai szempontok a definiálás során.....	83
1.3.6. Összegzés.....	85
1.4. A kutatás célja és hipotézisei.....	86
2. ANYAG, MÓDSZER, KÍSÉRLETI SZEMÉLYEK.....	88
2. Anyag, módszer, kísérleti személyek.....	89
3. EREDMÉNYEK.....	95
3. Eredmények.....	96
3.1. Definíciós stratégiák nyelvtani kategóriák szerint.....	97
3.1.1. A főnevek definiálási stratégiái.....	97
3.1.2. Az igék definiálási stratégiái.....	112
3.1.3. A melléknevek definiálási stratégiái.....	120
3.1.4. Az állandósult szókapcsolatok definiálási stratégiái.....	124
3.1.5. Összegzés.....	130
3.2. A definíciós stratégiák aránya.....	131
3.2.1. A leggyakrabban használt definíciós stratégiák.....	132
3.2.2. A ritkábban használt definíciós stratégiák.....	139
3.2.3. A „nincs válasz” kategória.....	144
3.2.4. Összegzés.....	146
3.3. Az egyéni definíciós sajátosságok és pedagógiai következményeik.....	147

3.3.1. A 13 éves fiúk egyéni sajátosságai .....	148
3.3.2. A 13 éves lányok egyéni sajátosságai .....	155
3.3.3. A 17 éves fiúk egyéni sajátosságai .....	162
3.3.4. A 17 éves lányok egyéni sajátosságai .....	168
3.3.5. Összegzés .....	174
3.4. Összehasonlító vizsgálatok.....	175
3.4.1. A szóbeli definíciók statisztikai vizsgálata.....	175
3.4.2. Az írásbeli definíciók statisztikai vizsgálata .....	178
3.4.3. A szóbeli és az írásbeli definíciók statisztikai összehasonlítása.....	182
3.4.4. Összegzés .....	187
4. KÖVETKEZTETÉSEK.....	188
4.1. Következtetések.....	189
4.2. Kitekintés.....	196
5. TÉZISEK .....	201
6. IRODALOM.....	203
7. MELLÉKLETEK .....	217

# **1. BEVEZETÉS**

## 1. Bevezetés

A tizenéves diákok szóbeli és írásbeli kommunikációjának, szövegértésének és szövegalkotásának vizsgálata kiemelten fontos kutatási terület. A nyelvészek elsősorban a nyelvi rétegek megismeréséért tartják hasznosnak e nyelvhasználati forma vizsgálatát, a nyelvművelők a nyelvi változások jó irányú befolyásolhatóságát, a pszichológusok és a szociológusok a diákközösségek és az ifjúság lélektani összetevőinek alaposabb megismerését várják a kutatásoktól. „A tanárok jobban megismerhetik tanítványaikat, a szülők gyermekeiket, a felnőttek a fiatalokat” (Rónaky 1995).

Disszertációmban bemutatom az ifjúság nyelvhasználatával szemben támasztott iskolai (nemzeti alaptantervi és kerettantervi) elvárásokat, az anyanyelvi kompetencia fogalmát, elhelyezve azt a kulcskompetenciák rendszerében. Az iskolai szintérhez és az anyanyelvi kompetenciához kötődően foglalkozom a fogalom- és definícióalkotás folyamatával kognitív nyelvészeti, pedagógiai-szaktudományi és retorikai szakirodalmak alapján, majd a tizenéves diákok szóbeli és írásbeli definícióalkotási stratégiáit mutatom be saját kutatási eredményeim ismertetésével. A disszertációt a kutatás és a szakirodalmi áttekintés alapján megfogalmazott pedagógiai vonatkozású megállapítások, célkitűzések zárják.

A disszertáció középpontjában fogalmak meghatározásának vizsgálata áll. A fogalmak pontos használata és a definíciók megalkotása több szempontból is kiemelten fontos. A diákokban tudatosítani kell, hogy sok szakkifejezés a hétköznapi nyelvhasználatban is előfordul, de gyakran más jelentésben. Ezekkel a jelentésekkel a tanulók már iskolai tanulmányaik előtt is találkozhatnak, így egy-egy fogalomról téves képzetek alakulhatnak ki. A tanítási folyamat kezdetén ezt a pedagógusnak fel kell tárnia (l. 1.2.4. alfejezet). A közoktatás egyes szinterein (az általános és a középiskolában is) számos új fogalommal ismerkednek meg a diákok. Nekik meg kell tanulniuk, hogyan kell egy-egy fogalmat és annak definícióját megtanulni (és nem értelem nélkül bemagolni), a tanároknak pedig módszertani szempontból kell ismerni a fogalmak kialakításának lépéseit, eszközeit (l. 1.2.4. alfejezet). Nem elhanyagolható szempont az sem, hogy a tudományos életben elvárás a tiszta, pontos, érthető fogalomhasználat. A diákoknak érdemes tudniuk, hogy az érvelő szövegekben a jó meghatározás kiváló érveforrás lehet (l. 1.3. alfejezet), ráadásul (összekapcsolva az előzőekkel) az érettségi dolgozatokban is elvárás a szakkifejezések pontos használata (l. 1.1. alfejezet). Az új fogalmak tanításakor az új fogalom beépül a kognitív rendszerbe, új kapcsolatok jönnek létre a már meglévő fogalmakkal, illetve azok

között (l. 1.2. alfejezet). Látni kell, hogy a definíciók tanítása nem öncélú: a definíciók struktúrájának ismerete a gondolkodási folyamatok strukturálását és tudatosabbá tételét is segíti (kategóriák alkotása, osztályozás, nemfogalom és megkülönböztető jegyek kiemelése stb.), továbbá a jól meghatározott fogalomra és a jól körülhatárolt kategóriákra további, magasabb szintű kognitív működések épülnek (analízis, szintézis, értékelés, alkalmazás stb.) (l. 1.2.4. alfejezet). A beszéd kutatás területén számos, a beszédatbázisok korpuszára épülő kutatás zajlott, de a szóbeli (és az írásbeli) definícióalkotási stratégiák kutatása fontos területet von be a beszéd kutatások körébe.

Babits (1978: 87) „Irodalmi nevelés” című esszéjében a középiskolai tanítás középpontjába a gondolkodni és beszélni tudást állítja. Meglátása szerint minden tantárgy retorikai: a gondolatok összegyűjtésére és kifejezésére épül, a „számítan levezetésekkel, a retorika egy része: a dedukciók tana. A természetrajz megfigyelésre, a fizika az induktív következtetésre tanít meg. Ha felelsz tanárod váratlan kérdésére, gondolkodni tanulsz; ha összefoglalod, amit tanultál, beszélni” (i. m. 87–88). Ennek alapján a retorika és a stilisztika fontosságára irányítja a figyelmet, valamint utal a diákok tapasztalataira, azaz arra, hogy a tanulók észreveszik a kifejezésmódban megjelenő különbségeket, stílusbeli eltéréseket, és ennek köszönhetően következtethetnek arra, hogy ugyanarról a jelenségről más emberek vagy más kultúrák eltérően gondolkodhatnak. Babits a mindennapi tapasztalatra épít (a diákok ismerőseinek beszéde is eltér egymástól), valamint irodalmi példákat is említ (Heltai és Pesti fabuláit, a „Toldi” két szereplőjét, a latin és a mai magyar nyelvet) (i. m. 88–89). Babits (i. m. 93–99) a retorikáról megállapítja, hogy megtanít a múlt megőrzésének módjára, fejleszti a válogató- és szerkesztőkészséget, az okok feltárásának igényét, az ítéletalkotást – amelyek mind a gondolkodó ember mindennapjainak szerves részét kell, hogy képezzék. A stilisztikai és a retorikai tanulmányokat a múlt, jelen és jövő, illetve a történelem, tudomány és politika hármasságába ágyazva „egy magasabb *beszéd- és értelemgyakorlat*”-ként határozza meg. A kiemelt részlet a gondolkodást és a beszédet kapcsolja össze, utal az induktív és a deduktív műveletére, a szóhasználat kapcsán kiemeli a retorika és a stilisztika fontosságát. A disszertáció a fogalomhasználat és a definiálás felől közelíti meg a fogalmak kialakulásának és beépülésének folyamatát, a gondolkodási műveleteket, valamint az érvelés gyakorlatát és nélkülözhetetlen szerepét.

## **1.1. A kommunikációs kompetencia**

Az alfejezet az ifjúság nyelvhasználatát a kommunikációs kompetencia fogalma felől közelíti meg, részletezi a kommunikációfejlesztés részterületeit, alapelveit, iskolai módszereit és munkaformáit.

A hatékony és sikeres kommunikáció záloga, hogy a gyermekek ismeretei kellően megalapozottak legyenek, megtanulják az életkoruknak megfelelően összeállított elméleti hátteret, alapfogalmakat, de nélkülözhetetlen, hogy minél több helyzetben, gyakorlatban kipróbálhassák magukat. A kommunikáció és a retorika témaköre igen gyakorlatközpontú, a mindennapi életre is felkészítő tananyagrészt. A diákok számára élményszerű tapasztalatok segítségével fogódzót kell adni annak érdekében, hogy tudatosan figyeljenek a kommunikációjukra. Vizsgálatok alapján (Antalné 2006: 21–23) a tanórai interakció sok esetben igen aránytalan: a diákok keveset szólnak hozzá az órához. A gondolataik, véleményük szóbeli megfogalmazása miatt kiemelt célnak kell tekinteni a tanulói hozzászólásokat, sőt a kommunikációkezdemenyezések arányának növelését.

Az alfejezet összefoglalja a kommunikációs kompetencia jelentését, a „Nemzeti alaptanterv”-ben megfogalmazott tartalmát, részterületeit és a fejlesztés elméleti alapvetéseit. A szélesebb körű oktatáspolitikai, tantervi szintről a tanórai szintre lépve a kommunikációfejlesztéshez kapcsolódó munkaszervezési módokat és munkaformákat mutatja be az elméleti áttekintés. A kommunikációs kompetencián belül helyeződik el a disszertáció kutatásának témája, a fogalmak használata, kifejezése, definiálása, értelmezése.

### **1.1.1. A kompetencia fogalma**

Az 1950-es években elindult tantervi reformoknak köszönhetően változott az oktatás tartalma. Az ismeretközlésen túlmutató cél „a képességek, készségek, attitűdök, a tanulói tevékenységek, a feladatok megjelenítése” és az ismeretek gyakorlatközpontú, a társadalomban való felhasználhatóságukat figyelembe vevő válogatása (Nahalka 2003: 166–167). „A sikeres tanuláshoz, munkavégzéshez, társadalmi beilleszkedéshez, az egyéni boldoguláshoz nélkülözhetetlen” kompetenciák adják a kulcskompetenciák csoportját (Ballér 2003: 195). A 2012. évi „Nemzeti alaptanterv” a következőkben összegzi a kulcskompetencia fogalmát: „Az Európai Unióban kulcskompetenciákon azokat az ismereteket, készségeket és az ezek alapját alkotó képességeket és attitűdöket értjük, amelyek birtokában az Unió polgárai egyrészt gyorsan alkalmazkodhatnak a modern világ



felgyorsult változásaihoz, másrészt a változások irányát és tartalmát cselekvően befolyásolhatják” (NAT 2012: 14). A „Nemzeti alaptanterv” összefoglalja a kulcskompetenciákat: anyanyelvi kommunikáció, idegen nyelvi kommunikáció, matematikai kompetencia, természettudományos és technikai kompetencia, digitális kompetencia, szociális és állampolgári kompetencia, kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség, a hatékony, önálló tanulás. Ezek közül nem mindegyik rendelhető hozzá egy-egy tantárgyhoz (illetve a NAT-ban meghatározott tíz műveltségi területhez). Ennek oka, hogy a kompetenciák kialakítása és fejlesztése nem tantárgyhoz kötött, és elsődleges célja nem a tantárgyi követelmények teljesítése, sokkal inkább felértékelődik „az új helyzetben való felhasználás készsége, a tág értelemben vett hozzáértés” (Golnhofer 2003: 389).

A „Nemzeti alaptanterv” tartalmazza az anyanyelvi kommunikációs kompetencia tartalmát, a szükséges ismeretek, képességek és attitűdök rendszerét. „Az anyanyelvi kommunikáció magában foglalja a fogalmak, gondolatok, érzések, tények, vélemények kifejezését és értelmezését, megőrzését és közvetítését szóban és írásban (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás szóban és írásban), valamint a helyes, öntudatos és alkotó nyelvhasználatot az oktatásban és képzésben, a társadalmi és kulturális tevékenységek során, a családi és a társas életben, a munkában és a szabadidős tevékenységekben, a társas valóság formálásában” (NAT 2012: 14).

Az ismeretek szintjén a NAT a megfelelő szókinccset, a grammatika és egyes nyelvi funkciók ismeretét jelöli meg. „Ez a tudásanyag felöleli a szóbeli és írásbeli kapcsolattartás fő típusainak, az irodalmi és nem irodalmi szövegek egész sorának, a különböző nyelvi stílusok sajátosságainak, valamint a különféle helyzetekben a nyelv és a kommunikáció változásainak ismeretét” (i. m. 14). A képesség szintje a különféle kommunikációs helyzetekhez való alkalmazkodást, a hatékony szóbeli és írásbeli kommunikációt, különböző típusú szövegek használatát jelenti, valamint idesorolható az eredményes információgyűjtés és -feldolgozás is. A pozitív attitűd a kritikus és építő jellegű kommunikációra, az esztétikai minőség tiszteletére és mások megismerésére irányul, ami feltételezi a nyelv másokra gyakorolt hatásának, illetve nyelv és társadalom összefüggéseinek az ismeretét (i. m. 14–15).

A „Nemzeti alaptanterv”-ben megnevezett tíz műveltségi terület egyike a magyar nyelv és irodalom. Kiemelt céljai és alapelvei között szerepel a szóbeli és az írásbeli kommunikáció fejlesztése, az audiovizuális eszközök ismerete és használata, a különböző kommunikációs helyzetekben való hatékony kommunikáció fejlesztése, a verbális és nem

verbális eszközök megértése és értelmezése, a másodlagos jelentések megértése, képi és auditív információk feldolgozásának és megértésének a fejlesztése (i. m. 22–23).

A kommunikatív kompetencia anyanyelvi nevelésben való értelmezésében öt fő összetevő említhető: a nyelvi kompetencia, a pragmatikai kompetencia, a szövegalkotói és -befogadói kompetencia, a szociolingvisztikai kompetencia és a stratégiai kompetencia. Ezek a nyelvi produktum és egyben a beszélő szándékának a megértését, a kommunikációs körülményeknek való megfelelést, az írásbeli és a szóbeli szövegalkotás eszközeinek használatát és értelmezését, a társadalmi elvárásoknak való megfelelést, valamint a kommunikáció céljának eléréséhez leginkább illeszkedő kommunikációs formák megválasztását foglalják magukba (Antalné 2003a: 414–415).

A kommunikációs kompetencia kialakítása és fejlesztése nem kötődik csupán egyetlen pedagógushoz és egyetlen tantárgyhoz: tantárgyak felett átívelő feladatként kell kezelni. A tanárok célja tehát nem csupán és nem elsősorban a kommunikációelméleti alapfogalmak megtanítása, hanem a tanulók felkészítése a társadalmi elvárásoknak megfelelően. Ahogy Adamikné (2009) fogalmaz (a retorikai ismeretek kapcsán): „ha egy szöveget retorikai szabályok szerint hoztak létre, akkor megértéséhez szükség van a retorikai szabályok ismeretére”, azaz a retorikai ismeretek nemcsak jó szónokká tehetik az embert, hanem jó fogalmazó és jó szövegértő válik belőle. Tágabb kontextusban pedig tudatosabban, odafigyelve értelmezik és értékelik a hirdetéseket, a vitákat, az ironikus és szatirikus szövegeket, a politikai beszédeket stb. Ez pedig kikerülhetetlen pedagógiai cél.

### **1.1.2. A kommunikációfejlesztés részterületei és alapelvei**

„Az ember nyelvi képessége egy egészet alkot. Ez a kompakt nyelvi képesség különböző konkrét (hangzó, írott, taktilis stb.) manifesztációt nyerhet. [...] Az emberi kommunikáció – más komponensek mellett – magába foglalja a nyelv hangzó és írott megjelenését” (Lengyel 1999: 103). A verbális és a nem verbális kommunikáció (és ennek megfelelően a kommunikációfejlesztés) tartalma is több összetevőből áll, további részekre osztható. A nyelvi kommunikáció szóbeli és írásbeli területből áll, és mindkettőnek van egy percepciós és egy produkciós oldala. A szóbeli kommunikáció produkciós oldala maga a beszéd (a szóbeli szövegalkotás), percepciós oldala a beszédértés (hallás utáni szövegértés). Az írásbeli kommunikáció produkciós oldala az írásbeli szövegalkotás, percepciós oldala az olvasásértés (az olvasott szöveg értése). Az írásbeli és a szóbeli kommunikáció határai kevésbé karakteresek: a különféle internetes csetprogramoknak

köszönhetően terjed az írott beszélnyelviség jelensége, amely kihagyhatatlan a kommunikáció témakörét tárgyaló anyanyelvi órák tematikájából (Veszelszki 2009: 3–6).

A kommunikációfejlesztés részterületeihez kapcsolódóan meghatározhatók azok a mikrokészségek, amelyek a teljes körű fejlesztés részét képezik (Bárdos 2000). Ezek közé tartozik az artikulációs és percepció bázis működtetése (a helyes beszédlelés, a megfelelő artikuláció stb.), a mondat- és szövegfonetikai eszközök (a szupraszegmentális hangszerkezet) adekvát használata, a szókincsbővítés, a kohéziós eszközök használata, a nem verbális kommunikáció megfelelő és minél tudatosabb használata, a beszéd szándék kifejezése és különböző társalgási stratégiák megismertetése (szóátvétel, hallgatás stb.). Bárdos (i. m. 41–44) a nyelvi tartalom fogalma köré szervezve négy fő területre osztja a nyelvtanítást. Ezek a kiejtés, a nyelvtan, a szókincs és a nyelvhasználat. Természetesen ez egy mesterséges szétválasztás, azonban e főbb területek mentén feltárható és végigkövethető, mely területek fejlesztése szükséges az anyanyelvi (és a könyv alapján az idegen nyelvi) órákon.

1869 és 1963 között a kisiskolás gyermekeknek kötelező volt a beszéd- és értelemgyakorlatok című tantárgy (Adamikné 2016: 21). Önálló tantárggyá tétele magyar specialitás, a tantárgy neve Árvai Józseftől ered a német *Denk- und Sprechübungen* kifejezés tükörfordításából (Adamikné 2001a: 86). A tananyagot id. Nagy László dolgozta ki 1869-ben, majd Peres Sándor fejlesztette tovább 1887-ben (i. m. 87), az olvasástanításnak, a reáltárgyak és az értő olvasás összekapcsolásának, a tanulási és a gondolkodási folyamatok fejlesztésének alapját jelentette (i. m. 299). A beszéd- és értelemgyakorlatokat (később beszélgetés néven szerepel a tantervekben) 1963-ban szüntették meg (i. m. 208). A beszéd- és értelemgyakorlatok a szókincs- és beszédfejlesztés előkészítésén túl nyelvi-logikai előkészítést is tartalmazó tárgy volt (Adamikné 2006: 63). Ez a tantárgy (Pestalozzi szemlélete alapján) az egész személyiség fejlesztését célozta meg a beszéd és a gondolkodás fejlesztésén keresztül, a környezet megfigyelésére támaszkodva (Adamikné 2001a: 86). A tanulási-tanítási folyamatot a logikus gondolkodást követő szakaszokra bontotta, amelyek játékos formában a gondolkodási alpműveletekkel foglalkoztak. A képzés egyes szakaszai aszerint épültek fel, ahogy a gyermek megismeri egyre tágabb környezetét, vagyis ezek a tartalmak a fokozatosság, az egymásra épülés és egymásba ágyazódás alapján követték egymást. A tanítási gyakorlatban idesorolható például az iskolai tárgyak megnevezése, közös név alá hozása, helyüknek, részeiknek a megadása és szemléltetése, színük, alakjuk, anyaguk, használatuk megnevezése, összehasonlításuk és megkülönböztetésük, valamint az

összefüggő leírásuk a folyamatos beszédre szoktatás érdekében. A példák alapján látható, hogy az analízis-szintézis, a faj- és nemfogalom, a felosztás és osztályozás, a rész-egész viszonyok, a részekre bontás, az összehasonlítás logikai művelete is megjelent, ami kiváló előkészítést jelentette a későbbi tanulmányoknak, a közismereti tárgyak tanulásának, de ennél jóval lényegesebb: a gondolkodás fejlesztésének (Adamikné 2006: 63).

Ezek az órák spontán, könnyed bevezető beszélgetések voltak a gyermekek szűkebb környezetéből kiindulva, illetve a szemléletüket közvetlenül befolyásoló fogalmak tisztázásától kezdve (iskola, tanterem, családi ház, család stb.) a tágabb környezetig haladva (helység, a falu határa stb.), a logikai viszonyok feltárásával, a szavak jelentését összefüggésekbe helyezve (azaz jelentésmezőt tanítva) (Adamikné 2001a: 86). A beszéd- és értelemgyakorlatok tantárgy olyan szókincsfejlesztést tartalmazott, amelyet ma a sémaelmélet és a kognitív pszichológiai ismeretek (l. 1.2.1. alfejezet) alapján igyekeznek megvalósítani a pedagógusok (i. m. 299). Mindez okozta a tantárgy tanításának nehézségét is: a könnyedséget kellett megteremteni a szigorú rendben egymást követő témák és felépítés mellett (i. m. 299). A tantárgynak fogalmazáskészséget fejlesztő, „kedélynevelő” és „erkölcsnemesítő” funkciót is tulajdonított az 1925. évi tanterv, amely visszahelyezte a tantárgyat a magyar nyelv tárgykörébe (1905-től a magyar nyelvtől független tárgy volt) (Könyves-Tóth 2001: 162). Ma már ilyen tantárgy és kötelező iskolai beszédgyakorlat nincsen.

A kommunikációs fejlesztés része a pragmatikai tudás fejlesztése is, amelynek alapja a relevanciaelv: „a beszélő a másokkal folytatott interakciói során, szándék tulajdonítási képességei birtokában, a beszédpartner által közölteket relevánsan értelmezi, és feltételezi, hogy a témához, valamint a beszédhelyzethez kapcsolódnak” (Balázs P. 2010). Balázs P. kutatásában az irónia megértését, a beszédaktusokat, az idiómák értelmezését és a tévesztésre való reagálást vizsgálta (l. 3.1.4. alfejezet). Megállapította, hogy 6–7 éves korban az irónia érzékelése a gyermekek többségének már nem okoz problémát. Az idiómák értelmezése a hat- és hétévesek körében még nehezebben ment, többnyire szó szerint értették az elhangzottakat. Az eredmények alapján a gyermekek már három- és ötéves kor között megpróbálják kikövetkeztetni a kontextus alapján a nem szó szerinti jelentéseket, de csak ötéves kortól kezdve van arra esély, hogy valóban rájönnek a helyes, szándékolt jelentésre. A szó szerinti értelmezések az életkor növekedésével egyre csökkennek (Balázs P. 2010).

A kommunikációs kompetencia fejlesztésekor több tantárgy-pedagógiai alapelvet kell szem előtt tartani. Ezek között meg kell említeni a fokozatosság elvét (az érintett

témakörök sorrendjében és a témakörökön belül alkalmazott gyakorlatok nehézségében is), a folyamatosság elvét (ne csupán alkalmoszerű legyen a fejlesztés, hanem rendszeres), a szóbeli és az írásbeli kommunikáció együttes fejlesztésének az elvét, valamint elmélet és gyakorlat egységének elvét (megfelelő elméleti alapok lefektetése, ami a nagyobb korosztály számára tudatosabbá teszi a gyakorlatok célját) (Antalné 2003b: 7–8). Subosits (2002: 48–49) a beszédfejlesztés és -javítás alapelvei között felhívja a figyelmet arra, hogy a fejlődésnek van egy természetes menete. Ebből következik, hogy a fejlesztés során a természetes fejlődési útra és a következő szakaszra kell koncentrálni. A sikeres fejlesztéshez elengedhetetlen a megfelelő diagnosztizálás, a tünetek és a problémák számbavétele, és ezzel összefüggésben a szakemberrel (orvossal, logopédussal) való együttműködés. Hangsúlyozni kell, hogy a magyar, illetve a nyelv- és beszédfejlesztő szakos tanárnak nincs szakszerű képzettsége a súlyos problémákkal, beszédzavarokkal küzdő gyermekek fejlesztésére, ehhez logopédus, gyógypedagógus segítségére van szükség. Subosits is kiemeli a fokozatosság elvét, és azt, hogy a lehető legnagyobb kontrasztokból kell kiindulni, majd eljutni a csupán egyetlen jellemzőben eltérő alakpárokig (a hangképzés, fonémadiszkrimináció témakörét hozva példának).

### **1.1.3. A kommunikációfejlesztés módszerei és munkaformái**

A tanórára való felkészülés, a tanóra menetének megtervezése és megszervezése során a pedagógus az előre meghatározott fejlesztési és didaktikai céloknak megfelelően kiválasztja a célok elérését leginkább szolgáló módszer(ek)e)t és munkaformá(ka)t (l. 1.2.4. alfejezet).

„Az oktatási módszerek az oktatási folyamatnak állandó, ismétlődő összetevői, a tanár és tanuló tevékenységének részei, amelyek különböző célok érdekében történő eltérő stratégiákba szerveződve kerülnek alkalmazásra”, a célok elérését biztosító eljárásokat jelenti (Falus 2003: 255). A kommunikációfejlesztést szem előtt tartva a dialogikus (tanár-tanuló, tanuló-tanuló) és az együttműködést kívánó módszerek az előnyösebbek: ilyen a projektmódszer, a kooperatív oktatási módszer, a vita, a szerepjáték, valamint az összefüggő szóbeli megnyilatkozások fejlesztése szempontjából a tanulói kiselőadás.

A munkaforma (vagy munkaszervezési mód) a frontális, az egyéni, a páros és a csoportos munkát jelenti. Az órák fontos célja, hogy minél több tanuló szóhoz jusson, de ne minden esetben a tanárral ossza meg a gondolatait, hanem társaival is megvitathassa azt. Ezt elősegíti a páros és a csoportos munkaforma. Ugyanakkor megtalálható az egyéni

munka megfelelő helye is (például írásbeli szövegalkotáskor, szövegértési feladat megoldásakor), és a frontális munkaforma is lehet célravezető, ha annak korszerűbb változatát alkalmazzuk (ebben a tanulók is részt vesznek, gondolatcsere alakulhat ki nemcsak a pedagógussal, hanem a diáktársakkal is) (M. Nádasi 2003: 362–379).

Váratlan eredményt adtak azok a videofelvételre épülő óraelemzési eredmények, amelyek a tanári és a tanulói kommunikáció tanórai arányát, illetve a kommunikációkezdeményezés arányát vizsgálták. A vizsgálatok eredményei igazolták, hogy a gyermekek tanórai megnyilatkozásai és az egy tanulóra jutó hozzászólások aránya igen alacsony: a diákok megdöbbentően keveset beszélnek a tanárhoz képest (45 percből 30 perc telik el beszéddel, amelynek csupán a harmadában beszélnek a diákok, ez 26 fős osztályban 23 másodperc beszédet jelent egy diákra vetítve), és az órai interakciót is 94%-os arányban a pedagógusok kezdeményezik (V. Raisz 2002: 410; Antalné 2006: 21; 23). Mivel az iskola a szociális szerepek elsajátításának is a színtere, az első olyan hely, ahol hosszabban, nyilvánosan, több társuk (és tanárunk) előtt kell megszólalniuk a gyermekeknek, lehetőséget kell teremteni a hosszabb megszólalásokra, mert ennek társadalmi jelentősége is van (Antalné 2006: 25). Ezt szemlélteti a leggyakoribb tanórai kommunikációs séma is: a tanár kérdésére adott gyakran egyszavas tanulói választ a tanár megismétli, sokszor szakszerűbbé, de néha csak terjengősebbé teszi, majd helyeslő formulával lezárja (V. Raisz 2002: 413); röviden: „Tanár kérdez – Gyerek válaszol – Tanár értékeli” (Vörös 2004: 408).

A fenti adatokra épült az a vizsgálat, amely azt kutatta, hogy a tanulók és a tanárok meglátása szerint mely tantárgyak biztosítják a diákok számára a legtöbb (tantárgyhoz kapcsolódó és nem magánjellegű) kommunikációs lehetőséget (Nagy-Varga 2012: 27–37), illetve hogy a diákok mennyire tartják hasznosnak a különböző munkaformákat, módszereket, illetve gyakorlattípusokat a saját kommunikációs kompetenciájuk fejlesztésében. A kérdés a tanároknál természetesen nem saját magukra, hanem a diákokra vonatkozott (i. m. 50–58). A 12, a 15 és a 18 éves diákok és a tanárok is a humán tantárgyakat (magyar nyelv és irodalom, idegen nyelv, történelem, tánc és dráma) nevezték meg a legtöbb kommunikációs lehetőséget kínáló tanóraként, bár többen megjegyezték, hogy nem a tantárgytól, hanem sok esetben a pedagógus személyiségétől, módszertani felkészültségétől függ, hogy mennyi kommunikációra nyílik lehetőség a tanórán. A módszerek és munkaformák értékelésekor az a hipotézis, miszerint a kommunikációfejlesztésben hatékonyan alkalmazhatók a csoportos és a kooperatív munkán alapuló feladatok, részben igazolódott, hiszen a szituációs játékok, a viták, a

csoportmunkák és a projektmódszer is pozitív megítélést kaptak. Ugyanakkor a kommunikáció részterületeitől függően más módszerek (és hozzájuk kapcsolódó munkaformák) is lehetnek sikeresek (az egyéni tanulói felelet, az egyéni írásgyakorlatok stb.). Igazolódott az a feltevés, hogy a tanári előadást kevésbé tekintik hatékonynak a kommunikációfejlesztés szempontjából a diákok és a tanárok. Antalné (2006: 36–37; 40) kutatásai azonban azt mutatják, hogy a tanári beszédet igénylő módszerek (a tanári előadás és a megbeszélés) a leggyakrabban alkalmazott módszerek (17%-os és 29%-os arányban), és a frontális munka az a munkaforma, amely dominál a magyar nyelvi órákon. A valódi tanulói kommunikációt igénylő, kooperációra épülő technikák lényegesen kisebb szerepet kapnak, noha a fenti kutatásban szereplő diákok is az ilyen típusú módszereket érzik hatékonyabbnak. Asztalos (2015) videós óraelemzésre épülő kutatása megállapította, hogy a frontális munkán alapuló tanítási órák 79%-ában a tanár beszél, a tanárra eső átlagos szószám egy beszédfordulóban 37. Az adatok a kooperatív munkát előtérbe helyező tanórákon jelentősen módosulnak: a tanár az órák 48%-ában beszél, az átlagos szószám pedig 19. A diákok megnyilatkozásainak aránya 21%-ról 52%-ra módosul, az átlagos szószám pedig 6-ról 17-re, ami azt jelzi, hogy a diákok sokkal hosszabban beszéltek egy-egy megnyilatkozásuk során. (A kooperációra épülő, a diákok közötti aktív kommunikációt igénylő projektmunkát és portfóliós tevékenységet mutat be Asztalos 2017; Nagy-Varga 2017.)

#### **1.1.4. A tizenévesek írásbeli szövegalkotásának jellegzetességei**

A tizenévesek írásbeli kommunikációját a produkciós oldal felől mutatom be. Az írásbeli kommunikáció bemutatása azért fontos, mert a disszertáció fő témáját adó definícióalkotás jellemzően írásbeli feladat (l. 1.2.3. alfejezet), és a fogalmak pontos ismeretére épül azok szakszerű használata. Mindez pedig részét képezi a kimeneti követelményeknek, hiszen az érettségi értékelésekor a pontos fogalomhasználat és a szakszavak ismerete, alkalmazása is az értékelési szempontok közé tartozik (l. lentebb).

A diákok írásbeli szövegalkotásának fejlesztése kiemelt pedagógusi feladat. Számos elméleti kutatás eredményei hasznosíthatók az anyanyelvi oktatás mindennapi gyakorlatában, így a szövegalkotás, fogalmazás fejlesztésében is. A diákoktól iskolaévek alatt igen sok és sokféle írásbeli munkát várnak el tanáraik (például elbeszélő fogalmazás a középfokú beiskolázáskor, műelemző dolgozat vagy érvelés az érettségiben, esszé történelemből stb.). Az összefüggő írásbeli szövegalkotás nemcsak a humán tantárgyak

alapvető követelménye és feladattípusa, hanem a reál- és természettudományok tárgyaiban is megjelenik (például esszé és tanulmány típusú szövegek az emelt szintű érettségiben, az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyen vagy egyéb versenyeken). Mindegyik szöveg értékelésében lényeges szempont a szöveg stílusának koherenciája, a témához és a helyzethez illősége.

Az iskolai elemző dolgozatok és az érettségi dolgozatok tartalmi és formai követelményeit a „Nemzeti alaptanterv”, valamint a magyar nyelv és irodalom érettségi követelményrendszere, vizsgaleírása és javítási-értékelési útmutatója foglalja össze (NAT 2012: 22–41; VK. 1–2; VL. 3–5; OHUt. 11; 15–16). Az összefüggő, koherens szövegek megalkotása nem csupán a magyar nyelv és irodalom érettségiben követelmény, hanem a logikus, koherens szövegalkotás, a megszerkesztettség, illetve a nyelvhelyesség tantárgytól függetlenül megjelenik szempontként az összefüggő, szöveges választ igénylő (kifejtendő) érettségi feladatok értékelésében (például a történelem érettségi esszéfeladataiban 2 pontot, a fizika érettségiben emelt szinten 5 pontot ér).

A nyelvi megformáltság a magyar nyelv és irodalom érettségi írásbeli részében a leghangsúlyosabb. Középszinten az érvelési vagy gyakorlati szövegalkotási feladatban a 10 pontból 3-at, a műértelmező szövegalkotási feladatban 40 pontból 10-et ér a nyelvi igényesség (stílus, nyelvhelyesség), emelt szinten a műértelmező szöveg alkotásában 30 pontból 10-et, a reflektáló szöveg alkotásában 20 pontból 5-öt. Vagyis mindkét szinten az elérhető pontszám harmadát vagy negyedét tesz ki a nyelvi minőség.

Az értékelő pedagógus három szempontot ötvözve alakítja véleményét az olvasott dolgozatról: 1. nyelvi norma, hangnem, stílus, 2. mondat- és szövegalkotás, 3. szókincs. A nyelvi norma, hangnem, stílus szempontja a témához, helyzethez, a személyes véleménynyilvánításhoz illő stílus megválasztását jelenti (vö. Laczkó M. 2007).

A nyelvi norma, hangmen, stílus kapcsán érdemes megjegyezni azt az alapvető tételt, miszerint „a beszélőt jól jellemzi beszédmódja, stílusa [...] Beszédünknek kétségtelenül a tartalma a legfontosabb. Ám az sem közömbös, milyen nyelvi formába öntjük ezt, hiszen a legjobb, legkiválóbb tartalmat is tönkretetheti például a rossz mondat szerkesztés vagy a helytelen szóválasztás” (Laczkó M. 2012: 439). Bár a szerző a szóbeli szövegalkotásra fókuszál, a megállapítása az írásbeli munkákra is vonatkoztatható. Tehát elengedhetetlen pedagógusi feladat a helyzethez, azaz a vizsgaszituációhoz illő, adekvát nyelvi forma megtalálásának segítése az iskolaévek folyamán. A nem megfelelő szavak, kifejezések kiválasztása veszélyeztetheti a kommunikáció sikerességét, hiszen az üzenet dekódolását és a releváns visszacsatolást meghatározza „a szituációhoz illő nyelvi elemek



kiválasztásának és elrendezésének a módja, vagyis a beszélt és/vagy írott szöveg stílusa” (Laczkó M. 2012: 439). A stílus választás és elrendezés eredménye, az anyanyelvi beszélők kommunikatív kompetenciájának a része, a beszélt/írott szövegek megszerkesztésének módja, ennek a hallgatóra/olvasóra gyakorolt hatása, „a stílus a kommunikációs helyzethez illesztett nyelvi változat” (i. m. 440). Egy szó/szerkezet eltérése a nyelvi, stiláris normától, stílushibákat eredményez (i. m. 440).

Az igényes, választékos stílus használatához elengedhetetlen ennek a regiszternek a kialakítása, bővítése. Több kutatás is született diákok nyelvhasználati sajátosságairól írásbeli dolgozatokban vagy végzős diákok írásbeli érettségijeiben. A dolgozatokban megjelennek tartalmi jellegű szótévesztések, képzavarok, téves etimológián alapuló szótévesztések, diáknyelvi vagy argóból vett kifejezések, de előfordult a szólások és közmondások vegyülése, illetve egyes idegen szavak tévesztése is, megfigyelhető a digitális világ nyelvi jelenségeinek beszivárgása az iskolai dolgozatokba, valamint a stíluskeveredés jelensége is (Laczkó M. 2007; Nagy-Varga 2016a; Nagy-Varga 2016b). A választékos stílus kialakításának egyik eszköze a tanórai szókincsfejlesztés (minden korosztály számára), hogy kellő méretű nyelvi repertoár álljon a diákok rendelkezésére mondanivalójuk kifejezésére. A szókincs bővítése mellett elengedhetetlen a jelentés rögzítése, tudatosítása, valamint a stilisztikai érzéket fejlesztő, írásbeli és szóbeli stílusgyakorlatok elvégeztetése is (Laczkó M. 2012: 454–455). Ahhoz, hogy a diákok valóban tudják alkalmazni az igényesebb stílust, és fejlődjön az a készségük, hogy nyelvhasználatukat az adott szituációhoz tudják igazítani, nemcsak megismertetni, hanem gyakoroltatni is kell azt (fogalmazásokkal, helyzetgyakorlatokkal, szituációs játékokkal), hiszen a fiataloknak nem ritkán egyetlen kommunikációs eszközük az ifjúsági nyelv (Kiss 2002: 95). Igazodási pontot ad a diákok számára az írott és a beszélt nyelv szövegalkotási szabályainak rögzítése, tudatosítása, a tanórán egymás munkáinak az értékelése ezek mentén (Laczkó M. 2012: 454–455). Az iskolai nyelvi nevelés mellett a választékos stílusú sajtó, a szépirodalom olvasása is javíthat a nyelvi megformáltság igényességén (Dóra 1994: 57).

A pedagógus feladatai között szerepel az is, hogy rávilágítson, miért probléma a pongyola, kevésbé igényes, a szóbeliség elemeit tartalmazó írott munka. A diákok számára szinte természetesebb az igénytelenebb stílusú elemek, ezért írásban sem képesek hibaként definiálni azt, ami számukra mindennapos (Laczkó M. 2007: 181; Nagy-Varga 2016a; Nagy-Varga 2016b). Mindez akár megértési nehézségeket vagy félreértéseket is

eredményezhet (Laczkó M. 2007: 182), sőt a nyelvileg hibás szöveg (például önéletrajz, motivációs levél) megírója álláskeresőskor is hátrányba kerülhet.

A mondat- és szövegalkotás szempontja a témának megfelelő változatosságú szöveget, gördülékeny, élvezetes és választékos megfogalmazást igényel. A szókincs szempontja a szakkifejezések megfelelő használatának és a szabatos, árnyalt, választékos szóhasználatnak az értékelését ötvözi. A javítási-értékelési útmutató az utóbbi két esetben használja a „választékos” szót, és ezzel is jelzi, hogy a műelemző dolgozatban vagy az érvelő esszében az igényességre törekvő, a hétköznapi nyelvhasználatnál színvonalasabb stílusú, hangnemű, szóhasználatú szöveget várnak. A javítási-értékelési útmutatók tartalmazzák a „vonatkozó tárgyi tudás” (magyar nyelv és irodalom középszint), „megfelelő tárgyi-fogalmi tudás” (magyar nyelv és irodalom emelt szint), „legalább három szakszerűen használt fogalom” (történelem közép- és emelt szint) kifejezéseket, amelyek a fogalmak, szakkifejezések alkalmazását várják el az érettségizőktől (ezen fogalmak körét tartalmazza NAT 2012: 32–41; KTT).

A sikeres érettségi letételéhez szisztematikus készülés, sok gyakorlás szükséges, de mindenekelőtt annak a felismerése, hogy nem pusztán tárgyi tudás, tényanyag, fogalmak, „a felhalmozott ismeretek tanulók általi reprodukálása a cél”, hanem „a meglévő ismeretek alkalmazása” is (Szabó R. 2017: 212). A magyar nyelv és irodalomból emelt szinten érettségizők jelentős hányadáról elmondható, hogy nagy lexikális tudással rendelkeznek, „azonban a meglévő tudás alkalmazásának készsége kívánnivalót hagy maga után” (i. m. 213). Az érettségi követelményrendszere négy készségterületet jelöl ki: szövegértési kompetencia, írásbeli szövegalkotás kompetenciája, a beszéd és fogalomtár kompetenciája, a fogalomtár használatának kompetenciája (i. m. 215–216). Utóbbi a következőt jelenti: „fogalmak értelmezése, meghatározása és összehasonlítása történeti kontextusban is, valamint a fogalmak változó érvényességéből adódóan következtetések megfogalmazása” (i. m. 216), vagyis látható, hogy a fogalmak ismerete, alkalmazása, az ezekre épülő következtetések és ok-okozati kapcsolatok megfogalmazása, a pontos meghatározás, definíció mint érvforrás az érvelő esszében, a mérlegelés és az értékelés nagyon hangsúlyos elvárás a diákoktól.

A fejlesztés részét képezi a hétköznapi szöveg- és dokumentumtípusoknak a diákokkal való megismertetése is. A diákoknak olyan, a mindennapi életben fontos szövegtípusokban kell alkotniuk, amelyek ismerete elengedhetetlen a munka, a felnőttek világában. A magyar nyelv és irodalom érettségiben is szerepet kaptak az ún. köznapi szövegek/gyakorlati szövegműfajok (például motivációs levél, hivatalos levél, kérvény, ajánlás), amelyek

ismerete nemcsak elméletben, hanem gyakorlatban is szükséges (VL. 3.). Ezeknek a készségeknek a hiánya a diákok számára később nagy hátrányt eredményezhet a munkaerőpiacon (Juhász 2013) (l. 1.3.2. alfejezet).

### **1.1.5. Összegzés**

A fenti kutatások számos pedagógiai vonatkozásra hívják fel a figyelmet. Elengedhetetlen a szókincs tudatos, tanórai bővítése, az igényes stílus megismertetése és gyakoroltatása, a szóbeli és az írásbeli szövegalkotás fejlesztése, a nyelvi tudatosság kialakítása, valamint a különböző dokumentumtípusok megismertetése. Szükséges minél több nyelvhelyességi gyakorlat elvégeztetése a diákokkal, továbbá a szituációhoz kötött adekvát nyelvhasználat gyakoroltatása is. Röviden: „a kommunikációs készség csak kommunikációval alakítható ki” (V. Raisz 2002: 410). Ezeket a feladatokat a magyar nyelv és irodalom tanórákhoz szokás kötni, de több iskola külön órakeretet is biztosít (például dráma-, retorika- vagy kommunikációóra néven). A tanulóknak más tantárgyból, más tanórákon is kell esszéjelleű, összefüggő fogalmazást igénylő munkákat készíteniük, így minden pedagógusnak feladatává válik, hogy ennek fejlesztésére is hangsúlyt fektessen. Az iskolai gyakoroltatás mellett a pedagógus mintaadása is igen lényeges (Bóna 2008). Végül a legfontosabb az, hogy a diákokat ne érje megbélyegzés a nyelvhasználatuk vagy a dolgozatokban tapasztalható nyelvi-stilisztikai hiányosságok miatt, hanem segítsük az igényességet megkövetelő stílus kialakítását és szituációhoz, kontextushoz kötődő használatát. A vizsgálatok ráirányítják a pedagógusok figyelmét az írásbeli szövegalkotás fejlesztésének fontosságára, a diákok számára pedig rávilágítanak a szóbeli és az írásbeli szövegalkotás sajátosságaira.

## **1.2. A fogalomalkotás és a definiálás folyamata**

Az 1.1. fejezet a kommunikációs kompetencia fogalmát mutatta be, valamint az iskolarendszer kimeneti követelményeinek a bemutatása felől közelítette meg a fogalomhasználat, a definiálás fontosságát. Az 1.2. fejezet abból az alapvető emberi igényből indul ki, hogy a minket körülvevő világ elemeit, jelenségeit, történéseit, folyamatait megnevezze, fogalmat alkosson rá, illetve ezeket a tapasztalatokat csoportosítsa, kategóriákba sorolja.

Ehhez a fejezet kognitív nyelvészeti alapokra építve áttekinti azt a folyamatot, hogyan reprezentálódnak a világ tapasztalati jelenségei az elmében, hogyan történik ezek megnevezése, mi alapján alkotnak csoportokat (1.2.1. alfejezet). A dolgozat a kategorizációs törekvéseket a szövegekre, a szövegtipológiára szűkíti, utal a műfaj, a szövegtípus és a szövegfajta fogalmak használatának nehézségeire (1.2.2. alfejezet), majd a prototipikus szövegekhez viszonyítva helyezi el ebben a rendszerben a definíciót mint szövegtípust, áttekinti a definíciónak mint szövegtípusnak a jellemzőit, a szöveg-előállítás fázisait, a kategóriaalkotás folyamatát (1.2.3. alfejezet). A szakszerű meghatározások, a pontos fogalomhasználat kialakításához elengedhetetlen a pedagógusok segítség- és mintaadása, ezért a dolgozat kitér a definíciók pedagógiai-pszichológiai jelentőségére, a didaktikai-szaktárgyszerkezeti alapelvekre a fogalomtanítás területén (1.2.4. alfejezet).

### **1.2.1. A világ megismerése, a nyelvi jelentés, a szöveg létrehozása**

„Az emberek arra is használják a nyelvet, hogy osztályozzák és kategorizálják a segítségével annak a világnak a különböző vonatkozásait, amelyben élnek” (Wardhaugh 2005: 204). Eysenck és Keane (1997: 268–269) „kategorizációs játéka” rávilágít arra, hogy a világ dolgait kategóriákba soroljuk, elnevezzük, és ennek célja, hogy csökkentsük azoknak az információknak a mennyiségét, amelyeket meg kell tanulni, amelyekre emlékezni kell, amelyeket fel kell ismerni (1. 1.2.4. alfejezet). Az elnevezések (a fogalmak) tehát „kognitív gazdaságosságot” segítenek elő. Litowitz (1977: 289) szerint az anyanyelv-elsajátítás során a definícióknak két funkciója van, amelyeket a gyermekek kérdései alapján lehet elkülöníteni. Az egyik típus a már meglévő információk azonosítására szolgál (tipikus kérdés: *Mi az?* [gesztussal kísérve] – *Az egy hernyó.*), a másik új információ megszerzésére irányul (tipikus kérdés: *Mi a hernyó?* – *A hernyó egy olyan rovar, amelyből pillangó lesz.*).

A kategóriaalkotás egyik fajtája a tudományos kritériumok szerinti besorolás (Tolcsvai Nagy 2017: 279). Ez a kategóriaalkotási eljárás a klasszikus filozófia, tudományfilozófia és az ezekre épülő nyelvtudomány alapján a következő kritériumok szerint működik: „1. a kategóriák szükséges és elégséges feltételek alapján határozódnak meg; 2. a tulajdonságok binárisak (vagy megvannak a példányban, vagy nincsenek); 3. a kategóriába tartozás igen vagy nem kérdése; 4. a kategóriáknak pontos határaik vannak; 5. a kategóriák minden tagja egyenrangú; 6. az alárendelt fogalom a fölérrendelt kategória minden tulajdonságával rendelkezik” (i. m. 279). Arra, hogy a típus és az alá eső példányok tartalmi és formai jegyei között nem teljes mértékű a megfelelés, a prototípus-elméleti, kognitív pszichológiai kutatások világítottak rá (Andor 2017: 303).

A mindennapok viszont nem igényelnek tudományos igényű kategóriákat, a spontán beszélő intuitív nyelvtipológiai ismereteinek rendszere adja a „népi” kategorizálást (Tolcsvai Nagy 2017: 279), a népi taxonómiákat (Wardhaugh 2005: 204). „A népi taxonómia a valóság egy bizonyos részének olyan osztályozási módszere, amely értelmessé teszi ezt a valóságot azok számára, akiknek foglalkozniuk kell vele” (i. m. 204), ilyen lehet az állatok, a növények, az ember környezetében előforduló dolgok csoportosítása. Ezeknek a taxonómiáknak a vizsgálata és elemzése abban segít, hogy megfigyeljük, hogyan használja az ember a nyelvet a körülötte lévő világ megszervezésére. Az emberi közösségek a mindennapjaik szempontjából lényeges dolgokat nevezik meg és sorolják csoportokba (ennek érdekes megmutatkozása például a Fülöp-szigeteken élő subanunok betegségstaxonómiája, a szimptomák részletes leírása) (i. m. 204–205). A világ dolgainak, jelenségeinek megnevezését példázza a színek neveit vizsgáló kutatás (Berlin–Kay 1969, idézi Wardhaugh 2005: 207–208). A vizsgálat három fontos eredménye a következő. Egyrészt megfigyelték, hogy ha egy közösségnek csak két színneve van, akkor az a sötét és világos (fekete és fehér) színekre utal. Harmadikként a piros következik, utána a sárga és a zöld, ezt a kék és a barna követi stb. A színspektrum egy összefüggő kontinuum, határokat találni nagyon nehéz lenne az egyes színtartományok között (például abban, hogy mi a kék és a zöld határa, eltéréseket mutatnának az adatközlők, de ha tipikusan zöldet vagy tipikusan kéket kell megjelölniük, akkor az lényegesen könnyebb feladat, és egyet is értenének benne). Mindez azt mutatja, hogy az ember a színspektrumot fokozatosan és szisztematikusan osztja fel, és hozza létre az alosztályokat. Másrészt észrevették, hogy a technikailag fejletlenebb társadalmaknak kevesebb szava van a színekre, mint a fejlettebbeknek. Az előzőleg leírtak alapján látható, hogy mindenhol ugyanúgy közelítik meg a színskálát, majd a technikai-kulturális változások következtében

igény jelentkezik a színspektrumon belüli különbségtételre, a „névadás gyakorlatának hasonlósága az emberi gondolkodás szükségleteiből következik” (i. m. 207). Harmadrészt a színek megnevezése is tanulságos: az alapszínek neve egyetlen szó legyen (*kék, sárga*), nem lehet egy magasabb szintű elnevezés alosztálya (*bíbor, karmazsin*), általánosan használhatónak kell lennie (nem lehet például csak hajszínre használni), nem lehet csak a beszélők bizonyos köre által használt szó (például a lakberendezők szava). Az alapszínnevek elnevezésének megfigyelt jellegzetességei összefüggésbe hozhatók az alapszintű kategorizációval (l. lentebb).

Az emberek teljesen következetesen képesek osztályozni tárgyakat annak alapján, hogy tipikus esetei-e egy fogalomnak vagy sem, valamint az is megfigyelhető, hogy bár két tárgy ugyanazokkal a megkülönböztető jegyekkel rendelkezik, az egyiket mégis tipikusabbnak fogják tartani. Ezt a jelenséget magyarázza a prototípus-elmélet (i. m. 209). A tapasztalati, mindennapi megismerés nem szükséges és elégséges feltételek dimenziójában mozog, hanem a prototípuselv alapján. Ennek jellemzői: „1. a kategóriába felismert tulajdonságok alapján sorolódnak be példányok; 2. a besorolás fő elve a családi hasonlóság, az egyes tulajdonságok nyalábokba fogott és átfedő olvasatok sugaras készletébe rendeződnek; 3. a kategóriába sorolás fokozat kérdése, vannak középponti, »jó« példányok, és vannak kevésbé jók, amelyek kevesebb tulajdonságnak felelnek meg; 4. a kategóriák körvonalai nem határozottak, egymást átfedhetik” (Laczkó K. 2010; Tolcsvai Nagy 2017: 280). Egyes kategóriákba addig sorol be az ember valamit, amíg annak okát látja (azaz felismert valamilyen tulajdonságot). A kategória központi példányát nevezik prototípusnak, prototipikus példánynak (amely minden tulajdonsággal rendelkezik, az összes kritériumnak megfelel), és van a legjobb példány (amely a legtöbb tulajdonsággal rendelkezik, ekkor a prototípus helye üres). A szélső példányok kevesebb tulajdonsággal rendelkeznek, ezért helyezkednek el a kategória szélén, perifériáján (i. m. 280; Tolcsvai Nagy 2001: 47). A fogalmakat a legjobb prototípusoknak tekinteni, és elegendő egy tipikus példára hivatkozni az egyéneken lévő ideák alapján, amelyek a kulturálisan eltérő csoportok között is rendkívüli hasonlóságot mutatnak (Rosch 1976, idézi Wardhaugh 2005: 209). „Egy prototípus alapú fogalmat nagyon kevés – talán egyetlen – példa alapján meg lehet tanulni, ráadásul mindenféle formális definíció nélkül, míg a megkülönböztető jegy alapú definíciót jóval nehezebb lenne megtanulni, mivel jóval nagyobb számú esetre, emellett valamennyi nem esetre is szükség lenne ahhoz, hogy a nyelvelsajátító meg tudja fejteni, hogy mely jegyek szükségesek és melyek nem azok”. Ebben a megközelítésben bizonyos fogalmak „homályosak” maradhatnak, de a prototípus alapján nagyon könnyen

megérthetőek, azonosíthatóak (Hudson 1980: 78–80, idézi Wardhaugh 2005: 209). (A sematizációról mint az egyik alapvető reprezentációs eljárásról és a metaforizációról mint a kategorizáció egyik meghatározó módjáról l. Tátrai 2011: 27–29.)

Az elmélet nemcsak a fogalmak kialakulására, azaz a nyelvi viselkedés kognitív dimenziójára vonatkozik, hanem arra is, hogyan tesz szert az ember társadalmi kompetenciájára a nyelv használatában. Hudson szerint ugyanis ha egy új nyelvi egységet hallunk, összekapcsoljuk vele azt, hogy ki használja tipikusan, és azt is, hogy mi a tipikus alkalmi a használatának. Azaz a körülményeket, az embereket a hallottak alapján valamilyennek ítéljük, és ezután úgy alakítjuk nyelvhasználatunkat, hogy megfeleljen ezeknek az ítéleteknek, ahogy mi látjuk (Wardhaugh 2005: 209–210). A prototípuselven alapuló kategóriaalkotás folyamán tehát az emberi nézőpont kerül előtérbe, a fogalmak nem objektíven létező, a megismerő embertől független kategóriákként, hanem a mindennapi tapasztalaton alapulva jönnek létre. „Ezek a tapasztalatok természetesen összeadódnak egy-egy közösségen, kultúrán belül, ám nem feltétlenül valamilyen egyetemes tudományfilozófia elvei szerint konvencionálódnak, hanem a megismerés általános sémái mentén” (Tolcsvai Nagy 2017: 280) (l. 1.3.4. és 1.3.5. alfejezet).

Bencze (1996: 122–123) *A vadkacsa hal* mondat példáján világít rá egy, a jelentés létrejöttével kapcsolatos jelenségre. *A vadkacsa hal* mondat biológiai szempontból nyilvánvalóan hamis, de a „hagyományos katolikus erkölcsstan szerint [...] minden halfélének számít a böjt szempontjából, ami csak a szabad vizek területén él” (i. m. 122). Azaz bizonyos esetekben a *hal* szónak lehet referenciája a *vadkacsa*. Ezzel mutatja be, hogy az elhangzó mondatok soha nem egy légtüres térben hangzanak el, „hanem a kijelentés mindig társadalmilag van meghatározva”, így egy kifejezésnek alkalmanként, partikulárisan létrejövő jelentése is lehet (i. m. 122) (l. 3.1.1. alfejezet).

A nyelvi jelentés szorosan összefügg az emberi megismerő tevékenységgel. A megismeréstudomány a kognitív pszichológia és a számítástechnika érdeklődési körét ötvözi, de jelentős lépéseket tett az emberi emlékezetben őrzött és ott hozzáférhető világismeret szerveződésének tanulmányozásában (Beaugrande–Dressler 2000: 268–269). A szöveg értelme „a szövegből származó ismeretek és a szöveg felhasználójának fejében tárolt valóságismeret egymásra hatása révén” bontakozik ki (Beaugrande–Dressler 2000: 28). A bejövő ingereket az elme nem gépiesen befogadja, hanem aktívan feldolgozza, elvonatkoztatás révén csoportosítja (Tolcsvai Nagy 2006: 70–71). A világ dolgaihoz hasonlóan a nyelv egységei is kategóriákba sorolódnak. Az ember „általánosítja a tapasztalt valóságos objektumokat és létrehozza a kategóriáit” (Bańcerowski 1999: 82). A

világ részleteinek feldolgozása meghatározott sémák segítségével történik, a „jelentés a világ valamely részletét [...] elemzi, megérti, és fogalmilag megalkotja”, a megkonstruált fogalom pedig más fogalmakkal összefüggéseket alkot (Tolcsvai Nagy 2013: 170–171) (l. 1.2.4.6. alfejezet). Vagyis a jelentés a megismerés során a legfontosabb tulajdonságok elvonódásából létrejövő fogalmi struktúra, amely egy nyelvi kifejezés egyik fő (szemantikai) összetevője. A példányok kategóriákat alkotnak, a fogalom pedig kategóriaként működik, amelynek a (felismert legfontosabb) tulajdonságai lehetővé teszik a világ egy részletének (nyelvi kifejezéssel) való megnevezését (Tolcsvai Nagy 2013: 170–172).

Az osztályozás alapvető a hétköznapi életben, de a jogban, a politikában, a természettudományokban stb. is elengedhetetlen. „Az analógia az egyik legfontosabb eszköz, amellyel a kategóriába sorolást meg szoktuk indokolni, amelynek segítségével döntésre jutunk, hogyan kell valamit besorolni” (Margitay 2007: 498).

A világ dolgai alá- és fölérendelt viszonyban is elrendezhetők, azaz hierarchia hozható létre. A hierarchia egyik végpontján a teljesen általános, másik végpontján az egyedítő kategória áll, a kettő között van az alapszintű kategória (például *bútor* > *szék* > *hintaszék*), vagyis a fogalmi hierarchia egy fölérendelt szintből, egy alapszintből és egy alárendelt szintből áll, de egyes esetekben a fölérendelt szint válik alapszintté (például biológiai fogalmak esetében: *madár* > *galamb* > *házigalamb*, amely hierarchiában a *madár* szó az alapszintű kategória (Eysenck–Keane 1997: 284–285). Az alapszint jellemzője, hogy ehhez a szinthez kötődik a leggyorsabb azonosítás, előhívás, a nyelvelsajátítás során a leghamarabb megtanulható, a legsemlegesebb, legrövidebb, leggyakrabban használt nyelvi kifejezés tartozik ide, ezen a szinten érzékelhető legáltalánosabban a kategóriatagokat jellemző alak, az alapszintre jellemző a legtöbb elkülönítő kategóriatulajdonság, és a kategóriáknak ezen a szinten van nagyobb kulturális jelentőségük (Laczkó K. 2010; Tolcsvai Nagy 2006: 73). Ezek a kategorizációs módszerek a szavak jelentésének meghatározásában, a definícióalkotásban is megjelennek. Az, hogy mely stratégia jelenik meg, erősen összefügg a begyakorlottsággal. A ritkán előhívott, kevésbé konvencionális vagy elvont fogalom nehezebben hozzáférhető (Tolcsvai Nagy 2011: 33). A gyakoriság tehát hat a begyakorlottságra, „az egyes elemek vagy konstrukciók gyakori előfordulása megerősíti azok mentális reprezentációját, tehát aktiválásuk, feldolgozásuk könnyebb és gyorsabb, mint a kisebb gyakoriságúaké” (Tolcsvai Nagy 2013: 158–159). (A tudás szerveződésére, a fogalmak kialakításának különböző elméleteire l. Eysenck–Keane 1997: 263–312.)



Kognitív pszichológiai kutatások témája a tudás agybeli szerveződésének módja, vagyis a sémaelmélet (scheme theory) (Adamikné 2006: 168). A séma tudásstruktúrát jelent, amely információk egységét, az információk tömbösödését jelenti a fogalomról alkotott tudással és mindazzal, amit a személy a fogalommal asszociál. A sémák az életkorral szerveződnek, és helyet hagynak az üres sémáknak (például olvasás segítségével ezek az üres helyek kitölthetők). A kognitív pszichológia felhívja arra a figyelmet, hogy minden ember fogalmi gondolkodása egy kicsit eltér másokétól, mivel a fogalmaik is kissé eltérőek, azaz a beszélő/hallgató reprezentációiról van szó. A sémák aktív, állandó fejlődésben lévő szerkezetek (Adamikné 2006: 197–198; 489). A sémának két formája van: a (tudás)keret és a forgatókönyv. „A tudáskeret az egy központi fogalom köré elrendezett tudáselemek készlete, amely lehetővé teszi a verbális közlemény létrehozását és megértését, a nem (föltétlenül) kifejtett elemeknek a kognitív műveletekben való működtetésével”, „A forgatókönyv egy nyelvi interakció lefolyásának menetét, az interakció társadalmi intézményeit tartalmazza” (Tolcsvai Nagy 2001: 75). Ezek a tudásszervezési módok tehát a fogalmi séma gyűjtőkategória részei (i. m. 76).

Az agyban tárolt tudásstruktúra a séma, amelyet életünk során úgy építünk tovább, hogy a sémában lévő üres helyekre új információk épülnek be úgy, hogy ezeket az új információkat a már meglévőkhöz kötjük. A pedagógus célja és feladata ennek a tudásstruktúrának az építése, amelyhez előzetesen fel kell mérnie és össze kell gyűjtenie tanítványai előismereteit, tapasztalatait, érzelmeit, az adott témához fűződő viszonyulásait (Adamik et al. 2005: 439–440) (l. 1.2.4. alfejezet).

A fogalmi gondolkodás mindig absztrakt – még abban az esetben is, ha kifejezetten konkrét fogalomról van szó, Ong (2010: 49) a *fa* példáját említi. A fogalmak elvont és kevésbé elvont módon is használhatók, és megállapítja, hogy a szóbeli kultúrák a fogalmakat jellemzően szituációtól függően használják. A szóbeliségen alapuló gondolkodás működését vizsgálta A. R. Lurija írástudatlanok és az írásbeliség valamilyen fokán állók körében az 1930-as években. Eredményei azt mutatják, hogy a részleges írásbeliség is nagy változásokat eredményez a gondolati folyamatokban (Ong 2010: 49–50).

Lurija kutatásainak a jelenlegi vizsgálat szempontjából több tanulsága van. Az írástudatlan adatközlők a geometrikus formákat nem absztrakt fogalmakkal nevezték meg, hanem tárgyakkal azonosították őket, vagyis ezeket a formákat konkrét, valóságos tárgyak ábrázolásának tekintették. Azok, akik jártak iskolába, az ott megismert geometriai fogalmakkal nevezték meg a látott formákat. Másik eredménye, hogy az írástudatlan

adatközlők sohasem kategóriákban, hanem mindig praktikus szempontokat érvényesítve szituációkban gondolkodtak, elkerülték a kategóriák szerinti osztályozást (a *kalapács*, a *fűrész*, a *farönk* és a *balta* képe közül nem a farönk képét választották ki, mivel az nem eszköz, hanem mást, például annak alapján, hogy melyikkel nehezebb megmunkálni a fát). A két évet iskolába járó adatközlő már kategóriák szerint választott, és érvelt is a kategorikus felosztás mellett. Amikor Lurija megpróbálta megtanítani írástudatlan adatközlőinek a kategorikus gondolkodás alapelveit, többen azt haszontalannak, leegyszerűsítőnek találták, és visszatértek a szituatív gondolkodásmódhoz. További tapasztalat volt, hogy az írástudatlan adatközlők a szillogizmusokra épülő érvelésekben képtelenek voltak a deduktív gondolkodásmódra, és gondolataikat nem rendezték tisztán logikai sorba (például *Északon, ahol hó van, minden medve fehér. Novaja Zemlja északon van, és mindig hó fedi. Milyen színűek ott a medvék? – „Nem tudom. Fekete medvét már láttam, de másmit nem...”*). A válaszaikban újra és újra saját mindennapi tapasztalataik kerültek elő. A negyedik észrevétele az volt, hogy több interjúalany hevesen tiltakozott, amikor bármely tárgy definiálását kérte (*Mi az, hogy fa? – „Mindenki tudja, mi az, hogy fa, nincs szükségük rá, hogy én mondjam meg”*). Több válaszban a személyes, szituációhoz kötött élmény jelent meg. Írástudó adatközlői között már több kísérlet született egy-egy szó (például az *autó*) meghatározására (az *autó* definiálása esetén nem a látvány, hanem a működési elv fogalmazódott meg, ami a szóbeli gondolkodásmódra nem jellemző). Az ötödik kérdéscsoport tudatos önelemzést, önjellemzést igényelt. Ez nehézséget okozott az írástudatlan embereknek: ők jórészt külső, anyagi körülmények alapján, valamint másoknak róluk alkotott véleménye alapján beszéltek magukról. Kutatásai rávilágítanak arra, hogy a szóbeliségben élő társadalmak, kultúrák az intelligenciát, a gondolkodásmódot nem tesztek segítségével mérik, „hanem arra kíváncsiak, hogy miként nyilvánul meg egy-egy szituációban” (i. m. 50–54). Lurija kísérlete alapján elmondható, hogy az írástudók „eltérő mértékben, de még szóbeli megnyilvánulásaikban is olyan gondolati és nyelvi sémákat követnek, melyeket nem ismernének, ha nem tudnának írni”; az írástudók a gondolatok szóbeli rendszerzését „naivnak” gondolhatják (l. a fenti példákat), ám ezek a valóságra reflektáló, igen érzékeny, kifinomult válaszok, így a szóbeliségen alapuló gondolkodás nem nevezhető „prelogikusnak” vagy „illogikusnak” (i. m. 55).

A nyelvnek a szocializációban játszott szerepével Basil Bernstein foglalkozott (az angliai társadalmi és iskolai viszonyokra vonatkozóan) (Wardhaugh 2005: 295). A jelenséget korlátozott (közösségi) és kidolgozott (formális) nyelvi kódznak, elméletét kommunikációskód-elméletnek nevezzük (Kiss 2002: 125). Egy adott nyelvi közegben

felövő gyermek annak a kultúrának a nyelvét fogja elsajátítani, és ezt adja tovább a következő nemzedéknek, és így tovább. Úgy véli, közvetlen kapcsolat van egy adott társadalmi struktúra, valamint aközött, hogy ebben a társadalmi struktúrában az emberek használják a nyelvet: azaz „egy adott társadalmi struktúra adott nyelvi viselkedéshez vezet, és ez a viselkedés reprodukálja az eredeti társadalmi struktúrát” (Wardhaugh 2005: 295). Kiindulópontja az volt, hogy a beszédtevékenység része a társadalmi magatartásnak, amit a család közvetít, viszont a családra hatással van társadalmi csoportja, rétege, vagyis a nyelvhasználat szociokulturálisan meghatározott jelenség. A szociokulturális háttér segítheti vagy akadályozhatja a gyermek megismerő (kognitív) tevékenységének fejlődését, így a nyelvhasználati különbségek az iskolai közegben egyenlőtlenségeket szülhetnek (Kiss 2002: 125). A kidolgozott nyelvi kódra jellemző a komplex mondat szerkesztés, a pontos grammatikai rend és szintaxis alkalmazása, a teljes mondatok használata, valamint az összetett mondatok megjelenése sokféle alá- és mellérendeléssel, a gyakori kötőszóhasználat, a változatos szókinccs, több melléknév, komplexebb igei bővítmények, több beszédszünet stb. A korlátozott nyelvi kódra ezeknek az ellentéte jellemző (Kiss 2002: 126; Wardhaugh 2005: 296). Az iskola, a tanítás közege a kidolgozott kód, amelynek a korlátozott kóddal érkező gyermekekre való ráerőltetése, az azonnali váltás elvárása súlyos pszichológiai és társadalmi következményekkel jár, és bár sokan bírálták Bernstein elméletét, kétségtelenül fontos kérdésekre világított rá a kutatásával (Wardhaugh 2005: 296; 299). Azonban a jelenség fejlődésbeli késésnek, csupán egy állapotnak tekinthető, amely leküzdhető, a hiányosságok pótolhatók (Kiss 2002: 126).

### **1.2.2. A szövegek kategorizálása, műfaj és szövegtípus**

A XXI. századra a nyelvészeti kutatások központi fogalmává vált a szöveg: „a nyelvhasználat minden jelensége szövegekben bontakozik ki” (Kuna–Simon 2017: 260). Fontos belátni, hogy a szövegek típusait is alakítják nyelven kívüli tényezők (a beszédhelyzet, a társas viszonyok, a beállítódások, a célok, az elvárások, a figyelmi és az emlékezeti korlátok), így a kategóriák létrejöttékor ezeket is figyelembe kell venni (Tolcsvai Nagy 2017: 280–281). A szövegeket a nyelvhasználat-központúság mentén kommunikációs szituációba érdemes helyezni, a szövegek mondatgrammatikai jellemzőinek vizsgálatán kívül kommunikatív funkciót is kell nekik tulajdonítani, azaz „egy keretben kezelni a szöveg szerkezetére, a szövegek mikro- és makroszintű

sajátosságaira, a nyelv anyagára és a kommunikáció aspektusára egyaránt vonatkozó szempontokat” (Zs. Sejtes 2018: 208).

Pragmatikai és kommunikációs szempontokat is figyelembe vesznek Beaugrande és Dressler (2000: 24–36) szövegnyelvészeti kutatásai. Minden szöveg, ami beszélt vagy írott nyelvi megnyilvánulásban létrejön, és megfelel a szövegszerűség ismérveinek. Ezek közül csak kettő tartozik a szorosán vett nyelvészeti kategóriák közé: a kohézió (a szövegfelszín elemei közötti grammatikai függőség) és a koherencia (a szövegfelszín alatti összetevők: fogalmak és viszonyok összetartó hatása). A szövegértés során a befogadó összefüggéseket ismer fel vagy hoz létre a fogalmak (kognitív tartalom) és viszonyok (fogalmak közötti kapcsolat) alapján. A továbbiak a kommunikációra általában jellemző ismérvek: a szándékoltás (a szöveg létrehozójának a szempontja, azaz olyan szöveget alkosson, amely képes teljesíteni a létrehozó szándékait, például az ismeretközvetítést), az elfogadhatóság (a szöveg megértőjének a szempontja, azaz a szöveg a befogadó számára „valamilyen használhatóságot vagy relevanciát mutat”). A következő a hírérték (a szövegelemek várt vagy váratlan, ismert vagy ismeretlen volta), a helyzetszerűség (a szöveget egy helyzetben relevánssá tevő elemek), az intertextualitás (az adott szöveg megértéséhez szükséges más szövegek, szövegtípusok). Az ismérvek alapján megállapítható, hogy a szöveg nem pusztán tárgy, struktúra, produktum, amely mindenki számára egyformán hozzáférhető és érthető, hanem ez a megközelítés a szöveg folyamatszerűségére, procedúra jellegére is ráirányítja a figyelmet. Vagyis a szöveg nemcsak a grammatikai, hanem az alkalmazási és a társadalmi dimenzióban is elhelyeződik, valamint rámutat arra, hogy a szövegalkotás és a szövegbefogadás a befogadó kognitív folyamataiban valósul meg (i. m. 287, idézi: Tolcsvai Nagy 2001: 28–29; Zs. Sejtes 2018: 209). Beaugrande és Dressler elméletét röviden az alábbi szempontokban lehet összefoglalni: pragmatikai és kommunikációs tényezők bevonása a szövegek vizsgálatába, minden szöveg diskurzusban jön létre, fontos szerepe van a jelentésnek (az ebben lévő ismétlődő jellegzetességek irányítják a szövegbefogadást és -megértést), a koherencia a szövegalkotás és szövegértés során lezajló kognitív folyamat, építenek a retorikai hagyományokra (l. 1.3. alfejezet) (Laczkó K. 2010).

Nagy múltra visszatekintő törekvés a szövegek osztályokba, típusokba, kategóriákba sorolása (Kuna–Simon 2017: 259), a „szövegtipológia kategorizációs műveletekkel alakítható ki” (Tolcsvai Nagy 2017: 279), amelynek háttérében az emberi megismerő tevékenység (észlelés, emlékezés, fogalmi reprezentálás) minden szintjén megjelenő sémákba rendezésre irányuló törekvése áll (l. 1.2.1. alfejezet). A sémákba rendezés, a

tárolás, a sémák összekapcsolása teszi lehetővé a tudás kialakítását, a tanulást (Eysenck–Keane 1997: 94–105, 262–304, idézi Kuna–Simon 2017: 260). Ugyanez a társas-kommunikatív helyzetekre is érvényes: ezekben öröklődnek vagy tűnnek el a nyelvi és viselkedésbeli mintázatok, amelyek a szövegek kategorizációs lehetőségeinek alapját is képezik.

A szövegek különböző műfajokba, szövegtípusokba sorolhatók. A két fogalom szoros kapcsolatban áll egymással, jelentésük a szövegek más-más aspektusát helyezi előtérbe. Lényeges előrebocsátani, hogy a szövegek kategóriákba sorolása sem olyan szigorú elvek szerint történik, mint a fentebb ismertetett tudományos kategorizáció során, és ezek nem eleve létező kategóriák (l. 1.2.1. alfejezet), sokkal inkább dinamikus rendszerként érdemes a szövegekre tekinteni, amelyek ismétlődő sémái alapján konstruálódnak meg maguk a kategóriák, és alakulnak, változnak a hétköznapi használat során.

Az ismétlődő nyelvi jelenségeket gyakran illetik műfaji megnevezéssel, ám kevés olyan műfaj van, amely nagyon szigorúan kötött nyelvi (szókincsbeli és szerkezeti) jellegzetességeket mutat (ilyenek az erősen formalizált szövegek: törvények, imádságok). A műfajt inkább egy keretként kell felfogni, amelyben az adott szöveg elfogadható, viszont a műfaj konkrét megvalósulása erre a keretre, sémára is visszahat. A műfaji tudást a közösség alakítja ki, tehát szociokulturálisan meghatározott, de a konkrét megvalósulások alakíthatják, innovatívan módosíthatják ezt a tudást (Kuna–Simon 2017: 262). Egy szöveg aktiválja a szövegalkotási és -befogadási stratégiákat, ezek részeként a szövegtípusokról, műfajokról való tudást is, amely a kommunikatív igényeknek megfelelően változik, alakul (Domonkosi–Kuna 2018: 58). A „műfaj önálló mentális reprezentációval bíró, elkülönítve tárolt fogalom, amelynek feltérképezése interdiszciplináris vállalkozás a nyelvtudományon belül (pragmatika, szövegtan, stilisztika, társalgáselemzés, etnometodológia), és más tudományok (pszichológia, szociológia, irodalom- és kultúratudomány, retorika) bevonásával [...] és bár nem szűkíthető a műfajkutatás nyelvi szerkezetek vizsgálatára, ez utóbbinak kitüntetett jelentősége van a műfajkonstrukciók megismerésében” (Kuna–Simon 2017: 262).

A szövegtípust „olyan tudássémaként értelmezhetjük, amely társas cselekvésekben jön létre és hagyományozódik, és amely egyszerre él az egyén elméjében (kognitív), illetve a közösség társas-kommunikatív gyakorlatában (diszkurzív, szociokulturális)” (i. m. 263). Ez a megközelítés egybeesik a műfaj fentebb leírt meghatározásával annyi különbséggel, hogy a szövegtípus fogalmát inkább hétköznapi megnyilatkozások kapcsán használják, míg a műfaj fogalmát többször szépirodalmi szövegekre. A szövegtípusok „elsősorban a

gondolkodás és a közlés »alapsémáiként«, »alapformáiként« értelmezhetők, s már a retorikai hagyományban is fellelhetők”. Ilyen gondolkodási alapformaként határozható meg a leírás, az elbeszélés, az érvelés, a tájékoztatás, az instrukció (i. m. 264).

A műfaj és a szövegtípus (illetve szövegfajta; i. m. 264–270) fogalmának egymást kiegészítő használata célravezető lehet, mert amennyiben „besorolását a számára már ismert sablonokra alapozza (a nyelv, a cselekvés és a világismeret dimenziójában), reaktiválja tudását, felidézve egy szövegfajtat, s teljesítve egyúttal az e felidézésből eredő elvárásokat. Ha azonban kategorizálása új jelentések kiindulópontjává válik, azaz a besorolás egyúttal újszerű jelentésalkotást kezdeményez, és erről indulnak egyezkedési folyamatok a diskurzusban, akkor a megnyilatkozás műfaji aspektusa kerül a közös figyelem előterébe” (i. m. 269). A műfaj és a szövegtípus fogalma tehát szorosan összekapcsolódik, kognitív funkcionális megközelítésben nem válnak el élesen egymástól: „mindkettő a nyelvi cselekvésben létrejövő és aktiválódó kulturális séma, tudás, amely egyazon jelenség különböző oldalát emeli ki”. A műfaj a cselekvésbeli megvalósulás annak körülményeivel együtt (cél, hallgatóság stb.), a szövegtípus (a magyar szakirodalomban gyakran szövegfajta) a nyelvi konstruálás sematikus módja (narratív, argumentatív stb.) (Domonkosi–Kuna 2018: 58). A definíciókat tekinthetjük szövegtípusoknak, hiszen egy definíció megalkotásakor vagy befogadásakor aktiválódik a definíciókról meglévő tudás (például objektivitás, tömörség jellemzi, nagyobb kategóriába sorolja be a fogalmat stb., l. 1.2.1.; 1.2.4. alfejezet). „Ezek a tényezők tehát alapvetőek a szövegtípusok működésében, meghatározzák ugyanis azok keletkezését, használatát, változását, öröklődését vagy eltűnését” (i. m. 58). A szövegtípusok tehát nem „izolált »tudásegységek«”, „nem eleve és önmagukért léteznek”, hanem a kommunikációs helyzethez, a kommunikatív eseményhez kötődően jönnek létre és működnek tovább mint sémák (i. m. 59).

A szövegtípusok létrejöttét az adott kommunikatív esemény befolyásolja: a kommunikálók szándékai, igényei, elvárásai, mentális állapotai, az interakcióban végrehajtott cselekvés. A definíciók megalkotásakor egy fogalom megértése, megértetése a cél (a pedagógusok oldaláról), amelynek révén az adott fogalom beépül a címzett kognitív fogalmi hálózatába, és képes lesz azt később alkalmazni is. Az iskolai ellenőrzések, számonkérések során a definíciót igénylő feladattípusok az első lépést, a fogalom meghatározásának elsajátítását ellenőrizhetik, és lehetővé teszik annak pontosítását, erre épül az alkalmazás szintű tudás, a problémamegoldási folyamatban való felhasználás (l.

1.2.4. alfejezet). Többféle módon meg lehet határozni a fogalmakat, számos definíciós stratégiával lehet élni (l. 1.3.4. alfejezet).

Összegezve „a szövegtípus egyszerre séma (tudás) és a séma megvalósulása (működés); a társas-kommunikatív cselekvésben jön létre, kommunikációs megvalósulások révén öröklődik, illetve változik; egyéni és közösségi tudás, amely a mindennapi tudás részeként nem homogén kategorizáció eredménye; a megismerés fontos eleme; a diskurzusban aktualizálódva létezik, de a nyelvet használó elme kategóriája” (i. m. 67).

A szövegtípussal szorosan összefügg a stílustípus fogalma. „A stílustípus olyan stilisztikai séma, minta, amely a résztvevőknek az adott kommunikatív eseményben aktiválódó stílustulajdonítási tudását, elvárásait és folyamatait foglalja magában” (i. m. 59), az egyes szövegtípusokhoz gyakran társul valamilyen stílustípus (l. 1.1.4. alfejezet).

Mindennek pedagógiai vetülete is van. Ennek egyik kiindulópontja az, hogy a szövegek egyszerre egyediek (jellemzően spontánok) és jellegzetesek, tipikusak (azaz hasonlítanak más, korábbi szövegekre). A másik kiindulópont, hogy a gyermekek 13–14 éves korukra annyi írott szöveggel találkoztak, hogy összehasonlítási műveletek során képesek felfedezni tartalmi, formai, grammatikai hasonlóságokat és különbségeket, amelyeket az előzetes sémákra építve tudnak elvégezni (Zs. Sejtes 2018: 211), amely tekinthető problémamegoldási mentális folyamatnak, illetve képesek megnevezni a prototipikus szöveg legelvontabb tulajdonságait, legfontosabb jellemzőit (Laczó K. 2010; idézi Zs. Sejtes 2018: 211; l. 1.2.3. alfejezetben a két prototipikus szövegről írottakat). Számos lehetőség kínálkozik a fejlesztésre: a tanulók már megszerzett tapasztalatainak, sémáinak tudatosítása (például szövegrészletekből szövegek konstruálása), egyazon műfajba tartozó szövegek nyelvi jellegzetességeinek megfigyeltetése, majd önálló szövegek alkotása az adott műfajban (Kuna–Simon 2017: 270), a már meglévő sematikus minták (ún. szövegtípustudás) bevonhatók az újabb sémák elsajátításába, azaz szövegtípusok és stílustípusok tudatosabb megfigyel(tet)ése és alkalmazása a szövegértési és szövegalkotási kompetencia fejlesztése érdekében, akár populáris műfajok bevonásával közös, csoportos munkákban (Domonkosi–Kuna 2018: 59) (l. 1.1.2. alfejezet).

### **1.2.3. A definíció mint szövegtípus**

A szövegtipológiában létrehozott szövegtípusok és műfajok mellett meghatározható az is, milyen a prototipikus szöveg (Tolcsvai Nagy 2017: 283–284). A prototipikus szövegre jellemző, hogy „egy a figyelem középpontjában álló dologról több tagmondatban is

megkonstruál ismeretet a beszélő, a fontos dolgok megnevezése ismétlődik” (i. m. 283), ezzel a dologgal kapcsolatban eltérő események említődnek, amelyek megnevezése nem ismétlődik. A dolgok megnevezései tudáskereteket, az események megnevezései forgatókönyveket hívnak elő, ezek összefüggésein, hálózatán alapul a dologmegnevezések és az eseménymegnevezések folytonossága (l. 1.2.1. alfejezet). A létrejövő fogalmi hálózat dinamikus, a szöveg műveleti szerkezetében előrehaladva alakul.

A szövegtipológia rendszerében két tartományt és azoknak két középponti (prototipikus) elemét lehet elkülöníteni. Az egyik a dialogikus, beszélt, spontán, koherens szöveg, a másik a monologikus, írásbeli, tervezett, szerkesztett, koherens szöveg. Ez a két „archetípus”, amelyhez viszonyulnak a különböző szövegtípusok (Kertes 2011: 150; Tolcsvai Nagy 2017: 286). Érdeemes azonban utalni arra, hogy egy harmadik prototípus is születőben van, ez az internetes szövegek prototípusa (Laczkó K. 2010). Az első szövegtípushoz a tanórai számonkéréstípusok közül a felelet áll a legközelebb. A jó felelet ismérve az érettségi követelményrendszer szerint a folyamatos, önálló témakifejtés tanári közbekérdezés nélkül, tehát a dialogikusság kevéssé valósul meg: „A tétellapon megjelölt feladatot a vizsgázónak önállóan kell kifejtenie. Közbekérdezni csak akkor lehet, ha a vizsgázó teljesen helytelen úton indult el vagy nyilvánvaló, hogy elakadt” (VL. 5). A prototípustól abban is különbözik, hogy csak részben spontán, hiszen a tanuló egy előre ismert témából, (optimális esetben) előzetes felkészülés után ad számot a tudásáról. A közoktatás minden szintjén megfigyelhető, hogy a diákok a szóbeli feleleteket elutasítják, tartanak tőle. Ennek oka lehet az, hogy a helyzet azonnali fogalmazást, szövegezést kíván, és gyakran jelentkezik nehézség a megfelelő szó megtalálásában, illetve a folyamatos, koherens szövegalkotásban. Laczkó M. (2007: 174) nem a szókincs nagyságában, hanem a mentális lexikon aktiválhatóságában látja a probléma gyökerét.

Kertes (2011: 150) felosztása alapján a második csoportba sorolható a magyar nyelv és irodalom érettségi írásbeli részének érvelő szövegtípusa. Ennek a szövegtípusnak a megalkotásában hatnak az oktatás során megtanult ismeretek, a retorikai hagyományok, a szövegszerkesztés menetéről és a szövegrészek elrendezéséről tanult információk. A tanulmány kiegészíthető azzal, hogy minden, az iskolai keretek között kért dolgozat, illetve az érettségi másik két szövegtípusa (az egyetlen műre épülő elemzés és az összehasonlító elemzés) is magán viseli a felsorolt prototipikus jegyeket (l. 1.1.4. alfejezet).

Ebbe illeszkedik be a definíció mint szövegtípus, amely monologikus, tervezett (előre megtanult, ismert), szerkesztett, koherens szöveg, így az írásbeli szövegekhez áll közelebb. A definíció mint szöveg megalkotásakor is érvényesülnek a szövegalkotás Beaugrande és



Dressler által részletezett műveleti fázisai (2000: 65–66). Az első lépés a tervezés, amely során a kívánt cél eléréséhez (például információadáshoz, meggyőzéshez, felhíváshoz) leginkább illeszkedő szövegtípust kell kiválasztani. Ezt követi az eszme körvonalazása, amely egy belsőleg kezdeményezett tartalom; a jelentéssel bíró viselkedéshez biztosít irányítóközpontokat. A fejlesztés fázisa a körvonalazott eszme részletekkel való gazdagítását, közelebből való megragadását, más eszmékkel való összekötését jelenti. A következő a kifejezés szakasza, amelyben a tudati tartalom aktivizálása áttérjed az adott tartalommal együtt tárolt tipikus kifejezésekre is. Egy ismeret aktivizálódásakor az emlékezetben a vele közeli kapcsolatban lévő más ismeretek is aktivizálódnak (i. m. 125). Míg a kifejezések diszkrét egységek, a jelenet- vagy eseményrészletű tudati képek folyamatosak, ezért a beszélőnek döntenie kell, hol szabja meg a jelenetrészek, az egyes eseményrészletek határait. Ez a kifejezések megválasztásában tükröződik. Az utolsó szakasz a nyelvi megformálás (i. m. 66).

Eugenio Coseriu a meghatározás fogalmát használja a szójelentések alkalmazásának bemutatására. Tanulmányában a megkülönböztetés annak kiválasztását jelenti, hogy a lehetséges jeltárgyak közül mire utal a kifejezés, az elhatárolás egyes jelentések kiemelését, mások háttérbe szorítását jelenti (vö. Wacha 1995: 117), az aktualizálás pedig az ismeret pillanatnyi aktivizálása (Beaugrande–Dressler 2000: 46). A szöveg értelme a szövegekből származó ismeretek és a szöveg befogadójának fejében tárolt valóságismeretek egymásra hatásából születik meg (l. 1.3.5. alfejezet). A meghatározás nem ad több értelmet egy fogalomnak (i. m. 28, idézi Adamik et al. 2005: 312).

A definíció megfelel a szövegszerűség hét ismérvének (l. 1.2.2. alfejezet). A „hagyományosan” nyelvészeti szempontoknak tekintett kohézió és koherencián túl jellemzi a szándékolttság és az elfogadhatóság ismérve, azaz mind a létrehozó, mind a befogadó előhív és alkalmaz olyan ismétlődő jellegzetességeket, amelyek szabályszerűségeként irányítják a szövegalkotást és a szövegbefogadást. Aktiválódik a korábban tapasztalt definíciók alapján mentálisan alkotott séma, erről a szövegtípusról és a hozzátartozó stílustípusról meglévő tudás (vö. Domonkosi–Kuna 2018: 59) (l. 1.2.2. alfejezet). A helyzetszerűség ismérve valószínűsíti bizonyos formák, így a definíció sajátosságainak megvalósulását, az intertextualitás révén pedig aktiválódnak az adott szöveghez kapcsolódó további szövegek, szövegtípusok, például más fogalmak, fogalomrendszerek (vö. Ambrus A. 2002. fogalomképzet) (l. 1.2.4.6. alfejezet).

Litowitz (1977: 294–297) kutatása szavak jelentésének meghatározására irányul (a 4–7 évesek körében). Szintekre osztja a definícióknál alkalmazott stratégiákat, amelyek a 13 és

a 17 évesek definícióiban is megjelennek. Elsőként említi az oszténzív, rámutatással járó stratégiát, amely vagy egyetlen gesztusból áll, vagy egy gesztus és egy szemantikailag üres verbális kifejezésből. A második esetben a szemantikai mező aktiválódásáról tanúskodnak a gyermekek által kimondott szavak, de nem rendezett formában, gyakran csak egyetlen szóval fogalmazódik meg a meghatározás, a gyermek nem tudja folytatni a megkezdett definícióját (például *knife: Cutting*). A harmadik szintet a konkrét példák szintjének nevezi, amikor az adatközlő a szóhoz példát (konkrét szituációt) kapcsol (például *knife: When you're cutting carrots*), de idesorolja a szó (példa)mondatban való megismétlését is (például *diamond: People steal diamonds*). Olyan példákat is említi, amelyek az asszociációk és a konkrét jellemzők megadása között helyezkednek el (például *knife: Sharp; donkey: White*). A negyedik szinten a definiálandó fogalmat egy hipotetikus szituációba helyezi a gyermek, általános megnevezést használ a cselekvőre (az angol nyelvű példákban a *When you...* és a *You could...* formákkal él, magyarul az *Az, amikor...* típusú körülírások és az egyes szám második személyű mondatok formájában jelenik ez meg). Litowitz kitér a meghatározások nyelvi formájára is (i. m. 297): a felnőttektől az arisztotelészi definíció várható el (l. 1.3.1.; 1.3.3. és 4.2. alfejezet), amelyet az ötödik szintnek tekint (az osztály/nemfogalom, a tulajdonságok, jellemzők megnevezésével, ige esetén annak jelzésével, hogy egy folyamatról van szó), míg az általa vizsgált életkorú (4–7 éves) gyermekek a saját tapasztalataikból indulnak ki (például egyszerűen megnevezik azt, hogy mire jó az adott tárgy). Az arisztotelészi definíció alapján egy meghatározás szerkezete nyelviileg az alábbi sémával írható le (i. m. 297): „an *x* is (a kind of) *class name* which *specific defining attribute or property* which exemplifies *y* (*y* is a kind of *x*)”, azaz a fogalom fölérendelt fogalmi kategóriájának megnevezését a jellemzők, egyedítő tulajdonságok követik, majd a fogalmat példázó kifejezés, eset (l. 1.3.1.; 1.3.3. és 4.2. alfejezet).

Szavak jelentésének megadására épül az a kutatás is (Imai 2018), amelyben 6 és 12 éves gyermekek definícióit elemezték (i. m. 344). A vizsgálat korcsoportjai folytonosságot alkotnak a jelen kutatás korcsoportjaival, így életkori összehasonlításra is lehetőséget teremt. „A definiálandó szón kívül a vizsgálatot végző személy nem mond semmi mást, a gyermek egy-egy szó után magyarázza” (i. m. 344). Japán kutatásra (Koiwai Kayoko, 2000) hivatkozva megállapítható, hogy a 6 éves gyermekek az ismeretlen dolgot ismerős dolog, főleg tárgy által fejezik ki (i. m. 342). Ezután kezd el gazdagodni a szókincs az absztrakt dolgok értelmezésével, „absztrakt fogalmat csak úgy alkothatunk, ha

megjegyeztünk előtte sok konkrét szituációt, amelyből egy általánosabb sémát tudunk kialakítani” (Szelid 2007, idézi Imai 2018: 342) (l. 1.2.1. alfejezet).

Imai Ren a jelentésmegadás helyességét értékelte kutatásában, a gyermekek meghatározásait pontértékekkel rangsorolta. Ezt a pontértéket nevezte helyességátlagnak. 0 pontot akkor kapott egy adatközlő, ha a gyermek azt mondta, hogy nem ismeri a szót, 1 pont akkor járt, ha hibásan értelmezte a szót vagy kifejezést, 2 pontot lehetett szerezni akkor, ha felismerte, de nem tudta helyesen magyarázni, végül 3 pont járt, ha helyesen válaszolt, érthetően magyarázta a hallott szót. A listán szereplő szavakat konkrét és absztrakt fogalmakra osztotta. Az előbbi csoportba tartozik minden konkrét tárgy, ember vagy állat, konkrét mozgás; az utóbbi csoportba azok a melléknevek, igék, amelyeknek metaforikus jelentésük van, illetve az idiómák, frazémák (i. m. 344–345).

A definiálás stratégiái Imai Ren csoportosításában: példákat említve magyaráz, idősorokat használ, egy tapasztalt szituációt idéz, a magyarázandó szavakat használva példamondatot hoz létre, a szó jelentését értékeli, szinonimát mond, absztrakcióval definiál, a szó háttérében lévő metaforikus vagy metonimikus jelentést fogalmazza meg, a tárgy tulajdonságát mondja el, a szavakat, kifejezéseket szó szerint értelmezi (i. m. 345).

A helyességátlagok a 6 évesek körében nagyobb szórást mutattak (1,55 és 2,15 pont között), mint a 12 évesek körében (2,40 és 2,45 pont). Az összes 6 éves átlaga 1,81 pont, az összes 12 évesé 2,42 pont. Ez szignifikáns különbség, ami azt jelenti, hogy a 12 évesek helyesebben tudnak szavakat és kifejezéseket definiálni (i. m. 345–347). A 13 és 17 éves korosztályra (jelen dolgozat két korcsoportjára) kevésbé érdemes ezt a szempontot érvényesíteni, ugyanis körükben már lényegesen ismertebbek lehetnek a szólista szavai és kifejezései (a hibás, téves, hiányos jelentésekről l. 3.1. alfejezet).

Az ismerős és konkrét szavak definícióit viszonylag jól megadja mind a két korcsoport, az absztrakt fogalmakat viszont nehezebben (különösen a 6 évesek) (i. m. 347). Az absztrakt fogalmak definiálásában jelent meg a szó szerinti értelmezés a 6 évesek körében (*kockáztat: kockákkal játszunk; nagyravágyó: nagyon vágyik valamire*), és ez legjobban a három idióma meghatározásában jelentkezett. A 6 évesek egészen konkrétan értelmezték (*szalad a lakás: szalad egy kislány; szöget ütött a fejébe: az olyan, hogy valakinek egy szög van a fejébe és kalapáccsal beleütötte; lóvá tesz: varázsló*), a 12 éveseknél előfordultak hibás értelmezések, de érződött, hogy metaforikus jelentés áll a kifejezések háttérében (*szalad a lakás: amikor elköltözzünk; szöget ütött a fejébe: valamire nagyon jól emlékszik, megtalálta, amire gondolt*) (i. m. 349–350) (a szó szerinti értelmezésre vonatkozó adatokra l. 3.1. alfejezet).

A 6 évesek többféle stratégiát alkalmaztak, de az absztrakció mint stratégia náluk nem jelent meg (i. m. 351). A 6 évesek szituációt idéznek, példamondatokat hoznak létre, gyakran szó szerint értelmeznek, nem definiálnak absztrakcióval. A 12 évesek konkrét példákkal és a tárgy tulajdonságaival magyaráznak, és absztrakciót is alkalmaznak (i. m. 352). A 12 évesek a definiálás során el tudtak érni a metaforikus jelentéshez, noha nekik is az absztrakt fogalmak definiálása jelentett nagyobb kihívást (i. m. 352). A hipotézisek (i. m. 343) igazolódtak: a 12 évesek jobban értelmezik a szavakat, kifejezéseket, a konkrét szavakat helyesebben tudják értelmezni mindkét korcsoportban, a jelentésalkotás stratégiáiban eltéréseket észlelhetünk a két korcsoport között (i. m. 352).

A nyelvi tudatosság kialakulásához elengedhetetlen a sorrendiség felismerése (Adamikné 2006: 211), a kialakulásának jele a toldalékok felismerése, a mentális lexikonban való kettős tárolás (a felnőtt nyelvi forma és a gyermek által produkált alak tárolása), a gyermekek szóértelmezései stb. (i. m. 211). A nyelvi tudatosság fokozatai: szótagolás, mondatok felismerése, az alanyi és az állítmányi rész elkülönítése, szavak és szóelemek felismerése, a szó hangalakjának azonosítása, a szavak felismerése (hangalakkal való játék, jelentéssel és morfológiával kapcsolatos műveletek) (i. m. 212). A hangalakkal való játék mellett (példákat l. i. m. 212) a gyermekek ösztönösen alkalmaznak gondolkodási műveleteket, valamint a szavak szerkezetének a megfigyelését. A gyermekek játszanak a szavak hangalakjával, de a definiálási stratégiákkal is kísérleteznek.

A gyermekek gondolkodási műveletei révén jönnek létre a gyermeki definíciók, amelyek jórészt körülírások, a nem-faj viszony felismerésén alapuló műveletek eredményei, például *Elmentünk abba a házba, ahol a menyasszonyt és a vőlegényt összeillesztik* 'templom vagy házasságkötő terem' (i. m. 213–214). A különböző stilisztikai kategóriával jelzett, de nem stilisztikai célú nyelvi formák alapja az összehasonlítás logikai művelete: a gyermeki metaforák (*cicakutya* 'apró termetű kutya'), megszemélyesítések (*a piros póló a színével tud beszélni*), metonímiák (*fáj a hangom*), szinekdochék (*vau* 'kutya'; *az egyik százegykiskutya leült a tévé elé; a savanyú az citromot jelent*), szinesztéziák (*durrogatás-színek*) és hasonlatok (*mama megmérte a vérnyomásomat, olyan alacsony volt, mint egy mókus*) ilyen módon jönnek létre (i. m. 213–216). A viszonyokon és a körülményeken alapuló műveletek eredményezik az ok-okozati viszonyok megjelenését (*durrogatás-színek*), az ellentéteket (*jókodás* 'jó viselkedés') és az időviszonyítást (*tegnap péntek lesz*) (i. m. 213; 216).

A szavak szerkezetének megfigyelése a nyelvi tudatosság kialakulásának lényeges része. Többségében az összehasonlításon alapuló analógia érvényesül a gondolkodásban. A

gyermeki produktumok gyakran olyan szavak, kifejezések, amelyek a szóalkotási módok valamelyikéhez állnak közel. Ilyen lehet a szórövidítés (*Magd < Magdi*), a szóképzés (*uhuzik*), a kontamináció (*rosszcsontkodom*), az etimologizálás (*tolicska* a *talicska* helyett), a szóvég megelevenedése (*kám* a *kád* helyett), a szóhatáreltolódás (*vesz szöcske < vesszőcske*), a szórendcsere (*első szerelem látásra*) (i. m. 216–219).

A gyermekek nyelvi tudatossága hatéves koruk körül alakul ki, ez teszi lehetővé az írás és az olvasás, majd a nyelvtan és az anyanyelvvvel kapcsolatos további területek tanítását-tanulását (i. m. 220). A gyermekek kezdeti definíciós kísérleteit ismerve a pedagógusok építhetnek ezekre a korai stratégiákra az új fogalmak tanításakor, bevezetésekor (l. 1.2.4. alfejezet).

#### **1.2.4. A fogalmi fejlődés és a fogalomtanítás didaktikai-szaktanosi szempontjai**

A fogalomtanítás a didaktikai szakirodalomban is nagy szerepet kap. Az 1980-as években is megfogalmazódott az a kritika az ifjúságról, hogy „nem tud köznyelven, s még kevésbé tud valamely tantárgy vagy szakma szaknyelvén beszélni. Meg tud nevezni dolgokat, tud kérdésekre igennel és nemmel válaszolni, összefüggően azonban nem tud beszélni” (Bachát 1988: 151). Emiatt indokolt kitérni a pedagógiának és a szaktanosi tudásnak a tantárgyi szaknyelvvvel, a fogalomtanítással foglalkozó aspektusára.

A fogalomtanítás a célközpontú oktatási stratégiák közé sorolható (Falus 2003: 247). Oktatási stratégiának nevezzük a sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok és formák olyan komplex rendszerét, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg (i. m. 246). A fogalmak a dolgokat lényeges ismertetőjegyeik alapján írják le, ezen ismertetőjegyek alapján a dolgokat osztályokba sorolják, és ezt követően kell arról dönteni, hogy az adott dolog rendelkezik-e a fogalom ismertetőjegyeivel, azaz a fogalomhoz tartozik-e vagy sem (i. m. 248). A fogalomtanítás alapvetése, hogy a pedagógusnak építenie kell az előzetes ismeretekre, és fel kell idéz(tet)nie a már meglévő fogalmi struktúrákat. Ezt követően kerül sor a fogalomtanításra, amelynek egyik módja a direkt bemutatás. Ennek során a tanár megnevezi és definiálja a fogalmat, bemutatja a megkülönböztető jegyeit, és végül egyszerűbb, majd bonyolultabb, a fogalomhoz tartozó és nem tartozó példákon keresztül világossá teszi a fogalom határait (i. m. 249). A másik mód a fogalomelsajátítás, amelynek során példák és ellenpéldák elemeztetésével a diákok maguk jutnak el a fogalom

definiálásáig, megkülönböztető jegyeinek megfogalmazásáig. A folyamat itt nem ér véget: további példákat és ellenpéldákat szolgáltatva kell döntést hozniuk a diákoknak arról, hogy a példák a fogalomhoz tartoznak-e vagy sem. Ezt követően a tanulók is adhatnak példákat és ellenpéldákat. Ez a fázis az ellenőrzést szolgálja. Az elsajátított fogalmat a meglévő fogalmi struktúrába kell illeszteni. Ez az oktatási stratégia jórészt a magyarázat és a megbeszélés módszerével társul (i. m. 249). A pszicholingvisztikai kutatások is megerősítik, hogy az „új szavak tanulása nem egyszerűen a fogalom, illetőleg a jelentés elsajátítását jelenti, hanem a kapcsolódásokat is” (Gósy–Kovács 2001: 330).

A fogalmak tanítása a didaktika, a szakmódszertan kiemelten fontos területe. A fogalmak kialakításának induktív módja során „a tanulók előismereteire támaszkodva, példák, megfigyelések révén ismerik meg a fogalmi jegyeket, fogalmazzák meg az egyedi esetek alapján a fogalmi kategóriát leíró szabályt”, a deduktív mód alkalmazásakor a diákok „definíció alapján ismerik meg az adott fogalmat” (Nagyné–Korom 2011: 3). A fogalomtanítás célja egy olyan fogalmi struktúra kialakítása, amely megfelel a tudományos követelményeknek, tévképzetektől, megértési problémáktól mentes (i. m. 3).

A konstruktivista pedagógia szemlélete értelmében a gyermek nem passzív befogadó, hanem mindennapi tapasztalataira, előzetes tudására, elképzeléseire építve formálja, alakítja tudását, sőt értelmezi saját megismerő folyamatait is, ám az előzetes ismeretek, téves elképzelések, „naiv elméletek” nemcsak segíthetik, hanem gátolhatják is a folyamatot (i. m. 3; Nahalka 2003: 121). Számos hazai és nemzetközi kutatás szól arról, hogy a tanulóknak milyen elképzeléseik, fogalmaik vannak a körülöttük lévő világról, hogyan magyarázzák annak jelenségeit. Ehhez a gyermekek életének hagyományos oktatási keretek előtti időszakából, illetve a tanulás időszakából gyűjtöttek adatokat, de úgy, hogy igyekeztek elszakadni az iskolai feladatoktól, és a tanulói elgondolásokat egyszerű, hétköznapi feladatok kapcsán tárták fel (Korom 2005: 27–28). A kezdeti vizsgálatok tudományos fogalmak megértését írták le, azonban az 1990-es évek közepéig ezek a kutatások nem tértek ki minden természettudományra, sőt egyes tudományágakon belül sem érintettek minden területet. Az 1980-as évektől egyre több elméleti munka született, majd a kutatások kiterjedtek a tanulásban szerepet játszó egyéb tényezőkre is (i. m. 28).

Megértésről akkor beszélhetünk, „ha a tanuló sikeresen beillesztette a meglévő tudásába az új fogalmat, megtalálta a kapcsolatot a régi és az új elem között” (Nagyné–Korom 2011: 3). A beilleszkedés mértékétől függően többféle kimenetele lehet a tanulásnak. Ha nincs ellentmondás az új fogalom és a már meglévő fogalmi rendszer között, akkor a tanulás problémamentesen megy végbe. Ha ellentmondás van, azaz az új

ismeret nem felel meg a meglévő struktúrának, akkor több lehetőség adódik. Amennyiben a tanuló nem talál kapcsolatot a meglévő és az új tudás között, akkor vagy értelem nélkül bemagolja, vagy teljesen kizárja az új anyagot. Amennyiben megpróbálja megtanulni, előfordulhat, hogy az új információt igazítja saját, már meglévő tudásához, így torzítva az eredeti ismeretet (i. m. 3–4; Korom 2005: 60).

Ahhoz, hogy a tanulás problémamentesen mehessen végbe, azaz az új ismeret beépüljön a tanuló meglévő tudásába, ismerni kell, mi jellemzi az iskolába érkező diákok tudását, valamint hogyan alakulnak ki a tévképzetek, amelyeken a pedagógusoknak kell módosítaniuk. A gyermekek számos olyan elképzeléssel, meggyőződéssel érkeznek az iskolába, amelyek a hétköznapi tapasztalatuk alapján jönnek létre, és amelyek segítségével értelmezik a világban lejátszódó jelenségeket (l. 1.2.1. alfejezet). Ezek a naiv elméletek csak korlátozottan érvényesek, és nem mindig felelnek meg a(z) iskolában tanított tudományos nézeteknek (Korom 2005: 58–59). Tévképzetek életkortól, nemtől, képességektől, nemzetiségtől és társadalmi helyzettől függetlenül is megjelennek, és igen tartósan léteznek (gyakran a helyes, iskolában megtanult nézet mellett) (i. m. 59). A hétköznapi tapasztalatokból (a gyermeki énközpontú szemlélet miatt), a hétköznapi nyelvhasználat miatt (sok szakkifejezés a mindennapokban is használt szó, ám a jelentésük, tartalmuk eltér a tudományos jelentéstől), a szociális környezetből vagy éppen az oktatásból (félreértelmezett vagy tévesen átadott ismeretből) adódóan alakulhatnak ki téves elképzelések. (i. m. 59–60). Megfigyelhető, hogy a tanulói tévképzetek hasonlítanak egy-egy, a tudománytörténetben korábban megjelent elmélethez. A tévképzetek, amennyiben nem sikerült őket módosítani, a tanulás jelentős akadályát képezhetik (i. m. 60).

Ideális esetben a tanuló a meglévő tudásrendszerét igazítja az új ismerethez, ez az átrendeződési folyamat évekig is eltarthat, sikeressége nagymértékben függ a tanítás során alkalmazott pedagógiai eljárásoktól. Ezt az átrendeződési folyamatot nevezzük fogalmi váltásnak, amely az „alternatív tudáselemek és rendszerek kialakulását” jelenti, valamint „annak a megtanulását, hogy ezek milyen helyzetekben használandók” (Nahalka 2003: 123). A tanulást mint fogalmi váltást magyarázó első elméletet a New York-i Cornell Egyetemen dolgozták ki természettudományos neveléssel és tudományfilozófiával foglalkozó szakemberek (Posner és Mtsai 1982, idézi Korom 2005: 65). Elméletükben arra az esetre koncentráltak, amikor a meglévő fogalmi rendszer és az új ismeret nem kompatibilis. Elméletük alapját Thomas S. Kuhnnak a tudományos paradigmaváltásról alkotott elmélete és Jean Piaget kognitív fejlődéselmélete adta. Az elmélet kimondja, hogy

a tanulók tudásának alakulása is tartalmaz „normál” és „forradalmi” szakaszokat: amikor a meglévő tudásstruktúra nem teszi lehetővé az új fogalmak megértését, a tanuló kénytelen átszervezni fogalmait (Korom 2005: 66). A meglévő (téves) nézet lecserélődését, az akkomodáció megvalósulását Posner és Mtsai négy lépésben összegzik (i. m. 67–68): 1. a tanulónak elégedetlennek kell lennie saját elgondolásaival, 2. az új fogalomnak érthetőnek kell lennie, 3. az új fogalomnak hihetőnek, valószínűnek kell lennie, 4. az új fogalomnak azt kell sugallnia, hogy hasznos lesz a későbbiekben (jobb, gazdaságosabb a korábbi nézőpontjához képest). A fogalmi váltás elősegítéséhez az oktatás tartalmán és módszerein is szükséges változtatni (l. 1.1.3. alfejezet), de a tanár is számos új feladattal találkozik (i. m. 71). Újabb elméletek szerint az oktatás céljával nem a fogalmi váltást és a kezdeti fogalmak cseréjét kell kitűzni, hanem a többszörös mentális reprezentációk létrehozását, amely lehetővé teszi az önértelmezést, önmaga működésének, viselkedésének és saját feltevéseinek a tudatosítását (i. m. 102–104).

A fogalmak elsajátítása akkor tekinthető teljesnek, ha a tanuló rendelkezik a következő képességekkel: 1. képes a fogalom egy definícióját megadni, 2. képes eldönteni, hogy egy objektum a fogalom része-e (fogalomazonosítás), 3. tud példákat felsorolni (fogalomrealizálás), 4. ismeri a fogalom tulajdonságait, 5. képes a fogalmat szituációk leírására és problémák megoldására felhasználni, 6. a fogalmat el tudja helyezni hierarchikus rendszerben, alá- és fölérendelt fogalmak rendszerében. A felsorolás általános elvárásokat jelöl, de az életkori sajátosságokat is figyelembe kell venni (alsóbb osztályokban a teljes lista nem várható el a gyermekektől) (Ambrus A. 1995: 66).

A tudományos gondolkodás készségrendszerét Zwiers (2004) egy tizenkét lépcsős műveletsorként mutatja be: elemzés, összehasonlítás, osztályozás és kategorizálás, ok-okozat azonosítása, problémamegoldás, meggyőzés/rábeszélés, hangsúlyozás/átélés, összefoglalás, értelmezés, értékelés, közlés/kifejezés, alkalmazás. Zwiers rendszerében az első szintet jelenti az analízis szintje, amely az összetett fogalmaknak az összetevőire való bontást és azok részleteiben való megvizsgálását jelenti. Az analízisbe beletartozik az egyes összetevők egymáshoz való viszonyulásának vizsgálata, illetve az összetevők közötti mintázatok felismerése is. Ennek részét képezi a hosszú mondatok kisebb részekre osztása, a lényeges és a lényegtelen információk elkülönítése, a szöveg céljának meghatározása stb. (i. m. 48–49). A második szint az összehasonlítás szintje, amely két vagy több dolog közötti hasonlóságok és különbségek megállapítását jelenti. Az összehasonlítás a mindennapok szerves részét képezi, hiszen a legapróbb döntés meghozását is előzetes (hosszabb vagy rövidebb) mérlegelés előzi meg, amely a lehetséges opciók összevetését



foglalja magában. Gyakran az összehasonlítás segítségével lehet szavak jelentését meghatározni (például a *zebra* fogalmát a *ló*-hoz viszonyítva). Zwiers az összehasonlítás összetettebb formáira is utal, két háború összevetését említi példaként. Az összehasonlításnak fontos része a szempontok kiválasztása (például technológiai, társadalomtudományi vagy politikai szempontok is kiemelhetők) (i. m. 61).

Zwiers rendszerében a harmadik lépcsőt jelenti a kategorizálás és az osztályozás (l. 1.3.2. alfejezet). Amint elkezdjük megtanulni a dolgok nevét, elkezdjük összehasonlítani, illetve kategorizálni és osztályozni is őket. A kategorizálás és az osztályozás célja a világból kapott információk használható és logikus csoportokba való besorolása (l. 1.2.1. alfejezet). Ez alapfeltétele annak, hogy a gyermek (későbbi tanulmányai során is) képes legyen elkülöníteni a lényeges információkat a lényegtelenektől, amely a hatékony tanulásnak és a szövegértő olvasásnak az alapja. A kategorizáció azt a folyamatot jelenti, amikor egy csoport- vagy kategórianév alá gyűjt odaillő információkat. A kategória neve lehet egy központi gondolat, egy vezérmondat stb. is (ő *A gyorsétkezés káros az egészségre* példamondatot adta ilyen vezérmondatnak). Ezt a folyamatot a deduktív gondolkodás egyik formájának tekinti, hiszen egy általános, tágabb kifejezésből kell kiindulni, majd ezt kell folytatni ennek alárendelt, hozzáillő szavakkal, mondatokkal, gondolatokkal (i. m. 72).

Az osztályozás nagyon hasznos az összefoglalás, összehasonlítás és vázlatkészítés szempontjából, analizáló képességet igényel a diákoktól. Induktív eljárásnak tekinti, ugyanis a diákoknak szavak, mondatok, bekezdések stb. közötti, illetve egyes szövegrészekben belüli hasonlóságokat, közös pontokat kell keresniük. A gyerekek csoportosítják ezeket, majd megnevezik milyen szempont szerint alakították ki a csoportokat. Arra is fel lehet hívni a figyelmet, hogy mely csoportosítási szempont termékenyebb, hasznosabb (az ő példájával élve kevésbé hasznos az állatokat a színük szerint csoportosítani, mint például a kultakarójuk alapján). A kategória nevét tehát a csoportok kialakítása közben, illetve után fogalmazzák meg (i. m. 73).

Zwiers rendszerének negyedik eleme az okok és a következmények megnevezése. Ez a szint arra készíti a tanulókat, hogy hipotéziseket fogalmazzanak meg, lehetőségeket mérlegeljenek, valamint kialakítja az igényt bennük a mélyebb megértésre, a jelenségek hátterének megvizsgálására. Ez a szemlélet rendkívül fontos a természettudományok és a társadalomtudományok tanulása során (például történelmi jelenségekről sem lehetne beszélni, ha nem vizsgálnánk meg azok okait és hatásait). Zwiers is felhívja arra a figyelmet, hogy ezek az okok és következmények nem taníthatók önmagukban, elszigetelten, a diákok használják (és kell, hogy használják) a világról addig szerzett

ismereteiket (társadalmi, politikai, pszichológiai stb. háttérismereteiket) a megértéshez (i. m. 81).

A folyamat és a tizenkét lépcsőből álló rendszer szépen példázza a fogalmak és azok definiálásának helyét és szerepét is. A gondolkodási folyamatban elengedhetetlen az analízis, az elemekre bontás, amely aztán lehetővé teszi az összehasonlítást, majd az osztályozást. A meghatározás az osztályozás és kategorizálás lépcsőjéhez tartozik, például a magyar nyelv és irodalom érettségiben egy szöveg műfaji sajátosságainak megkeresése és bemutatása az adott szövegen. Mélyebb és összetettebb kérdések feltételét teszi lehetővé a következő szint: „Ha a tanulás problémaközpontú, és nem magolásból áll, érdemes megkérdezni természettudományos vagy humán tantárgy esetén is: miért történt, és mi lett a következménye? Természetesen háttértudás nélkül nem lehet (illetve nem érdemes) hipotéziseket építeni” (Major 2015a: 33–34; 2015b). Ezt további szintek követik a problémamegoldással, a meggyőzés eszközeinek megismerésével, az érzelmek bevonásával, új látás- vagy gondolkodásmód kialakulásával, a nem explicit információk kikövetkeztetésével, értéktulajdonítással, mindegyik gondolkodási készség gyakorlati szintre emelésével. A folyamat tehát bemutatja, hogy a fogalmak és meghatározásaik szintje hogyan épül be egy tágabb gondolkodási műveletsorba, hogyan válnak szemléletformáló vagy gondolkodásmódot kialakító eljárások részévé. Ezt igazolom az alábbi konkrét szakmódszertani példák segítségével.

#### **1.2.4.1. Az anyanyelvi ismeretek, a nyelvtani fogalmak tanítása**

A kognitív pszichológiának és a konstruktivista pedagógiának köszönhetően a tanulók nem tekinthetők a tanítási folyamat passzív elszenvedőinek, befogadóinak, hanem tudásuk saját aktív munkájuknak köszönhetően válik egyre strukturáltabbá, összetettebbé, differenciáltabbá. Ez érvényes az anyanyelvi tudásra is, amelynek produktív, a mindennapi életben is alkalmazható tudásnak kell lennie. „Az anyanyelvi nevelés tartalma nem merülhet ki a magyar nyelvi fogalmak és nyelvi szabályok közlésében” (Antalné 2003a: 412), nem jelentheti a lexikális ismeretek szerepének túlhangsúlyozását, hanem komplex készségek kialakítását, pozitív anyanyelvszemléletet és viszonyulást, problémaorientált tanulást, kommunikáció- és szövegközpontú szemléletet jelent (i. m. 412–414).

Az új nyelvtani ismeretek tanítását az alsó tagozatos pedagógusoknak szóló módszertani kézikönyv (Adamikné 2008) öt lépésben mutatja be. Ezek a lépések a felsőbb iskolafokokon tanító tanároknak is útmutatást jelenthetnek, hiszen ugyanezt a logikát követjük később is a nyelvtan tanításakor (Adamikné 2001b: 211–224). Az első szakasz az

előkészítés fázisa, amelyben a tanulandó ismeretanyagot el kell helyezni a tanítás-tanulás folyamatában (ehhez fel kell idézni a már tanult ismereteket például óra eleji ellenőrzés, kérdés segítségével), ebben a szakaszban kell felébreszteni a gyermekek motivációját, érdeklődését, valamint ki kell tűzni a tanítási óra célját (Adamikné 2008: 338).

A második szakasz a nyelvtani példaanyag, az indukciós anyag megismerése bemutatással, szemléltetéssel, beszélgetéssel, magyarázattal stb. Az indukciós anyagnak kellő mennyiségben, tiszta esetek formájában kell tartalmaznia a tanítandó (megfigyelésre szánt) nyelvi jelenséget, nyelvileg kifogástalannak kell lennie, és a megtanítandó nyelvi jelenséget legalább egyvel nagyobb szint segítségével mutassuk be (például a mondatrészeket mondatokban, a hangokat szavakban). A bemutatás után gyakran szükség van csoportalkotásra (például a múlt idő jele mely esetekben *-t*, illetve *-tt*) (i. m. 339–341).

Az elemzés és az általánosítás adja a folyamat harmadik szakaszát. A nyelvi tények megfigyeléséből, azok elemzésén keresztül absztrakció útján jut el a tanuló a nyelvtani általánosításhoz: egy nyelvtani fogalom meghatározásához vagy egy nyelvtani ítélet, szabály megfogalmazásához. A nyelvtani fogalomalkotás során a példaanyag egyedi jegyeitől el kell tekinteni, és a közös, lényeges elemeket kell kiemelni, hangsúlyossá tenni (például az *ige* fogalmának bevezetésekor megállapítható, hogy a közreadott szósor minden eleme cselekvést fejez ki; a főnév meghatározásához elegendő három szócsoportot bemutatni: az első csoport az élő, a második az élettelen dolgokat, a harmadik a gondolati tartalmakat fejezi ki). A nyelvtani szabály tanításakor a jelenség megfigyeltetését egy ítélet megfogalmazása követi. A jelenséget minél konkrétabb és szemléletesebb példákon kell bemutatni (i. m. 342–344).

Az általánosítás megfogalmazása mindig a diákok feladata, ez adja a negyedik szakaszt. Ha meghatározást kell megadni, akkor ügyelni kell annak felépítésére. A legközelebbi nemfogalmat (*genus proximum*) és a megkülönböztető jegyeket (*differentia specifica*) is meg kell adni (l. 1.3.1. alfejezet). A meghatározásban benne van a felosztás, a fölé- és alárendelés, a rendszer is (például az *ige* egy szófaj, ez a legközelebbi nemfogalom, a szófajok feloszthatók, és egyik alárendelt fogalma az *ige*). A legközelebbi nemfogalom egyes életkori szakaszokban (alsó tagozaton) nem mindig nevezhető meg, ilyenkor egy távolabbi fogalommal kell helyettesíteni (például a *szófaj* helyett a *szó*). Segítheti a tanulást a halmazokkal való ábrázolás (melyik fogalom melyik fogalomnak a része). A fölérendelt fogalmat nem kell definiálni, ez a neki alárendelt fogalmak felsorolásával határozható meg. A megkülönböztető jegyek megadásának is megvan a maga logikája, amely a jól megválasztott kötőszók segítségével érzékeltethető (*és*, *vagy*). A

meghatározások megtanulása egy általános séma megtanulását jelenti, és nem okoz felesleges szöszaporítást, hiszen a gyermek a jól előkészített és megtanított meghatározásnak minden elemét érti, és a meghatározás szerkezetét is megismerte. Ha szabályt kell megfogalmazni, akkor annak ki kell térnie az általános törvényszerűsége, majd a kivételekre, tartalmaznia kell példákat, valamint ennél kevesebb számú kivételt (i. m. 345–346).

Az ötödik fázis a nyelvtani ismeretek megszilárdítása, a tanított dolgok megértésének ellenőrzése. Ennek eszköze lehet a felismertetés és a hozzákapcsolódó logikai és nyelvi indoklás, az összefoglalás (az óra és a témakör végén is), a házi feladat, a következő órába beépített ellenőrzés (i. m. 347–348).

Az induktív és a deduktív szemlélet az anyanyelv-pedagógiában is nagy szerephez jut. A 19. században németek írták az első mondattani elvű nyelvtanokat, amelyek közül a Wurst-féle (1836) mű didaktikai szempontból is újító volt: induktív felépítést követett. Ez azt jelenti, hogy példákban indult ki, ezt követte az elméleti kifejtés (magyarázat) és a szabály, valamint a gyakorlatok. Ez a modern nyelvtanok ősvé tette a művet. A deduktív nyelvtanok felsőbb osztályokban továbbra is használhatók (felépítésük: szabály, magyarázat, példa, gyakorlatok), de alsó fokú iskolák számára az induktív felépítésű munkák javasoltak (Adamikné 2008: 330).

A magyar nyelvi fogalmakkal kapcsolatos konkrét példákat a leíró grammatika területéről említek, amely sok elvont fogalmat tartalmazó részterülete a magyar nyelv tanításának. Az 1870-es és 1880-as években teret nyerő mondattani elv Simonyi Zsigmond nyelvtanaiban érhető tetten, amelyek szemléletére Kármán Mór munkássága volt hatással (Adamikné 2016: 54–55). A mondattani elv „előkészítő, fejlesztő, fogalomkialakító oktatást jelent, [...] a szófajtanak és az alaktannak a mondattan alapján, a mondatrészekkel párhuzamosan történő bemutatását” (i. m. 62), ami tehát a leíró grammatikát egy, a mondattanon keresztül megközelítő szemlélet, a grammatika fogalmait ezen keresztül megtanító elv. A XIX. század végének nyelvtanai és nyelvtanírói körében néhány kulcsprobléma alapján lehet meghúzni az „új” és a „rég” szemlélet határát. Ezek a kulcsproblémák bizonyos nyelvtani fogalmak és azok tanítása köré szerveződnek. Ilyen a *hang* és a *betű* fogalmának következetes elhatárolása (l. 3.1.1. alfejezetben a *betű* fogalmának tanulói definícióit), a magánhangzók felosztása, a *hosszú mássalhangzó* fogalmának bevezetése (i. m. 115–120), a mondat fő részeinek, az alanyak és az állítmányok az elemzése, a határozók rendszere (i. m. 120–127), a *teljes* és a *rövidült tövek* fogalmának bevezetése, a toldalékok csoportjai és elnevezése (i. m. 129–130), a

névszórágok elnevezése (i. m. 130–132), a szófajok („beszédrészek”) mondattani alapú definiálása stb. (i. m. 136–137). A nyelvtani fogalmak kialakításakor a példaanyag egyedi jegyeit figyelmen kívül hagyjuk, és a közös, lényeges jegyekre koncentrálunk (Adamikné 2001b: 216). Egy konkrét példát kiemelve: az *ige* fogalmának megtanítása több lépésben történik: egy bőséges példaanyag megadása, megvizsgálata, majd annak felismertetése, hogy a közreadott szavak mind cselekvést fejeznek ki, végül ezek szófaji kategóriájának a megnevezése következik (i. m. 216–217). Adamikné (i. m. 219–220) a magyar nyelvi fogalmak meghatározásához ugyanazt a logikai felépítést javasolja, mint retorikai munkájában (l. 1.3.1. alfejezet; vö. Adamikné 2013: 168), azaz meg kell adni a legközelebbi nemfogalmat (*genus proximum*), valamint a megkülönböztető jegyeket (*differencia specifica*). Ennek a definíciós struktúrának a megismerése azért fontos, mert más tantárgyak fogalmainak meghatározása is hasonló szerkezetet követ, és jól előkészíti a logikus tanulást.

#### **1.2.4.2. Az irodalmi fogalmak tanítása**

Az irodalompedagógiában tanárokkal és tanárjelöltekkel végzett vizsgálat (Cserhalmi 2001: 14–15) a pályaválasztási motivációra, irodalomtanítási nehézségekre, problémákra kereste a választ. Az egyik problémakör az ún. tárgyi tudás, amelyet az adatközlők zöme az irodalomtanítás célját és szerepét tekintve elhanyagolhatónak tekint, viszont bizonyos mértékben mégis szükségesnek tartja. A tárgyi tudás bizonytalan fogalmát talán olyan műveltségként lehet meghatározni, amely „a személyes megértés lehetőségét növeli” (i. m. 15), vagyis az irodalomértés hatékonyságának és személyességének kialakításához szükséges alapot jelent, amely motiváló hatású is lehet, és felkeltheti az önművelés iránti igényt. Az olvasóvá és irodalomszerető emberré nevelésnek akadályá lehet a tanórán az, ha sok poétikai-verstani-stilisztikai ismeret (fogalom, szabály) kerül az óra középpontjába. Mindez a veszéllyel is fenyegethet, hogy az irodalmi alkotás csupán ezeknek a fogalmaknak, szabályoknak a szemléltetésére szolgáló eszközzé, illusztrációvá alakul. Problémás lehet az is, hogy az ilyen típusú ismeretek csak egy műhöz (egy tanórához?) kapcsolódhatnak a diákok fejében (ahhoz az alkotáshoz, amelynél az adott fogalmat megismerték), és nem alakul ki a fogalom más művekkel való összekapcsoltsága, nem helyeződik el más művek rendszerében és/vagy a fogalom történetiségében, történeti változásaiban (i. m. 31). Bár „nincs képesség ismeretek, ismeretrendszerek nélkül” (Pethőné 2007: 36), az ismeretek mennyisége nem fogja a diákok tudásának mélységét, minőségét biztosítani, azaz nem életrajzi adatok, irodalomelméleti és irodalomtörténeti

fogalmak, a mű keletkezésére vonatkozó adatok ismerete teszi a diákot olvasni szerető és az irodalmi szövegeket értő emberré. Ugyanakkor árnyaltabb jelentés konstruálódhat meg annak révén, ha a diákoknak van háttértudása a fenti tényekkel kapcsolatban.

Pethőné (i. m. 64–65) a tények ismeretét elhelyezi a Benjamin Bloom nevéhez köthető kognitív céltaxonómia rendszerében (1956). Az ismeretek szintjéhez köti ezeket: a diákok ismernek általános és specifikus tényeket és terminusokat, alapelveket. Erre épül a megértés szintje tények és alapelvek felfogásával, a nyelvi anyag értelmezésével, módszerek és eljárásmodok mérlegelésével. Ezt követi az alkalmazás szintje, amely a megismert alapelvek, koncepciók, törvények, elméletek új helyzetekre vonatkoztatását jelenti. A következő szint az elemzés (analízis), amely során összevetéseket, csoportosításokat hajt végre, okokat és következményeket keres, és határol el a tényektől. Az egybefoglalás (szintézis) jól szerkesztett szóbeli és írásbeli munkák létrehozását, tervezését, összeállítását jelenti. Az értékelés a kritikai gondolkodás szintje, amely következtetéseket, érveket és cáfolatokat, kritikát tartalmaz. Nagy problémát jelent az a felméréseredmény (i. m. 67), miszerint a tanárok által feltett kérdések 75–95%-a a memóriát működtető, a tárgyi tudásra vonatkozó kérdés. Az adat felhívja a pedagógusok figyelmét arra, hogy ha a Bloom-féle gondolkodási szintek magasabb rendű műveleteire is képes és azokban jártas fiatalokat szeretnénk nevelni, akkor ezen a kérdéstípuson túl kell lépni (arányukat csökkenteni kell), mert a diákokban az a hamis kép születhet meg, hogy a tényinformáció jelenti a tudás legértékesebb (szélsőséges esetben kizárólagos) formáját.

#### **1.2.4.3. A történelmi fogalmak tanítása**

A történelemtanítás szakpedagógiai munkája a fogalomtanítást a megismeréstudományra, az érzékelés-észlelés folyamatára, valamint az embernek azon tulajdonságára építi, hogy meg akarja érteni az észlelt jelenségek jegyeit, lényegét, magyarázatát (Katona–Sallai 2002: 103). Az ismeretszerzés „az egyszerűbbtől a bonyolultabb felé, az egyestől az általános, a konkrétól az absztrakt felé” halad. Az ember összegyűjti a vizsgált valóságrészlet tényeit, feltárja a köztük lévő kapcsolatokat, aminek végeredményeként absztrakcióhoz, általánosításhoz jut. Megalkotja a valóság lényeges viszonyait tükröző fogalmakat, majd felismeri a szabályszerűségeket, törvényszerűségeket. Az eredményt aztán empirikusan ellenőrzi (Falus 1998, idézi Katona–Sallai 2002: 104).

A történelmi fogalmak tanításának alapjaként nevezhető meg az emlékezet és a képzelet. Az ingerek felvétele során, az érzékelési-észlelési folyamat eredményeképpen alakul ki az emléknyom (a tudat alkalmas a múltra vonatkozó, például történelmi

forrásokból származó információk tárolására), a képzelet pedig alkalmassá teszi az embert arra, hogy át nem élt, mások által tapasztalt vagy soha nem létező (külső ingerek nélküli) jelenségekről is gondolkodhasson. Vagyis az ember képes arra, hogy a megismerést térben és időben is kiterjessze, és ennek során a régi és az új ismereteit összekapcsolja, a múlttal közvetett kapcsolatot alakítson ki (Katona–Sallai 2002: 104–105).

A történelemtanításban a tananyagban szereplő történelmi tényekkel és történelmi fogalmakkal dolgozunk. A történelmi tény valós történés, emberi helyzet, nem képzeleti tudattermék. A tények meghatározott történelmi időben és helyen megtörtént egyszeri, befejezett, visszafordíthatatlan, utólag már nem tapasztalható történések, és mindig a cselekvő emberekhez, személyekhez kötődnek (például emberi döntési lehetőségek). Súlyát, jelentőségét a közösségre gyakorolt hatása, tartóssága határozza meg. A múlt tényeiről tudósítanak a történelmi források. A reális véleményalkotáshoz forráskritikára és az összetartozó tények együttesének és kapcsolatainak a vizsgálatára van szükség (i. m. 106–107). Azokat a közös vonásokat tartalmazó tényeket, amelyek bizonyos helyen és időben tömegesen (jellemzően) fordulnak elő, tipikus tényeknek nevezzük. Ezeknek kiemelkedő szerepük van a lényegyet megragadó általános történelmi fogalmak (például a gazdasági, társadalmi formák, fejlődési típusok stb.) gondolati kialakításában (i. m. 108).

A világban való tájékozódás nagyon nehéz lenne, „ha értesüléseink tényeit [...] nem sűríténénk fogalmakba, illetve nem kezelnénk valamely fogalom vagy osztály eseteként” (i. m. 110). A fogalmaknak ugyanis nagy szerepe van az információk áradatának átláthatóbbá tételében, valamint általuk az egyedi, konkrét jelenségen túlmutató ismerethez juthatunk. A történelmi fogalmak azok a fogalmak, amelyek a múlt társadalmi valóságának a lényegét „történelmi (idő- és térbeli) kapcsolataiban, változásaiban általánosítják, azaz tartalmuk történelmi összefüggést foglal magába” (Veress 1993: 36, idézi Katona–Sallai 2002: 110), és jelölheti történelmi tárgynak vagy történésnek a lényegét, eseménysorozatnak a lényegét sűrítve, valamint tárgyak, eszközök történelmi jelentőségű változásának a folyamatát (Katona–Sallai 2002: 110). A történelmi fogalmakban mindig kapcsolatok, összefüggések jelenítődnek meg: ember és ember, ember és természet, ember és az általa létrehozott dolgok között, valamint a konkrét és az absztrakt, az egyes és az általános között is (mit jelent Amerika felfedezése, mit jelent általában a felfedezés, miben tér el Amerika felfedezése a többitől) (i. m. 111).

A fogalmakat tartalmuk és terjedelmük alapján is lehet osztályozni (i. m. 112–113). A fogalom tartalma a valóság lényeges jegyeire vonatkozik, időtől és helytől függően változhat, módosulhat a fogalmak jelentése, megkülönböztetünk konkrét és absztrakt

fogalmakat. Tartalmukat gazdagítva (azaz további megkülönböztető jegyeket megadva) lesz a *gyalogos* fogalma esetében például *hegyi vadász, felderítő, árkász*. A fogalom terjedelme a tárgyak, jelenségek azon köre, amelyre a fogalom vonatkozik, így lehet egyedi és általános fogalom. Például a *katonánál* szélesebb terjedelmű fogalom az *ember*, szűkebb a *lovas, gyalogos katona* fogalma. A fogalom körülhatárolására való a definíció, de a megkívánt tartalmat nem helyettesíti (i. m. 113; vö. Ambrus A. 1995: 58) (l. 1.2.4.4. alfejezet).

A tényekre épülnek az összetettebb gondolati formák: az emberek a tényeket értelmezik és értékelik, ítéleteket alkotnak, következtetéseket fogalmaznak meg, összefüggéseket, ok-okozati kapcsolatokat keresnek. A meglévő ismeretek alapján juthat el új ismeretekhez, kiegészítéshez vagy bizonyításhoz (i. m. 114–115). Ezzel a fogalmak megtanulásán és visszaadásán túlmutatva magasabb szintű gondolkodási műveletekre kerül sor (de ehhez nélkülözhetetlenek a fogalmak és meghatározásaik). Továbbá magát a történelem tantárgyat is tágabb kontextusba helyezi, és megcáfolja azt a vádat, miszerint a történelem az emberiség dicső múltjának példatára, adatok (évszámok, helyszínek, személynevek, fogalmak) halmaza, ellenben megerősíti azt, hogy a történelem tantárgy a jelenségek okait, gazdasági, politikai, művelődéstörténeti, kulturális stb. hátterét vizsgáló, emberi döntési mechanizmusokat, okokat és következményeket bemutató, és ezzel korunk társadalmi, gazdasági viszonyaiban is jobban eligazodó és jobban tájékozódó embereket nevelő tantárgy. A szakirodalmi munka kiemeli a tantárgy szemléletformáló erejét: történelmi látásmódnak, történelemszemléletnek nevezi az integrált, szervezett, rendszert alkotó tudást, struktúrát, „azoknak a legfőbb és legáltalánosabb eszméknek a foglalata, amelyek az emberi múlt tényeinek elemzése során jöttek létre” (Szabó K. 1978: 24, idézi Katona–Sallai 2002: 117).

Balla (2018) történelemórai jegyzeteket vizsgálva nemcsak a jegyzetelés korosztályi sajátosságaira világít rá, hanem a fogalmak kialakításáról is képet ad. A 8. osztályosok óráján 27 információt emelt ki, amelyből átlagosan 14 jelent meg a tanulói jegyzetekben (8 információ senkinek a füzetében nem szerepelt). Többnyire az alapinformációkat írták le, ezek kibővítése kevésbé volt jellemző. A nyelvi megformálás és a jegyzetek struktúrája a táblán lévő mintát követte, esetleg kiegészítette, rövidítéseket kevésbé (a tanár által a táblán használt minta hatására) alkalmaztak a diákok. A 8. osztályosok egyik fogalma a *munkajáradék (robot)* volt, amelyet a tanár 115 szóban írt körül, a diákok pedig átlagosan 8,75 szóban. A füzetbe leírt meghatározásaikat jórészt a tanári szóhasználat követése, valamint a mentális lexikonukban a hallott fogalmakhoz legközelebb álló kifejezés(ek)



használata jellemezte (például *munkát végez* a tanári közlésben, *dolgozik* a diákok jegyzeteiben).

A 10. osztályosok tanóráján Balla (2018) 34 gondolatkört, információt jegyzett fel, ezek közül átlagosan 24 jelent meg a diákok jegyzeteiben, amely jobb arányt mutat, mint a 8. osztályosok esetében (csak 3 olyan információ volt, amely senkinek a jegyzetében nem jelent meg). A diákok többsége 10. évfolyamon is az alapinformációt írta le, azonban a táblai vázlatra kevésbé támaszkodtak (az elején kb. 60%-uk, később csak 3 tanuló nem szakadt el a táblán szereplő vázlattól). A táblán lévő rövidítéseket a tanulók 50%-a feloldotta, és ők lényegesen kevesebb önálló rövidítést is alkalmaztak; a többieknek több önálló rövidítése is volt. A jegyzeteléskor volt olyan, aki csak kulcsszavakat, volt olyan, aki kibővített szószerkezeteket, ritkábban teljes mondatokat írt. A 8.-osokhoz képest változott az is, hogy többen átstrukturálták az anyagot (információk átrendezése, hasábok alkalmazása), illetve különböző vizuális megjelenítési módszereket is használtak. A 10.-esek jegyzeteiből is kiemelt egy fogalmat, a britek által az észak-amerikai gyarmatokra kivetett „büntetőadók” fogalmát. A 110 szavas tanári meghatározást átlagosan 8,1 szóban írták le a diákok, jegyzeteikben több rövidítést alkalmaztak. Érdekes, hogy a tanár által használt, igét tartalmazó *adókkal sújtja, adókkal terheli, adót vezetnek be* szószerkezetek helyett jórészt csak az *adó* vagy *adók* főnév jelent meg a jegyzetekben, ami a minimalizmusra, tartalmi rövidítésre utal.

A 12. évfolyamosok érettségi-előkészítő óráján 42 információt lehetett feljegyezni, amelyből átlagosan 37-et tüntettek fel a füzetükben (ez még jobb arány, mint a 10. évfolyamosok körében). A diákok fele írta le az alapinformációkat, és több mint harmaduk kibővített információt jegyzett fel. Ebben az életkori csoportban volt a legkisebb aránya azoknak, akik nem jelenítettek meg valamit a jegyzetükben. Rövidítésekből, grafikus megoldásokból, egyéni nyelvi megformálásból, sajátos, humoros formákban ennek a korcsoportnak a jegyzetei bővelkedtek. A jegyzetekben főleg kibővített szószerkezeteket használtak, kevésbé csak kulcsszavakat, ritkán mondatokat. A témához kapcsolódó 144 szavas tanári magyarázatot átlagosan 8,1 szóban írták le. Megjelentek bizonyos angol nyelvi szavak, illetve több esetben szinonimákat alkalmaztak az elhangzott szavak helyett.

Pozitív tapasztalat, hogy a lejegyzett információk mennyisége az életkor növekedésével együtt nő. A jegyzetelési stratégiák is változnak: a fogalmak jegyzetelésében egyre kevesebb a mondatokat tartalmazó leírás, egyre gyakoribbá válik a kulcsszavas és a kibővített szószerkezetes jegyzetelési mód, s hasonlóan változik a rövidítések alkalmazása is. Ezek a diákok gyakorlottságának növekedését jelzik. Az egyéni stratégiák alkalmazása

az órán elhangzott fogalmak gyorsabb, hatékonyabb elsajátítását is lehetővé teszik. (A jegyzetelésről I. Laczkó M. 2015.)

#### **1.2.4.4. A földrajzi fogalmak tanítása**

A földrajztudományhoz kapcsolódó szövegek a természettudományok (kiemelten a földtudományok), valamint a klasszikus és a modern társadalomtudományok fogalomkészletét is alkalmazzák, sok szakkifejezés, idegen hangzású topográfiai elnevezés található bennük. „A tanulók sokszor azért nem értenek egy-egy szövegrészt, mondatot, mert néhány köznyelvi szónak vagy szakszónak nem tudják a jelentését vagy tévesen ismerik”, ezért rá kell vezetni őket arra, hogy ne haladjanak tovább a szakszöveg (tankönyvi szöveg) olvasásában, amíg ezeket a kifejezéseket meg nem értették. Munkájuk ugyanis így feleslegessé válik. A szakkifejezések megértéséhez gyakran elég visszalapozni egy korábbi oldalra, ahol megtalálható a fogalom definíciója, de néha szükség lehet az értelmező szótárra vagy az idegen szavak szótárára (Makádi 2013: 9). A földrajzi szövegek az ok-okozati kapcsolatok feltárása miatt sok összetett mondatot tartalmaznak, ami megnehezítheti a megértést. „Ezért a földrajzi szövegek értelmezését és feldolgozását tulajdonképpen a földrajztanárnak kellene megtanítania” (i. m. 10) (l. 1.1.1. és 1.1.4. alfejezet). Ehhez nyújt módszertani ajánlást ez a földrajz-szaktudományi munka például a szakkifejezéseket szöveg alapján magyarázó feleletválasztós kvízzel, idegen szakkifejezések magyar nyelvre fordításával (amely a szótárhasználati kompetenciát is fejlesztheti), szinonimakereső feladatokkal, kislexikon vagy szakszótár készítésével (i. m. 17–19).

A tanulók egyetlen tanítási órára sem érkeznek „üres lappal”, vannak rendezetlen, korábban létrejött fogalmaik (l. 1.2.4.7. alfejezet). A diákok fogalomismerete négy szintre különíthető el. A fogalom határozatlan szintje azt jelenti, hogy ráismernek a fogalomra, ám keverik annak lényeges és helyes elemeit a lényegtelen és helytelen elemekkel. A fogalom határozott szintje a fogalom lényeges és helyes elemeinek megnevezését és a fogalom jelentésének pontos meghatározását jelenti. A fogalom logikai szintjén a tanulók összefüggéseiben (például ok-okozati kapcsolataiban) látják a fogalmat. A negyedik szint az alkalmazás szintje, amely a fogalom más fogalmak értelmezésében és különböző helyzetekben való felhasználását jelenti (Makádi 2005: 170–171). A földrajzi-környezeti fogalmakat három csoportba lehet osztani. Az egyedi fogalmak a konkrét, egyedülálló jelenségekre vonatkozik (például egy topográfiai fogalom: *Andok*, illetve egy konkrét természeti jelenségre vonatkozó megállapítás: *Kairó évi középhőmérséklete*). A

halmazképző fogalmak a hasonló tulajdonságú egyedeket fogják össze (például *hegység*, *földrajzi felfedező*). A rendszerező fogalmak pedig megjelölik a jelenségek felosztásának, csoportosításának alapját (például *magasság*) (i. m. 171).

A földrajzi-környezeti ismeretek tanításának kezdete a fogalmak számának gyarapítására helyezi a hangsúlyt, később ezt felváltja a fogalmak tartalmi bővítése. A gondolkodás fejlődésének köszönhetően a fogalmak terjedelme is bővül (l. 1.2.4.3. alfejezet), kapcsolataik köre szélesedik. A tanulási-tanítási folyamat során tehát a diákok eljutnak „az észlelés nyomán keletkezett fogalmi képzetektől az elvont fogalmakig (például az esőtől az éghajlatig)”, s kialakul egy földrajzi-környezeti fogalmi rendszer (i. m. 172). A fogalomalkotáshoz elengedhetetlenek a tények, azaz a valóságnak megfelelő egyszerű kijelentések (l. 1.2.4.3. alfejezet), amelyek más tényekkel együtt csoportokat alkotnak, logikai összefüggéseket képeznek, a tanulók gondolkodásának kiinduló elemei, az új ismeretekhez való eljutás alapjai (i. m. 173). A fogalmak elsajátítását segíthetik a tankönyvi kislexikonok, fogalomlisták, amelyek a leckékben előforduló, a szöveg megértéséhez szükséges fogalmakat tisztázzák, illetve a leckék anyaga szempontjából legfontosabb alapfogalmakat definiálják (Makádi 2006: 25; 27).

#### **1.2.4.5. A biológiai fogalmak tanítása**

A biológia tudományában számos olyan fogalom van, amely a hétköznapi életben, a mindennapi nyelvhasználatban is létező kifejezés, ám jelentése más (például *táplálék*, *virág* stb.), továbbá problémát jelent az, ha a tudományos terminológia nem következetes vagy nem pontos (l. 3.1.1. alfejezetben a *szírom* szó tanulói definícióit). Az is nehézséget jelent a szakkifejezések tanításakor, hogy számos biológiai fogalmat úgy kell megtanulniuk a diákoknak, hogy nincs közvetlen tapasztalatuk (például a fotoszintézis vagy a növények légzése esetében) (Nagyné–Korom 2011: 4). A nehézségek áthidalására olyan módszertan szükséges, amely segíti a fogalmi váltást, kognitív konfliktust idéz elő a tanuló naiv elméleteinek és a tudományos eredmények ütköztetésével. Erre alkalmas a fogalmi térképek használata, a vita, a metafogalmi tudatosság fejlesztése, a tudományos ismeretek elsajátítását ellenőrző kérdések, grafikus szervezők stb. (i. m. 4; 10).

Elengedhetetlen a tanulói tévképzetek feltárása, a tanárnak tisztában kell lennie az esetleges megértési problémákkal és azok lehetséges okaival, a tantervi követelményekkel, a tankönyvi tartalmakkal, valamint fontos az új ismeretek beépülésének folyamatos nyomon követése (Nagyné 1996: 87; Nagyné–Korom 2011: 5). A tévképzetek feltárására alkalmas lehet egy olyan, a tanítandó témakörhöz kapcsolódó állítássor, amelyek

igazságtartalmáról kell nyilatkozniuk a diákoknak, majd indokolniuk kell válaszukat (például *Az erdő a fák összessége, A gombák a növények csoportjába tartoznak*), amelyek alapján megfigyelhetők bizonyos mintázatok, típusválaszok, és csoportokba rendezhetők a tanítandó témakörrel kapcsolatos tévképzetek (Nagyné–Korom 2011: 5–6). A tanítási folyamat során folyamatos ellenőrzéssel, a végén hasonló állítással ellenőrizhető, hogy a tévképzetek módosítása, felülírása sikeres volt-e.

A biológiai fogalmak tanításáról szóló szakirodalmi tanulmányban is megjelennek a tipikus definíciós stratégiák. A *gyümölcs* és a *termés*, illetve a *bogár* és a *rovar* fogalmak meghatározásakor a halmaz-részhalmaz (rész-egész), a megkülönböztető jegyek megadása, valamely fontos tulajdonság, jellemző említése, valamint a példa mondása jelent meg (i. m. 8).

A biológiának (az élet tudományaként) egyik fő fogalma az *élőlény* és a *környezet*. Az *élőlény* fogalom tartalmát kevés jegy alkotja: életjelenséget mutat, sejt szerkezetű, környezetétől elválaszthatatlan, a természetben közösségeket alkot; terjedelme pedig a növények, az állatok, az emberek, a gombák, a mikroszervezetek (Nagyné 1996: 86). A *környezet* a legtágabb értelemben mindaz, ami az élőlényeket vagy a tárgyakat körülvevő, a létünket biztosító tér, szűkebb értelemben egy adott élőlényre ténylegesen ható tényezők összessége (i. m. 87). Nagyné (i. m. 88) kutatásának egy részében a növények életben maradásához szükséges környezeti tényezőket vizsgálta, amelynek részét képezte egy definíció (*talaj*) megadása is. A kísérletnek ez a része rámutatott arra, hogy a meghatározás írása nagyon nehéznek bizonyult (4., 6., 8. és 10. évfolyamon 5%, 24%, 0%, 58% volt az eredmény). Ennek több oka lehet: alsóbb évfolyamokon a kontextusos-szituációs fogalomtanulás felel meg az életkori sajátosságoknak, így a tankönyvi (gyakran bonyolult, nem kellően megfelelő) definíciók elveszítik tanulássegítő funkciójukat, így nem tudnak tartósan beépülni. A 8. osztályosok 0%-os teljesítménye is arra utal, hogy az 5. osztályban tanult definíciót nem tudták felidézni, talán azért, mert meg sem tudták tanulni. A 10.-esek eredménye a legjobb, ami mögött az is lehet, hogy azon az évfolyamon ismét előkerül a *talaj* fogalma (i. m. 88–89).

Nagyné (i. m. 90) kutatásának egy másik részében az élőlények szervezetének az éghajlati tényezőkkel és az életmóddal való összefüggését vizsgálta. Az eredmények azt mutatják, hogy bár a tanítás folyamatában nagy figyelmet kap ennek a szempontnak az érvényesítése, a konkrét esetekben való alkalmazás mégsem valósul meg maradéktalanul (például: hideg – vastag szalonnaréteg – fókák; fagyott talaj – felszín közelében szétágazó

gyökerek – törpecserjék/fenyők), pedig az egyes ismeretek összekapcsolása és az alkalmazás szintű tudás fontos része a mindennapoknak.

A kérdőíves felmérés 10. évfolyamosoknak szóló részében az élőlények közötti kölcsönhatásokat mérte fel: példák alapján kellett megnevezni a kölcsönhatási típust (például *a róka megeszi a nyulat* körülírás alapján a *zsákmányszerzés* fogalmát), majd meg kellett nevezni két további kölcsönhatástípust (alsóbb évfolyamokon a kölcsönhatásokra kellett példát írniuk). A példák alapján való megnevezés átlagteljesítménye 62% volt, a hiányzó két kölcsönhatástípus megnevezése 50% körüli eredményt mutatott. A kísérletrész tanulsága, hogy fokozottabban kell építeni az új ismeretek tanításakor a már meglévő ismeretekre, és ezekhez megfelelő módon kell hozzákapcsolni az új ismeretelemeket (i. m. 92).

A kutatásnak egy negyedik, 8. és 10. osztályosokat érintő része a fogalmi alá- és fölérendeltségi rendszerben való tájékozódást, a fogalmak által alkotott rendszer egységességét vizsgálta. Megállapítható, hogy „a fogalmak hierarchikus rendje a tanulók többségének tudatában már kialakult. A fogalmi rend megléte pedig azt jelenti, hogy a tanulók képesek egyes dolgokat általánosabb fogalmak alá rendelni, illetve általánosak alá egyeseket besorolni” (i. m. 92), a 10. évfolyamosok jobb eredménye pedig (a 8. osztályosokéhoz képest) fejlettebb rendszerezési képességre utal, de a jobb eredményben a vizsgált témakör ismételt előkerülése is szerepet játszhat. A kutatás ezen része a *környezeti tényezők* fogalom meghatározását is kérte a diákoktól, ebben azonban gyenge teljesítményt mutatott mind a két korcsoport (i. m. 93).

Nagy Lászlóné (i. m. 93–94) vizsgálatai rámutatnak arra, hogy ha a tanulók a fogalmak tartalmi és terjedelmi jegyeire odafigyelve tanulnák a fogalmakat (illetve ezekre koncentrálna történne a tanítás), akkor a jelentésüket pontosabban dolgoznák fel, és így a tartós memóriába kerülnének bele. Hasonlóan fontos az egyes fogalmak egymáshoz való viszonyának kialakítása, tudatosítása, folyamatos ismétlése, valamint az új ismereteknek a régivel, korábban tanulttal való összeegyeztetése, a már meglévő ismereteknek a bővítése (például a *populáció*, a *faj* és az *egyed* fogalmának egymáshoz való viszonyára kérdezett rá a kérdőívében). A kutatásból kiemelt részek nem a fogalmak öncélú tanítását példázzák, hanem azok tudatos kialakítását célozzák (a tartalmi és terjedelmi jegyek értelmezésével hosszabb távon raktározódnak el az információk, így kikerülhet a magolás), tágabb kontextusban a környezettudatos életmód, a környezeti nevelés célját szolgálják (i. m. 95).

#### **1.2.4.6. A matematikai fogalmak tanítása**

A matematika-szaktudománytan kiemeli a tanítás problémamegoldási folyamatként való kezelését: „A probléma-megoldási stratégiákat, gondolkodási műveleteket is az oktatás tárgyává kell tenni, tudatosan tanítani kell őket” (Ambrus A. 2002). A különböző matematikai elvekkel, koncepciókkal való gondolkodáshoz „szükséges, hogy valamilyen módon reprezentáljuk a fogalmakat”, aminek két módját, a külső és a belső reprezentációt különíti el. Egy matematikai elv, koncepció, fogalom megértésére akkor kerül sor, „ha annak belső reprezentációja a reprezentációs hálózatunk részévé válik”, a megértés fokát pedig ezeknek a kapcsolatoknak a száma, erőssége és stabilitása adja, vagyis megértés akkor jön létre, ha ezek között a (matematikai) fogalmak, elvek között kapcsolatok alakulnak ki. Ambrus A. (i. m.) a fogalmat tágabb kontextusba helyezi a fogalomképzet bevezetésével (amelyet Shlomo Vinner matematikustól vesz át), amely a fogalom nevéhez kapcsolt teljes kognitív struktúrát jelenti, „mely tartalmazza a vizuális reprezentációkat (képek, diagramok, grafikonok), mentális képeket (belső kapcsolatokat), konkrét tapasztalatokat, példákat, élményeket, tulajdonságokat, eljárásokat”. A hatékony fogalomképzet kialakításában tehát hatalmas szerepe van a mindennapi tapasztalatoknak, vizuális elemeknek (képeknek, ábráknak) és a példáknak. Ambrus A. hivatkozik a kognitív pszichológia séma-fogalmára is: „A sémák komplex és gyakran előforduló fogalmak, illetve jelenségek prototipikus absztrakciói (tipikus tulajdonságokat tartalmaznak), és többnyire a fogalomra vonatkozó számos példával kapcsolatos tapasztalatból származnak” (l. 1.2.1. alfejezet). Ezek a sémák megkönnyítik a problémamegoldást, gyorsítják annak folyamatát.

Szaktudománytan munkájában csoportosítja a fogalmak tanításával foglalkozó feladattípusokat, ám rendszere más tantárgyak fogalomtanítási stratégiáival is párbeszédbe léphetnek. A feladattípusok a következő csoportokba sorolhatók: 1. olyan bevezető feladatok, melyek megoldása, elemzése elvezet az új fogalom definiálásához, 2. fogalom definiálása, 3. többféle definíció megalkotása, ezek egyenértékűségének megmutatása, 4. fogalomazonosítási feladatok, 5. fogalomrealizálási feladatok, 6. a definíció következményeinek levonását igénylő feladatok, 7. a fogalom osztályozása, a kérdéses fogalom behelyezése egy magasabb fogalomhierarchiába, 8. a fogalom alkalmazása összetett feladatok megoldásában. A feladattípusokból is kiderül, hogy a fogalmak definíciójának ismerete önmagában kevés, de ismeretük szükséges ahhoz, hogy azt komplexebb kontextusban, összetettebb feladatban is képes legyen felismerni, indokolni, hogy miért arról a fogalomról, jelenségről van szó, és képes legyen alkalmazni a problémamegoldási folyamat során. Sok esetben a példaadás alapján képesek a diákok

megkonstruálni a fogalmat (konstruktivista pedagógia alapelve). A cél nem a fogalmak definícióinak értelem nélküli bemagoltatása, hanem változatos módon a gazdag fogalomképzet kialakítása (Ambrus A. 2002). A konkrét példákából való kiindulást követően általános megállapítások, modellek megfogalmazása az induktív hozzáállás folyamata, amely nagyon hasznos gondolkodásmód a természettudományos megismerésben (Pólya 1988: 23), de az általánosítások szintjétől, a naiv elméletektől a konkrétumok szintjéig való eljutás, azaz a deduktív módszer is hasznos lehet tudományterülettől függően (Nahalka 2002: 139–141; Radnóti 2002: 105–108).

Babits (1978) a tudományokkal kapcsolatban ír az indukción és a dedukción folyamatáról. „Két jelenséget sokszor láttál egymásután: következtetni fogod, hogy azok ezután is követik egymást, mint a villámot a dörgés. S ezen az egyszerű következtetésen nyugszik minden fizikai tudomány. Ezt az életben és tudományban egyformán nélkülözhetetlen műveletet gyakorlod te is a fizika-órán”, a diákok mindennapi tapasztalataira épít, hiszen leszögezi, hogy az indukción folyamatát naponta öntudatlanul többször is elvégzi mindenki (i. m. 95–96). „De a matematikában másféle következtetéseket gyakorolsz; ott elemezni tanulsz: megkeresni egy tételben, milyen más tételek foglaltatnak benne. Ez a dedukción”. Ez a folyamat is nagyon fontos, hiszen a meglévő tudás részletezésére ad lehetőséget, „mintegy házkutatást tartasz ismereteid közt” (i. m. 96). A két módszert explicit módon a magyar nyelvi órákon a retorika témakörében ismerhetik meg a diákok, de már korábban is alkalmazzák őket csak nem nevezve meg a két fogalmat. A matematikai szakmódszertan a fogalmak tanításának induktív és deduktív módja mellett elkülöníti a konstruktív fogalomtanítási utat is, amely a „szóban forgó fogalom egy konkrét reprezentánsának előállítását bizonyos feltételek mellett, az eljárás általánosítása”, vagyis az induktív és a deduktív út között található (például műveletek, leképezések során alkalmazható) (Ambrus A. 1995: 66–69).

A matematikai fogalmak fajtáinak, definiálásának és tanításának komplex összefoglalását adja Ambrus A. (1995), aki a fogalomalkotás folyamatát két részre osztja: analízis révén kiemeljük a tárgyak, jelenségek tulajdonságait, majd a szintézisnek köszönhetően a lényeges jegyek egyesítésére kerül sor (i. m. 57). A fogalmak definiálásának, azaz a definíciónak meghatározott szerkezete van: egy meghatározandó fogalomból (definiendum) és egy meghatározó részből (definiens) áll, amelyeket a *nevezük, jelenti* szavakkal kötünk össze (i. m. 61–62) (l. 1.3.1. alfejezet). Definícióalkotás során a matematikában is többféle stratégiával lehet élni (l. 1.3.4. alfejezet). Gyakori a (legközelebbi) fölérendelt fogalom és a megkülönböztető jegy(ek) megadása. Élhetünk a

genetikus definícióval is, amely az adott fogalom keletkezését, létrejöttét, előállítását mutatja be. A rekurzív definíció matematikai sorozatok esetében alkalmazható (egy egyenlet formájában megjelenő hozzárendelési utasítást jelent). Vannak szimbólumok segítségével létrehozott (konvencionális) definíciók (például egy szög tangensének fogalmára). Alapfogalmak lényeges tulajdonságait axiómák segítségével fogalmazhatunk meg. A definiálás eszköze lehet a leírás, a magyarázat, a példa is (i. m. 62–64).

Egy definícióval kapcsolatban több elvárást fogalmazhatunk meg (l. 1.3.3. alfejezet). Teljesnek kell lennie, azaz nem lehet a definiálandó fogalomnál szűkebb vagy tágabb a meghatározás. Nem tartalmazhat ellentmondást, nem lehet körben forgó jellege (azaz nem magyarázhat két fogalmat egymással, illetve a definícióban nem használhatjuk fel a definiálandó fogalmat), nem tartalmazhat felesleges elemeket, pontosnak és egyértelműnek kell lennie. A definiens (azaz a meghatározó) részben kizárólag már ismert fogalmak vagy alapfogalmak szerepelhetnek, és szerepelnie kell a meghatározandó fogalomnak (nem elegendő az *Aminek van két párhuzamos oldala* mondat a *trapéz* fogalmának definiálására). A meghatározáskor érdemes arra is figyelni, hogy ne csupán tagadó elemeket tartalmazzon. Kifejezetten a matematikai definíciókra érvényes az a követelmény, hogy szimbólumok használata esetén a definíció mindkét oldalán szerepelnie kell ugyanazon szimbólumoknak (i. m. 64–66).

Matematika-módszertani alapvetés az ún. genetikus alapú tanítási elképzelés, amely „egyrészt a tananyag komplex módon való felépítését, másrészt az ehhez megfelelően alakított módszereket és eszközöket is igényli”. Ez a módszer nem az ismeretek közlésére és befogadására épít, hanem „alapja a fejlődésben való gondolkodás, az ismeretépítés”, amelynek alappillére a problémacentrikus témamegközelítés, a problémamegoldó tanítás (Ambrus G. 2017: 173; vö. Király 1993: 4–5; Ambrus A. 2002; Nahalka–Poór 2002: 180–191), valamint az egyéni feladatmegoldási készség fejlesztése (Ambrus G. 2017: 181). Ambrus G. kiemeli, hogy a hallgatókkal való munka során kifejezett cél a szemléletformálás (i. m. 171–173), amely érvényes a matematika szakos hallgatók matematikatanítással kapcsolatos elképzeléseire, de a diákok matematikával kapcsolatos szemléletére is. Ez a szemlélet ugyanakkor átvihető az élet minden más területére is, hiszen a problémacentrikus szemlélet, a problémák komplex elemzése már nem csupán matematikaórai feladat. Ehhez segít a sejtések megfogalmazása, vázlatos bizonyítása, a hibás vagy részben hibás elképzelések elemzése, alternatív megoldási utak keresése, feladatok továbbgondolása, általánosítása, variálása (i. m. 174–175; egy konkrét feladatot ismertet i. m. 176–178), de ilyen lehet a fogalomalkotási folyamathoz készített hallgatói



munka is. A hallgatók bemutatót készítenek egy választott fogalom megtanításához, amelyet aztán közös megbeszélés követ, és ezután készül el a végleges hallgatói beadandó. Az első munkában a megfelelő felépítés, az átgondolt, de nem feltétlenül hibátlan munka a lényeges, a beadott végleges verzióban viszont már a fogalmi tisztaság, a megbeszélésen hallottak alkotó-kreatív módon történő beépítése, a hallottak adaptálása a lényeges (i. m. 175), illetve fontos szempont, hogy minél kevesebb esetben kerüljön sor fogalmak ismertetésére, azok tartalmát, lényegét tevékenységek keretében sajátítsák el (i. m. 175; Nahalka 2003: 116–117). A fogalmak megalkotását, elsajátítását, a korábban megismert fogalmak átalakítását a fizika-szaktanításban is a problémamegoldási folyamatba ágyazza (Nahalka–Poór 2002: 190) (l. 1.2.4.7. alfejezet).

Ez a fogalomtanítás során jól alkalmazható módszer: a diákok maguk járnak utána a választott fogalomhoz tartozó ismereteknek, gyűjtést végeznek, konzultálnak a tanárkkal és/vagy az azonos fogalommal foglalkozó osztálytársaikkal, majd elkészítik saját szócikküket, majd az elkészült fogalmakból összeállítható egy digitális vagy nyomtatott szótár, korunk *Enciklopédiája* (a felvilágosodás korának *Enciklopédiá-jának* mintájára) stb. A diákok megtanulják saját feladatvégzésük során, hogyan kell megalkotni egy fogalom meghatározását, gyűjtőmunkájuk folyamán valószínűleg többféle definícióval (és definiálási stratégiával) megismerkednek, ami lehetővé teszi annak gyakorlását is, hogy az olvasottakat szintetizálják, létrehozzák saját meghatározásukat. Ilyen esetben érdemes lehet tágabb jelentésű fogalmat adni (például műfajok, stílusirányzatok), hogy gazdag legyen a diákok merítési lehetősége a szakirodalomból és az internetes forrásokból. Ez a példa azt is szemlélteti, hogy a fogalmak tanítása nem jelenti adatok, tények, információk szolgai megtanulását, hanem azokat egy tágabb kontextusba, egy problémahelyzetbe ágyazva, gyakran saját cselekvésük folyamán ismerik meg, sajátítják el a tanulók.

Leitner Lászlóné a fogalmak kialakításának folyamatában két alapesetet különít el: „Vannak fogalmak, amelyek kialakítását ajánlott úgy kezelni, mint megkezdett folyamat folytatása, és van olyan fogalom is, melynek a megalapozása, kiépítése és alkalmazásra való előkészítése a teljes fogalomkiépítési munkafolyamatot igényli” (Leitnerné 2017: 250). Tanulmányában specifikusan a játékelmélettel és ennek fogalomkészletével foglalkozik, de témáját tágabb összefüggésbe helyezi, és ő is egy átfogó szemlélet részének tekinti a játékelmélettel való foglalkozást. „A játékelmélet elemeinek alkalmazása megkönnyíti a korunk rohamos társadalmi, gazdasági és technikai átalakulása során kialakult folyamatok, jelenségek modellezését, azok kapcsolatát, hatásainak vizsgálatát. A jelenségek elemzése, értelmezése, a kölcsönhatások, interakciók, döntési lehetőségek, azok

következményei rövid és hosszú távon, térben és időben kialakuló kapcsolatait, azok erőssége olyan fogalmak, amelyeket bármelyik tantárgyat feldolgozó pedagógus elemez a tanulókkal” (i. m. 250). „Ahhoz, hogy a tanuló megértse a tárgyalás során fellépő fogalmat, szükséges, hogy a meglévő ismereti rendszere tartalmazzon olyan elemeket, sémákat, amelyekhez az új fogalmat kapcsolva, azzal gondolati műveleteket végrehajtva az új elem beépülése megtörténjen” (Csapó 2002, idézi Leitnerné 2017: 252). Ha ezek a meglévő sémák aktiválódnak, a tanulók felismerik a kapcsolatokat az új fogalommal, akkor megtörténik a fogalmi rendszerbe való beépülés. Ha erre nem kerül sor, akkor pusztán a memóriába kerülve „helyet foglal” (Leitnerné 2017: 252). A témakör feldolgozását tanulói asszociációs hálók elkészítése előzte meg. A szerző vizsgálta, milyen fogalmakkal hozzák kapcsolatba a tanulók a céltudomány kiválasztott, a játékelmélet alapfogalmai közé tartozó fogalmakat, és mennyire kapcsolódnak a tanulóknál aktivizálódott tudáselemek a célterület alkalmazott fogalmaihoz (i. m. 252–253). A szóasszociációs teszt eredményei alapján a fogalmak elrendezhetők az alapozó jellegű (jól kialakult fogalmak, feladat a beépítésük), a beépíthető (jó eséllyel transzformálhatók a célterületnek megfelelően) és az új jelentéssel felruházandó (teljes fogalomkiépítési munkafolyamatot igénylő) fogalmak hármassá (i. m. 255; 259). Az ilyen típusú rendszerezés nagyban segíti a pedagógus fogalomtanítási stratégiájának kialakítását az adott témakörre vonatkozóan.

#### **1.2.4.7. A fizikai fogalmak tanítása**

Egy fizika-szaktudományi munka kognitív pszichológiai alapokra építve szól a fogalmi váltás és a konceptuális váltás jelenségéről, amely azonban nem csupán a fizika tantárgyhoz, hanem minden más tantárgyhoz is kapcsolódik (Nahalka 2002: 132–135). Tudásunk bonyolult struktúrát alkot, amely tartalmaz a környezetünkben végbemenő jelenségek magyarázatára szolgáló általános elképzeléseket (például a mozgásról, a termodinamikai folyamatokról), amelyek felhasználhatók a jelenségek eredményeinek előrejelzésére és cselekvésünk irányítására. A gyermeki elképzelések gyakran nem egyeznek meg a tudomány állításaival, ezért a pedagógus célja annak segítése, hogy a gyermekben a tudományos látásmódhoz illeszkedő elméletek konstruálódjanak meg. „Azt a folyamatot, amelyben ilyen alternatív elképzelések konstruálódnak meg, s amelyben ezek az elképzelések, elméletek a megfelelő szituációk esetén működésbe is lépnek, fogalmi váltásnak (másol: konceptuális váltás) nevezzük” (i. m. 133), ám ez nem jelenti a korábbi elképzelés teljes eltűnését. A konceptuális váltás során a gyermek nemcsak megtanulja,

hanem el is fogadja az elméletet, meggyőződésévé válik (l. 1.2.4. alfejezet bevezetése a fogalmi váltásról; 1.2.4.4. alfejezet).

Radnóti (2017) kiemeli, hogy a természettudományos tárgyak tanításakor (is) szemléletformálás, a természettudományos szemlélet kialakítása történik: a „hogyan működik a világ?” kérdésre keresik a választ hipotézisek megfogalmazásával, ezek igazolását vagy cáfolását segítő megfigyelések és kísérletek elvégzésével, feltételek bevezetésével, analógiák alkalmazásával, modellek alkotásával stb. (i. m. 185). Utal arra is, hogy szakmódszertanos oktatóként milyen szempontokra figyel egy-egy óralátogatás alkalmával, és ezek között szerepel: „Hogyan vezette be a tananyaghoz kapcsolódó fogalmi rendszert, miként történt a fogalmak kialakítása az órán?” (i. m. 186). Ezt a szempontot a tudományos megismerési módszerek alkalmazásának, a fizika tantárgy sajátos logikájának, a tipikus természettudományos gondolkodási folyamatnak és szemléletnek a rendszerébe ágyazva tárgyalja, azaz ebben az esetben is egy rendszer részeként (i. m. 186). A diákok sok előzetes ismerettel ülnek be a tanórákra, ám ezek az elképzelések sok esetben tévképzetek, félinformációk lehetnek. Ezek felszínre hozása (például hipotézisalkotással, asszociációs feladattal) a tanítási folyamat szerves része, hiszen ezek ismerete elengedhetetlen a pedagógus számára ahhoz, hogy kialakítsa a kívánt képet, szemléletet, fogalmat. Példaként említi a fogalmak köréből az *erő* és *energia*, az *elektromos áram* és a *feszültség*, a *sebesség* és a *gyorsulás* fogalmának differenciálatlan voltát (i. m. 187–188). A közoktatás teljes időszakát nézve az egyes témakörök újra és újra visszatérnek (koncentrikus tananyagelrendezés), amelyben a diákok ismeretei egy-egy témakörrel kapcsolatban folyamatosan bővülnek, és ennek alapján a fogalmi fejlődés menete egy bővülő spirálhoz, csavarvonalhoz hasonlítható (csigaházmodell). (Ugyanannak a fogalomnak és az ezzel jelzett jelenségnek [a mágnesességnek] a meghatározását eltérő módokon valósították meg a 6. és a 10. évfolyamon, igazodva az életkori sajátosságokhoz, előismeretekhez, kognitív jellegzetességekhez.) (i. m. 193–194)

A fogalmi szintű megértés hiányosságairól számol be az egyetemre felvett hallgatók köréből Tasnádi (2017), aki a mechanika területét, a vektorfogalomnak, az egyensúlyfogalomnak a pontatlan megértését emeli ki példaként (i. m. 89–90). Meglátása szerint „a fogalmak mély megértése szorosan kapcsolódik az alkalmazás biztonságához, tehát a megértés legjobban feladatok megoldásán keresztül ellenőrizhető”. Problémát jelent azonban, ha a tanulók megoldási algoritmusokat gyakorolnak be, mert ezek alkalmazása elfedheti a mély megértés hiányát (i. m. 90). Arra is ügyelni kell, hogy más készségek hiánya nem fedi-e el a vizsgálni kívánt fogalom megértésbeli problémáit, valamint arra is,

hogy érdemes alkalmazásszintű feladatokat adni, „amelyekkel azt vizsgálhatjuk, hogy a diák ismeri-e, hogy milyen problémák megoldásához, illetve megfogalmazásához illeszkedik hatékonyan az adott fogalom” (i. m. 91). Ilyenkor egyszerű, hétköznapi kérdésekből kell kiindulni, amely alkalmas a modellnek a tanulóval való megfogalmaztatására és alkalmaztatására.

### **1.2.5. Összegzés**

A szakmódszertani tanulmányok mindegyike felhívja a figyelmet arra, hogy a fogalomtanítás nem a lexikális ismeretek öncélú bővítését célozza meg. A fogalmak definiálása elengedhetetlen a fogalmak pontos ismeretéhez, a tanár és a diák közötti szakmai párbeszéd létrejöttéhez (azt értsék a diákok egy fogalmon, amit a tanár is). A fogalmak ismeretét a szemléletformálás eszközének, az alkalmazás szintű tudás, a magasabb szintű gondolkodási műveletek alapjának, a problémamegoldási folyamatok részének tekintik. Mindezt pedig a társadalomban, a mindennapokban, a munka világában való érvényesülés még tágabb keretébe helyezik.

A definíció struktúrájának tanításáról nem készítettem vizsgálatot. Azonban saját szaktárgyi tanóráimon (magyar-, illetve történelemóráimon is) azt tapasztalom, hogy a diákok egyre jobban képesek definíciókat alkotni az órán meghallgatott, a tanuló társaik által írt meghatározások, a tankönyvi példák alapján. Ezt olyan órai gyakorlatok is segítik, amikor a diákoknak a rendelkezésre álló, közösen megfigyelt vagy kitalált jellemzők alapján kell megalkotniuk saját definíciójukat. Ilyenkor több meghatározást is érdemes meghallgatni, kiemelni a definíció struktúrájával kapcsolatos pozitívumokat, és javaslatokat adni a kevésbé jó meghatározást író diákoknak (l. 4.2. alfejezet).

Szaktanári és osztályfőnöki (azaz nem a saját szakjaimhoz kapcsolódó más szaktárgyi órákon való) hospitálásaim, valamint vizsgatanításokon tett látogatásaim során azt tapasztalom, hogy a definíciók struktúráját explicit módon nem tanítják. A definíció struktúrájának tanítása viszont elengedhetetlen lenne minden tantárgyi órán, hiszen ennek ismerete jelentősen megkönnyíti a tanulást. A diákoknak meg kell tanulniuk levonni a tanulságot, megfogalmazni a következtetést, átlátni a szerkezeteket – ha ez nem történik meg, magolásra kényszerülnek. A fogalomtanítás tehát nem öncélú, a tiszta fogalmak és a definíció struktúrájának tanítása nem megkerülhető és nem megkerülendő tanári feladat. A meghatározás célja, hogy világossá tegye, miről van szó egy szövegben. Ha ez elmarad, a szöveg alkotója nem feltétlenül éri el a célját, az olvasó pedig arra lehet figyelmes, hogy másképp értelmezi a használt kifejezés(ek)e)t, mint a szöveg szerzője. A definíció

felépítésének ismeretében a tanulás könnyebbé válik, valamint fogalmak tanulásakor, ismeretközlő szövegek olvasásakor és megértésekor is fontos a meghatározások szerkezetének ismerete. A definíció szorosan összefügg a felosztás és az összehasonlítás műveletével: az ismeretterjesztő szövegek gyakran a szó hétköznapi jelentéséből indulnak ki, majd áttérnek a szaknyelvi jelentésére, ezt követően feltérképezik a fogalmi kört (amely jelentéstérképen ábrázolható), és összehasonlítják a közös nemfogalom alá tartozó fajfogalmakat. Ezzel fontos logikai műveleteket tanítunk, és ezzel az ismeretterjesztő szövegek megértését is segítjük (Adamik et al. 2005: 451–453).

### 1.3. A fogalmak és a meghatározás szerepe

A korábban bemutatott (l. 1.1.4. alfejezet), az írásbeli érettség in is előforduló érvelő szövegtípus kapcsán a fogalmak definiálásának másik aspektusa is kiemelendő: ez a definíciónak, a meghatározásnak, az osztályozásnak stb. a retorikai, az érvelésben betöltött funkciója.

A középkor egy igen részletesen kidolgozott retorikai rendszert örökölt az ókortól. A retorikát a középkorban annak ellenére is több területen alkalmazták, hogy a felsőfokú oktatásban a teológia, a jog- és az orvostudomány került előtérbe. A retorikát a hét szabad művészet egyikének tekintették, a logikával és a grammatikával együtt a trivium tárgyai közé tartozott. A logika (dialektika) az érvelés, a meghatározás és a felosztás tudománya, a grammatika a helyes beszéd és írás, a retorika a kifejezés, a stílus és a kompozíció tudománya volt (Adamik et al. 2005: 131–133). A retorikai szakirodalom is az emberi percepció sajátosságából, a kognitív pszichológia kutatási eredményeiből indul ki (l. 1.2.1. alfejezet). Az ember elkülöníti a világ dolgait, ismétlődéseket vesz észre, összehasonlításokat végez, osztályozza a dolgokat, az absztrakciónak köszönhetően kiemeli a lényeges tulajdonságokat, elnevezi a dolgokat, hierarchiákat hoz létre. A kognitív pszichológia hat tevékenységet állapít meg: elhatárolás, ritmus, összehasonlítás, osztályozás, absztrakció, hierarchia (Adamikné 2013: 167).

A meggyőzéshez szükséges érvforrások, bizonyítékok nem alkotnak zárt rendszert. Ugyanakkor ezeknek a bizonyítékoknak az alapját az Arisztotelész által megalkotott rendszer képezi, amelyben elkülöníti a retorikán kívüli és a retorikán belüli (mesterségbeli) bizonyítékokat (1999: 123–135). Ezt veszi át és finomítja Quintilianus (2009: 325–372), akinek szónoklattani munkája a XX. századig meghatározta a retorika oktatását (Major 2015a: 141). Ezekben a felosztásokban a meghatározás a retorikán belüli érvek közé sorolható. A XX. századi retorika új elképzeléseket is hozott (Toulmin és Perelman munkásságában), de a klasszikus, arisztotelészi elméletre épülő felosztás is megtalálható. Utóbbira példa az érvtípusok külső, általános és speciális érvekre osztása, az általános érvtípusokon belül pedig a meghatározásra, az összehasonlításra, a viszonyokra és a körülményekre épülő érvtípus különíthető el (Adamikné 2006: 363–454, idézi Major 2015a: 142).

Az általános érvforrások négy nagy csoportja tehát: a meghatározás (definíció, felosztás, osztályozás, rész-egész), az összehasonlítás (hasonlóság, különbség, fokozat), a viszonyok (ok-okozat, előzmény-következmény, ellentét, ellentmondás) és a körülmények

(lehetséges-lehetetlen, jövő-múlt tényei, személyek-dolgok, jelek) (Adamikné 2013: 166; Major 2015a: 142). Az általános érvtörások közé tartozik a definiálás, valamint az ezen alapuló két művelet, a felosztás és az osztályozás vagy kategorizálás (Adamikné 2013: 166). A definíció egy szó jelentését adja meg. Tartalmazhatja a közösségben általánosan elfogadott, de a beszélő által kijelölt, általa szándékolt jelentést is (Angeles 1981: 56). A definíció egy dolognak vagy fogalomnak a lényegi vonásait tartalmazó leírásként is megadható. Célja a kétértelműség, homályosság, érthetlenség, bizonytalanság, pontatlanság, bonyolultság elkerülése. A meghatározás (lat. *definitio*, *definire* 'határokkal ellátni') vagy definiálás „olyan tevékenység, melynek során leírjuk valaminek a természetét vagy lényegi tulajdonságait, vagy megállapítjuk egy szó vagy szó szerkezet jelentését”, a definíció ennek a tevékenységnek az eredménye (Adamik 2010: 776). A definíció a legerősebb érvtörás, ugyanis a jó meghatározás nem vitatható, nem cáfolható.

A definíció, a meghatározás kérdése azóta tartozik a nyelvészek, retorikusok, filozófusok érdeklődési körébe, hogy Szókratész feltette a „Micsoda X?” kérdést (i. m. 776). A meghatározás fontosságát hangsúlyozza Platón: „Míg az ember nem látja az igazságot mindarról, amiről beszél vagy ír, s nem képes mindent önmagában elhatárolni, meghatározni, meghatározás után pedig fajokra tagolni, [...] s ehhez szabja és rendez el beszédét: [...] addig nem lesz képes művészi módon kezelni a beszéd műfaját, amennyire ez természettől lehetséges, sem azért, hogy tanítson, sem azért, hogy rábeszéljen” (Platón 1994, idézi Adamikné 2013: 166).

Platón „Phaidrosz” című művében Szókratész így kezdi a szerelemről szóló beszédét (Platón 1994: 81–82).

„Fiam, minden dolognak csak egy kiindulópontja van azok számára, akik helyesen akarják átgondolni. Tudnunk kell, hogy mi az, amiről elmélkedünk, mert különben szükségszerű, hogy teljesen elhibázzuk a dolgot. Ám a sokaság nincs tudatában annak, hogy nem ismeri az egyes dolgok mivoltát, nem törekszenek hát arra, hogy ebben megegyezésre jussanak vizsgálódásuk elején [...]. Később ennek persze megfizetik az árát [...] határozzuk meg egyetértésben, hogy mi is a szerelem [...]. Hogy miért mondom mindezeket, körülbelül világos már; de kimondva minden világosabb, mint ha nem mondjuk ki [...] épp erről az erőről kapta az Erósz nevet”.

A részlet bemutatja, mennyire fontos, hogy az érvelés során meghatározzuk az(oka)t a fogalm(ak)at, amely(ek)re az érvelés épül. Ezt többször, későbbi szöveghelyeken is

megerősíti: „Megmondtuk és meghatároztuk, mi az, amiről elmélnünk kell. Most ezt szem előtt tartva szóljunk a többiről” (Platón 1994: 83); „Azt kell tehát megvizsgálunk, amit az előbb témaként jelöltünk meg” (i. m. 108); „vajon meghatároztam-e a szerelmet beszédem elején? – Phaidrosz: Mégpedig utolérhetetlenül alaposan!” (i. m. 115).

Platón megfogalmazza, hogy az első művelet a fogalomalkotás, majd a meghatározás, a második a felosztás (Adamikné 2009).

„Szókratész: Az egyik abban áll, hogy a sokfelé szétszórt dolgokat együtt látva egy ideába [fogalomba] foglaljuk össze avégett, hogy minden egyedi dolgot meghatározzunk, és így tegyük világossá azt a tárgyat, amelyet éppen fejtegetni akarunk. Mint most is Erószról – már akár jól, akár rosszul – azután szóltunk, hogy meghatároztuk: mi ő. Ennek köszönhető beszédünk, hogy világosan és önmagával összhangban maradván tudott szólni. – Phaidrosz: És a másik elven mit értesz, Szókratész? – Szókratész: Azt értem rajta, hogy az ideát ismét alfajokra tudjuk tagolni, mégpedig azoknak természetes illeszkedése szerint, és nem igyekszünk széttörni egyetlen tagot sem, holmi rossz szakács módjára [...]” (Platón 1994: 118–119).

A „sokfelé szétszórt dolgokat együtt látva” megállapítás a megismerésre utal, amit napjainkban a kognitív pszichológia és ennek nyomán a kognitív nyelvészet vizsgál (Adamikné 2009).

Arisztotelész „Rétorika” című művében szintén említi a meghatározást, ő mint lehetséges érvforrásra utal: „Egy másik a meghatározásból származik [...] előbb meghatározzák és megragadják a lényegét” (Arisztotelész 1999: 126), és hivatkozik rá Quintilianus is a „Szónoklattan” című munkájában: „Az érveket tehát meghatározásból vagy elhatárolásból vesszük [...] a meghatározáshoz a legszorosabban a nem, a faj, a különbség és a sajátosság tartozik” (Quintilianus 2009: 350–352). Cornificius (2001: 34) megközelítése szerint a definiálás során először meg kell adni a szó rövid meghatározását, azaz röviden a szó jelentését, amellyel aztán össze kell kapcsolni az ügyet, az ember saját tettét, és végül meg kell cáfolni az ellenkező meghatározás lehetőségét. Utal arra, hogy a meghatározásnak tartalmaznia kell a jellemző jegyeket: „A meghatározás röviden és hiánytalanul összegzi valamely dolog sajátos jegyeit” (i. m. 100). Retorikai munkájában meghatározáson alapuló ügynek nevezi azt, amikor az a vita tárgya, „milyen elnevezéssel nevezék meg a tényt” (i. m. 19). Hasonlót mond Cicero is (2012: 155–157): ha egy vitás kérdés egy megnevezés körül forog, „mivel a fogalmat szavakkal kell meghatározunk,



meghatározáson alapuló ügyállásról beszélünk”, amelyet a *népfelség* fogalmának meghatározásán és C. Flaminius néptribunus és apja konkrét példáján keresztül mutat be.

A retorika az érvelés és a megismerés tudományaként is felfogható. Chaïm Perelman „Értekezés az érvelésről” (1958) című munkájában kiemeli, hogy az érvelést a szónok azért intézi a hallgatósághoz, hogy velük elfogadtasson valamit, tehát célja a meggyőzés, amelyhez a hallgatóság pozitív attitűdjére is szükség van (ezért argumentációs retorikájának lényegi eleme a hallgatóság, akár univerzális, akár partikuláris hallgatóságról van szó). Retorikaelméletének középpontjában az argumentáció, az érvelés áll. Az argumentáció a nyelvi rendszerre épül, a következtetést (amely nem az abszolút igazság, hanem a valószínű) a tétel elfogadását célzó kísérletek alapozzák meg (Adamik et al. 2005: 146–147; 333–334).

Foglalkozik a közhelyek (összekapcsoló és elválasztó közhelyek), az általános érvek és a valóság viszonyával. Az összekapcsolás a logikus elrendezés alapján elfogadott állítás jelenségére épül, egyik típusa a valóság jelenségeiben megjelenő rendre, struktúrára, egymásutániságra (szekvenciára) épül, másik típusa azon alapul, hogy a személyek és tetteik közötti viszony egyidejű (ez a koegzisztencia), motivációk, hajlandóságok, képességek húzódnak meg a háttérben, az idő tényezője nem számít. Ezek a típusok követik a valóságot, az érvelések más csoportja pedig rekonstruálja azt vagy a példa, illusztráció és modellálás eszközével, vagy az analógia és a metafora eszközével. Retorikájában a metafora újra az érvelő szövegek természetes részévé válik, a meggyőzés érdekében alkalmazott érvelési eljárásnak számít (i. m. 147; 335–336). A szétválasztó közhelyek a valóság és látszat, a rejtett és nyilvánvaló viszonyára épülnek. A szétválasztás során „a nyelv vagy valamilyen hagyomány által eredetileg összekapcsolt fogalmak elhatárolását végezzük el” (i. m. 335). A szójelentések szétválasztásának eszköze a meghatározás, amellyel megszüntethetővé válik az összeférhetetlenség (i. m. 147; 336–337).

Perelman különbséget tesz a logika és a dialektika között: „A logikai érvelés megdönthetetlen igazságokból indul ki, a dialektikai általánosan elfogadott tételekből, az előbbi az igazsággal foglalkozik, az utóbbi az igazolható véleménnyel” (Adamikné 2009) (l. 1.3.1. és 1.3.2. alfejezet). Perelman rendszerében az összekapcsoló érvek között kvázi logikai érveket, a valóság struktúráján alapuló érveket és a valóság struktúráját létrehozó érveket különböztet meg. „A kvázi logikai érvek azok, amelyeket akkor értünk meg, ha összehasonlítjuk őket a logikai, matematikai formális gondolkodással. A kvázi logikai érv abban különbözik a formális dedukciótól, hogy mindig egy olyan nem formális tételhez

kötődik, amely egymagában megengedi az érv alkalmazását” (i. m.). A valóság struktúráján alapuló érvek a valóság elemei között létező kapcsolatokon alapulnak, ilyenek az ok-okozati kapcsolatok. A valóság struktúráját létrehozó érvek alkotják a harmadik csoportot, ezek „egy ismert, meghatározott esetből kiindulva megengedik egy precedens, egy modell vagy egy olyan általános szabály megalkotását, amely lehetővé teszi a modellel vagy a példával való érvelést. Ide tartozik az analógia, és ide tartozik a metafora is” (i. m.).

Arisztotelész „Topika” (é. n. 5–9) című művében a dialektikus érvelést négy részre osztja. Az egyiket „meghatározásnak” nevezi. Ez egy olyan kijelentés, amely valaminek a mivoltát, lényegét fejezi ki. Úgy kell alkalmazni mint kijelentést egy név vagy másik kijelentés helyett; nem jelent meghatározást egyetlen szóval visszaadni a meghatározandó dolgot. A második részt úgy nevezi el, hogy „sajátos”. Nem fejezi ki valaminek a mibenlétét, mégis egyedül abban van meg, és az illető dologgal felcserélve állítható. Semmi nem mondható sajátosnak, ami másvalamiben is megvan. Példaként hozza, hogy az ember sajátossága az, hogy a grammatika iránt fogékony, de nem sajátossága az, hogy alszik. A harmadik rész a „nem”, amit több, formájukat tekintve különböző dologról állítunk. Például az *ember* neme, nemfogalma az *élőlény*. Ehhez az eljáráshoz tartozik az is, ha azt állapítjuk meg, hogy ugyanabba a nembe tartozik-e két dolog. Erre példaként azt említi, hogy az *ember* és az *ökör* nemfogalma azonos, azaz ugyanabba a nembe tartoznak, hiszen mindkettő beletartozik az *élőlény* nemébe. A negyedik elem a „járulékos” (vagy „esetleges”), amely lehetséges, hogy bármiben benne legyen, és ugyanabban ne legyen benne, vagyis lehetséges, hogy ugyanazon dologban megvan, és az is, hogy nincs meg. Példának hozza azt az esetet, hogy egy dolog lehet hol fehér, hol pedig nem fehér.

Az azonosság fogalmát Arisztotelész az *ugyanaz* kifejezés alapján mutatja be (i. m. 10–12). Ez a kifejezés három szempontból használható. A szám szempontja azt jelenti, hogy több neve van, de egy tárgy (például a *földön járó, kétlábú élőlény* kifejezés is, vagy a *tudományok iránt fogékony* kifejezés is az *ember*-re utal). A faj szempontja azokra vonatkozik, amik többen vannak, de fajra nem különböznek (példája szerint a faj szempontjából az egyik ló ugyanaz, mint a másik ló). A nem szempontjából az tekinthető ugyanannak, ami ugyanazon „nem” alá tartozik (például az *ember* és a *ló* az *élőlény* nemfogalma alá tartozik).

Arisztotelész megállapítja, hogy az érvelés az ismertetett négy részből indul ki (i. m. 12–13). Amikor valaki azt határozza meg, hogy egy dolog „micsoda”, akkor tíz olyan kategóriát használ(hat), amelyekben a bemutatott négy rész megjelenik (i. m. 13–15). Ezek

a következők: lényeg (a dolog mibenléte), mennyiség, minőség, viszony, hely, idő, helyzet, bírás, cselekvés, szenvedés.

A *definíció* kifejezés a latin *definire* 'valamit határokkal ellátni' szóból ered. A definiálás olyan tevékenység, amelynek során leírjuk valaminek a természetét vagy lényegi tulajdonságait, vagy megállapítjuk egy szó vagy szószerkezet jelentését. A meghatározás jelenti a cselekvés folyamatát és jelenti a cselekvés eredményét. Cicero szerint minden beszédet meghatározással kellene kezdeni, hogy világos legyen, miről beszélünk (Adamikné 2013: 167), „A meghatározás arra a kérdésre válaszol, hogy mi a tárgy” (Adamik et al. 2005: 312). A vita előtt is meg kell határozni, miről van szó. Ugyanazt a fogalmat más és más tudományág képviselője másképpen definiálja, továbbá a definíciók idő és tér függvényében is változhatnak (l. 1.2.4.3. alfejezet). Azt a definíciót, melyben a felek a vitában megegyeznek, stipulatív definíciónak nevezzük (ang. *stipulate* 'megegyezni'), és az a biztos meghatározás, amelyben mindkét fél egyetért (Adamik 2010: 776; Adamikné 2013: 167). Ennek jelentősége abban áll, hogy ugyanazt a fogalmat eltérő tudományterületek képviselői eltérően határozhatják meg, ezért elengedhetetlen a vita szempontjából a közös nevező megtalálása (a „Retorikai lexikon” az *ember* különböző tudományterületek felől való meghatározásait hozza példaként) (Adamik 2010: 777).

A meghatározás mindig az általános megfogalmazására törekszik: „nem a »most«, hanem a »rendszerint« vagy a »mindig« áll a középpontjában” (Adamik et al. 2005: 312). A meghatározás különösen fontos az ismeretközlő szövegekben (az értekezés tárgyának tisztázása) és a jogi érvelésben is (az ügy meghatározása, definiáláson alapuló ügyállás, indoklás az ítéletben). A bírósági érvelésre vonatkozóan a *Mi a tett?* kérdés épül a definícióra, ugyanis ekkor kell meghatározni a vádat, az elkövetett jogtalanság törvényes definícióját stb., de a tudományos és az ismeretterjesztő szövegek is gyakran épülnek definícióra a világosság érdekében (a téma meghatározásakor) (Adamik 2010: 780).

### **1.3.1. A definíció a logikában**

A meghatározást a retorikai szakirodalom a logika és a retorika nézőpontjából közelíti meg (Adamik 2010: 776) (l. 1.3.2. alfejezet). A logikai meghatározás két részből áll: a definiendum a meghatározandó dolgot, a definiens a meghatározó jegyeket jelenti (l. 1.2.4.1. és 1.2.4.6. alfejezet). A dolog meghatározása a fölötte álló nemfogalom (genus) megadását kívánja, a legközelebbi nemfogalmat (genus proximum) célszerű megadni, különben a meghatározás túlságosan tág lesz. Ezt követi a megkülönböztető jegy(ek) (*differentia specifica*, többes számban *differentiae*) megadása, amely(ek) a dolgot

megkülönbözteti(k) az ugyanabba a nembe tartozó többi fajtól (species). Többnyire több megkülönböztető jegyet kell felsorolnunk. A definíció azonosságon alapul, ezért tulajdonsága a megfordíthatóság (i. m. 776–777; Adamikné 2013: 168; 170). A definiálás módját Margitay (2007: 387) így írja le: meg kell határozni, hogy a definiendum mely általánosabb kategória, befoglaló osztály részosztálya, majd ki kell emelni a speciális jellemzőit, meghatározó sajátosságait, amelyek terjedelmét megkülönböztetik az adott osztályba tartozó többi részosztálytól (Margitay is hivatkozik a logikában és a biológiában bevett *genus*, *species* és *differentia specifica* fogalmára).

A megkülönböztető jegyeket okoknak is szokták nevezni, amelyek sokfélék lehetnek, de jellemzően négy csoportba sorolhatók. A ható ok (causa efficiens) azt jelzi, hogy kitől vagy mitől származik az adott dolog, ki vagy mi hozta létre, mi az eredete, az anyagi ok (causa materialis) arra az anyagra utal, amelyből a dolog készült, létrejött, az alakí ok (causa formalis) a dolog formáját, alakját, személy esetében annak a tulajdonságait, jellemét fejezi ki, a végok vagy célok (causa finalis) a dolog rendeltetését, célját mutatja (Adamik et al. 2005: 313; Adamik 2010: 777; Adamikné 2013: 168). Példa: „A toll írásra alkalmas (végok), általában műanyagból vagy fémből készült (anyagi ok), hosszúkás (alaki ok) szerszám (genus), amelyet kézi vagy gépi gyártással (ható ok) hoznak létre” (Adamik 2010: 777). A logika említi az oszténzív vagy rámutató definíciót, amelynek során az adott tárgyat megmutatjuk, illetve „ilyenek a szótárakban lévő rajzos magyarázatok is” (i. m. 777–778).

Ez a négyes felosztás is Arisztotelészhez vezethető vissza. Arisztotelész „Physica” című művében (2010: 31) a természetfilozófiára vonatkozóan állapítja meg, hogy „nem ismertük meg az egyes dolgokat addig, amíg nem tettük föl a miért kérdését mindegyikkel kapcsolatban, vagyis amíg nem ragadtuk meg az első okát”. A természetfilozófia céljaként az okok, a világ jelenségeire való magyarázatok keresését fogalmazza meg. Munkájában a következő okokat sorolja fel (i. m. 32). A „belső alkotórész”, az anyag, amelyből lesz valami. A forma, illetve minta, a meghatározás, amely megadja egy dolog mibenlétét, a meghatározásban szereplő nemek, valamint a meghatározás más részei. A harmadik ok „a mozgás vagy a nyugvás”. További ok a cél, az „ami végett”: okok azok a tevékenységek és eszközök, amelyek a célt szolgálják, így például a sétának az egészség. Egy dolognak többféle oka lehet, sőt egymás okai is lehetnek, csak nem azonos módon („például az edzés az erőnlétnek és az erőnlét az edzésnek, ám nem azonos módon, hanem az egyik mint cél, a másik mint a mozgás forrása”). Megállapítja, hogy az ellentétek oka ugyanaz: jelenlétével oka a dolognak, hiányával oka a dolog ellentétének.

Az okokat négy fő csoportba sorolja. A hordozó és a mibenlét az „amiből” értelmében jelent okokat; minden, ami hatást tesz, azaz amiben benne van a változás vagy nyugvás, illetve a mozgás forrása, szintén ok; valamint a cél elérése szintén értelmezhető okként (i. m. 32–33). A „Physica” második könyvének egy későbbi részében így foglalja össze az okokat: „Mivel pedig négy ok van, ezért az a természetfilozófus feladata, [...] hogy a miért kérdését a természet jelenségeire vonatkoztatva úgy válaszolja meg, hogy [...] mind az anyaggal, mind a formával, mind a mozgatóval, mind a »mi végett«-tel kapcsolatban fölteszi” (i. m. 39).

Az azonos fajtájú okokat aszerint csoportosítja, hogy közelebb vagy távolabb állnak az okozattól (i. m. 33), különbséget tesz valóságos vagy tevékeny ok („az egyedi okok és azok, amit okoznak, egyidejűleg vannak, illetve nincsenek”) és a lehetőség módján ok között (amelyekre ez nem mindig áll) (i. m. 33). Kimondja, hogy „mindennek mindig meg kell keresni a legközelebbi okát”, és minden oknak a hozzá legközelebbi okozatát; a nemek okainak nemeket, az egyedek okainak egyedeket kell választani („például a szobornak a szobrász az oka, ám ennek a szobornak az a szobrász”) (i. m. 33–34). Richard A. Lanham retorikai szótára a *causes* (az *okok*) szócikkénél is felsorolja a négy lehetséges okot az *autó* példáján bemutatva (1997: 32).

A mindennapi életben és a tudományban is nélkülözhetetlen az okok és a következmények megismerése ahhoz, hogy az ember megértse, alakítsa a környezetét, vagy akár előrejelzéseket fogalmazzon meg a környezet működéséről (az ok és okozat kapcsolatát a logika szempontjából három értelemben lehet vizsgálni: szükséges, elégséges, valamint szükséges és elégséges feltételről beszélhetünk) (Margitay 2007: 455–457).

A definíciók létrehozása során összetett gondolkodási műveleteket, induktív következtetést végez az ember, hiszen összehasonlításokat végez, hasonlóságokat és különbségeket állapít meg, ezek egyszerre érvényesülnek a definícióban, a leírtakat nevezzük arisztotelészi vagy bölcseleti definíciónak (l. lentebb; 1.2.3.; 1.3.3. és 4.2. alfejezet) (Adamik et al. 2005: 312–313; Adamik 2010: 777; Adamikné 2013: 169). Ennek egy példáját mutatja be Litowitz (1977: 293): *A számár egy állat, amely azt mondja, i-á.* A mondat első fele megadja azt a csoportot, osztályt, amelybe a definiálandó fogalom tartozik, majd megnevez egy csak rá jellemző tulajdonságot. A dolgok meghatározása „találó, világos, tömören megfogalmazott kifejtést” jelent (Adamik 2010: 776), amelynek példaként Quintilianus a *ló* meghatározását hozza: „a nem: élőlény, faja: halandó, különbség: értelem nélküli (mert az ember is halandó), sajátság: nyerít” (i. m. 776). Az egy

genus alá tartozó fogalmak kizárják egymást, ellentétesek. A genus–species-összefüggést fogalmi körnek nevezzük (a nyelvtanban mezőösszefüggésnek), fölérendelt, alárendelt és mellérendelt fogalmakat különböztetnek meg (azaz hiperonimák, hiponimák, kohiponimák). Az ábrázolást jelentéstérképnek nevezzük (Adamikné 2013: 169).

A szavak jelentését is meg lehet határozni a klasszikus, logikai definícióval, például „Az ige olyan szófaj, mely cselekvést, történést és létezést jelent; igei jeleket és ragokat vesz fel; a mondatban mindig állítmány; tárggyal és határozóval bővíthető”. Gyakran szinonimával (rokon értelmű szóval), antonimával (ellentétes jelentésű szóval), értelmezővel vagy etimologizálással (részeik vagy eredetük magyarázatával) határozzuk meg a szavakat, de mondatba foglalással, a szöveggörnyezet segítségével is meg lehet határozni a szavak jelentését (Adamikné 2004: 573; Adamik 2010: 779).

Margitay (2007) az informális logika témakörében tárgyalja a definíciókat. A definíció alapfeladata a kifejezések jelentésének megadása: a jelentés lehet a nyelvhasználatban megnyilvánuló általános értelemben vett jelentés, vagy lehet a referencia (i. m. 381). Ennek kétféle megvalósulása lehet. Az elsőhöz kapcsolódó példa: Az „*emlős*” kifejezés *elevenszülő gerinces állatot jelent*. Ebben a formában a nyelvi jelek jelentéséről állítjuk azt, hogy a definiendumnak (az *emlős* kifejezésnek) a jelentése azonos egy másik kifejezés (*elevenszülő gerinces állat*) jelentésével. A másik megvalósulási forma: Az *emlősök elevenszülő gerinces állatok*. Ez a megfogalmazás az *emlős* kifejezés terjedelméről szól, a definíció két részének referenciája azonos. Ebben a formában semmilyen nyelvi elem nem utal arra, hogy definícióról van szó, formáját tekintve egy tetszőleges állítást is kifejezhet. Az ilyen típusú meghatározás csak akkor tekinthető definíciónak, ha átfogalmazható az első variációra. Célszerű tehát olyan nyelvi formába önteni a meghatározást, amely tartalmaz a definícióra utaló tipikus nyelvi jeleket: *nevezzük, mondjuk, értünk, definíció szerint* stb. (i. m. 381) (l. 1.3.3. alfejezet).

A fenti példák explicit definíciók, hiszen egyértelműen megfogalmazzák a definiendum jelentését. Vannak azonban kontextuális definíciók, amelyekben egy kifejezés attól kap jelentést, hogy állítások egy rendszerében szerepel (például a matematikában), valamint beszélhetünk informális kontextuális definícióról, amelyben a kifejezés úgy kap jelentést, hogy megadjuk azokat az összefüggéseket, amelyekben szerepet játszik (például bizonyos fizikai fogalmak esetében) (i. m. 382). A kontextuális definíciónak nagy szerepe van a vitában, hiszen az explicit definíció ritka a mindennapi viták esetében. Ez mindaddig nem okoz problémát, amíg a vitázó felek ugyanazt értik egy fogalom jelentésén, ám félreértéshez, értelmezésbeli különbségekhez vezethet, ha ez mégsem valósul meg. Ezért

lehet célszerű a fogalmak (legalább közelítőleges) explicit definíciójának megadása a vita elején (i. m. 382–383) (l. 1.3.2. alfejezet).

### 1.3.2. A definíció a retorikában

A definíció önmagában nem érv, hanem érvforrás: az ismeretek összefoglalása és szükséges leszűkítése. A jó definíció létrehozása a logika és a retorika szempontjából is fontos, ugyanis egy jó definíció kiindulópontja lehet új ismeretek előállításának, a definícióban megadott viszonyokból érvek hozhatók (Adamik et al. 2005: 312). A definíciót a legerősebb érvforrásnak szokták tekinteni, mert a jó definíciót nem lehet cáfolni (Adamikné 2013: 168).

A retorikában alkalmazott meghatározás szabadabb, mert a szónok célját szolgálja, teljesebb, mert sokszor válik részletező leírássá vagy körülírássá, és ékebb, mert alakzatok és szóképek épülhetnek bele (l. 1.3.1. alfejezet). A szónok céljának megfelelően világítja meg a fogalmi jegyeket (Adamikné 2013: 170). A retorikai definíció a mindenkori célhoz igazodik, a szónok és a hallgatóság igényeit szolgálja: azt határozza meg, amit a szónok hangsúlyozni kíván, amit a hallgatóság nem ért vagy félreérthet, valamint ami vitatott vagy homályos (Adamik 2010: 778). Gyakran szóképek és alakzatok is beleépülhetnek (i. m. 778). A negatív definíció retorikai beszédben hatásos lehet, a példa pedig felfogható szónoki definíciónak (i. m. 778–779).

A meghatározásnak a retorika szempontjából egyéb lehetőségei is vannak (l. 1.3.1. alfejezet), de ezeket a formális logika nem fogadja el (ezért tulajdonképpen retorikai definícióknak tekinthetjük őket). Ilyen lehet a mondatba helyezés, példamondat alkotása (például *oson – A róka nesztelenül oson a tyúktól felé.*). A szinonima (paraphrasis), az ezzel való szövegek közötti értelmezés is hasonló definiálási mód, ez azonban a pontos jelentést nem vagy nem mindig tárja fel (például *álszent – hamis, képmutató*). Definiálhatunk valamit a szó etimológiája alapján (például *autó – auto+mobil*). Egy lehetséges eszköz a körülírás (periphrasis), a részletes leírás (descriptio), analizáló vagy részletező meghatározás (például a *bakfis* leírása „A kőszívű ember fiai” című regényben, I/84). Létezik a hasonlítás alapuló definíció, amelyben a hasonlítás részleteit körülírjuk. Külön említhető a példa, példázat, amely az egy szóban nehezen megragadható fogalmak, jelenségek meghatározásában alkalmazható, a szemléletességet növelő eljárás. Definíciót alkothatunk értelmezős szerkezetek segítségével is (például *Szabó Magda, a nagy írónő*). A negatív meghatározás azt mutatja meg, mi nem fedti a fogalom jelentését, gyakran szembeállítás,

„nem-hanem” típusú mellérendelés formájában jelenik meg, ez az eljárás igen erős stílushatással bír (például „A szeretet nem féltékeny, nem kérkedik, nem is kevély. Nem tapintatlan, nem keresi a maga javát, nem gerjed haragra, a rosszat nem rója fel.”, Pál apostol első korintusi levele). Említhető a feltételes meghatározás, amely az utólag meghatározandó fogalommal egy fajba, nembe tartozó fogalom meghatározásán nyugvó, következtetés jellegű, párhuzamos szerkesztésű eljárás. Definícióként alkalmazható a felsorolás (például *évszak – tavasz, nyár, ősz, tél*), amely a genus meghatározásakor alkalmazható. A meghatározás egy sajátos esete a rámutató (osztenzív) meghatározás, amelyet a szöveg deiktikusan jelöl, azonban elvont fogalmak esetében kevésbé alkalmazható (például *Mi a toll? – Ez.*) (Adamikné 2004: 574–575; Adamik et al. 2005: 313–314; Adamikné 2013: 170–171). Ezek az eljárások egymást kiegészíthetik, együtt is megjelenhetnek, induktív és deduktív viszonyokból álló egységet hoznak létre.

A retorikai értelmezésben fontos említeni, hogy a definíció alakzatokat (hasonlítást, fokozást, valamint az ismétlések különféle típusait, továbbá ellentétet és fajtáit, paradoxont, oximoront) és szóképeket (például metaforákat) is tartalmazhat (Adamikné 2004: 575; Adamikné 2013: 171). Az alakzatok közül kiemelhetők a következők. Az anaforát (a sorok elején alkalmazott ismétlést) és az epiforát (a sorok végén alkalmazott ismétlést) együttesen alkalmazó alakzat neve szimploké (symploké). Ugyanazon szavak vagy szócsoportok ismétlése a gemináció, egy szószerkezet utolsó tagjának vagy tagjainak a következő szintaktikus csoport első tagjaként vagy tagjaiként való ismétlése a reduplikáció, az ismétlődő kifejezések keretként (mintegy zárójelként) való alkalmazása a reddíció (Adamik et al. 2005: 317; Adamikné 2013: 171–172). A körülírásos, ékes meghatározást szokták szónoki meghatározásnak nevezni, s a gondolatalakzatok között tartják számon őket.

A felosztás és az osztályozás a definíción alapuló, egymással ellentétes műveletek, amelyek a meghatározáshoz hasonlóan megközelíthetők a logika és a retorika felől is. A görög *diaireszisz*, illetve a latin *partitio* szóból ered. Jelentése: a genus felosztása speciekre, vagyis a nemfogalom felosztása fajfogalmaira (például a beszédet feloszthatjuk bemutató, tanácsadó és törvényszéki beszédre). Az egy nemfogalom alá tartozó kategóriák kölcsönösen kizárják egymást. A felosztást jelentéstérképpel szemléltethetjük. Minden fajfogalomban megvan a nemfogalom tulajdonsága, plusz a sajátos tulajdonságai. (Lazább megfogalmazásban használhatjuk a nemfogalmat a fajfogalom helyett, ez a szinekdoché, a nem-faj viszony felcserélése a stilisztikában.) Használják a felosztást a részekre bontás vagy részelés helyett. A részekre bontás egész-



rész viszonyon alapul, ez nem tartalmi, hanem mechanikus összefüggés (például az asztal része a lapja, a fiókja, a lábai). Ez a stilisztikában a rész-egész viszony felcserélése, a szinekdoché másik fajtája (Adamikné 2013: 173–174).

Az osztályozás és a felosztás bár egymással ellentétes, de egymást kiegészítő folyamatok. Az osztályozás a különféle tulajdonságok halmazának egymástól elkülönülő kategóriákba való sorolása, a meglévő anyag birtokában állapítjuk meg a kategóriákat és a kategóriák határait a megfigyelés, az elemzés segítségével (tehát ez induktív művelet). Kategorizáláskor ismerjük a kategóriák nevét, s a meglévő anyagunkat az ismert kategóriákba soroljuk (tehát ez deduktív művelet) (l. 1.2.4. alfejezet) (Adamikné 2013: 174–175; Major 2015b).

A felosztás alkalmazásakor nem szabad keverni a különböző szempontokat, és nem szabad túlzottan elaprózni a felosztani kívánt nemfogalmat (a túl sok alkategória létrehozása átláthatatlanná teszi a rendszert). Osztályozáskor pedig ügyelni kell arra, hogy nem lehet minden fogalmat, kategóriát egyetlen genus, azaz nemfogalom alá besorolni (Adamikné 2013: 174–175).

A retorika nézőpontjából a felosztásnak és az osztályozásnak is nagy szerepe van abban, hogy a szónok átgondolja a témáját az anyaggyűjtéskor (témakijelölés, mi tartozik hozzá a témájához), illetve az egész beszéd vagy írásmű szerkezetének kialakításakor. A szónok céljai határozzák meg a felosztás és osztályozás részletességét, de ennek rendszerét ismertetni kell a hallgatósággal vagy az olvasókkal. Kerülendő a gyakran túlzott leegyszerűsítésekhez vezető dichotómiák, bináris felosztások alkalmazása (például *Aki nem velünk van, az ellenünk van.*), mert demagógiára adhatnak lehetőséget (i. m. 175). A felosztás és az osztályozás alapján következtetések is megfogalmazhatók, a nemről a fajra való következtetést gyakran használják a szónokok (i. m. 176–177; Adamikné 2004: 576–577).

Major (2015a) kutatása, amelyben érettségi műelemző és érvelő dolgozatokat vizsgált, rávilágít arra, hogy a meghatározásból származó érvek közül a definíció és a felosztás a leggyakoribb. Az egyik leggyakoribb érvelési hiba ennek a stratégiának az alkalmazásakor a hiányos vagy pontatlan meghatározás. Az elemzett dolgozatszövegek tanulsága is az, hogy az érveléshez szükséges fogalmak meghatározására valamilyen módon (azaz nem feltétlenül a logikai meghatározás, hanem bármely más forma alkalmazásával) szükséges ahhoz, hogy az érvelés (vagy vita) elérje a célját (l. 1.1.4. alfejezet). Major is kiemeli, hogy az érettségi követelményrendszere nem a megadott fogalmak definiálását kéri, hanem azoknak a (feladatmegoldás szempontjából lényeges) megkülönböztető jegyeit kell

ismerni. Utal arra is, hogy „Hétköznapi fogalmak meghatározása az etikaoktatás célja és feladata”, de ebben más tantárgy is szerepet kaphat, vállalhat (i. m. 146–148).

Major (2017) az Eötvös-szónokverseny beszédeit is elemezte retorikai szempontokat érvényesítve. Megállapítja, hogy a külső érvek száma igen magas (szemben az érettségi esszéekben megfigyelhető arányukkal, vö. Major 2015a: 145), az általános érveket a tanulók 75%-a használta, amelyek közül a leggyakoribb a meghatározás (ez egybevág az írásbeli dolgozatokban tapasztaltakkal) és a logikai viszonyok alkalmazása volt. A beszédek vizsgálatának tanulsága az, hogy a definíciók alkotása önmagában nem garantálja, hogy a szónok nem fut mellékvágányra. Előfordulhat tévesen megalkotott definíció, félreértés (Major 2017). 2016-os, egy egész tanéven át tartó vizsgálata, amelyben végzős diákok szövegalkotását vizsgálta, az érvek egyre árnyaltabb és egyre változatosabb használatáról tanúskodik (Major 2016: 389–390). (Az érvforrások tudatos használatára, gyakoroltatására számos módszertani ötletet és konkrét tanórai feladatot javasol Major 2015b.)

Fontos képesség az, hogy a beszélő (egy vita során) a lehető legpontosabb meghatározásokkal dolgozzon, és ha meg tud fogalmazni egy, a vitapartnerénél jobb meghatározást, amely inkább megvilágítja a meghatározandó dolgot, akkor ezzel már meg is dőlt a korábbi meghatározás. Vita során ha a meghatározás egésze nem is támadható, de a részei igen, akkor amint valamely része megdől, úgy az egész is megdől – vagyis fontos, hogy az ember lássa azt, ami hiányzik a meghatározásból, aminek meg kell benne jelennie, és ami felesleges, szöszaporító elem benne (Arisztotelész é. n. 206–207).

A definíció a jelentés megadása. Érvelési hiba származhat abból, ha a beszéd vagy a vita egy túl sokat állító definícióra épül. „Túl sokat állító definícióról [...] beszélünk, ha egy kifejezésnek az egyik fél sajátos, egyéni nyelvhasználatában kifejeződő kontextuális definíciója, vagy egy kifejezést bevezető definíciója vagy egy kifejezést sajátos, egyéni módon értelmező lexikális definíciója nem pártatlan az álláspontokkal szemben: az egyiket támogatja, a másikat gyengíti [...], ha a definíció elfogadása a definíciót javasló álláspontjának alátámasztását vonja maga után, és a másik fél álláspontjának aláadását eredményezi” (Margitay 2007: 392). Ez a definíció gyakran nem explicit módon jelenik meg, hanem kontextuális definíció formájában, így csak a partner szóhasználatából lehet arra következtetni, mit ért az általa használt kulcskifejezések alatt.

Ha egy szó jelentésére kérdezzük rá, akkor egy nyelvhasználati konvencióról van szó, vagyis arról, hogy a nem értett kifejezést hogyan használjuk, milyen jelentés kapcsolódik ahhoz a nyelvi jelhez. Lehetséges egy másik értelmezés is, amely azt mondja, hogy egy szóra való rákérdés esetében annak lényegére, esszenciájára kérdezzük rá: az adott dolog

mitől az, ami. Az ilyen kérdésre adott válasz az adott szó lényegét ragadja meg, a járulékos tulajdonságoktól eltekint. Ezért ezt lényegmeghatározásnak nevezzük, amely bizonyos esetekben összetéveszthető a definícióval. Vitában lényegmeghatározásokról vitatkozni természetlen, viszont termékeny lehet, ha a lényegmeghatározást tartalmazó mondatot definíciónak vesszük, és eszerint vitatkozunk vele, hiszen így bebizonyítható, hogy a definíciónak tekintett mondat nem megfelelő (Margitay 2007: 389–391).

A kutatások pedagógiai hasznossága, hogy mind a tanulók, mind a tanárok az érvelési feladatok gyakorlása során képet kaphatnak a leggyakrabban használt érvforrásokról, a leggyakoribb érvelési hibákról, ezek ismeretében az írásbeli szövegalkotás tudatosabban fejleszthető.

### **1.3.3. A definiálás alapelvei, a „jó” definíció ismérvei, definiálási hibák**

A definícióalkotás során több elv alkalmazását kell szem előtt tartani. Ezek érvényesülése adja a definíciókkal kapcsolatos elvárások körét. A definícióalkotás szabályai (Angeles 1981: 55–56) általános irányelveket jelentenek, amelyek megkönnyítik a kommunikációt, lehetővé teszik a félreértések elkerülését, a szubjektivitás mérséklését. Ilyen szabály az, hogy a definíciónak tartalmaznia kell a definiált fogalomnak a lényegi, alapvető jellemzőit, nem véletlenszerűen kell bizonyos tulajdonságait felsorolni. A definíciónak meg kell adnia a genust (nemfogalmat) (a legközelebbi nemfogalmat, a genus proximumot kell beépíteni a definícióba) és a megkülönböztető jegyeket. A definíció nem lehet körbenforgó, ami azt jelenti, hogy a definiálandó szó nem jelenhet meg a definícióban, valamint nem szerepelhet annak szinonimája és antonimája sem. Ugyanis ha ezek valamelyikét érti az ember, akkor a befoglaló osztály és a megkülönböztető jegyek alkalmazása feleslegessé válik, ráadásul a szinonimával vagy ellentétes jelentésű szóval történő meghatározás körkörösséget eredményezhet (például *páros az a szám, amelyik nem páratlan*, illetve *páratlan az a szám, amelyik nem páros*) (a példa forrása: Margitay 2007: 388) (l. 3.1.3. alfejezetben a *páros* szó tanulói definícióit). A definiensnek érthetőbbnek, tisztábbnak kell lennie, mint a definiálandó fogalomnak. A definiensnek és a definiendumnak logikailag egyenértékűnek kell lennie. A genus definiálása esetén (mivel ez nehéz feladat) alkalmazható a hozzátartozó fajok (speciések) felsorolása mint definíciós mód (például *évszak*) (a példa forrása: Adamik 2010: 777). A definíció megalkotásakor ügyelni kell arra, hogy a meghatározás terjedelme ne legyen se szűkebb, se tágabb a definiendum terjedelménél – azonban nagyon nehéz pontosan megvalósítani ezt a kikötést.

A felsorolás alkalmas lehet erre, de az a definíciónak egy másik típusa (l. 1.3.2. alfejezet). A megfogalmazáskor kerülni kell a redundanciát, a felesleges ismétlést, vagyis a definíciónak rövidnek, tömörnek és érthetőnek kell lennie. Ugyanakkor a tautológia, az ismétlés többletjelentést hordozhat, stílushatása lehet (ez a logikai meghatározás esetében nem fogadható el, azonban a retorikai meghatározásban nagy szerepet kaphat). Kerülni kell a metaforikus, figuratív kifejezéseket, törekedni kell a világos, egyértelmű kifejezések használatára. A definíciót állító formában kell megfogalmazni, nem tartalmazhat tagadást, vagyis azt, hogy mi nem tartozik az adott fogalom körébe, valamint ellentétet és viszonylagosságot kifejező fogalmakat sem célszerű beletenni. Noha a negatív meghatározás logikai szempontból helytelen, stilisztikai szempontból igen hatásos. Kerülendő az idegen szavak esetében a pusztá fordítás (vö. Litowitz 1977: 293; Szálkáné 1999: 76; Adamik et al. 2005: 316; Margitay 2007: 387–388; Adamik 2010: 777; Adamikné 2013: 170) (l. 1.2.4.6. és 1.3.1. alfejezet).

Ezeket az alapelveket és az ezek be nem tartásából fakadó hibákat mutatom be részletesebben Arisztotelész „Topika” című munkája alapján. A meghatározás szabályait fogalmazza meg Arisztotelész „Topika” című művének hatodik könyvében (é. n. 157–207). Meghatározáskor ügyelni kell arra, hogyha a dolognak van nemfogalma, akkor nem elég elhelyezni (ami szintén kötelező), hanem a saját nemfogalmát kell megállapítani, „mert a meghatározásban szereplő elemek közül nyilván a »nem« fejezi ki legjobban a meghatározandó dolog lényegét” (i. m. 157) (vö. Szálkáné 1999: 75). A meghatározásnak sajátosságnak kell lennie, tartalmaznia kell a meghatározandó dolog lényegét, és helyesnek kell lennie (i. m. 157). A helytelen meghatározásnak két fajtáját különíti el: a homályos magyarázatot és a bővebb, szószaporító magyarázatot (i. m. 158).

Mivel „a meghatározás valaminek a megismertetése céljából van megadva [...] aki valamit meghatároz, a lehető legvilágosabb magyarázatot kell használnia” (i. m. 158). A homályos kifejezések egyik típusaként a hasonnevűséget említi (i. m. 158–159), amely azt jelenti, hogy a meghatározott fogalom többféleképpen érthető, nem világos, hogy melyik jelentést akarja mondani a beszélő. Egy másik, homályosságot eredményező jelenség a meghatározásban mondottak átvitt értelemben való használata (például a *föld-nek dajka-ként való említése*) (i. m. 159). Homályosságot okoznak a szokatlan kifejezések is (Platónról veszi a példáit: a *szem a szemöldökkel beárnyékol*, a *velő a csontertermék* stb.) (i. m. 160). Figyelni kell arra, hogy világos legyen a meghatározás, „mert a helyesen megadott meghatározások az ellentéteiket is magyarázzák”, valamint a meghatározást alkotónak jeleznie kell, hogy minek a meghatározása (i. m. 161).

A szószaporítás a helytelen meghatározás másik típusa (i. m. 161–165). Feleslegesek a meghatározás azon elemei, amelyek mindenre vagy az adott nemfogalom alá tartozó valamennyi dologra érvényesek. Továbbá „minden felesleges, aminek az elvétele után a megmaradt meghatározás még mindig világossá teszi a meghatározott dolgot” (i. m. 162). Ügyelni kell arra is, hogy a meghatározásban lévő elemek mindegyike megvan-e az egy faj alá tartozó dolgokban (i. m. 163). A szószaporítás jele az, ha valamiről ugyanazt többször állítja a beszélő (i. m. 164).

A meghatározás során figyelni kell arra, hogy a beszélő meghatározta-e a definiálandó dolog lényegét vagy sem (i. m. 165–173). Nem ér cél az a definíció, amely nem az ismertebb kifejezések segítségével végzi a meghatározást, hiszen „a meghatározást a mondott dolog megismertetése céljából adjuk meg” (i. m. 165). Ha valaki nem a már ismert, érthető kifejezésekre építi meghatározását, az nem is határozta meg a definiálandó fogalmat. Ez a jelenség abban mutatkozik meg, hogy a beszélő vagy általában kevésbé ismert kifejezéseket használ a meghatározásában, vagy a hallgatóság számára kevésbé ismert kifejezéseket mond. Mindig „az általában ismertebb kifejezésekkel kell valamit meghatározni; mert csak így jön létre egy olyan meghatározás, amely mindig egy és ugyanaz” (i. m. 168). Fontosnak tartja, hogy a meghatározás ne a későbbi (állapot, jelenség) alapján történjék, hanem azzal kell kezdeni, ami előbbi, korábbi (i. m. 168). Hibás eljárásként említi azt, „ha valaki magát a meghatározott kifejezést használja a meghatározásban” (a *nap* és a *nappal* példáját hozza); az is hibás, ha a szembenálló által határozza meg valaki a szembenállót (például a *rossz* által a *jó*-t) (i. m. 169); valamint a felosztással nyert, egymással szembenálló tagok meghatározása is hibás, ha egymásra utalnak a meghatározások (példájában a *páratlan* az, ami *egy egységgel több, mint a páros*, ami azért hibás, mert „az ugyanazon nemből felosztással nyert szembenálló tagok természettől fogva együtt járnak”) (i. m. 170) (l. 3.1.3. alfejezet). Hibaként említi azt is, ha valaki az alárendelt kifejezéssel határozza meg a fölérendelt fogalmat (példaként a *páros* az, ami *kettéosztható*, ami azért nem helyes, mert a *kettő* szó van benne, amely a *páros* fogalmához tartozó alárendelt kifejezés) (l. 3.1.3. alfejezet).

A nem azt fejezi ki, hogy valami „micsoda”, azaz mi a lényege. Ennek elmulasztása szintén hibaként értelmezhető egy definícióban (példa: *ember* az, ami *tud számolni*), mint ahogy az is, ha rossz nembe helyezi el a beszélő, továbbá az is, ha a több dologra vonatkozó fogalmat csak egy részével határozzák meg (i. m. 171–172). A meghatározáskor szem előtt kell tartani, hogy „a dolgot vagy a legközelebbi nembe kell helyezni, vagy pedig a fölötte levő nemhez hozzá kell csatolni mindazokat a különbözőségeket, amelyekkel a

legközelebbi »nem« meghatározható” (i. m. 172). Arra is kitér, hogy a nemfogalom önmagában nem elégséges a helyes definíció megalkotásához, mert „aki »növény«-t mond, az nem mond »fá«-t” (i. m. 173) (l. 3.1.1. alfejezet).

Arisztotelész fejtegeti a különbözőségek (megkülönböztető jegyek) megadásának szabályait is (i. m. 173–182). Ezzel kapcsolatos hiba az, ha a beszélő olyan jellemzőt mond, amely a meghatározandó fogalomnak nem különbözősége, vagy ha olyat mond, ami egyáltalán semminek sem megkülönböztető jegye (i. m. 173). Azt is levezeti, miért hiba a tagadással való meghatározás (példájában a *vonal a nem-széles hosszúság*), azonban esetenként ennek az eszköznek a felhasználására is szükség lehet (például *vak az, akinek nincs látása*) (i. m. 174–175). Felhívja a figyelmet arra is, hogy a fajt vagy a nemet nem mint különbözőséget adja-e meg a vitában az ellenfél, illetve arra is, hogy a különbözőség csupán esetlegesség-e, vagy a különbözőség nem tartozik-e egy másik nembe stb. – ezek is hibának minősülhetnek (i. m. 175–178).

A definíció megalkotásakor arra is figyelni kell, „hátha valami mással jobban ki lehet fejezni a meghatározott dolgot, mint a megadott meghatározással” (i. m. 182). A viszonyokkal kapcsolatban lényeges az az eset, amikor „valaki két dologgal való viszonyban mindegyiknek külön adja meg a meghatározását” (itt a *szép* fogalmát a látás és a hallás példáján keresztül mutatja be, és rávilágít arra, hogy ugyanaz a dolog lehet a látás által érzékelve szép, a halláson keresztül viszont „nem-szép”) (i. m. 184).

Ha a meghatározott dolog önmagában véve vagy nemét tekintve viszonylagos, akkor a meghatározásban meg kell adni, mihez viszonyítjuk. Ez vonatkozik arra is, ha keletkezés vagy cselekvés az, amihez viszonyítva a kifejezést megadta (i. m. 185). Az is hiba, ha elmarad a mennyiség, minőség, hely vagy egyéb különbözőség megadása (a *becsvágyó* és a *pénzsóvár* példáján mutatja be a mennyiség elhagyhatatlanságát, hiszen kitüntetésre vagy pénzre vágyakozni önmagában még nem jelent becsvágyat vagy pénzsóvárságot) (vö. i. m. 13–15).

Ha a meghatározás az állapotra vonatkozik, akkor azt kell vizsgálni, aminek az állapotáról van szó, illetve fordítva (i. m. 187). A viszonylagos kifejezéseknél arra is figyelni kell, hogy amihez a nemfogalom viszonyítva van, a faj is annak a fajához legyen viszonyítva (i. m. 188). A szembenálló kifejezések meghatározásának is szembenállónak kell lennie, valamint több példán keresztül ismét rávilágít arra, hogy hiba ugyanazt a kifejezést használni a meghatározásban, valamint két ellentétes fogalmat egymással magyarázni (a *jó a rossz ellentéte*, a *rossz pedig a jó ellentéte*, így tehát a *jó a jó ellentétének az ellentéte* lenne). Az ellentét valamitől való megfosztást jelent, így a

megfosztást tartalmazó meghatározás a másik által fogalmazódott meg, viszont a másik fogalom már nem lehet az ellentét, azaz a megfosztás szerint meghatározva. Az ellentéttel való meghatározás során nem szabad elfelejteni megadni azt, hogy minek a megfosztásáról van szó (i. m. 188–190).

Vizsgálja a „hajlított” eseteket, amelyben a todalékolt formákat és jelentésüket ismerteti (például ha a *hasznos* ’egészséget létrehozó’, akkor a *hasznosan* ’egészséget létrehozóan’ jelentéssel bír-e) (i. m. 191–192). Elemzi a hasonnevű (homonim) és egynevű (szinonim) kifejezések használatát is (i. m. 192–194). Az összetett kifejezések meghatározásával kapcsolatban felhívja a figyelmet arra, hogy ha az összetett kifejezés egyik elemének elvétele után a meghatározás megmaradt része nem határozza meg a fogalom megmaradt részét, akkor a meghatározás nem jó. Meg kell nézni azt is, hogy ahány tagból áll az összetett kifejezés, annyi tagból áll-e a meghatározás (ebben az esetben beszélünk egyenlőtagú meghatározásról). Csupán az elnevezések felcserélése hibának minősül, probléma az, ha a meghatározásban szereplő szó kevésbé ismert, mint a meghatározandó kifejezés, illetve ha a szavak felcserélésével nem ugyanaz lesz a jelentés (i. m. 194–195). A különbözőség meghatározásakor arra kell figyelni, hogy valami mással is közös-e a megadott meghatározás (a *páratlan szám* ’olyan szám, amelynek közepe van’ – írja a meghatározást, ám a *vonal*-nak és a *test*-nek is van közepe, pedig ezek nem páratlanok, vagy a pontosítás érdekében meg kell adni, hogyan értendő a *közepe van* kifejezés) (i. m. 197). Szintén hiba, ha a létezőt és a nem létezőt keveri össze a beszélő (a *fehér szín* példáján mutatja be ezt) (i. m. 197).

Felhívja a figyelmet arra is, hogy a meghatározás az „ez és az”, „ebből és abból származó”, „ez azzal együtt” formában hangzik-e el (i. m. 199–200). Az „ez és az” meghatározástípust az *igazságosság* példáján mutatja be, és bebizonyítja, hogy az egész nem azonos a részek összegével – természetesen utal olyan esetekre, amelyekben a részek összessége valóban megadja az egészet (i. m. 200). Az „ebből és abból származó” meghatározástípusnál arra világít rá, hogy az említett dolgokból létrejöhet-e valami, egyetlen vagy többféle dolog jöhet-e létre, vagy ha a részek jók vagy rosszak, az egész azonban sem ilyen, sem olyan, illetve fordítva (ami sem nem jó, sem nem rossz, abból származhat jó vagy rossz?) stb. (i. m. 201–203). Az „ez azzal együtt” meghatározás ugyanaz, mint az „ezek és ezek” vagy az „ezekből és ezekből származó” – tehát a fentebbiekkel kapcsolatos kérdések ennek az esetében is érvényesek (i. m. 203). Ha egy fogalmat dolgok összetételeként, az egészet a részei összetételeként határozzunk meg, akkor meg kell adni, hogy milyen összetevőkből áll (i. m. 205).

#### 1.3.4. A definíciók fajtái

Az 1.3.2. és az 1.3.3. alfejezet számos példát mutatott be arra vonatkozóan, hogy milyen stratégiákkal lehet élni a definíciók megalkotásakor. Ezek egy részét a logika, más részét a retorika ismeri el meghatározásként. Jelen alfejezet a meghatározásokat különböző szempontok alapján vizsgáló szakirodalom alapján foglalja össze a definíciók főbb típusait.

Perelman (2018) a definícióknak négy típusát különíti el a természetes nyelvben. A normatív definíció egy terminus használatát írja elő, a leíró/deskriptív definíció a megszokott használatot jelenti, a tömörítő definíció az előző lényegi elemeit tartalmazza, a komplex definíció az előzők elemeit kombinálja (i. m. 75–76). A formális logikában a definíciót önkényes elemeknek tartják, azonban a természetes nyelvben, amelybe egy szó (például egy szakkifejezés) a neki tulajdonított jelentéssel kerül be, nincs így, hiszen ha egy, a nyelvben megszokott jelentéssel rendelkező fogalom meghatározása során a javasolt definíciót azonosítjuk a nyelvben megszokott jelentéssel, az nem lehet önkényes döntés. Ha a definíció az érvelés irányítója, akkor igazolni kell (i. m. 76).

A definíciókat Margitay (2007: 383–388) öt csoportba sorolja. Az első típus a bevezető definíció, amely új, a beszélő által választott értelemben vezeti be a kifejezést a nyelvhasználatba: „Vagy új szavakhoz, szimbólumokhoz rendelünk tetszőlegesen választott jelentést, vagy egy meglévőt ruházunk fel új jelentéssel”. Az új tudományágak élnek ezzel a lehetőséggel saját terminológiájuk kialakításakor, de célja lehet negatív konnotációjú szavak kizárása vagy a rövidség egy témával kapcsolatban. A bevezető definíció esetében nem érvényesül az, hogy a definiendumnak és a definiensnek a jelentése azonos, hiszen az előbbi jelentése nem létezik az utóbbi nélkül. Ha a definíció világos, akkor elterjed, nyelvi konvenció alakul ki. Az ilyen típusú definíció esetében nem beszélhetünk igazságértékről, hiszen a szó csak a definíció által kapja meg a jelentését. Példaként az alábbi mondatot hozza: „Legyen »AIDS« a neve annak a betegségnek, amely az alábbi tünetegyüttesben nyilvánul meg...” (i. m. 383–384).

A lexikális definíció leírja a szó bevett használatának megfelelő jelentést. Ilyen definíciók találhatók az értelmező szótárakban. Ennek a definíciótípusnak a célja a szó jelentésének explicitté tétele. Lényege, hogy nem adja, hanem leírja a szó jelentését (szemben az előző típussal), így megítélhető aszerint, hogy igaz-e vagy hamis. E szerint a meghatározás szerint egy szóhoz több definíció is adható, hiszen egy szó általában több bevett jelentéssel is rendelkezik. A lexikális definíció alkalmas a kétértelműség feltárására



és elhárítására. Margitay példaként a következő mondatot említi: „A »helység« szó kisebb-nagyobb emberi települést jelent” (i. m. 384).

A harmadik típust pontosító definíciónak nevezzük. Célja az, hogy a kifejezés meglévő jelentésének homályosságát csökkentse. Ez úgy tehető meg, hogy a lexikális definícióhoz pontosító feltételeket adunk, így a határesetek eldönthetővé válnak. Ez a definíciótípus tehát igazodik a lexikális definícióhoz, de azt némi önkényességgel módosítja, pontosítja. Ennek a definíciótípusnak a példája a következő: „A »gazdasági recesszió« gazdasági visszaesést, hanyatlást jelent. A köznyelvi jelentés alapján azonban nehéz eldönteni, mikor alkalmazható a kifejezés, ezért a közgazdászok azt mondják, hogy akkor van egy ország gazdasági recesszióban, ha az adott ország gazdasági összteljesítménye (GDP) két egymást követő negyedévben csökkenést mutat” (i. m. 384–385).

Az elméleti definíció célja a dolgok új, termékeny leírása, jellemzése, helyes értelmezése. Ezek a definíciók jellemzően kontextuális definíciók, amelyek egy elmélet (állítások egy rendszere) segítségével értelmezik az adott jelenségeket. Az ilyen meghatározások a háttérüket adó elméleti keret függvényében további kísérletek, megfigyelések alapjául szolgálhatnak. Margitay példája a *hőmérséklet* definiálása a kinetikus gázelmélet segítségével, illetve a *fény* meghatározása a klasszikus elektrodinamika alapján (i. m. 385–386).

Az ötödik típus a befolyásoló definíció, amely a kívánt cél elérése, valamilyen viszonyulás, attitűd kialakítása végett fogalmazható meg. Ennek érdekében az ilyen típusú definíció szubjektív viszonyulást, érzelemkifejező szavakat tartalmaz, és azt a benyomást kelti, mintha minden, az adott kifejezést használó személy a definícióban szereplő érzelmi töltettel viszonyulna a definiálandó kifejezéshez, illetve hogy az valóban rendelkezik a neki tulajdonított (pozitív vagy negatív) értékekkel. Az első négy definíciótípus is lehet befolyásoló definíció, ám elvárható, hogy azok a lehető legobjektívebb stílusban legyenek megfogalmazva. Ilyen típusú definíció: „Az »abortusz« a legvédtelenebb emberi lényekkel szemben elkövetett gyilkosságot jelent” (i. m. 386) (l. 1.3.5. alfejezet).

Lanham (1997: 47) kézikönyvének a *definíció* szócikke is két részre osztja a definíciót: a definiendumra és a definiensre. Felsorol néhány hagyományos definíciós stratégiát. A preskriptív meghatározás az egyetlen elfogadható definíciót jelenti. A stipulatív definíció egy vita során kialakított, a vitázók által egyetértve elfogadott meghatározás. A lexikai definíció a szótári meghatározásokat jelenti. A negatív meghatározás azt tartalmazza, hogy „mi nem” a definiálandó fogalom. Az ötödik típus a hasonlóságokat és a különbségeket

emeli ki. A hatodik típus az osztályozásra épül: a definiálandó fogalmat a lehető legkisebb osztályhoz rendeljük.

A „Gyakorlati retorika” (Szálkáné 1999: 77–78) hat definíciós módot sorol fel. Definiálható egy fogalom a jellemző tulajdonságainak megadásával (például a *rózsaszínes, kelyhes virágú, kétszikű növény*), az összetevői felsorolásával (például a *dobostorta piskótából, csokoládékrémből és grillázscukorból készült kerek sütemény*), hasonlítással és szembeállítással (például a *gyerek az, aki még nem felnőtt*), példák felsorolásával (például a *gerincesek olyan állatok rendszertani osztálya, amelyek gerincoszloppal rendelkeznek, például halak, madarak, emlősök*), funkciója szerint (a *kuktafazék egy edény, amelyben zárt térben, nyomás alatt lehet főzni*), valamint kombinált módszerekkel. A példákból látható az az alapkövetelmény, hogy mindegyik meghatározás minden esetben elhelyezi a definiálandó fogalmat egy nagyobb fogalmi kategóriában.

A definíciók típusait ismerteti Angeles (1981: 56–59), amelyek jól megfigyelhetők a diákok definíciós stratégiáiban. Angeles összesen húsz definíciótípust mutat be. Elsőként említi a definiálandó fogalom megismétlésére épülő meghatározást (ez lehet szó szerinti ismétlés vagy valamilyen grammatikai variációja a definiálandó szónak). Másodikként ismerteti azt a típust, amikor a definíció tartalmazza a definiálandó szó által jelzett összes egyed közös tulajdonságát, valamint megad egyedítő jegyet is (például *a madár az a gerinces, amelynek tollai vannak*). Kitér arra a stratégiára, amikor a kifejezést egy kontextusba helyezve magyarázza meg a beszélő. Negyedikként említi a példák megadásával való definiálást. A következő típus szerint a definíció a definiendum lényegét, esszenciáját ragadja meg. Felsorolja a funkcióval történő meghatározást, amely arra utal, mit csinál, mire jó az adott dolog. A *genus* és a *differentia* megadására épülő definíció egy nagyobb kategóriában helyezi el a fogalmat, és a nagyobb kategória többi eleméhez képest megadja az azoktól elhatároló, megkülönböztető jegy(ek)et. Lehetséges definíciós mód a meghatározandó dolog történetére utalva felépített meghatározás. Kilencedik lehetőségként sorolja fel egy szó közös használatú jelentésének megadását (a *rágcsál* szó példáján mutatja be). Felsorolja az érzelmi töltettel rendelkező (propagandisztikus jellegű) definíciókat, amelyek elfogultak, és gyakran rossz fényben tüntetik fel a definiálandó kifejezést. A következő típus egy szó vagy szimbólum értelmét magyarázza (ezt a típust a *háromszög* fogalmának példáján mutatja be) szemben a dolgok, tárgyak jelentését megadó definícióval. A tizenkettedik helyen felsorolt stratégia úgy definiál egy fogalmat, hogy a meghatározandó fogalom által (átvitt értelemben) tartalmazott cselekmény(ek)e)t mutatja be. A következő típus az osztenzív definíció,

amelyben az adott dologra való rámutatással történik a meghatározás. A retorikai definíció gyakran érzelmi töltetet tartalmaz, amely a hallgatóság attitűdjére, érzéseire való hatásyakorlás céljával születik. Van olyan meghatározás, amely hasonlít a fogalom megismétlését tartalmazó definícióra, lényege, hogy a definiendumnak a meghatározásban való újbóli előfordulását elkerülje, egy másik kifejezést használ (például *az anya a női szülő*). A stipulatív (vagy bevezető) definíció arra szolgál, hogy ha a már meglévő kategóriák túl szűkek, akkor új fogalmat lehet bevezetni, amely megkapja a meghatározásban szereplő tulajdonságokat. A definíciós módok listájában szerepel az egyszavas szinonimákkal való definíció is. A huszadik típust szintaktikai definíciónak nevezi, amely a szónak azon grammatikai paramétereit adja meg, amelyekkel a szó helyettesíthető, felcserélhető.

A definíció szókratészi elmélete szerint (Angeles 1981: 264–265) a definíció annak a lényegét adja meg, amire az adott szó utal. Arra a kérdésre válaszol, hogy mi az a lényegi összetevő, ami azzá teszi a dolgot, ami (miért nevezzük a bátorságot bátorságnak). Ennek a tudásnak a birtokában mi magunk is olyanná/azzá válhatunk: Angeles példáival élve bátorra, széppé, jóvá, igazságossá stb.

Ivor Armstrong Richards és Charles K. Ogden (1936: 117–121) a definíció tíz fő típusát mutatja be, amelyek közül az első nyolc elemi szintű kapcsolatokat fejez ki. Első példájuk az *orange* (itt: 'narancssárga') szóra épül. A definiálás módja a rámutatás (*this*), amely alkalmas a jelentés meghatározására. Felvetik problémaként, hogy ez csupán egy egyedi esetre érvényes meghatározás, de a definíció kitágítható, általánosítható azzal, ha hozzátesszük, hogy minden narancsszínű, ami a felmutatott tárggyal azonos színű. A második típus a *like* (itt: 'olyan, mint') szó használatára épülő definíciót mutatja be. A harmadik csoport a prepozíciók segítségével történő megnevezéseket mutatja be, amely szavak jórészt térbeli viszonyokra utalnak (például *a narancs a piros és a sárga színtartománya között van*). A negyedik típus az időbeli kifejezések használatával való meghatározást mutatja be. A következő három fajta az ok-okozati viszonyok szerinti csoportokat jelenti: fizikai (kézzel fogható, tapasztalati), pszichológiai (lelki, érzelmi) és pszichofizikai okozatok különíthetők el. A nyolcadik típus az érzések, hajlandóság, óhajlás felől közelíti meg a jelentést: mit tart az ember rossznak vagy jónak. Vannak összetettebb kapcsolatokat tartalmazó fogalmak, amelyek összetettebb formájú definíciót igényelnek.

Különbséget kell tenni a dolgok és a szavak meghatározása között. Ogden és Richards hívja fel erre a figyelmet (1936: 110). Megfigyeléseik szerint a szavakat szinonimával, a dolgokat a tulajdonságaik felsorolásával (és ezeknek a más dolgok tulajdonságaival való

szembeállításával) határozzuk meg (Adamik 2010: 779). A szavak és a dolgok meghatározását nem szabad összekeverni (Ogden–Richards 1936: 111; Adamik 2010: 779). A definíciók ad hoc jellegűek, ott és akkor érvényesek: egy-egy szituációnak, célnak megfelelően születnek, és ha abból kiemeljük, metaforává válnak (az *energia* szó példáját hozza: mást jelent a fizikusnak, és mást jelent a gyerekek energiájáról beszélő személynek). A definíciók társadalmi kontroll alatt állnak, társadalmi konvenció eredményei; azt jelzik, amit a közösség időlegesen elfogad az egyes szavak megértése érdekében. Ez azt jelenti, hogy tértől és időtől függően változhatnak a definíciók, hiszen maguk a dolgok, a dolgokról szerzett emberi ismeretek, illetve a dolgokat megnevező szavak jelentése is változik (Ogden–Richards 1936: 111–112; Adamik 2010: 779). Lanham (1997: 48) is utal az Ogden és Richards által felvetett problémára: szavakat vagy dolgokat határozunk meg? Az intenzív és az extenzív definíció kapcsán emeli ki, hogy az utóbbi esetben történik változás a jelkörnyezetben, az előbbi esetében nincs változás (l. 1.2.1. alfejezet).

### **1.3.5. Etikai szempontok a definiálás során**

Ha a szónok erényes és tisztességes, akkor az hitelt ad a mondanivalójának. Arisztotelész a szónok erényeiből fakadó meggyőzőerőt nevezte *ethos*-nak. „Egy nagy szónok *ethos*-ában tehát együtt van a nagy egyéniség és a szilárd meggyőződés, a jellem és az erény” (Szálkáné 1999: 26–27). A definícióból levezetett érv gyakran erkölcsi jellegű, a hallgatóság erkölcsi érzékére igyekszik hatni. A szónok felállít egy mércét, amelyhez az érvelésben a vizsgált jelenség (ember, intézmény, elmélet stb.) mérhető (i. m. 79). Már Platón és Szókratész is felvetette a szó hatalmával való visszaélés gondolatát (vö. Platón 1994), erkölcstelen embertől meg kell vonni a *szónok* elnevezést (Adamikné 2004: 584–585).

Richards és Ogden a retorikát mint a félreértésnek és ellenszereinek a tanulmányozását határozta meg. Meglátásuk szerint az ember az őt ért hatásokra korábbi tapasztalatai alapján reagál: az embert érő hatásokat mindenki szelektálja, a tapasztalatok alapján osztályozza, elemzi, és végül eljut a jelentéshez. A szavak jelentését is a múltbéli tapasztalatok és a konkrét szituáció határozza meg. Ennek alapján Richards a szavaknak nem tulajdonít állandó és objektív jelentést, hiszen minden embernek mások a tapasztalatai (l. 1.2.1. alfejezet). Ez felveti azt a kérdést, hogyan érthetik meg egymást az emberek, amelyre azt a választ adja, hogy az adott szó előtti és utáni szavak határozzák meg az adott

szó jelentését, az így kialakuló jelentés a kollektív jelentés. Richards háromszög-modellben (a *macska* szó példáján) mutatja be a folyamatot: az emberek szavakkal (szimbólumokkal) kommunikálnak, amelyek valóságos dolgokra vonatkoznak, ugyanakkor bizonyos (pozitív vagy negatív) gondolatokat keltenek a beszélgetésben részt vevőkben. Bár ugyanazt a szót használják, az eltérő gondolatok, élmények, tapasztalatok miatt félreértés alakulhat ki közöttük (így válhat a macska kedves vagy veszélyes állattá). A modell rávilágít arra, hogy a jelentés nem a szóban, hanem az emberben van, és nagy hatással vannak a jelentés megteremtésére a korábbi személyes tapasztalatok, élmények, viszonyulások (Adamik et al. 2005: 141–142).

Richards elmélete szerint minden emberi megnyilatkozás, kijelentés négy szempont alapján vizsgálható (1964: 181–183). Az első az értelmet (*sense*) jelenti, amikor a szavakat arra használjuk, hogy a hallgatóink figyelmét ráirányítsuk valamire, és gondolkodásra készítsük őket. A második az érzelem (*feeling*), amikor a szavakat az adott helyzethez, témához fűződő érzéseink, hozzáállásunk, véleményünk kifejezésére használjuk. A harmadik szempont a beszélőnek a hallgatóhoz fűződő viszonya (*tone*): a beszélő annak megfelelően választja meg a szavait, milyen kapcsolatban van a hallgatóságával. A negyedik szempont pedig a célt, a szándékot (*intention*) mutatja meg: a beszélő tudatosan (vagy tudattalanul) milyen hatás elérése érdekében mondja a beszédét. Ezek az összetevők befolyásolják a jelentést, így a definícióalkotást is. Ezek közül a szempontok közül a konkrét helyzetben válik dominánssá egyik vagy másik aspektus (Richards a tudományos értekezés példáját hozza) (i. m. 183–184). A szavak végső jelentésüket a szövegkörnyezetben, a szövegösszefüggések ismeretében nyerik el, ezért a definícióval a vita irányát is megszabhatjuk. A „Gyakorlati retorika” példájával élve: „*A környezetvédők fölöslegesen kongatják a vészharangot*” tételben a *fölöslegesen* szó meghatározása szükséges ahhoz, hogy a vita menetét megszabhassuk (túl késő, úgysem tehetnek semmit, vagy nincs is akkora baj, mint amekkorát lefestenek) (Szálkáné 1999: 76).

Már Platón is hangsúlyozta, hogy a szónok a beszédkésztségét csak jó ügy, az igazság érdekében használhatja. Richard M. Weaver „*Ethics of Rhetoric*” (1953) című munkájában a retorika etikai szempontú megközelítése alapján a retorika céljának az emberi értékek, az igazság feltárását és megvalósítását, a társadalmi életben való rend megteremtését látja. A retorika választás elé állítja az embert, a választás pedig etikai értékek mentén történik, a szónok feladata pedig a jó célok felé terelni a hallgatóságát, a jó elérése iránti igény megteremtésében van szerepe (Weaver 1953: 115). Weaver az elméletében az érveket hierarchikus sorrendbe helyezi „a legalacsonyabbtól, a körülményekből adódó érvektől az

ok-okozati érveken keresztül az analógián és hasonlóságon át a legmagasabbig, a meghatározásból adódó érvekig” (Adamik et al. 2005: 144). Abraham Lincoln beszédei kapcsán Weaver azt írja, hogy a definiálás egy sajátos látásmód felvételét, egy általános nézet elfogadását jelenti, és mindaddig semmi nem definiálható, amíg el nem helyeztük egy kategóriában, és el nem határoltuk más fogalmaktól (1953: 108). Az etikai érvelésben „az erkölcsről alkotott közfelfogás hat”. Richard M. Weaver írja, hogy a retorikát csak az igazság kiderítésére szabad használni, és le kell leplezni a manipulációt (Adamikné 2009).

### **1.3.6. Összegzés**

A fejezet bemutatta a fogalmak kialakulásának, tárgyak, dolgok, jelenségek megnevezésének folyamatát. A kategorizáció kapcsán kitért a szövegek kategorizációjára, és a definíciónak mint szövegtípusnak a sajátosságaira és különböző definíciós stratégiákra. A fogalmak kialakítását iskolai közegbe helyezve beszélt a szaktárgyi, tantárgyspecifikus fogalmak tanításáról, módszertani és didaktikai alapelveiről. A definíció, meghatározás sajátosságait és érvforrásként való nélkülözhetetlen szerepét a retorika nézőpontjából is megközelítette. Ezeknek a részterületeknek az áttekintése lehetőséget teremt a diákok kommunikációján belül egy speciális részterületnek, a definíciók megalkotásának, a meghatározások helyességének, komplexitásának a vizsgálatára (1. 3. fejezet).

#### 1.4. A kutatás célja és hipotézisei

A kutatás nem szaktudományi szavak meghatározását vizsgálja, hanem a definícióalkotási stratégiákat, ezért nem tudományterületekhez (tantárgyakhoz) kötődő szakkifejezéseket, hanem hétköznapi szavak és szófordulatok meghatározására került sor a kutatás során. Természetesen mindegyik szó vagy kifejezés köthető tudományokhoz, de a cél nem a tudományosan helyes meghatározások vizsgálata, hanem az alkalmazott stratégiák feltérképezése.

A kutatás célja a 13 és a 17 éves korcsoportra nézve a definícióalkotási stratégiák megfigyelése és tipológiájának felállítása. Célja az egyes stratégiák gyakoriságának, előfordulási arányainak a megállapítása. A kutatás célja összehasonlító elemzés elvégzése az életkor, a nem és az adatközlés módja alapján, így statisztikailag igazolni a kiértékelés során tapasztalt egyéni vagy korosztályos sajátosságokat. Ezek ismeretében cél megfogalmazni néhány olyan alapelvet, észrevételt, amelynek a pedagógusi munkában lehet jelentősége. A kutatás kérdései között szerepel, hogy vannak-e életkori eltérések az alkalmazott stratégiák számában és arányában, és ez statisztikailag igazolható-e. Több stratégia jelenik-e meg számszerűen az idősebb diákok adataiban, vagy nincs számottevő különbség a 13 évesekhez képest? Kérdés, hogy egyes szófajok alapján elkülöníthetők-e tipikus, azaz az adott szófajra vagy nyelvtani kategóriára jellemző stratégiák. Az életkor és a szófaj mellett vannak-e nemek szerinti különbségek az alkalmazott stratégiákban? A kutatás kérdése az is, hogy vannak-e egyéni preferenciák, sajátosságok, „kedvenc” definíciós stratégiák.

Hipotézisem szerint 1. a tanulók egy definíción belül is többféle definíciós stratégiával élnek. A szakirodalmi áttekintés alapján megállapítható, hogy egy szó jelentésének meghatározásakor számos definíciós stratégia közül választhat a beszélő (l. 1.3.4. alfejezet). A GABI-hanganyagok rögzítése során volt megfigyelhető, hogy a tanulók a jobb, érthetőbb definíció megalkotása, illetve a pontosság érdekében keverik, kombinálják ezeket a lehetséges stratégiákat.

2. Az életkor alapján várható, hogy statisztikailag igazolható mértékű eltérés lesz a legjellemzőbb definíciós stratégiák között. Mivel a 17 éves tanulók már a közoktatásban töltött idő végéhez közelednek (sőt már érettségi vizsgát is tehetnek bizonyos tantárgyakból), a választott definíciós stratégiák és azok felépítése várhatóan jobban

közelít az elvárthoz, vagyis az arisztotelészi definícióhoz, mint fiatalabb adatközlő társaiké.

3. Várható, hogy a leggyakoribb meghatározási mód a nemfogalom és a megkülönböztető jegyek használata, valamint a körülírás. A definícióval szemben támasztott egyik alapkövetelmény már az ókori auktorok munkái óta, hogy a fogalmat elhelyezzék egy nagyobb fogalmi kategóriában, majd megkülönböztessék a nagyobb fogalmi kategóriába tartozó egyéb fogalmaktól. Ezért fogalmazható meg, hogy a gyakorlatban is ez az egyik leggyakoribb definíciós mód, ugyanakkor megjelenik mellette az elbeszélést idéző körülírás stratégiája is.

4. Feltételezhető továbbá, hogy a stratégiák szófajok szerinti eltérést mutatnak. Mivel az egyes szófajok más-más funkcióval bírnak egy-egy mondatban, eltérnek abban, hogy mit fejeznek ki (jelenségek, dolgok neveit, cselekvéseket, állapotokat, tulajdonságokat stb.), ezért ezek eltérő definíciós stratégiákat követelhetnek meg.

5. Az írásbeli és a szóbeli szövegalkotás eltérő sajátosságokat mutat, és ezeknek a különbségeknek egy olyan szövegtípus esetében is meg kell nyilvánulnia, mint a definíció. Az arányok utalnak az írásbeli definícióalkotás átgondoltabb, megszerkesztettebb jellegére. Ezért feltételezhető, hogy a fölérendelt fogalmi kategória és a megkülönböztető jegyek alkalmazása szignifikánsan gyakoribb az írásbeli definíciók esetében, míg a körülírás inkább a szóbeli meghatározások sajátja.

6. Nem várható a nemek között jelentős (statisztikailag alátámasztott) különbség a stratégiák alkalmazásában. A szakirodalmi munkák nem utalnak nemek közötti különbségekre, és mivel a definíciók tudatos megalkotása az iskolai évek során megtanult folyamat, nem várható, hogy nemek közötti eltérések jelennek meg a kutatott definíciós anyagban.



## **2. ANYAG, MÓDSZER, KÍSÉRLETI SZEMÉLYEK**

## 2. Anyag, módszer, kísérleti személyek

A kutatáshoz a Gyermeknyelvi beszédAdatBázis és Információtár (GABI) definíciós összetevőjét (a protokoll szerinti harmadik feladatát) használtam. A GABI egy magyar nyelvű, sok beszélővel készített, nagy életkori intervallumot átfogó spontánbeszéd-adatbázis, amely sok szempontú vizsgálatot tesz lehetővé a gyermeknyelvvvel foglalkozó kutatók számára. Az adatbázisban 3–18 év közötti gyermekek hanganyagai szerepelnek, amelynek jelentősége, hogy minden életkori csoportból 50-50 adatközlő, azaz összesen 900 gyermek spontán beszédét tartalmazza. Különös jelentősége az, hogy a 9–10 évnél idősebb gyermekek beszédéről kevés adat áll rendelkezésre, ez az adatbázis viszont ennek az életkori csoportnak a hanganyagait, felvételeit is tartalmazza (Bóna et al. 2014: 247).

Nagy körültekintést igényel a gyermeknyelvi beszédadatbázisok protokolljának összeállítása. Figyelembe kell venni a szókincset (csecsemőkorban a gögicsélést, holofrázisokat stb.), az eltérő grammatikai tudást, a pragmatikai kompetenciát, az életkorilag eltérő kognitív és pszichés jellemzőket (Bóna 2017: 37–38). Mindemellett a hangrögzítés közege is nehezítő körülmény lehet (csengetési rend az iskolában, nem elszeparált helyszín/terem a felvételhez, közeli testnevelés-órai zajok stb.), eltérő az egyes diákok beszédkedve, de akár korosztályi sajátosságként is kezelhető a kevesebb beszéd, számolni kell azzal, hogy az ismeretlen adatrögzítővel kevésbé lesz közlékeny a gyermek (például a kamasz), nehezen alakul majd ki vita (Bóna 2017: 38; Vakula–Váradi 2017: 52–53), de az is lehet, hogy az életkori közelség miatt éppen ez biztosít oldottabb hangulatot. A felvétel helye a gyermekekhez igazodik: az otthonukban vagy az oktatási intézményükben történnek a felvételek. Mivel a hanganyagrögzítés nem stúdiókörülmények között történik, a felvételek minősége gyengébb (Vakula–Váradi 2017: 52), így bizonyos fonetikai mérésekre, vizsgálatokra nem biztos, hogy minden anyag alkalmas. A felvételek körülményei mellett nehézséget jelent az adatközlők toborzása és a szülői nyilatkozatok visszahozásának vagy szülői aláírásának hiánya is (Vakula–Váradi 2017: 52–53). Ezek mind szervezési-lebonyolítási, adminisztrációs nehézségek, de nem szabad figyelmen kívül hagyni a labovi megfigyelői paradoxont sem (Labov 1972, idézi Vakula–Váradi 2017: 52), ami gyermekek esetében fokozottabban jelentkezhet.

A GABI adatközlőit az előzetes tesztek eredményeit követően két korcsoportra lehet osztani (Bóna 2017: 40–41). A szülőkkal kitöltetett hozzájárulás és részletes anamnézis felvétele után zajlik a 30–40 percet igénybe vevő hanganyagrögzítés, amelynek kétféle

protokollját dolgozták ki (egyét a 3–9, egyet a 9–18 éves korosztály számára) (Bóna et al. 2014: 248). A saját kutatáshoz kapcsolódó feladat mindkét korcsoport számára azonos: húsz szó és kifejezés definiáltatása, amelyben a kísérletvezető arra kéri a gyermeket, hogy magyarázza meg a hallott szavak jelentését (i. m. 249). Az adatbázis protokolljának kialakításakor szempont volt az, hogy a szavak, kifejezések között többféle szófajú és eltérő gyakoriságú szavak szerepeljenek, valamint azok egy része fiatalabb korban még ne legyen ismert (Bóna–Imre 2017: 188).

A GABI jelentősége abban áll, hogy az eddig nagyon aránytalan, aszimmetrikus, főként a kisgyermekekre koncentráló hanganyagokat kiegészíti a 3–18 éves korosztályra, valamint tudományosan kialakított protokoll szerint, sok adatközlőre épülő kutatásokat tesz lehetővé (és nem csupán egy-egy vagy nagyon kevés gyermek megfigyelésére építő vizsgálatokat lehet végezni). Az adatbázis a háromévesnél idősebb, tipikus beszédfejlődésű gyermekek beszédének, hétéves kortól pedig felolvasásának a vizsgálatához is megfelelő anyagot biztosít (Bóna 2017: 45–46), valamint a BEA felvételi protokolljából való kiindulásnak köszönhetően a felnőttek beszédével történő összehasonlításokra is lehetőséget kínál (Vakula–Váradi 2017: 51).

A jelen kutatáshoz tartozó kísérletben összesen 160 tanuló vett részt. Az adatközlés módja, a nemek és az évfolyam (életkor) szerinti megoszlást az 1–3. táblázatok tartalmazzák (főben megadva).

1. táblázat: Az adatközlők megoszlása az adatközlés módja szerint (főben)

SZÓBELI												ÍRÁSBELI											
7. évfolyamos						11. évfolyamos						7. évfolyamos						11. évfolyamos					
12 év	13 év	14 év	16 év	17 év	18 év	12 év	13 év	14 év	16 év	17 év	18 év	12 év	13 év	14 év	16 év	17 év	18 év	12 év	13 év	14 év	16 év	17 év	18 év
F	L	F	L	F	L	F	L	F	L	F	L	F	L	F	L	F	L	F	L	F	L	F	L
0	0	10	10	0	0	1	0	6	12	1	0	5	6	18	9	10	12	2	5	13	21	15	4
20						20						60						60					
40												120											

2. táblázat: Az adatközlők megoszlása a nemek szerint (főben)

FIÚK												LÁNYOK											
Szóbeli						Írásbeli						Szóbeli						Írásbeli					
7. évf.			11. évf.			7. évf.			11. évf.			7. évf.			11. évf.			7. évf.			11. évf.		
12	13	14	16	17	18	12	13	14	16	17	18	12	13	14	16	17	18	12	13	14	16	17	18
0	10	0	1	6	1	5	18	10	2	13	15	0	10	0	0	12	0	6	9	12	5	21	4
18						63						22						57					
81												79											

3. táblázat: Az adatközlők megoszlása az évfolyam (életkor) szerint (főben)

7. ÉVFOLYAMOS												11. ÉVFOLYAMOS											
12 év				13 év				14 év				16 év				17 év				18 év			
SZ		Í		SZ		Í		SZ		Í		SZ		Í		SZ		Í		SZ		Í	
F	L	F	L	F	L	F	L	F	L	F	L	F	L	F	L	F	L	F	L	F	L	F	L
0	0	5	6	10	10	18	9	0	0	10	12	1	0	2	5	6	12	13	21	1	0	15	4
11				47				22				8				52				20			
80												80											

A két életkori csoport definícióalkotásának jellemzéséhez a beszédük rögzítésére volt szükség. A szóbeli felmérésrész adatközlőit az életkornak megfelelően (13 és 17 év) a GABI adatbázisából választottam ki, az adatbázis-bővítésben magam is részt vettem. Az írásbeli felmérést 7. és 11. évfolyamos (azaz 12–14 és 16–18 éves) hat- és négyosztályos gimnáziumi képzésben tanuló (budapesti) diákok töltötték ki. A 11. évfolyamosok a hatályos jogszabályok értelmében már érettségi vizsgát tehetnek, így a korosztályuk számára különösen fontos, hogy a megfelelő definícióalkotási stratégiák birtokában legyenek. A 7. évfolyamosok hatosztályos gimnáziumi tanulmányaik elején vannak, így a két korcsoport eredményeinek összehasonlítására is lehetőséget ad a kutatás. Több iskola szervez belső vizsgákat, kis érettségiket (írásban vagy szóban) a diákjai számára, amelyek során szintén fontos a megfelelő fogalomhasználat és a definíciós stratégiák alkalmazása.

A kérdőívet kitöltő tanulók ugyanazokat a szavakat és állandósult szókapcsolatokat kapták meg, mint a GABI szóbeli anyagainak adatközlői, és a sorrend is azonos volt. A tanulók nem kaptak annál több vagy bővebb instrukciót, mint a GABI adatközlői, vagyis annyit, hogy magyarázzák el a szavak, kifejezések jelentését, definiálják őket (l. 7.1. melléklet). Az írásbeli adatközlők mind saját tanítványaim, osztályfőnöki vagy szakórán töltötték ki a kérdőíveket, időbeli korlát nem volt. A tapasztalat alapján 15-20 perc alatt elkészültek a válaszadással. Mivel itt évfolyam/osztály alapján töltötték ki a kérdőíveket, többségében a szóbelihez hasonlóan 13 és 17 éves diákok voltak az adatközlők, de egy évvel fiatalabb vagy idősebb tanulók is belekerültek az adatközlői körbe, így a disszertációban megfogalmazott állítások inkább évfolyamra érvényesek. A szóbeli adatközlők átlagéletkora pontosan 13 és 17 év, az írásbeli adatközlőké 13,183 és 17,2 év. Az egyszerűség és a követhetőség kedvéért mind a szóbeli, mind az írásbeli eredményeket az életkorral jelölöm meg, azaz 13 és 17 éves diákokként utalok az adatközlőkre (az évfolyam, azaz a 7. és a 11. osztály megadása zavaró lehet, és közvetettebb az informativitása).

A szavak, kifejezések a Gyermeknyelvi beszédAdatBázis és Információtár (GABI) definícióalkotási összetevőjéből származnak, a kísérletben ennek a feladatrésznek a szavait kellett meghatározni, jelentésüket elmagyarázni. A szóanyag a meghatározás sorrendjében: *lift, mérleg, szírom, betű, szürcsöl, távcső, bukfencezik, nagyravágyó, bizonyítvány, szalad a lakás, kürtőskalács, reklám, tolakodik, eszkimó, páros, szöveget ütött a fejébe, kételtű, lóvá tesz, kockáztat, áruló*. A szóbeli definícióalkotás során a 40 tanuló a húsz szóhoz, kifejezéshez összesen 800 definíciót alkothatott, az írásbeli rész 120 adatközlője 2400 definíciót írhatott. Az ezekben alkalmazott stratégiák száma ennél több (l. 3.2. alfejezet), mert egy meghatározás több típusba is tartozhat a válasz összetettségétől függően. A tipológia létrehozásakor nem volt feltétel a helyes és pontos jelentés megadása, hiszen a hibás vagy hiányos meghatározás alkalmával is érvényesül valamely definícióalkotási stratégia. Ugyanakkor egyes szavak, kifejezések esetében a hibásan megadott jelentésekre is kitérek (l. 3.1. alfejezet).

A vizsgálat először szóbeli anyagon történt a GABI adatbázisból kért hanganyagokra építve (Nagy-Varga 2014). Ennek eredményei alapján merült fel a szóbeli és az írásbeli definíciós stratégiák összevetése, azonban a GABI protokollja értelmében az adatok rögzítése anonim módon történik, így a kérdőívet nem lehetett ugyanazokkal a diákokkal felvenni. Mivel a szóbeli és az írásbeli adatfelvételnél nem ugyanazok voltak az adatközlők, limitált az eredmények érvényessége, de általános megállapítások tehetők, tendenciák megfigyelhetők.

A hanganyagokat egyénenként lejegyeztem, így a szóban elhangzó definíciók könnyebben áttekinthetőek voltak (l. 7.11. melléklet). A rendelkezésre álló 160 adatsort (azaz 3200 definíciót) az 1.2.3. alfejezetben bemutatott, 4–7 évesek (Litowitz 1977), valamint 6 és 12 évesek által alkalmazott definíciós stratégiák mintájára (Imai 2018), valamint az 1.3.4. alfejezetben bemutatott retorikai szakirodalom (Adamik et al. 2005; Adamikné 2013) alapján rendszereztem. Ezek kategóriáit a rögzített hanganyagok és a kérdőívek adatainak rendszerezése után kiegészítettem, módosítottam. Mindezek alapján a következő definíciós stratégiákkal dolgoztam: genus (nemfogalom, fölérendelt fogalom használata) megkülönböztető jegyekkel, funkció segítségével történő definiálás, rész-egész viszony megnevezése a definícióban, körülíró meghatározás, konkrét példa vagy altípus említése, szinonima alkalmazása, a hallott/olvasott szó megismétlése, ellentéttel való definiálás, személyes viszonyulás megfogalmazása, rámutató (osztenzív, deiktikus) definíció, költői eszközök vagy szófordulatok (metafora, hasonlat, közmondás stb.) alkalmazása, valamint a „nincs válasz” kategória. Ezek részletes bemutatását a 3.1.

alfejezet tartalmazza. A definíciókat ezekbe a kategóriákba soroltam be. Annak megítélése, hogy melyik stratégia hatékony, elfogadható, releváns az iskolai tanulmányok és/vagy a tudományos élet szempontjából, az 1.2.3–1.2.5. alfejezetek szövegtani szempontjai (a definícióval mint szövegtípussal kapcsolatos elvárások), általános és szakdidaktikai elvárásai, valamint retorikai aspektusai alapján fogalmazható meg.

Az adatok rendszerezéséhez a korcsoportok és az adatközlés módja (szóbeli vagy írásbeli) szerint elkülönített Excel-táblázatokat készítettem: tehát a 13 évesek szóbeli, a 13 évesek írásbeli, a 17 évesek szóbeli és a 17 évesek írásbeli definícióihoz is tartoztak táblázatok, amelyek az alábbi szempontok szerint épültek fel. Mind a négy csoportban szerepelt egy olyan táblázat, amely a kutatási szóanyagban lévő szófajok/nyelvtani kategóriák (főnevek, igék, melléknevek, állandósult szókapcsolatok) szerint csoportosította a stratégiákat az egyes adatközlőkre nézve. Az így rögzített darabszámot százalékos adattá alakítottam (ami azt mutatja meg, hogy az egyes definíciós stratégiák az adott szófaji csoportnak a kutatási anyagban szereplő összes eleméhez viszonyítva milyen arányban jelennek meg), és a szófajokra jellemző stratégiákként elemeztem (l. 3.1. és 3.3. alfejezet; összegezve l. 7.2. melléklet). Készült olyan összefoglaló táblázat is, amely az egy gyermekre jellemző stratégiákat tartalmazza a szófajtól/nyelvtani kategóriától függetlenül (az egyes stratégiák hányszor fordultak elő a húsz definíció során egy gyermeknél). Ez az alkalmazott stratégiák gyakoriságáról és a tanulók egyéni sajátosságairól, preferált definíciós stratégiáiról árulkodik. Ehhez kapcsolódóan számítást végeztem arra vonatkozóan, hogy az egyes stratégiák milyen arányban fordulnak elő egy-egy adatközlőnél a húsz definícióban (ez tehát a stratégia gyakoriságát jellemző adat), illetve általánosan, korosztályi szinten (l. 3.2. és 3.3. alfejezet; 7.3–7.6. melléklet), valamint arról is, hogy az egyes stratégiák az adatközlők összes stratégiájának hány százalékát teszik ki (ez tehát az egyént jellemző adat) (l. 3.3. alfejezet; 7.7–7.10. melléklet).

Az egyéni definíciós sajátosságok bemutatásához a diákoknak pontszámot adtam, és ezek alapján rendeztem őket sorba. A pontszám egy arányszám, amely a diák által a húsz definíció megadása során alkalmazott összes stratégiának (egyénekenként változó) és a definíciók számának (mindenkinek húsz) arányát mutatja. Vagyis az, akinek ez az arányszám 2,0, az egy definícióban átlagosan kétféle stratégiát ötvözött. Az arányszám nem ad tájékoztatást a definíciók minőségéről, továbbá arról sem, hogy a tanuló minden fogalmat meghatározott-e. Csupán annak egy módját jelenti, hogy a tanulókat sorrendbe lehessen állítani, így lehetőséget biztosít arra, hogy a legkevesebb és a legtöbb pontot elérő

tanulók stratégiáit összevessük, pedagógiai következtetéseket vonjunk le belőlük (l. 4.2. alfejezet).

Az adatközlőket külön kód jelzi (a stratégiák bemutatásakor közölt példákat követően) a nem, az életkor és az adatközlési mód hármában való tájékozódás megkönnyítése érdekében. Ez a kód segít megállapítani hosszabb magyarázat nélkül, hogy a bemutatott példa milyen nemű, életkorú diáktól származik, és szóban vagy írásban közölte azt. Ez szembetűnően jelzi azt, hogy életkortól, nemtől és adatközlési módtól függetlenül is megjelenhetnek hasonlóságok (jellegzetes stratégiák, azonos szavak, kulcsszavak a definícióban, hasonló jelentéstartományba eső, de téves jelentések stb.). Példák az adatközlőket jelölő kódra: F13SZ – 13 éves fiú, aki szóban mondta az adott definíciót; N17Í – 17 éves lány, aki a kérdőívben írta a közölt meghatározást.

A számszerűsített adatokon statisztikai számításokat végeztem az SPSS 20 szoftverrel 95%-os konfidenciaszinten (l. 3.4. alfejezet). Az adatok eloszlásától függően UNIANOVA-t és Mann–Whitney *U*-tesztet alkalmaztam. Az előbbi alkalmazására az adatok normál eloszlása esetén, az utóbbira az adatok nem-normál eloszlása esetén került sor.

### **3. EREDMÉNYEK**



### 3. Eredmények

A közoktatás résztvevői, a diákok számára gyakori feladat egy fogalom meghatározása, definíció alkotása, illetve a fogalmak adekvát használata, ami a tantárgyi dolgozatokon és feleleteken kívül az érettségi írásbeli és szóbeli komponensében is nagy szerepet kap (l. 1.1.4. alfejezet). Az érettségi vizsga követelményrendszere nem igényel definiálást, azonban a feladatmegoldáshoz (például egy műelemzéshez vagy egy érvelő szöveg megalkotásához) szükség van a megadott szempont megkülönböztető jegyeinek ismeretére (Major 2015a: 148). A tanulók számára viszont nehéznek bizonyulhat ez a feladat, ha nincsenek tisztában a definíciónak mint szövegtípusnak a sajátosságaival (l. 1.2.3. alfejezet). Egy definíció többféle módon is megalkotható, és ezekkel a stratégiákkal a diákok is változatosan élnek. Azonban kérdés, mennyire tudatosan választanak stratégiát, melyek a leggyakrabban előforduló stratégiák, és milyen tipológia készíthető a diákok definíciói alapján. A fogalommeghatározás során a diákok különböző válaszstratégiákkal élhetnek. Ahhoz, hogy segítséget kaphassanak a szakkifejezések (tantárgyhoz kötődő fogalmak) definiálásában, a szakszerű definíció elemeinek elsajátításában, látni kell, hogyan határoznak meg hétköznapi fogalmakat.

A fejezet négy szempont köré csoportosítva mutatja be a definíciós stratégiákat. Elsőként az egyes szófaji/nyelvtani kategóriák szerint részletezi a diákok stratégiáit (3.1. alfejezet). Mivel az egyes szófajok különböző számban szerepeltek a listán, ezért arányokat, statisztikai adatokat nem mindegyik kategória esetében lehet készíteni. Ugyanakkor a definíciók alapján trendek, főbb jellemzők megfogalmazhatók. Ez az alfejezet példákon keresztül mutatja be nemcsak a szófajokra, hanem az adott szófaji csoportba tartozó egyes szavakra, kifejezésekre jellemző meghatározási módokat. Emellett a pedagógusi nézőpontból azt is értékeli, hogy mely definíciók állják/állnák meg a helyüket tényleges meghatározásként, és szintén pedagógiai szempontokat érvényesítve közli, hogy a hibás vagy hiányos meghatározások miért nem megfelelőek, milyen tartalmi vagy formai hiányosságuk van. Másodikként a fejezet kitér a teljes korpuszban megjelenő összes stratégiára, bemutatja, hogy a húsz kifejezésben melyik stratégia milyen arányban fordult elő. Ennek pedagógiai vonatkozása abban rejlik, hogy ennek ismeretében képet kapunk a fejlesztési irányokról, arról, hogy melyik stratégiát kell erősíteni, mire kell felhívni diákjaink figyelmét (3.2. alfejezet). Harmadikként az egyéni sajátosságokról, az adatközlőkre jellemző stratégiákról szól. Ennek szerepe diákjaink egyéni definíciós

stratégiáinak megismerésére, az egyéni fejlesztés lehetőségeihez szükséges előzetes tájékozódás jelentőségére irányítja rá a figyelmet (3.3. alfejezet). A negyedik alfejezet összehasonlító elemzést tartalmaz az életkori sajátosságok (7. osztályosok, valamint az érettségi előtt álló 11. osztályosok), a definícióalkotás módja, közege (szóbeli vagy írásbeli) és a nemek szerinti különbségek, hasonlóságok figyelembevételével (3.4. alfejezet). Különösen az életkori eltérések megismerése segíthet abban, hogy az általános didaktikai és a szakmódszertani szakirodalmi ismeretekkel ötvözve hatékonyabbá váljon a fogalmak kialakítása és ezzel együtt a definíciók megalkotásának képessége (l. 1.2.4. alfejezet).

### **3.1. Definíciós stratégiák nyelvtani kategóriák szerint**

A GABI kifejezései nyelvtani kategóriák alapján négy csoportba oszthatók: főnevek, igék, melléknevek és állandósult szókapcsolatok. Az egyes kategóriák nyelvtani sajátosságai miatt érdemes az ezeknél alkalmazott stratégiákat külön-külön vizsgálni. Az így kialakított csoportokon belül alkalmazott stratégiákat aszerint is érdemes értékelni, hogy mennyire érik el céljukat, mennyire teljesítik a definíciókkal szemben támasztott elvárásokat (l. 1.2.3. és 1.3.4. alfejezet).

#### **3.1.1. A főnevek definiálási stratégiái**

A főnevek kategorizálásának folyamatát Tolcsvai Nagy (2013: 171) a *ház* példáján mutatja be. A fizikai tárgyak kategorizálása elvont tulajdonságaik alapján történik. Ezek a tulajdonságok lehetnek az adott tárgy szerkezeti összetevői, részei (a *ház* esetében *alap*, *váz*, *homlokzat*, *tető* stb.), anyaga, színe, funkciója. Jellemző az a nézőpont is, ahonnan megkonstruálódik a fogalom (a *ház* esetében a járdaszint felől, a főbejáratral szemben lévő nézőpontból). Ezek a tulajdonságok dinamikus hálózatot alkotnak, és a szöveggörnyezet vagy a beszédhelyzet hatására változhat, melyik vonás kerül előtérbe, illetve az is számít, mihez viszonyítva fogalmazza meg az ember a fogalmat, azaz meddig terjed a hatóköre, érvényessége. Ezzel magyarázható, hogy egy fogalom teljes jelentésszerkezete nem tud aktiválódni például az alapszófajú szavak esetében, hiszen ezek jelentése olyan összetett, hogy (különösen kontextus nélkül) a jelentésszerkezetnek csupán egy, többnyire a leggyakrabban használt része aktiválódik (i. m. 174–175; 240). Bencze (1996: 120–121) a *boszorkány* szó példáján mutatja be a jelenséget, és világít rá egy fontos összefüggésre. A *boszorkány* szó jelentésszerkezetében benne van, hogy 'elbűvölő nő' és az is, hogy

'csúnya, öreg nő', de nem ezek aktiválódnak elsőként a szó hallatán, hanem a leggyakoribb jelentés: 'olyan nő, akinek mágikus erőt tulajdonítanak'. Ha a *boszorkány* vagy kijelentést meghatározásnak tekintjük, „akkor azt kell állítanunk, hogy a természetes nyelvek definíciói számolnak a kontextussal és a szituációval” (i. m. 121) (l. 1.2.1. alfejezet).

A nyelvi kifejezéseket a beszélő ember két csoportban alkalmazza: a nyelvtani elemek csoportjába tartoznak például a névelők, esetrágok, névmások, igekötők stb., a másik csoportba a főbb szófajok, a főnév, az ige, a melléknév és a határozószó (i. m. 175). Az utóbbi csoportból kerülnek ki a GABI szóanyagának szavai. Ezekre Tolcsvai Nagy (i. m. 175) szerint az összetett és kevésbé elvont jelentés jellemző, nyitott osztályokat alkotnak (az egyes csoportok tagjainak száma nem meghatározható és bővíthető), valamint az emberi megismerés minden területére kiterjedhet a jelentésszerkezetük. A jelentésszerkezet alapján is elkülöníthetők bizonyos csoportok: a főnevek dolgokat kifejező szavak, az igék temporális viszonyokat (relációt), a melléknevek atemporális viszonyokat kifejező szavak (i. m. 176–177).

A nyelvi egységek jelentése kognitív tartományok mátrixából tevődik össze. Ezek a tartományok egy főnév esetében az alapvető tapasztalati módokból (például méret, súly, anyag, szín, alak) és ennél összetettebb megismerési módokból áll (például funkció, érték) (i. m. 176). A prototipikus főnév időben állandó, fizikai tárgyat jelöl (anyagból van, kiterjedése körülhatárolható, térben kijelölt helye van) (Tolcsvai Nagy 2011: 52). A főnév fő fogalmi jellemzője az időbeliség hiánya mellett a térbeliség, az egymáshoz kapcsolódó tulajdonságokból álló szemantikai szerkezet és a fokozatok alapján történő kategorizálás (Tolcsvai Nagy 2013: 181). A főnevek kiemelt helyet foglalnak el egy mondatban, a mondat többi szava által kifejezett cselekvések, tulajdonságok rájuk vonatkoznak. A beszédben rejlő elsődleges státuszú és erejű szónak tekinthetők, önmagukban is képesek megállni (Weaver példájával élve, mondható az, hogy *men* az *excellent* jelző nélkül, viszont nem mondható, hogy *excellent*, ha nem szerepel mellette egy olyan szó, amely ezt a jellemzőt hordozza). A főnevek elsőbbségét jelzik (a melléknevekkel szemben) azok a példák is, amelyek azt mutatják be, hogy bizonyos esetekben felesleges a melléknevek használata (a *fehér tej* vagy a *nagy hegy* szó szerkezetek feleslegesen tartalmazznak jelzőt, hiszen a két főnév önmagában kifejezi a melléknév által mondott tulajdonságot) (Weaver 1953: 128–129) (l. 3.1.3. alfejezet).

A jelentésekben megmutatkozó különbségeket az összetettség, a körülhatároltság és a számosság tényezőin keresztül lehet bemutatni. Az összetettség arra utal, hogy a főnév jelentésszerkezete, mivel sok elvont tulajdonságból tevődik össze, hálózatot alkot, ezért

minden főnévnek összetett a jelentésszerkezete. Homogén összetett jelentésszerkezetnek nevezzük az olyan főnevek jelentésszerkezetét, amelyek azonos egységekből épülnek fel, vagyis az anyagokat jelölő főneveket (például a *víz* vagy a *homok*, amelyek alkotóelemei a hétköznapi tapasztalat során nem különülnek el elvont tulajdonságként, például a *homok* része a *homokszem*). A homogén jelentésszerkezetű főnevek közé tartoznak a gyűjtőnevek is (például *erdő*, *tömeg*). Heterogén összetett jelentésszerkezetéről akkor beszélhetünk, amikor a főnév kisebb, de eltérő részekből épül fel (például az *autó* esetében). A körülhatároltság szempontja azt fejezi ki, hogy a prototipikus főnév mindig egy jól körülhatárolható, fizikai tárgyat jelöl, azaz (gyakran) jellegzetes alakjuk van, vagy épp a környezetük (folyadékok esetében a tárolóedény alakja) határozza meg. Vannak olyan főnevek is, amelyek körülhatároltsága a mindennapi tapasztalatszerzés során nem érzékelhető (például *tenger*, *ég*). A számosság a megnevezhető darabszámra utal (*egy asztal*, *egy alma*, de *\*egy víz*, *\*egy homok*, *\*egy borsó*, ugyanis ezekhez mennyiséget jelölő főnevet illesztünk, például *pohár*, *üveg*, *szem*, *marék*, *zsák*, *darab* stb.). A gyűjtőnevek közvetlenül tartalmazzák a számosságot mint tulajdonságot (i. m. 180–184; 317).

A főnevek között szerepeltek többjelentésű (poliszém) szavak is (*mérleg*, *áru*). Poliszémia két fogalom összekapcsolásával jön létre úgy, hogy „az egyik fogalmat jelölő nyelvi elem jelentésszerkezetének egy részét felhasználja a másik fogalmat jelölő nyelvi elem jelentésszerkezetének létrehozására” (i. m. 233). A többjelentésű szavak esetében csak a prototipikus, ún. alapjelentést említették az adatközlők, azt, amelyik a legbetyakorlottabban előhívható, amelyet jellemzően az értelmező szótárak is első jelentésként közölnek. Az elsődleges jelentés a legközvetlenebb fogalmi tapasztalaton alapul, ez a szó alapbeállítási jelentése, amely kontextus nélküli említéskor elsőként előhívódik, de történetileg nem feltétlenül az első jelentés (Tolcsvai Nagy 2011: 115). Poliszémia akkor jön létre, ha az egyik fogalmat jelölő nyelvi elem jelentésszerkezetének egy része részt vesz egy másik fogalmat jelölő nyelvi elem jelentésszerkezetének létrehozásában, vagyis a két jelentésszerkezet részlegesen megfelel egymásnak (Tolcsvai Nagy 2013: 233; a poliszémia jelenségét a *fej* főnév példáján mutatja be i. m. 242–246).

A főnevek esetében összesen tizenegy meghatározási mód jelent meg (ezek életkor és adatközlési mód szerinti eloszlását a 4. táblázat mutatja be). A főnevek definiálásakor jellemző volt a nagyobb (fölérendelt) kategória megnevezése egyedítő, megkülönböztető jegyekkel. A tizenegy főnév esetében a szóbeli definíciók megalkotásakor a 13 évesek körében 33,96%-os, a 17 évesek körében 51,35%-os arányban jelent meg ez a stratégia. Az írásbeli definíciók esetében a fiatalabbak körében 53,78%-os, az idősebbek körében

67,11%-os arányban. Az életkorok szerint nézve a 17 évesek körében lényegesen nagyobb arányban jelent meg ez a stratégia (l. 3.4. alfejezet). Az egyes főnevek esetében más és más megkülönböztető jegyek jelentek meg, de olyan eset is előfordult, amikor a fölérendelt fogalmi kategória megkülönböztető jegyek nélkül, önmagában szerepelt. A fent közölt értékekben az a definíció is szerepel, amely csak a fölérendelt kategóriát nevezi meg megkülönböztető jegyek nélkül.

A használati tárgyak, eszközök nevének esetében a leggyakoribb a funkció segítségével való meghatározás, amit végoknak vagy céloknak neveznek (Adamik et al. 2005: 313). A 13 évesek szóban 35,45%-os, írásban 43,48%-os arányban használták ezt a stratégiát, a 17 évesek szóban 46,35%-os, írásban 47,57%-os arányban alkalmazták (4. táblázat). A diákok azt mondták el, mire és hogyan használható az adott tárgy. Jellemző kifejezés ebben a stratégiában a *(valamire) szolgál, használjuk* ige, a *valamire való* kifejezés. A rész-egész viszony kétféle definiálási módot jelöl: egyrészt annak meghatározását, hogy a tárgy minek a része, minek az alkotóeleme, másrészt annak a megfogalmazását, hogy ő maga milyen részekből, összetevőkből áll, mi a tartalma. A válaszadók 20–25% körüli arányban használták ezt a definíciós módot (részletesen l. 4. táblázat). A körülírás az *Az, amikor..., Olyan, amikor..., Az, aki..., Az, ha...* típusú meghatározásokat jelenti nagyobb kategória megnevezése nélkül. Ez a definíciós mód az elvontabb jelentésű *áruló* szónál jelent meg. A meghatározás alapvetően objektív szövegtípus, ugyanakkor a válaszokban megjelent a pozitív vagy negatív viszonyulás a nem értéksemleges kifejezések, illetve a személyes élményt, érzést előhívó szavak definiálásakor. A példa említése is alacsonyabb arányban jelent meg, ez a definíciós mód az adott fogalomhoz tartozó példák, altípusok, fajták megnevezését jelenti. Alacsony arányban fordult elő a pontos, egyszavas meghatározás, azaz a szó egy szinonimájának említése (4. táblázat).

4. táblázat: A főneveknél alkalmazott stratégiák megoszlása az életkor és az adatközlés módja szerint százalékban

fölérendelt kategória				funkció				rész-egész viszony				körülírás			
13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í
32,3	53,8	51,4	67,1	35,5	43,5	46,4	47,6	19,1	20,5	25,9	22,4	31,3	12,7	10,9	7,88
szinonima				példa, altípus				személyes viszony				rámutató, deiktikus			
13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í
8,18	10,6	5,45	12,3	13,6	4,99	11,8	6,82	5,45	2,87	8,18	2,12	0,91	1,66	0	0,15
ismétlés				költői eszköz				ellentét				nincs válasz			
13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í
9,09	3,18	3,64	0,15	0,45	0	0,91	0,76	0,45	0,15	0	0	1,36	2,73	0,45	0,45

Ezekre és a további gyakran előforduló definíciós módokra mutatnak példákat a következő részek a szósor elemein egyesével végighaladva. A szavaknál közlöm „A magyar nyelv értelmező szótára” digitális változata (a továbbiakban Ért.Sz.) szerinti jelentést. Az egyes szavakról szóló részek bemutatják a szóra jellemző tipikus meghatározási módokat, kitérnek arra, hogy a szótárbeli jelentés(ek)nek mely elemei fordulnak elő a diákok válaszaiban, példákat hoznak a legtipikusabb meghatározásokra, valamint ismertetnek néhány egyedi, különleges vagy humoros meghatározást.

A *lift* szó első jelentése az Ért.Sz. szerint 'felvonó', második jelentése 'párnázott, nagy láda, amelyben tengeren túli útra bútort és egyéb ingóságot szállítanak'. A szótárban közölt második jelentés egyetlen tanuló definíciójában sem jelent meg. A *lift* fogalma a diákokban helyeket/tereket és funkciót hívott elő, kisebb részben a működésére vonatkozó ismereteket, illetve a mozgására irányuló információkat aktivált. A diákok fölérendelt kategóriaként a *mechanikus eszköz*, *elektromos eszköz* kifejezéseket használták, megnevezték azt a helyet, ahol jellemzően megtalálható (*épületen belül, emeletek között közlekedik, lehet kint (sífelvonó, libegő) vagy bent*), illetve utaltak a belső terére (*kicsi, szűk*). A leggyakoribb meghatározás a funkció, azaz ebben az esetben az emberek életében betöltött szerep alapján történt. Egy 13 éves fiú szóbeli meghatározása: *Felvonó, géppel, motorral működik, amibe az emberek beszállnak, és fölviszi őket az emeletre, vagy le* (F13SZ; a kódokról 1. 2. fejezet), amely tartalmazza a funkció megadását, a működéssel kapcsolatos ismeretet, illetve megad egy szinonimát is. Egy 17 éves fiú ekképpen fogalmazta meg szóban a meghatározást: *Olyan szerkezet, ami felviszi az embereket az épületekben* (F17SZ). A tanuló megnevezett egy nagyobb, teljesen általános fogalmi kategóriát (*szerkezet*), amely nem a lehető legközelebbi, ún. alapszintű fogalmi kategória (1. 1.2.1. alfejezet), utalt ennek a szerkezetnek a működési, előfordulási helyére és a szerepére. Utóbbi a retorikai szakirodalomban végokként vagy célokként értelmezhető, azaz a fogalom rendeltetése alapján történő definiálásra utal (1. 1.3.1. alfejezet). Ezek a definíciók összetettebbek, többféle stratégiát tartalmaznak, mint például a *fel-le szállítja az embereket* (F13Í) meghatározás, amely csak a funkciót és a mozgás irányát rögzíti. A hétköznapi kifejezést egy esetben kifejezetten tudományos igénnyel definiálta egy 13 éves tanuló írásbeli meghatározásában: *vertikálisan transzportáló eszköz* (F13Í), de a *vertikális* szó az idősebbeknél is megjelent írásban. A *lift* esetében ritkán jelent meg a körülírás (*Az, amibe beszállunk, és fel- vagy lemegyünk pár emeletet, hogy ne kelljen gyalogolni*; F13Í). Ebben az esetben a funkció segítségével történő definiálás a körülírás nyelvi formája

szerint valósult meg. Az egyszavas (azaz szinonimával történő) meghatározások mindegyike a *felvonó* (esetleg *személyfelvonó*) szóval történt.

A *mérleg* az Ért.Sz. szócikke alapján 1. 'valamely test súlyának mérésére való készülék'; 2. 'a közgazdaságtanban a gazdasági tevékenységet folytató természetes vagy jogi személy aktívait és passzívait pénzértékben kifejező összesített kimutatás'; valamint 3. 'valami értékelésének, elbírálásának a jelképe, érvek és ellenérvek együtt véve és egymáshoz viszonyítva'. A szótár ezen kiadása nem említi a szó 'csillagjegy' jelentését. A 2. jelentés egyetlen tanuló meghatározásában sem jelent meg, és az átvitt értelemben alkalmazott 3. jelentés is csupán egyetlen 17 éves fiú szóbeli és egyetlen 18 éves lány írásbeli meghatározásában, amelyek így hangzottak: *A mérleg az egyenlőség jelképe. Ez az első, ami eszembe jutott. Gyakorlati használatban lemérjük vele azt, hogy bizonyos tárgyak milyen súlyúak, tömegűek (F17SZ); Olyan eszközt jelöl, amellyel meg lehet állapítani valami tömegét, vagy két dolog közötti tömegkülönbséget. Az igazság jelképe is egyben (N18Í).* A domináns definiálási stratégia a *mérleg* esetében is a fölérendelt kategória (jellemzően az *eszköz*, a *tárgy*, a *készülék* szavakat használták), majd a funkciót ismertették, amely egyes adatközlőknél önmagában jelent meg (például *Súlyunk mérésére szolgál*, N17SZ). Egyes adatközlők a mérlegek fajtáit, típusait is említették. E három stratégiát együtt mutatja a következő, szóban adott meghatározás: *Súlyunk mérésére kitalált eszköz, több mérleget különböztetünk meg: van, amit a boltokban használnak és kis mennyiséget, kis tömeget bír el egyszerre, és van a szobamérleg, ami egy kicsit nagyobb. A mérlegnek is vannak fajtái, nyilván van a gyárakban is nagy mérleg, ami meg több, gondolom, több száz kilót is elbír (N17SZ).* Egyedi meghatározás volt a következő: *A nőknek a nagy ellensége, súlyt mérünk vele (N17SZ)*, amely a funkcióval való (hagyományos) meghatározás mellett megszemélyesíti a tárgyat (ellenségnek nevezi), egyben burkolt személyes viszonyulást is jelez(het). A szó 'csillagjegy' jelentését két tanuló írta (szóban nem hangzott el): *Súly mérésére használt eszköz. Csillagjegy (F17Í); A tizenkét horoszkóp egyike, tömegmérésre alkalmas eszköz (F18Í).*

A *szírom* főnév jelentése 'a virág pártáját alkotó szabad levelek közül egy; a virágra jellemző színű és változatos alakú' (Ért.Sz.). A szó burgonyaszíromra vonatkozó jelentése nem jelenik meg a szótárban, de a diákok válaszai között is csak egy utalás és két konkrét megnevezés volt erre a jelentésre három írásbeli válaszdónál: *Lapos, vékony szelet, darab (N14Í); Chips másik neve, sós, rendszerint burgonyából (F17Í); A virágokat alkotó fátyolszerű részt nevezzük így, általában színes. Így nevezzük még a különböző ételekből készült nagyon vékony ételt, pl. burgonyaszírom (N18Í).* Két tanuló a *Virág része*

definícióban szereplő hagyományos jelentés mellett egy másik jelentést is tulajdonított a szónak: *Más értelemben a női nemi szerv része* (F18Í); [...] *de több dolognak lehetnek szirmai, sokszor metaforikus („ölének szirmai”)* (N17Í). A definíciókban előhívott jellemzők egybevágnak a szótárban adott meghatározás elemeivel, ugyanis a tanulók valaminek a részeként határozták meg (ez volt a leggyakoribb elem a definícióikban), utaltak a színére, formájára, ritkábban a funkciójára. Ezekhez kapcsolódó néhány példa: *Szirma lehet a virágnak, ami szíromlevél. Sokféle színűek, de valamelyik virágnak egyáltalán nincsen* (F13SZ), *A virágoknak az egyik része* (N13SZ), *A virág egyik levélfajtája a csészelevél mellett* (F13Í). A funkció megnevezése is megjelent egyes definíciókban: *A virágnak van kétféle levele: csészelevél meg szíromlevél. A szíromlevél arra szolgál, hogy a rovaroknak felhívja a figyelmét a virágra, odavonzza őket* (F13SZ), *Egy virágnak az a legtöbbször színes levele, mely a csalogatást szolgálja* (F13Í). A főnevek közül ennél a szónál fordult elő az ismétlés, azaz a szó önmagával való meghatározása: *Nem is tudom, szírom* (F13SZ). Ez a meghatározás is jelzi, hogy az előző két szó után ennek a szónak a meghatározása nehezebb volt, amit a szóban adott meghatározások tanúsítanak, a diákok eltérhettek a tárgytól, vagy belezavarodtak saját definíciójukba. Például: *A virágnak egy része, azt most pontosan nem tudom, hogy melyik porzó, nem tudom, hogy kapcsolódnak ezek meg hány darab, de szerintem ez megmagyarázta a lényegét* (F16SZ), *A virágnak egy puha része, amely amikor a virág kinyílik, amikor azt mondják, hogy kinyílik a virág, akkor mindig a szirmaira gondolunk, mert alapvetően becsukódik egy tojásalakba, nem tojásalakba, kúpalakba, és a szírom akkor így kiteljesedik. Például vannak a méhecskék, és a szíromnak az ilyen anyagából visznek el valamit, amiből lesz a méz* (N17SZ). Egyedi esetek is előfordultak a definíciók során: egy 12 éves fiú írásban a szót egy rajzzal és az alábbi szöveggel határozta meg: *Virágok kifejezett fázisában ez látható főleg* (F12Í). Ezt a meghatározási módot nevezhető osztenzív meghatározásnak, azaz a szövegből a valóság egy darabjára rámutató meghatározási módnak (l. 1.2.3., 1.3.1., 1.3.2., 1.3.4. alfejezet, rámutató, osztenzív meghatározás; vö. Tátrai 2011: 33). A meghatározásokból (főleg a 17 évesek válaszaiból) látszik, hogy igyekeztek minél szakszerűbb, pontosabb meghatározást adni: *A virágnak az egyik módosult... bioszból sosem voltam jó... módosult bibetakarója, asszem. Ez védi a növényt, és ezeket látjuk színesben pompázni, amikor mondjuk, egy szép piros tulipánt vagy egy bármilyen színű gerberát veszünk a kezünkbe* (F17SZ), *Elsősorban a biológiához köthető, a növény egy része, azon belül a virág egy része, amely általában van a növényeken, bár ez nem szükségszerű, általában elhatárolható, de ez sem szükségszerű, az*



*a kis valami, amit tépkedni lehet* (F17SZ). Utóbbi funkcióra utal a következő meghatározás is: *Növény része, amivel a „szeret-nem szeret”-et játsszák...* (F17Í). Ezekben a meghatározásokban biológiai szakkifejezés, a rész-egész viszony alapján történő definiálás, a funkció, a szín, konkrét példák (egyes növényfajok) megnevezése is megjelent, vagyis a meghatározások igen komplexsége váltak.

A szósor negyedik főneve (és egyben negyedik szava) az elvontabb *betű* volt. Az Ért.Sz. több jelentést ad meg: 1. 'valamely beszédhangnak egy vagy több írásjegyből álló, írott, nyomtatott vagy más módon megformált jele, képe'; 2. 'az írás-olvasás (tudománya)'; 3. 'írott vagy nyomtatott szöveg; nyomtatvány; irodalom'; 4. 'valamely szövegnek szó szerinti értelmezése, gépies alkalmazása annak valóságos mondanivalójával, igazi tartalmával, lényegével, szellemével szemben'; 5. 'nyomtatáshoz használt, fémből öntött, pontosan kidolgozott kis hasáb, melynek felső lapjából valamely írásjegy vagy írásjel fordított képe emelkedik ki'; 6. 'beszédhang' (amely fonetikai értelemben helytelen, de a hétköznapi beszédben gyakran megjelenik). A tanulói definíciókban az 1. és ritkábban a 6. jelentés került elő, a többire egyetlen tanuló sem utalt. Azok a diákok, akik törekedtek a nagyobb fogalmi kategória megnevezésére vagy a *betű*nek egy rendszerben való elhelyezésére, a nyelvi szintek és/vagy a kommunikáció egységeként, egy egyezményes jelként, szimbólumként határozták meg a szót. A leggyakrabban a mindennapi életünkben, a kommunikációban, az írás-olvasás folyamatában betöltött szerepét emelték ki a gyermekek. *Az előbeszédünknek és írásunknak a legegyszerűbb alkotóeleme, a legkisebb alkotórésze* (N17SZ), amelyben a kommunikáció részeként definiálta a szót. *A szavak betűkből állnak* (N17SZ) a rész-egész viszony alapján (azaz minek az alkotóeleme, része) definiálja a fogalmat. *Szavakra használjuk, ezzel írunk, ezeket ejtjük* (F13SZ), *Hang(ok)* (F13Í), *Írásjel* (N12Í), amely meghatározások nyelvészeti szempontból nem helyesek, de jelzik a szótár 6. jelentésének létezését, illetve a gyermekek fejében a nyelvészeti fogalmak (*hang, betű, esetleg fonéma, valamint írásjel és írásjegy*) pontatlanságát vagy körülhatárolatlanságát. Komplexebb meghatározás a következő: *A kommunikáció egyik alapegysége, szavakat rakunk belőle össze, és ezáltal üzenetet tudunk átadni másoknak* (N17SZ), amely ötvözi a felsorolt definiálási módokat, ugyanis elhelyezi egy nagyobb kategóriában, a szavak részeként, alkotóelemeként nevezi meg, valamint utal a funkciójára is. Kevésnek bizonyul viszont az a stratégia, amely csak a fölérendelt fogalmat nevezi meg: *Egy nyelvtani egység* (F18SZ), hiszen a megkülönböztető jegyek nélkül a definíció így csonka, hiányos marad. A meghatározás nehézségét verbálisan jelezte egy adatközlő: *Ez nehéz, ez alapszó. Ezt nem lehet körülírni. Mondjuk, egy kitalált dolog, amivel le lehet*

*írni a szavainkat* (F17SZ); ilyen kommentekre, önreflektív megnyilatkozásokra az írásbeli meghatározások között nem volt példa. Hat, a fiatalabbak korcsoportjához tartozó diák írásbeli meghatározása esetében jelent meg a rámutató típusú definiálás: *Ezek mind betűk* (F13Í); *Ezekkel írok most!* (F14Í); *Ez* (nyilakkal jelezve, mire utal) (F14Í); *Az írott szöveg legkisebb alkotóeleme, itt pl. 4 db.* (bekarikázva) (F18Í) stb. Egy esetben fordult elő a példákkal/felsorolással való definiálás: *Pl. a, b, c, d, e. A magyar ábécé 44 betűből áll* (F13Í).

Az ötödik főnév a *távcső* volt. Az Ért.Sz. meghatározása alapján 'nagyítólencsék, illetve tükrök bizonyos rendszerével fölszerelt cső alakú optikai eszköz; segítségével a távolabbi tárgyak felnagyítva, mintegy közelebb hozva láthatók; látcső, messzelátó'. A diákok a definíció minden elemét megjelentették saját meghatározásaikban hol teljességében, hol annak csak egy-egy elemét kiemelve. A fenti definíció (és a diákoké is) elhelyezi a fogalmat egy nagyobb kategóriában (az *optikai eszközök* körében), kitér a szerkezetére, felépítésére, alkotórészeire (*tükrök* és *lencsék*), az alakjára, a funkciójára, valamint közöl két szinonimát is. A diákok nagyobb kategóriája a szótárban megjelölnél tágabb volt, vagyis nem a közvetlen fölérendelt fogalmat nevezték meg (*tárgy, eszköz*). Például *A távcsőben nagyítólencse van, ami közelebb hozza a messzebb lévő tárgyakat* (F13SZ) és *Egy optikai lencse, amivel távolba tudunk nézni* (F17SZ) két olyan meghatározás, amely az alkotórészekre és a funkcióra utal. Kevésbé jól sikerült definíciók a következő, 13 éves fiúktól származó szóbeli meghatározások: *Az olyan is lehet, hogy így, hogy így fogod, meg fegyverben is lehet távcső. Arra jó, hogy mondjuk, valaki vadászik, és belenéz, és látja messziről az állatokat. Meg azt hogy hívják, amivel lehet az űrbe látni? Mikroszkóp?* (F13SZ), *Az, amikor messzi dolgokat nézünk* (F13SZ). Az első meghatározás a szövegből kimutató stratégiát is tartalmaz a funkcióval történő meghatározás mellett (a gyermek megmutatja, hogyan kell fogni, de ezt nem mondja el, csak az *így* mutató névmással jelzi, de lehet diskurzusjelölő funkcióval bíró, hezitálást jelző szó is). Látható, hogy összekeverte a szavak jelentését, és akart szinonimát mondani, de a csillagászati távcső, a *teleszkóp* helyett egy másik, hasonló hangzású szót aktivált. A második meghatározás a körülírás tipikus esete, azonban a funkció megadása hiányos, hiszen a távoli dolgok nézése nem csak távcsővel lehetséges. A gyermekek által megadott szinonimák (vagy szinonimának vélt szavak) a következők voltak: *Messzelátó* (például N13SZ, F12Í, N12Í, N17Í), *Csillagleső, csillaglátó* (F13SZ), *Szemüveg* (F12Í), *Nagyító* (F12Í), *Nagyítószerszék* (N17Í), *Teleszkóp* (F13Í). Látható, hogy a megadott szavak nem mind rokon értelmű kifejezései a *távcső*nek, ugyanakkor a nem megfelelő jelentést megadó

gyermek is éltek egy bizonyos definíciós stratégiával függetlenül attól, hogy a jelentés megadása hibás.

A következő főnév a *bizonyítvány*. Ennek jelentése: 1. 'általában valamely hatóság által kiállított hivatalos irat valamely tény, helyzet, állapot, munka, teljesítmény igazolására', (de lehet 'magánszemély által kiállított igazoló, bizonyító irat' is); 2. 'bizonyosság, tanúság, bizonyíték'. A tanulók életkoruknál fogva az 1. jelentést szűkebben, az iskolára vonatkoztatva értelmezték, de a 17 évesek körében megjelent a munka világa, a továbbképzésekre vonatkozó jelentés 'tanúsítvány' értelemben. A definíciókban a bizonyítvány az értékelés egy módjaként jelent meg, amelyet a diákok félévkor vagy a tanév végén kapnak meg. Visszatérő elem volt az, hogy osztályzatokat, jegyeket, ritkábban szöveges értékelést tartalmaz, például *Érdemjegyeket írnak bele* (F13Í). Nagyobb fogalmi kategória a *hivatalos írásos dokumentum* és az *irat*, illetve *okirat* volt, de hasonló értelemben megjelent a *könyv*, *könyvecske*, *füzet* kifejezés is. Az adatközlők a szó hallatán személyes érintettségüknek hangot adva szubjektív viszonyulást is megfogalmaztak. Ez a meghatározási mód azonban önmagában nem elegendő, ráadásul nem is ad pontos meghatározást a szó jelentéséről: *Az, amit egy diák soha nem akar megmutatni a szüleinek* (N14Í); *A gyerekek életét elkészerítő iromány* (F14Í); *Ennek a javításáért küzd minden diák* (F14Í); *Ez egy nagyon rossz dolog. Ez megmutatja, hogy milyen volt az átlagod félévkor, illetve év végén* (F13SZ); *Amit az év végén kapunk a tanároktól, néha nem olyan jó, néha jó, s benne vannak az osztályzatok [...]* (N17SZ); *Igazságtalan, a liberális értékrendet figyelmen kívül hagyó irat, amely megmondja, melyik diák a „jobb” anélkül, hogy személyre szabná az elemeit* (F17Í); *Az iskoláskorú emberek szüleinek szóló, a szerencsétlen porontyok előrehaladását a tanárok szerint véleményező irat* (N17Í). Szintén szubjektív viszonyulást tükröz annak a 13 éves fiúnak az írásbeli válasza, aki kritikusan fogalmazta meg a *bizonyítvány* jelentését: *Egy lap, mely bebizonyítja az ember végzettségét. De ez félrevezető is lehet, mert pár országban (pl. Magyarország) lehet pénzért ilyet venni* (F13Í). Két esetben jelent meg a szótári 2. jelentés, az egyik egy 14 éves lány írásbeli meghatározásában: *Írásos bizonyíték, hivatalos papír* (N14Í), illetve egy 13 éves fiú írta, hogy *Bizonyítás* (F13Í). Egy tanuló jelezte szóban, hogy van másik jelentése is a szónak, de rövid gondolkodás után módosította véleményét: *Amit az iskolások év végén szoktak kapni, és amiben benne vannak a jegyek. A másik jelentése pedig a... Egy jelentése van csak* (F13SZ).

A szólista következő főnévi eleme a *kiirtóskalács*, amely 'henger alakú bádogra vagy fára csavarva megsütött, csőszerű élesztős, vajjas sütemény' (Ért.Sz.). A gyermekek

ismerték a szó jelentését, jól el tudták magyarázni. Definícióikban nemfogalomként a *sütemény*, *péksütemény* jelent meg, tágabb fogalomként az *édesség*, az *étel* és az *élelmiszer* fordult elő, egyes esetekben önmagukban állva. Például: *Egy finom étel* (N12Í), *Édes sütemény* (N13Í), *Egy édesség* (N13Í), *Egy élelmiszer* (N13SZ). A definíciók részét képezte a sütemény íze és fajtái, elkészítési módja, egyeseknél a süteménynek vagy az elnevezésnek az eredete ([...] *a nevét a vulkánokból ismert kürtőről kapta* [...], F18Í), előfordulási helye, fogyasztási időszaka, egyetlen esetben a színe, valamint (többnyire) az alakja. A sütemény alakjára vonatkozóan megoszlottak a vélemények, hiszen a sütemény kürtő alakú (amely lehet 'tölcsérszerű nyílás' és 'cső' is), de sokan a *kürt* szóból indultak ki, így a sütemény alakját a kürt alakjához hasonlították. Például *Az nagyon finom, kürt alakú tésztából készült, cukros édesség* (N17SZ), *Egy süti végül is, ami cső alakú, olyan, mint egy kürt* (F13SZ), *Az egy étel, kürt alakú formára, lehet, hogy úgy sütik meg, sült tésztája van* (F13SZ). Több adatközlő utalt arra, hogy hol lehet beszerezni ezt az édességet, így ez az információ is a definíciók részévé válhat: *Az tésztából készül, finom ennyivaló, a vásárban szokták árusítani, sütik, a tésztát összetekerik, és belemártják valami édesítőbe* (F13SZ), *Az egy finom dolog, általában állatkertben, vidámparkban szokták árulni* (F13SZ), *Sütni szokták búcsúban, esetleg fesztiválokon* (N13SZ), *Étel, nekem a Balatonhoz kötődik, tészta, be van vonva valami cukros mázzal* (F16SZ), *Főleg a strandon nyáron szokták árulni. Ez egy süti, péksüti, amit kemencében sütnék, és nagyon finom, és többféle ízesítésben is kapható* (N17SZ); *Étel, amit a Deák Ferenc téren árulnak* (N16Í); [...] *a Campona mellett különösen finom* (N16Í). A diákok meghatározásában megjelent az is, hogy mikor szokás fogyasztani ezt az ételt, illetve hogy honnan ered. Egyértelmű választ azonban nem kapunk ezekre a kérdésekre, mert ellentmondásokba ütközünk. Például: *Téli étel* (F17SZ), *Főleg a strandon nyáron szokták árulni* [...] (N17SZ); *Székely édesség* (F13Í), [...] *Romániából származik* (F13SZ), *Az egyik legfinomabb magyar, ha jól tudom, akkor magyar eredetű finomság* [...] (F17SZ). A *bizonyítvány* mellett ez a szó is kiváltott szubjektív megjegyzéseket, amelyek jórészt az ízletességére vonatkoztak. Például *Egy igen hosszú és tradíciókban gazdag múltra visszatekintő desszert, amely egy erre a célra létesített kemencében készül, nemcsak édes formái vannak, hanem sós is, például a minap ettem egy szalonnásat, amely egyébként finom. A lényeg az, hogy egy étel, amely egy erre a célra készült kemencében készül, és elsősorban az édes változatai, pl. fahéjas az elterjedtek* (F17SZ), *Az egy nagyon finom süti. Nem is süti, hanem... Egy hengerre föltekerik a tésztát, és azt megsütik. És lehet fahéjas, vaníliás, diós, úúúúú, és nagyon finom!* (N17SZ), de más jellegű személyes megjegyzés is előfordult: *Egy desszertféle, amit még nem ettem* (F14Í).

A következő szó a *reklám*, amelynek jelentése 'a közönség, a fogyasztók figyelmének feltűnő módon való felhívása valamely áru(cikk), termék kelendőségének vagy valamely vállalatnak, vállalkozásnak, személynek a népszerűsítésére; valamit, valakit ajánló, népszerűsítő hirdetés; hírverés' (Ért.Sz.). A diákok válaszaiban a funkció (termékeladás és figyelemfelkeltés), a szinonima (*hirdetés*, amely a funkcióra való utalás is lehet) és a típusok ismertetése (plakáton, televízióban, rádióban megjelenő szöveg, kép és/vagy hang) jelent meg. Példa: *Egy termék/szolgáltatás megvételére/igénybevételére buzdít* (F14Í), amely a funkciót emeli ki. *Tv-ben egy videó, esetleg valahol plakát, ami egy terméket, helyet, cselekményt mutat be, reklámoz* (N12Í), amely definíció a funkció mellett megjelenési formáira is utal. Volt olyan tanuló, aki kifejezetten az internet világához kötötte a fogalmat: *Rendszeresen felugró ablakok internetezés közben, áltudományos állításokkal gyakran* (N16Í). A szinonimák közül nemcsak a *Hirdetés* (F14Í) jelent meg, hanem a *Termékajánló* (N13Í) és a *Termékmegjelenítés* (F14Í) is. Volt olyan tanuló, aki a propagandával rokonította: [...] *Néha propaganda* (F14Í), *Valamilyen szinten egy propagandát jelent, valaminek a népszerűsítésére szolgáló felület* (F17SZ). Az utóbbi meghatározás azzal került ki a reklámok sokféleségét (plakát, újsághirdetés, televíziós reklámok képi és hang-, rádiós reklámok hangeffektjei), hogy *felület*-ként nevezte meg, amelyet más tanuló is alkalmazott: *Egy céget ismertető felület* (N12Í), illetve hasonló stratégiával élt a következő is: *Olyan marketingfogás, mellyel hatni lehet az emberekre* (N16Í); *Hirdetés céljából készült médiatermék* (F17Í). Az önisméltés kevésbé jellemző, és bár az egyik fenti (N12Í) definícióban is megjelent, nem zavaró módon, hiszen a kislány definiálta másképpen is a szót. A következő példa viszont nem ad informatív meghatározást annak, aki nem ismeri a szót: *Amik reklámoznak egy terméket* (N14Í). Erős szubjektivitás egy szóbeli és két írásbeli definícióban jelent meg, amelyek meglehetősen elítélően nyilatkoztak a reklámokról: *A filmeket közbeszakító, idegesítő dolog, amikor valamit el akarnak adni a gyártók* (N17SZ), *Olyan hirdetés, ami olyan helyeken jelenik meg, ahol mindenkit idegesít, és senkinek sincs szüksége rá* (F14Í), *Filmek és utcán lévő, senkit nem érdeklő hányadék* (F14Í).

A listán az *eszkimó* főnév következett. Ennek jelentése: 1. 'Ázsia és Észak-Amerika legészakibb részén s Grönlandban élő, vadászattal, halászattal és rénszarvas-tenyésztéssel foglalkozó nép'; 2. 'az eszkimók közé tartozó'; 3. 'az eszkimókra jellemző, hozzájuk tartozó, velük kapcsolatos, náluk használatos' (Ért.Sz.). Az adatközlők az 1., vagyis a 'nép' jelentésben definiálták a szót, de a 2. jelentés is előfordult akkor, amikor egyes számban, emberként határozták meg a szó nagyobb kategóriáját, nem pedig népként. A definíció

elemei a nagyobb kategória (*nép, embercsoport*) megnevezése mellett a lakhelyre, valamint a foglalkozásra/életmódra utaltak. Más tartalmi elem nem jelent meg a válaszokban. Viszonylag kerek és a többi választ is jól reprezentáló definíció a következő: *Sarkvidéki területen élő, ehhez az életmódhoz tökéletesen alkalmazkodott, igluban élő, halászó stb. ember* (F17SZ). Az eszkimók élőhelye bizonytalanságot okozott a diákoknak: többségük északra helyezte őket pontosabb helymegjelölés nélkül, de voltak ettől eltérő válaszok is. Például: *Az egy régebbi népcsoport, de ha jól tudom, akkor ma is élnek eszkimók, és ők hidegebb területen élnek, például, ha jól tudom, Izland északi részén is* (F17SZ), *Az Antarktiszon élő ember* (F17SZ), *Az Arktiszon élő embercsoport* (N13Í), *Lappföldön élő emberek közössége, a legészakibb területen lévő emberek* (F18SZ), *Alaszkai embercsoport* (N13Í), *Valami nagyon hideg területen élő ember* (N17SZ), *Olyan népcsoport, akik valamelyik sarkon élnek [...]* (N17SZ), *Az Északi- vagy a Déli-sarkon élnek jégházban, mindig nagyon vastagon öltözködnek* (F13SZ). Voltak pontatlan és/vagy túl tág meghatározások, például: *Hideg helyeken élő emberek* (N17SZ), *Emberek, akik az Északi-sarkra mentek, és ott vannak és végeznek kutatásokat, vagy nem biztos, hogy kutatásokat végeznek, de ott vannak* (N13SZ). De voltak pontosabb, sőt az *eszkimó* szó jelentését ismerő meghatározások is: *Egy népcsoport északon, ami húst evő embert jelent, ezért az eszkimók azt szeretik, ha inuitoknak nevezik őket* (N17SZ), *Egy csúnya jelző az inuitokra* (F14Í). Egy tanuló nem ismerte a szót: *Nem tudom. Az egy film?* (F13SZ). Az eszkimókról a következő (helyenként humoros vagy humorosan megfogalmazott) információk is szerepeltek: *életmód ([...] jégforgászattal foglalkoznak*, F13SZ), *viselet (mindig nagy bundás kapucni van az ábrázolásokon*, N17SZ; *[...] mindig télikabátban ábrázolják őket*, N13SZ), *eszköz-, tárgyhasználat ([...] ott él melegvágóval*, F13SZ). Az *inuit* kifejezés mellett egy tanuló tett kísérletet szinonimával való meghatározásukra: *Jégember az nem jó, hóember se. Grönlandon élő ember!* (F13SZ), továbbá egy közmondást idéző definíció is született: *A jég hátán megélő népcsoport* (F13Í).

A *kételtű* szó melléknévi és főnévi szerepben is állhat kontextustól függően. A diákok definíciói alapján a főneveknél tárgyalom, ugyanis főnévként definiálták, és a főnevekre jellemző definíciós stratégiákat alkalmazták a szóra. Az Ért.Sz. meghatározása szerint 1. 'olyan <állat>, amely fejlődése során először vízben él, kopoltyúval lélegzik, majd mikor ennek helyébe kialakul tüdeje, áttér a szárazföldi életmódra; a gerincesek törzsének egyik osztálya'; 2. átvitt értelemben 'kettős, kétféle életmódot folytató <személy>'; 3. 'mind szárazföldön, mind vízben használható <katonai gépjármű>'. A tanulói definíciók mindegyikében megjelent az állatokra vonatkozó jelentés, de a (nem katonai értelemben

vett) járművekre is hivatkoztak a diákok. Az állatokra vonatkozóan az életmódról fogalmaztak meg információt az adatközlők (vagyis azt, hogy a vízben és a szárazföldön is képesek élni), illetve a másik jellegzetes definíciós elem a példa említése volt (*Vízben és szárazföldön is élő állat, pl. béka*, F13Í; *Gerinces, béka, szalamandra vagy farkos kétéltű*, N17Í). Azok a tanulók, akik a járművekre is hivatkoztak, ezt (egy kivétellel) minden esetben másodikként, az állatokra vonatkozó jelentés meghatározása után tették meg. Három tipikus definíció: *Vízben és szárazföldön is lélegezni, mozogni képes élőlény* (F12Í); *Olyan (most már nem csak) élőlény, mely életben marad vízben és szárazföldön is* (F12Í); *Szárazföldön és vízben is megélő állatok, vagy olyan járművek, melyek szárazföldön és vízben is képesek haladni* (F14Í); *Vagy az, hogy egy jármű tud vízben és szárazon járni, vagy az állatok egy rendszertani kategóriája* (F17Í). Téves jelentést adott meg az a két tanuló, akik így definiálták a szót: *Két élete van* (F13Í és N13SZ), téves tartalmú definícióra más esetben nem került sor. A szó önmagával való definiálása is egy esetben fordult csak elő: *Azt hiszem, mikor egy ember kétéltű* (F13SZ). Biológiai (szakmai) szempontból ugyan volt több hibás definíció, ám ez a definíciós stratégiákat nem befolyásolja. Például: *Szárazföldön született, majd vízben éli életét, állat*, F13Í – helyesen fordítva; *Az egyik legfejlettebb állatcsoport, ország*, F13Í – helyesen nem ország, hanem az állatok országán belül a gerincesek törzsébe tartozó osztály; *Az állatok osztályán belül az egyik legnagyobb törzs, idetartozik például a béka is*, F17SZ – helyesen lásd fentebb; *Egy állatcsoport, biológiailag lehet idehelyezni állatokat a jellemzőik alapján, kígyók stb.*, N14Í – helyesen a kígyók a hüllők osztályába tartoznak; *Hüllő*, F13SZ – helyesen a kétéltű és a hüllő nem szinonim kifejezések, hanem a gerincesek törzsének két külön osztálya; *Vízi és szárazföldi akár emlős, vagy tojást rakó izé*, N13SZ – biológiai értelemben nem keverendő a szó két jelentése, bár valóban vannak emlősök, amelyek vízben és szárazföldön is élnek; *Nyirkos állat* (N16Í) – amely túl tág meghatározás még akkor is, ha nem egy biológia tagozatos tanuló írja. Ezek a tartalmi tévesztések nem jelentenek problémát nyelvészeti szempontból, hiszen a stratégia ezekben az esetekben is megfigyelhető: nagyobb kategória megnevezése, példa említése, szinonima megadására törekvés stb.

A szósor utolsó főneve és egyben utolsó szava az *áru* volt. Szófaját tekintve szintén több szófajú szó, hiszen főnévi szerepe mellett melléknévként és folyamatos melléknévi igenévként is állhat egy szövegben. Ezt azért kell kiemelni, mert öt meghatározásban az utóbbi szófaj is, illetve az 'árus' jelentés is megjelent: *Amikor valakit lóvá tesz. Amikor valaki eláruja a másikat, bemártja. Meg az is lehet, hogy valaki paradicsomot áru, és*

akkor ő az áruló (N17SZ); A boltban áruló vagy valamit elárul? Például valahol valami titkot mondanak, és azt elárulja, a bolti áruló, aki árulja a dolgokat (F13SZ); Olyan személy, aki valamit árul a piacon (N16Í); Termékeket értékesítő / más személy(eke)t hátba döfő személy (F17Í); Sarki boltos (F17Í). Jelentései: 1. 'olyan <személy>, aki valamit árul, árusít'; 2. 'olyan <személy>, aki valakit vagy valamely ügyet elárult vagy éppen elárul'; 3. 'olyan <dolog, jelenség>, amely valakinek szándéka ellenére jelez, közöl, megmutat valamely (mások számára) ismeretlen körülményt; árulkodó' (Ért.Sz.). A gyermekek ennél a szónál fölérendelt kategóriaként az *ember* vagy a *tulajdonság* szót használták (ami jelzi, hogy főnévként vagy melléknévként tekintenek rá), megfogalmazták személyes (negatív) viszonyulásukat (például *Elárulni valakit nem szép*, N17Í), a szót pedig jellemzően körülírás, ritkábban példa vagy szinonima, egy esetben ellentét segítségével magyarázták meg. Tipikus körülírás: *Akiben megbíznak, és utána csalódást okoz* (F17SZ), *Valaki, aki a társai ellen fordítja tudását és/vagy testét (erejét)* (F14Í). A meghatározásban szereplő névmások egyértelműen jelzik, hogy a szóra főnévként tekintettek az adatközlők. A szinonimák közül a *Hazudós* (N12Í), a *Hazug* (F14Í), a *Kétszínű* (N14Í), a *Megbízhatatlan* (F14Í) és a *Hűtlen* (F14Í) jelent meg. Egy diák ellentétet mondott meghatározásként: *Nem hűséges* (N14Í). A szinonimák és az ellentét is jelzi, hogy az adatközlők melléknévként határozták meg ezt a szót. A szinonimák között megjelent a *Csaló* (F13Í), a *Besúgó* (N14Í) és a *Kém* (F13SZ) is, amelyek viszont főnévi értékűek. Az *áruló* szónál fordult elő az a jelenség, hogy a diákok ígét adtak meg a szó meghatározásaként (például *Cserben hagy*, F14Í; *Becsap, kibeszél*, N14Í; *Átvág valakit*, F14Í; *Átver valakit*, N17Í; *Megcsal*, F13Í; *Megszeg valamilyen esküt, vagy valamilyen hovatartozást megcáfol*, N17SZ; *Csalódást okoz*, F17Í). Ennek oka a szó jelentésének cselekményességében, dinamikusságában és/vagy folyamatszerűségében keresendő. Ezzel függ össze, hogy ennél a szónál fordult elő a legtöbb körülírás (Az, amikor... típusú) meghatározás, amely az igékre jellemző definíciós stratégia (l. 3.1.2. alfejezet). Néhány esetben példákkal (vagy példákkal is) szemléltették a diákok a szó jelentését. Például: *Júdás* (F12Í); *Az jutott csak eszembe, hogy aki például Realból Barca szurkoló lesz. Aki például elárulja a hazáját, kiszolgált információkat Észak-Koreáról Dél-Koreának* (F17SZ); *Geréb. Geréb az áruló, nem? Pál utcai fiúk. Ez lehet, hogy csak nekem maradt meg ennyire, E. [név] tanárnővel, amikor belénk verte, hogy Geréb, az áruló, szinte már így egy szóvá vált, hogy Geréb, az áruló. Áruló az az ember, aki a csapatát vagy bármilyen közösségét feladva a másik oldalra játszik át* (F17SZ); *Geréb a Pál utcai fiúkban* (N17Í); *Mint például az ókori Görögországban az egyik spártai elárulta Leonidászt, hogy ott vannak a Thermopülai-*



szorosban (F13SZ). A meghatározás nehézségét többen verbalizálták is a szóbeli feladatmegoldás alkalmával: *Nem tudom más szóval (F17SZ); Ha valaki áruló, akkor elárulja a társait vagy saját magát. Nem tudom jól elmagyarázni (N17SZ); Ezt csak saját magával lehet megmagyarázni: elárulja a másikat. Például egy barátságban elmond olyat, amit nem kellene, másoknak (N17SZ).*

A főnevek meghatározásaiban sokféle stratégia jelent meg, és a példákból kitűnik, hogy ezek egymást kiegészítve, keveredve alkotnak egy egész, kerek meghatározást. A példák alátámasztják azt a szakirodalmi megállapítást, miszerint nem minden stratégia alkalmas maradéktalanul a szó jelentésének meghatározására (Adamik et al. 2005: 313–314; Adamikné 2013: 170–171) (l. 1.3.1. és 1.3.2. alfejezet). A nagyobb fogalmi kategória önmagában (azaz megkülönböztető jegyek nélkül) nem elégséges a precíz definícióhoz, a szinonima vagy a példamondat megadása nem feltétlenül fedi le a szó pontos jelentését. Az is megállapítható, hogy a szójelentéstől függően kerülnek előtérbe (vagy szorulnak háttérbe) bizonyos stratégiák, tehát nemcsak a szófaji kategóriára jellemző, hogy a tárgy funkciójának a segítségével vagy a rész-egész viszonyok említésével definiáljuk a szót, hanem a konkrét szavakra vonatkozóan is tehetünk érvényes megállításokat.

### **3.1.2. Az igék definiálási stratégiái**

Az igére az időbeliség jellemző, az ige folyamatot jelöl, az eseményeket időben körülhatárolt módon fejezi ki, a térbeli helyét viszont csak sematikus jelöli, a résztvevők pedig meghatározható dolgok. Az ige fogalmi szerkezete három összetevőből áll: figurákból (szereplőkből), a folyamat temporális viszonyából (pillanatnyi állapotok időben egymásra következő sorából), a folyamat eseményszerkezetéből (a folyamat nagyobb, jellegzetesebb részeiből) (Tolcsvai Nagy 2011: 56–60). „A cselekvésnek van kezdete, folyása (középső része) és vége” (Bańcerowski 1999: 83), mely jól elkülöníthetően meg is jelenik egyes meghatározásokban.

Az ige jelentésében a folyamat pillanatnyi állapotok egymásra következő soraként ragadható meg, „állapotok folyamatos sorozata”, amelynek során a prototipikus ige esetében „aszimmetrikus energiaátvitel” történik, vagyis az egyik résztvevő csinál valamit az esemény során a másik résztvevővel (Tolcsvai Nagy 2013: 179; 319). Az ige esetében a kognitív tartományok a folyamat egy-egy pillanatnyi állapotát ragadják meg: a sok lehetséges pillanat közül például a kezdő, egy közbülső és a záró momentumot érdemes kiemelni. Tolcsvai Nagy (i. m. 179) az ige jelentésszerkezetét a *belép* szó példáján mutatja

be, amely két résztvevő időbeli viszonyát fejezi ki, térbeli mozgásra utal, amely jól megfigyelhető az idő múlásával párhuzamosan.

Weaver (1953: 135) megközelítésében az ige a főnévvel együtt rangsorolható: a főnevek a jelenségeket, dolgokat, entitásokat jelentik, az igék a cselekvéseket, folyamatokat, (lét)állapotokat. Kiemeli az igének azt a tulajdonságát, hogy az ige képes a saját maga által megfogalmazott műveletet módosítani, például a *move quickly* kifejezés felcserélhető a *hasten, rush* stb. igékkel, és így számos kitérő kiiktatható a szövegből.

5. táblázat: Az igéknél alkalmazott stratégiák megoszlása az életkor és az adatközlés módja szerint százalékban

fölrendelt kategória				körülírás				szinonima				példa, altípus			
13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í
11,3	15,4	20	18,3	72,5	64,6	85	76,3	20	33,3	13,8	32,9	12,5	0,42	6,25	2,08
személyes viszony				rámutató, deiktikus				ismétlés				költői eszköz			
13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í
15	17,5	15	15	1,25	0,83	0	0	8,75	2,08	7,5	0	0	0,42	0	0
ellentét				nincs válasz											
13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í								
1,25	0,42	0	0	1,25	6,25	0	0,42								

A GABI szólistája négy igét tartalmaz: *szürcsöl, bukfencezik, tolakodik, kockáztat*. Általánosan elmondható, hogy a leggyakoribb definiálási mód a körülírás volt, amely a cselekvés folyamatát, eseményszerkezetét írta le, de megjelent a szinonimák alkalmazása, a személyes viszonyulás megfogalmazása, a példák említése is (részletes arányokat l. az 5. táblázatban és a 3.2. alfejezetben). Mivel a szósorban csak ez a négy ige szerepelt, a rájuk jellemző definíciós stratégiák arányai inkább csak tendenciát jelölhetnek. A definíciók alapján a következő adatok látszódnak: a 13 évesek igékre vonatkozó szóbeli definícióiban 72,5%-os, írásbeli definícióiban 64,58%-os arányban, a 17 éveseknél szóban 85%-os, írásbeli definícióiban pedig 76,25%-os arányban jelent meg a körülírás típusú meghatározás. Ezt mindegyik korcsoportban a szóbeli és az írásbeli definíciók során is (kivéve a 17 évesek szóbeli válaszait) a szinonimahasználat követte: a 13 éveseknél szóban 20%-ban, írásban 33,3%-ban, a 17 éveseknél szóban 13,75%-ban, írásban pedig 32,91%-ban. (A további stratégiák kisebb arányban fordultak elő, ezek példáit az alábbi részek, arányait az 5. táblázat és a 3.2. alfejezet tartalmazza.) Az 5–9 évesek válaszaiban megjelent egy olyan életkor-specifikus stratégia, amelyet cselekvéssel való definiálásnak nevezhetünk. Ennek lényege, hogy a gyermek nem szavakkal határozza meg a szó

jelentését, hanem megmutatja azt (Bóna–Imre 2017: 188; 192). Ez a válaszadási mód a kamaszok stratégiái közül (szinte) teljesen eltűnt (l. a *bukfencezik* ige meghatározását).

A lista ötödik szava (egyben első igéje) a *szürcsöl*. Az Ért.Sz. alapján jelentése: 1. '(tárgyas) <folyékony anyagot, italt> egyszerre kis mennyiségben, csücsörített ajakkal, jellegzetes hang kíséretében szájába szív; (tárgy nélkül) ilyen módon eszik vagy iszik'; 2. '(tárgyas) <italt> kényelmesen, apródonként, élvezettel iszik'. A legkomplexebb definíciót mutatja az alábbi példa: *Magyar igénk, azt jelenti, amikor valaki a levest nem az illemhez méltóan fogyasztja, és a kanálból hangot ad ki, amikor a levest a szájába juttatja* (F17SZ). A definíció a szót egy nyelvtani kategóriában helyezi el, amelyet több adatközlő is megtett a szóbeli definiálás alkalmával. Ennek az lehet az oka, hogy az addig megszokott szófaji csoport (főnevek) helyett egy eltérő szófaji csoport jelent meg, és ezt az adatközlők egy része verbálisan is jelezte. A definíció további része a körülírás tipikus nyelvi formulájával él, ismerteti a szürcsölés folyamatának jellemző momentumait, fontosabb fázisait, illetve személyes viszonyulást is megfogalmaz (*nem az illemhez méltóan*). Egy másik komplex meghatározás: *A köznapi életben és az etikett szerint udvariatlanságnak kikiáltott ételfogyasztási forma, elsősorban levesre értjük ezt; azt jelenti, hogy hangot ad ki, miközben fogyasztja a levest, és ez bunkóságnak számít* (F17SZ). Ez a definíció is megnevez egy nagyobb kategóriát, ám ez nem egy nyelvtani, hanem tartalmi-fogalmi kategória (*ételfogyasztási forma*). A folyamat lényegi elemeinek kiemelése, valamint a személyes és az általános vélekedés ebben a meghatározásban is megjelenik. A definíció megfogalmazását figyelembe véve a *bunkóság* szó az, amely nem illeszkedik a definíciókkal szemben támasztott nyelvi elvárásokhoz, nem felel meg a nyelvi igényesség szempontjának. Az ige mindhárom összetevőjét (a szereplőt, a temporális jelleget és a folyamat főbb összetevőit), folyamatszerűségét, eseményszerkezetének fontosabb momentumait kiemelő meghatározást szemléltet a következő példa: *Valaki úgy issza a folyadékot, hogy közben levegőt is beszív a száján, ezzel egy hangot kiadva* (F13Í); *Valamilyen folyadék ivása közben kellemetlen hangot ad, melyet úgy ér el, hogy nemcsak folyadékot, hanem levegőt is beszív egyszerre* (F17Í). Egy példában jelent meg az alábbi nyelvtani kategória: *Hangutánzó szó* [...] (F17Í). A fölérendelt fogalom megjelenhetett a *cselekvés, tevékenység* kifejezés formájában is, azaz a tanulók nem a szófaji kategóriát és nem is a tartalmi-fogalmi kategóriát nevezték meg, hanem a prototipikus ige jelentésszerkezetének központi, lényegi jellemzőjét: *Ivás vagy (pl. leves) evés közben ritkán végbemenő cselekvés* [...] (F12Í). Az *Ivás közben idegesítő hang* (F12Í) definíció a szófajjal kapcsolatban vet fel kérdéseket: a *hang* szó főnévi meghatározásra utal (azaz a

szürcsölés fogalmára), így kérdéses, hogy az ehhez hasonló definíciók az igékre jellemzőek-e vagy inkább a főnévi stratégiákhoz kellene számítani őket. Ugyanakkor nem egyedi, azaz nem egyetlen tanulóra és nem csupán erre az egyetlen igére vonatkozó esetről van szó (ezt a többi ige bemutatásakor további példákkal is igazolom), ezért arra következtethetünk, hogy az igék definiálásakor a főnévi jelentés (is) aktiválódik/aktiválódhat, és a meghatározás ennek megfelelően születik meg. Ezt támasztja alá az, hogy az olyan adatokban, amelyekben *hangként*, azaz főnévként definiálták a szót, nem fordult elő a *cselekvés* vagy *ige* kifejezés, amellyel az adatközlő rögzítette, verbalizálta volna a szósorban új szófaji csoport megjelenését. Az igék meghatározása nehezebb feladat lehet, amit a diákok szóbeli definícióiban megjelenő ismétlések (azaz a szavak önmagukkal való definiálása) és a szóban jelentkező hezitálások, megakadások is mutatnak (részletes arányokat 1. a 3.2. alfejezetben). Például: *Üdítőt szürcsöl, érdekes hangot ad ki közben, vagy pedig ételt, levest is szürcsölve lehet még enni* (F17SZ); *Amikor már kevés üdítő van egy pohárban, és szívószállal szívjuk, akkor szürcsöl* (N17SZ); *Iszik, de nagyon hangosan szürcsöli ki az utolsó kortyokat a pohárból* (N17SZ). Volt, aki jelezte is a nehézséget, illetve megakadásai, hezitálásai is voltak: *Hogyha valaki eszi, mondjuk, a levest, akkor furán... a nyelvével furcsán eszi... fura hangot ad ki közben. Nem tudom* (N17SZ). A szótári 2. jelentés is előfordult a válaszok között: *Pici, apró kortyokban, de hangosan inni az innivalót* (N17SZ); *Hangosan, hangot kiadva kortyolgat, de piciket* (N17SZ); *Lassan, hangosan, kis hatásfokkal italt fogyaszt* (F17Í). A definíció szubjektív véleményeket is kiváltott, például: *Folyadéknak egyfajta fogyasztási módja. Nem illik ilyet csinálni* (F13Í). Olyan tanuló is volt, aki a többi adatközlőhöz képest eltérő nézőpont felől közelítette meg a fogalmat: *A lovak ivásának formája* (N14Í); *Az a hang, amit a japánok kiadnak, ha ízlik az étel* (N14Í).

A *bukfencezik* ige a szósor következő eleme. Jelentése: 1. '*<személy, főleg gyermek> bukfencet vet, hány*'; 2. '*<rendszerint mozgásban levő élőlény vagy eszköz valamely külső ok, például lökés, csúszás, lövés stb. következtében> a levegőben megfordulva elesik*' (Ért.Sz.). Az előzőekben leírtak miatt érdemes megnézni a főnévi alak (*bukfenc*) jelentését is: '*a test hosszában a fejen és a háton való átfordulás (előre vagy hátra) valamilyen felületen*' (Ért.Sz.). A meghatározások zömét példázzák az alábbi definíciók: *Amikor előregördül és megint a talpán lesz* (F18SZ); *[...] az az, amikor fejen átfordulnak az élőlények* (F13SZ), vagyis a körülírás jelent meg. Ennek az igének a példáján is bemutatathatók az ige fő összetevői: *Amikor alapállásból előredőlve, 90 fokos szöggel, kéz előrenyújtásával zárt ülésben érkezik* (F16SZ). Az adatközlő kifejezetten szakszerű

meghatározást adott (amelynek háttérben az áll, hogy testnevelésből készült érettségi vizsgát tenni). A körülírás nyelvi formájába öntötte meghatározását, amelyben feltüntette a mozdulatsor főbb állomásait (kiindulási és befejező állását), utalt az időbeliségre (az *alapállásból* szó határozóragjával, illetve az *érkezik* igével) és a cselekvőre is (egy-egy szám harmadik személyben). Hasonlóan részletes a következő meghatározás: *Ez egy ige, amely azt jelenti, hogy valaki a földön átfordulást végez, mindezt úgy, hogy ennek tengelye tulajdonképpen a feje* (F17SZ). A tanuló nyelvtani kategóriát használt, és láthatóvá válik az is, hogy ezt követően igeként, azaz igei szinonimát használva határozta meg a szót (*átfordulást végez*), nem pedig főnévi jelleggel. Így tett egy másik adatközlő is: *A talajon való átfordulással járó tornagyakorlatot végez* (F17Í). A *szürcsöl* igehez hasonlóan megjelentek olyan definíciók, amelyek valójában a *bukfenc* főnév meghatározását adták. Például: *Földön gurulás* (F13Í; F16Í); *Gumóhelyzetben előre-hátra gördülés* (N13Í); *Ez egy földön elvégzendő gyakorlat, amit a test átfordulásával mutatnak be* (F13SZ). A *Guruló átfordulás* (N14Í) szakszerű kifejezés, a *bukfenc* pontos megnevezése, ám ez is főnévként utal a szóra. A *Tornagyakorlatot végez, amivel átfordul* (F17SZ) meghatározás azért megfelelő, mert elhelyezi a *bukfenc* fogalmát egy nagyobb kategóriában, a *tornagyakorlatok* körében, de igeként határozza meg, és a folyamatra is utal. Hasonló a következő definíció is: *Ez egy olyan tevékenység, amikor a fejünkön és a hátunkon átgördülve a lábunkra érkezőnk* (N17SZ), mert a *tevékenység* szóval érzékelteti a szó igei jellegét, és a jelentését is annak megfelelően adja meg. Az ige eseményszerkezetét és időbeliségét szemlélteti a következő írásbeli meghatározás is: *Fején átemeli a testét, miközben egyszerre végez hely- és helyzetváltoztató mozgást* (F12Í). A folyamatszerűséget az írásbeli definícióban nyilakkal szemléltette egy tanuló: [...] *Fejen → háton való átgurulás* (F13Í). Szinonimaként az *átfordul*, (*át-/előre-/hátra*)*gördül*, (*át-/előre-/hátra*)*gurul* szavak fordultak elő, egy tanuló *földi szaltónak* nevezte (F14Í). Ez volt az a szó, amely az adatközlőket a szó szoros értelmében véve megmozgatta: volt köztük olyan, aki verbálisan jelezte, hogy bemutatná a gyakorlatot (*Be lehet mutatni? Mikor így le kell guggolni, és át kell pörögni hátra vagy előre*, F13SZ), de saját hanganyagrögzítése során is volt arra példa, hogy a tanuló a meghatározás mondása közben kezével mutatta magát a folyamatot (*Leguggol és átfordul... leteszi a két kezét, és így átpördül a fején*, N17SZ). A definíciós stratégiák között ezt a rámutató típusú meghatározásnak tekintem, de a cselekvéssel való meghatározások közé is besorolható. A szó ebben az esetben is előhívta a személyes élményeket, illetve a bukfencezéshez való viszonyulást. Például: *Ez egy gyakorlat, amikor guggolásból lendülettel valahogy átlendülünk ülésbe úgy, hogy lent van*

*a fejünk a talajon, vagy valami hasonló. Nem tudtam soha bukfencezni igazából (N17SZ); Aki ügyes, akrobatikában használják. Én régebben tudtam, lehet, hogy még most is. Begubózódunk, és a fejünkön átgördülünk a másik oldalra (N13SZ).* Hiányos vagy túl általános definíciókat is adtak a diákok. Például: *Egy cselekvés, amit testnevelésórán szoktunk néha csinálni (N17SZ)*, amely nem elég konkrét, más tornagyakorlatokra is utalhat. Egy másik meghatározás szerint *Teszik. Talajgyakorlatokat csinál (F13SZ)*, illetve *Egy tornagyakorlat (N13SZ)*, amely azért elégtelen, mert nem specifikálja a fogalmat annak valódi tartalmára, hiányzik a gurulásra, átfordulásra utaló tartalmi elem. Az *Amikor csinál egy bukfencet (F13SZ)* meghatározás ugyan illeszkedik a szótár igei 1. jelentéséhez, ám definícióként nem elegendő, ugyanis a szót önmagával magyarázta, és emiatt a szót nem ismerő ember számára nem ad információt (l. 1.3.1. és 1.3.2. alfejezet). A következő példa (*Ez egy olyan testnevelési feladat, ami szilárd talajon fáj, F13SZ*) első tagmondata nyelvtanilag és tartalmilag is megfelelő, egy nemfogalmat tartalmaz, de a második tagmondatban nem adja meg a speciális, megkülönböztető jegyeket, amely a bukfencet elhatárolná a többi *testnevelési feladattól*.

A szólistában a *tolakodik* ige következik. Jelentései: 1. '*<személy> erőszakosan igyekszik a tömegen át előrejutni, helyet szorítani magának; furakodik*'; 2. '*minden ellenállást leküzdve előre vagy kifelé tör, feltör, felfelé tör*'; 3. '*<valamely közösségbe, társaságba, szervezetbe, ahova nem hívták, ahol nem látják szívesen vagy valamely oknál fogva nincs helye> tolakodóan befurakodik; betolakodik*' (Ért.Sz.). (A 3. jelentésnél a szótár a *betolakodik* szócikk 2. jelentésére hivatkozik, ezt illesztettem be a 3. jelentéshez.) A diákok a szótári 1. jelentést használták, de a 3. jelentést is idézték (a példákat l. alább). A szó jelentésszerkezetéből a diákok az előrehaladó mozgást, a mozgás erőszakosságát, durvaságát, valamint a mozgás körülményeit, helyét (jellemzően a *tömeg* és a *sor* szóval) nevezték meg. Például: *Általában a bunkó emberek szokták csinálni, előremennek a sorban, mondjuk, jegyre várnak vagy enni akarnak, és bemennek a másik ember elé, akinek ez nem tetszik (F13SZ); Ha valaki, mondjuk, egy hosszú sorban áll, és előrébb akar jutni, mint ahol éppen tart, és bemegy mások elé (N13SZ).* Fő stratégiaként a körülírás jelent meg, például *Mikor egy ember egy sorban előrébb erőszakoskodik (F13Í); Amikor egy ember lökdös másokat a sorban, hogy előrejusson (F14Í).* Az előző igékhez hasonlóan előfordult a folyamat jelzésére szolgáló *cselekvés* szó használata: például *Cselekvés: Ha az élőlény egy sorban megelőzve az embereket kerül egyre előrébb (F13Í).* Ebben az esetben is volt eset az ige főnévként vagy melléknévként való meghatározására. Például: *Egy tömegben erőszakosan előrehaladó ember (F14Í); Valaki, aki nem akarja kivárni a sorát,*

így mások megelőzésével, ellökésével próbál előrébb jutni (F13Í); *Olyan ember, aki bunkón előremegy a sorban* (F17SZ); *Bunkó lökdösődés* (F14Í); valamint *Türelmetlen* (F13Í); [...] *erőszakos* (N14Í); *Nem várja ki a sorát, türelmetlen* (N14Í). A definíciókban visszatért a személyes viszonyulás vagy a személyes élmény megfogalmazása: például *A tömegben illetlenül előretör* (F13Í); *Bunkó módon előrefurakodik* (F13Í); *Pofátlanul beelőz valakit* (F16Í). A 3. számú jelentés önmagában kilenc diák (az összes adatközlő 5,6%-a) meghatározásában jelent meg. Néhány példa: *Olyan személy, aki nem tartja tiszteletben a személyes teret, és átlépi azt* (N13Í); *Olyan ember, aki túlzottan próbál valakivel kapcsolatot létesíteni, vagy olyanról akar tudni, ami nem tartozik rá* (N14Í); *Ha valaki nem érzi a határokat, kapcsolatot akar mindenképpen létesíteni, néha már erőszakosan* (N14Í) (továbbá F13Í, két N13SZ, N17SZ, N17Í). Az egyik tanuló a szólistában szereplő előző szóval, a reklámmal kötötte össze: *A reklámok tevékenysége, avagy a más személyes terébe való belemászás* (N17Í). Hat tanuló (a teljes korpusz 3,75%-a) mindkét jelentést megadta, például: *Az az embertípus, aki türelmetlen, és például sorban másokat megelőz. Vagy túl sokat akar tudni másról, ezért erőszakosan kérdezget* (F13Í); *Kétféleképpen is lehet értelmezni: ha valaki nagyon rámenős, vagy ha egy sorban egy ember előrébb akar jutni, és ezáltal félrelök másokat* (N17SZ) (továbbá F14Í, N17SZ). A 2. jelentésre hajaz a következő meghatározás: *A céljért bármit megtesz, és másokon is átgázol* (N17SZ), amely jelentést csak ez az egy tanuló adta meg.

Az igék sorát a *kockáztat* ige zárja. Az Ért.Sz. alapján a jelentése: 1. '<valamely vállalkozás, cselekvés során> kockára tesz, veszélyeztet valamit'; 2. a *megkockáztat* ige szótári 2. jelentésére hivatkozik a szótár: 'szerényen, óvatosan, bizonytalanul valamely észrevételt, kérdést, megjegyzést tesz'. Az utóbbi jelentés azonban egyetlen tanulói válaszban sem fordult elő. A szónak egy harmadik (nem szótári) jelentése a műveltető igeként való értelmezése ('kockával játszat' jelentésben). Ez a jelentés három adatközlőnél jelent meg: *Valakit megkér, hogy kockázzon (dobjon egy kockával)* (F13Í); *Valakit rávenni, hogy kockázzon* (N16Í); *A kockázás egy nagyon régi módja a szerencsejátéknak, ebből származik ez a főnév* (F18Í) – utóbbi adatközlő téves szófaji kategóriát adott meg. A gyermekek az 1. jelentéshez kapcsolódóan a folyamat kétes, bizonytalan kimenetelét, a cselekvő próbálkozását emelték ki. Erre utal: *Nem biztos a dolgában, de azért megpróbálja* (F13SZ); *Valami olyan dolgot csinál, ami nem biztos, hogy sikerül neki* (N13SZ). A definíciókban a veszélyesség, veszély fogalomköre is megjelent, amely rokonítható a cselekvés bizonytalan kimenetelével, de nem minden esetben. Például: *Veszélyes dologban vesz részt* (F13SZ); *Valamit veszélyes helyzetnek tesz ki* (F13Í). A szó

jelentéstartományában benne van a félelem az előzőek alapján, azonban pusztán erre utalni kevés, hiszen hiányoznak a fenti jelentések: *Nem fél* (F13Í). Az ifjúsági nyelv sajátosságaira is található példa: *YOLO* [= you only live once], *nem biztos, hogy jól jövünk ki belőle* (F14Í), amely éppen az 1.1.4. alfejezetben ismertetett jellemzők miatt kevésbé illeszkedik a definícióktól elvárt stílushoz, a definíciókra jellemző regiszterhez. A diákok ennek a szónak a meghatározásakor gyakran említettek példákat: *Olyan dolgot csinál, ami nem biztos, hogy sikerülni fog. Szerencsejátéokra lehet ezt például mondani* (F17SZ); *A testi épségét kockáztatja, például hogy az autók között átfut, vagy pirosan átmegy* (F13SZ); *Sok mindent lehet kockáztatni. Esetleg az életét az embernek, vagy fogadáson pénzt fölteszünk valamire, és akkor elveszítjük, vagy esetleg megnyerjük, de ez egy hatalmas kockáztatás, és nagyon kockázatos* (N13SZ). A szó jelentését konkrét történelmi példával és a kockázással kötötte össze a következő definíció: *Olyan tevékenységet vagy cselekvést végez, amely rizikóval jár, nem egyértelmű a kimenetele, például a kocka el van vetve, mondta ezt Julius Caesar, amikor átlépte a Rubicon folyót, és Róma ellen támadt a légióival, amelyek korábban Galliában állomásoztak* (F17SZ). Sőt olyan adatközlő is volt, aki a szót egy konkrét helyzettel, egy iskolai szituációval definiálta: *Amikor egy kérdésre nem tudja a választ, csak sejt valamit, és azt a sejtését leírja akár dolgozatban stb.* (N13Í). A szinonimák alkalmazása ennél a szónál nem önálló stratégia volt, inkább a körülírást (mint az igékre jellemző definíciós módot) kísérte. A jellemző szinonim szavak és kifejezések a következők voltak: *rizikót vállal* (például F17SZ, F18SZ, N17SZ, N14Í, F17Í), *feltesz valamit* (például F13Í, N12Í), *felteszi a tétet* (F13Í), *tétre tesz* (N13Í), *veszélyeztet* (F13Í), *rizikóztat* (?) (N14Í), *bevállal valamit* (N14Í, N16Í), *belevág valamibe* (N14Í). A szó meghatározása szóban nem mindenkinek volt könnyű, amit a zavaros mondatszerkesztés, az önisméltés, a megkezdett, de be nem fejezett gondolati egységek jelöltek. Például: *Úgy hívják azt a játékot, hogy Fallout 3, magyarul az a neve, hogy Csapadék 3, az olyan játék, hogy a végén magadat kockáztatod, hogy legyőződ azt a szörnyet, vagy magadat. És akkor ilyen a kockáztatás. Vagy egy játékban megkockáztatod, hogy beleesel, vagy nem esel bele* (F13SZ); *Amikor valaki, szándékosan is lehet meg nem szándékosan, valamit csinál, és ezzel valamit tétre tesz, szóval valami azon fog múlni, és ezt lehet úgy is, hogy tudja vagy nem tudja, például amikor kockáztatod, hogy elmész valahova vagy nem* (N13SZ). Az ellentéttel való definiálás a főnevek és az igék esetében nem jellemző meghatározási mód (ennek arányait l. 3.2. alfejezetben), de tömören mégis alkalmas lehet a jelentés megragadására: *Nem megy biztosra* (N13SZ). Végül néhány hibás vagy hiányos meghatározás, amelyek nem állják meg a helyüket definícióként. A *Bátor dolog* (N13SZ)



mondat mindössze a beszélő személyes attitűdjét jelöli, érdemi nemfogalmat nem ad meg, a fogalom jelentésszerkezetének összetevőit nem közli. A *Veszély* (F12Í) szó önmagában azért kevés, mert csak egy tágabb fogalmi kört jelöl, teljesen hiányoznak az ige prototipikus jellemzői, valamint főnevet ad meg. Hasonló okok miatt hiányos a *Bizonytalan eset* (N13Í), *Kétséges döntés* (F16Í) szószerkezet is. Téves jelentést tartalmaz a *Triviális* (F12Í) szó, amely vagy a definiálandó szó, vagy a meghatározásként írt szó jelentésének félreértésén, téves ismeretén alapul, de az is elképzelhető, hogy a tanuló ezzel szerette volna jelezni a kérdőíven, hogy egyértelműnek tekinti a szó jelentését. Ezt az is alátámaszthatja, hogy a húsz kifejezésből álló lista végén szerepel ez a szó, amikor már az adatközlő elfáradhatott. A *Főnév, olyan dolog, ami egy adott helyzet biztosságát és bizonytalan bekövetkezését jelzi* (N18Í) definíció tartalmilag helyes, ám a nyelvtani kategória megadása téves.

Összességében megállapítható, hogy bár az igék meghatározási módjai között is sokféle stratégia megjelent, a domináns eljárás a körülírás. Ennek hátterében az állhat, hogy az *Az, amikor...*, *Olyan, amikor...* szerkesztésmóddal elkezdett mondatok magukban hordozzák az időbeliséget, amely a prototipikus igék alapvető jellemzője, valamint folyamatot jelölnek, amely fázisokra, szakaszokra bontható. A *Valaki, aki...* típusú körülírások inkább az igei jelentésstruktúra harmadik összetevőjére, a cselekvőre/szereplőre koncentrálnak. A nagyobb fogalmi kategóriák a szófajt vagy magát a cselekvést nevezték meg, illetve érdekesség volt az igék főnevekre jellemző módon történő meghatározása. A két szófaji csoport vizsgálata után az is megállapítható, hogy bizonyos stratégiák (bár nem kizárólagosan, de) inkább az egyik, vagy inkább a másik szófaji csoportra jellemzők. A körülírási mód inkább az igék esetében, a funkció vagy a részegész viszonyok bemutatása inkább a főnevek esetében fordul elő.

### **3.1.3. A melléknevek definiálási stratégiái**

A melléknevek Weaver munkájában (1953: 129) másodlagos státuszú szavak, jellegzetességük, hogy valamilyen jellemzőt, attribútumot hordoznak. Megállapítja, hogy a melléknevek nem tudják megállni a helyüket egy főnév nélkül, míg a főnevek képesek melléknevek nélkül szerepelni egy mondatban, sőt bizonyos esetekben felesleges is a melléknevek használata (l. 3.1.1. alfejezet). Természetesen vannak olyan esetek, amikor a melléknevek nem elhagyhatók, illetve éppen ezek használatával hívja fel a beszélő valamire a figyelmet (például *a fehér lovak* [nem a feketék]) (i. m. 132). Weaver a

mellékneveket harci (vagy harcoló) szavakként (*fighting word*) nevezi meg, mert számos esetben a választott melléknévvel felvett pozíció, állásfoglalás ellentétes véleményekre, állásfoglalásokra ad lehetőséget (i. m. 130).

A szósorban két melléknév szerepelt: a *nagyravágyó* és a *páros*. Látható azonban, hogy a szólista más szavai is értelmezhetők kontextustól függően melléknévként, ilyenek az *eszkimó* (például *eszkimó nő*, *eszkimó szokás*) a *kétéltű* (például *kétéltű busz*) és az *áruló* (például *áruló ember*). Az ezeknél adott tanulói válaszok azonban zömmel főnévként definiálták ezeket a szavakat, így jellemzőiket is annál a szófajnál mutattam be utalva a melléknévi vonatkozásokra (l. 3.1.1. alfejezet). A melléknevek alacsony száma miatt a definíciós stratégiák sorrendjéről nem lehet érdemi adatokat ismertetni, azonban a két példa alapján úgy látszik, a körülírás, a fölérendelt kategória megnevezése és a példa/példamondat megadása a legjellemzőbb definiálási mód (6. táblázat).

6. táblázat: A mellékneveknél alkalmazott stratégiák megoszlása az életkor és az adatközlés módja szerint százalékban

fölérendelt kategória				körülírás				szinonima				példa, altípus			
13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í
2,5	27,5	20	41,7	60	52,5	70	38,3	10	23,3	27,5	40	37,5	7,5	17,5	11,7
személyes viszony				rámutató, deiktikus				ismétlés				ellentét			
13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í
2,5	1,67	7,5	0	0	0,83	0	0	5	4,17	5	5	2,5	10	12,5	9,17
nincs válasz															
13SZ	13Í	17SZ	17Í												
2,5	5	0	0,83												

A *nagyravágyó* szó jelentése: 1. melléknévként 'olyan <személy>, aki hatalomra, dicsőségre, hírnévre vágyik'; 2. főnévként 'nagyravágyó személy' (Ért.Sz.). A szótár 2. jelentése voltaképpen az 1. jelentésre utal vissza. A szó jelentéséből lényegi elem az, hogy egy tulajdonságról van szó, amely emberekre jellemző, és egy célt, a hatalom, dicsőség, hírnév megszerzését szeretné. Három igazán pontos, szinte a szótárral megegyező definíció született: *Aki nagyon sokat szeretne egyszerre, és hatalomra vágyik* (N13SZ); *Ha egy élőlény nagy hatalmat szeretne, ami már-már túlzás* (F13Í); *Olyan személy, aki tetteivel híressé akar válni* (N13Í). Az első két meghatározás a körülírás stratégiáját alkalmazza, míg a harmadik megnevezi a nagyobb kategóriát (itt: *személy*). Szintén komplex meghatározás a következő: *Elsősorban negatív töltetű szó, amelyet olyan emberekre használnak, akinek nagy céljai vannak, határozottan ezeket képviseli, és tulajdonképpen a lehetőségeihez mérten nagyok ezek a célok, esetleg elérhetetlenek is*

(F17SZ). A *személy, ember, tulajdonság, jellemző, jellemvonás* szavak mint nagyobb fogalmi kategória jelezték azt, hogy az adatközlők főnévi vagy melléknévi értelemben beszélnek a szóról. Például: *Más néven ambiciózus ember, aki az álmait, a terveit, amik nem mellesleg nagyobb szabásúak, végre akarja hajtani, vagy ezekben motivált* (F17SZ) – főnévi értelemben; *Az a fajta embertípus, aki többre vágyik annál, ami most neki van* (F18SZ) – főnévi értelemben; *Egy tulajdonság, olyan embert jellemez, aki többet akar annál elérni, mint amije van* (N17SZ) – melléknévre utal, majd a személyre vonatkoztatva főnévi értelemben használja. Egyértelműen melléknévi definíció a melléknévi szófajú szavak szinonimaként való megadása. Például: *Beképzelt [...]* (F13SZ); *telhetetlen* (N14Í), *többet kívánó, telhetetlen természetű, álmodozó* (N14Í); *kapzsi* (F12Í, F13Í, N13Í). Az utolsó szóhoz kapcsolódó, azzal ellentétes meghatározás: *Olyan ember, aki mindig valami nagyot akar végbevinni, de nem kapzsi* (F13Í). Többben az eredetihez hasonló szerkezetű kifejezéssel éltek: *Sokat elérni akaró* (N17SZ); *Sokat akaró* (F12Í; N17Í); *Menőzni próbáló* (F13Í); *Mindent akaró* (F13Í). Előfordult a *Sokat akar* (F12Í, F13Í, F14Í, N17Í) kifejezés, amely igei jellegű meghatározás, cselekvést fejez ki. A meghatározásokban tartalmilag megjelent, hogy a nagyravágyó ember nagyot és sokat akar, vagyis megismételték a definiálandó kifejezést, mérettel és mennyiséggel kötötték össze, és nem konkretizálták a jelentést (hatalom, hírnév), mint a szótár. Például: *Mindig a nagyobb dolgokra vágyik* (F13SZ); *Nagy dolgokat akar elérni* (F13SZ), *Amikor az ember nagyon sokat akar magának* (N13SZ); *Nagy dolgot szeretne* (N13SZ); *Amikor valaki mindig egyre nagyobb dolgokat szeretne* (N13SZ); *Egy nagyravágyó ember mindent meg akar kapni, nem elég neki a kicsi, hanem a nagyra vágyik* (N17SZ). Konkrétan értelmezte a kifejezést a következő tanuló: *Hát, mondjuk, egy ember vágyik egy autóra, és akkor nagyon vágyik rá, a kocsira* (F13SZ). Más tanulók a célok elérésének lehetetlenségére utaltak: *Gondol valamire, és tudja, hogy azt nem tudja elérni, nem kaphatja meg, de szeretné* (F13SZ); *Olyanokra vágyik, amit nem kaphat meg* (N13SZ); *[...] lehetetlen dolgokra vágyik* (F12Í); *Olyat akar, ami lehetetlen* (F14Í) (továbbá például N13Í, N14Í). Szintén nem helytálló a következő meghatározás: *Olyan ember, akinek nagyok az elvárásai magával szemben* (N16Í). Öt tanuló pozitív értelműnek ítélte a szót: *Amikor valakinek van motivációja, és szeretne dolgokat elérni az életében, és ez jó dolog* (N17SZ); *Önbizalommal teli, jövőbe néző ember* (F14Í); *Ambiciózus, aki sok mindent el akar érni az életében* (N16Í, továbbá F17Í, N17Í), azonban a pozitív tartalom nem tartozik hozzá a szó jelentéséhez, és ezt alátámasztják a diákok véleményei is, ugyanis azok, akik személyes viszonyulást is megfogalmaztak, mind negatív töltetű szónak tekintették.

A másik melléknév a *páros*. Azonban ez a szó is kettős szófajú: főnévként is értelmezhető a szövegkörnyezettől függően. Jelentéseit az Ért.Sz. így adja meg: melléknévként 1. 'páros szám: kettővel maradék nélkül osztható (egész) szám'; 2. 'az utca páros oldala: az utcának az az oldala, amelyen a páros számmal jelölt házak vannak'; 3. 'két összetartozó részből álló, kettesével egy egészet alkotó'; 4. 'olyan <ember, állat>, akinek, amelynek párja, (élet)társa van'; 5. 'valamivel párosult, vele együttjáró'. A szótár főnévként az alábbi jelentéseket adja meg: 1. 'páros szám'; 2. '<némely kártyajátékban, teniszben, asztaliteniszben> olyan játék, mérkőzés, versenyszám, amelyben két-két játékos áll egymással szemben'. A két szófaji kategóriára (azokat megnevezve) három tanuló utalt írásbeli definíciójában: *A számok között is találhatóak páros számok. Ekkor a párost melléknévként használjuk. Ha főnévként, akkor úgy magyaráznám, hogy két ember jó párost alkot* (N13Í; továbbá N14Í; F18Í). Három fő jelentéskör figyelhető meg a definíciókban: a matematikai fogalomra utaló meghatározások (például: *Lehet egy szám páros*, N13SZ, továbbá például F17SZ, N17SZ; *Olyan szám, ami osztható kettővel*, F18SZ), az élettársi kapcsolatra utaló kifejezések (például: *Együtt van valakivel*, F13SZ, továbbá például N13SZ; *Két emberből álló egység*, F16SZ; rajzzal szemléltette F13Í), valamint a ketten végzett tevékenységekre, különösen a sport világára utaló mondatok (például: *Van olyan, hogy páros kidobó, ja olyan nincs, az csapatos kidobó. Mondjuk, van egy ilyen tánccsoport, és kettő embert kell választani, egy lányt és egy fiút, és akkor az is egy páros*, F13SZ; *A párosról mint a páros versenyszám jut eszembe, például a pingpong*, F17SZ; *Ezt a szót több másik szóhoz is hozzá szoktuk tenni, mint például a páros tánc*, F13SZ). A sport világon kívül az élet más területéről is említettek példát párosan végzett tevékenységekre: *Amikor két ember csinál valamit, például páros munka* (N17SZ); *Egy étteremben egy páros menüt ketten szoktak enni* (N17SZ); de a szó *duó* főnévi szinonimája is megjelent: *Valakik egy duóban* (F14Í); *Egy duó, például szén-dioxid* (F14Í). Ezek a meghatározások jórészt a példa, példamondat definíciós eszközével élnek, ami annak a jele, hogy ezt a fogalmat a legkönnyebben kontextusba, példamondatba helyezve lehet meghatározni, és ebben az esetben ez sikeres stratégia lehet. Melléknévről lévén szó az ellentét megadása is lehetséges, sőt várható meghatározási mód. Az ellentétek jól szemléltetik a fő jelentésköröket is: *Nem páratlan, hanem páros* [...] (F13SZ, továbbá például F17SZ, N17SZ, F14Í, N13Í, N14Í, F17Í, N17Í); *Nem egyéni* (F17SZ); *Nem egyedüli* (N12Í, N16Í, N17Í). A jelentéscsoportokat egy definíción belül, ötvözve is megjelenítették a diákok. Ez amiatt vált lehetővé, hogy a kontextus nélküli szó nagyobb teret biztosított a diákoknak a jelentés több irányból való megközelítésére. Például: *Ehhez*

*többféle értelmet is köthetünk, például páros szám, ami a kettővel osztható számok. De például párosan szép az élet, tehát párválasztásra is utalhat (F17SZ); Például egy játék lehet páros, amikor ketten játsszák, vagy például a páros számok (N13SZ); Páros lehet szám is, például kettő, amiben két pár van, vagy pedig lehet mint egy emberpár, hogy van egy társa (N13SZ). Ennek a szónak a meghatározása nehézséget okozott a diákoknak. A szóban adott definíciók közül ez volt az egyik olyan kifejezés, amelynél a legtöbben verbálisan is jelezték a megfogalmazás nehézségét, írásban egy tanuló tette ezt meg. Erre utalnak a következő példák: *Páros miben? Valamiből két dolog összekapcsolódik, összeáll (N17SZ); De mi? Lehet például a matematikában a páros és a páratlan szám, ami osztható több számmal is, és nem tudom, lehet még: kettő dologból áll (N17SZ); A matematikában is egy fogalom, a páratlan ellentéte, amikor minden egyes szám osztható kettővel. Nem tudom pontosan megfogalmazni (N17SZ); Ha valamit nem egyedül csinál az ember, hanem párban, akkor páros. Nem tudom (N17SZ); Két tagból álló dolog (nem tudtam jobbat kitalálni 😊) (N14Í).**

A melléznevek meghatározása a két szó tanúsága alapján nem könnyű feladat. A főnévi és az igei definíciókhoz képest kevesebb definíciós stratégia fordult elő (részletesen l. 3.2. alfejezet). Érdekes a későbbiekben nagyobb elemszámú szóanyagban vizsgálni, melyek a főbb kategóriák, például több melléknév esetén dominánsabbá válik-e az ellentéttel való definiálás, milyen típusú nagyobb fogalom jelenik meg, ha megjelenik egyáltalán (például a *melléknév* vagy a *tulajdonság* szó).

### **3.1.4. Az állandósult szókapcsolatok definiálási stratégiái**

A beszédben gyakran ismétlődnek állandósult szerkezetek, amelyeket frazémáknak nevezünk. Ezek egyik része szóértékű, azaz egy-egy szóval egyenértékű, másik része mondatértékű, jelentésük a mondatokéhoz hasonló. A frazémák jellemzője a jelentésbeli integráltság, vagyis az, hogy az állandósult szerkezet jelentése nem adható meg a frazémát alkotó szavak jelentésének összegzéseként. Fontos ismervük az alaki kötöttség, formájuk stabil, alkotórészeik nem vagy nagyon korlátozottan cserélhetők, mindig szerkesztettek. Ezek mellett a frazémák hangulati-érzelmi többlettel rendelkeznek (Bokor 2004: 174–175).

A frazémáknak három fokozata különíthető el. Az idiómák vagy idiomatikus egységekben „az állandósult szerkezeti formához erős belső jelentésintegráció társul”, az alkotó tagok jelentése átvitt értelmet is tükröz (i. m. 174). A kötet ehhez a típushoz említi példaként a kutatásban is szereplő *lová tesz* kifejezést. A tágabb értelemben vett, nem

idiomatikus frazémákra is jellemző az integrálódott jelentés, a jelentéssűrités, de nincs átvitt értelem. A legtágabb értelemben vett frazémák alkotják a harmadik fokozatot, „amelyekben csak a szerkezeti és lexikális állandóság bizonyos foka érzékelhető” (i. m. 174–175).

A frazémák több csoportba sorolhatók jelentésbeli integrálódásuk, alaki összeforrottságuk és hangulati-érzelmi velejárójuk fokozatát tekintve. Az első csoportot a szokványos kifejezésmódok alkotják, amelyeknek jellemzően nincs átvitt értelmük, de néhányukban szerepelhet átvitt értelmű vagy nem értett szó. Ebbe a csoportba tartoznak a népmesei fordulatok, a helyzetmondatok, társalgási klisék, a közhelyszerű kifejezések, a szakkifejezések, az egyetlen igével is helyettesíthető (esetleg terjengősnek ítélt) körülírások, képes kifejezések (i. m. 175–176). A második csoportba sorolhatók a szólások. Szólás az „olyan több szóból álló, gazdag hangulati tartalmú frazeológiai egység, amelynek jelentése más, mint alkotó elemeinek pusztá jelentésösszege”, az alkotó tagok jelentése alárendelődik az egységes, új jelentésnek. Ebben a példaanyagban szerepel a *lóvá tesz* kifejezés (i. m. 176–177). A harmadik csoportot alkotják a szóláshasonlatok: „Olyan, rendszerint mondat formájú szólások, amelyek két részből állnak: egy fogalomból és egy hozzá hasonlított, vele tartalmilag egyértékű szemléletes képből” (i. m. 177). A következő csoportot a szállóigék alkotják. Ezek „Olyan, szó szerinti idézetek, amelyek nagyobb körben tartósan használatosak, és irodalmi eredetük vagy történelmi szerzőjük kimutatható” (i. m. 177). Az ötödik csoport a közmondások csoportja: „Olyan mondatok, amelyek általános érvényű megfigyeléseket, életigazságokat tartalmaznak eredeti vagy átvitt értelemben” (i. m. 177).

Szemerkenyi (2009: 9–10) a közmondások, a szólások, a szóláshasonlatok, a konvencionális kifejezések csoportjait különbözteti meg. A közmondás „rövid, tömör, állandósult, mondatnyi terjedelmű, egy nagyobb közösség körében általánosan ismert, szájhagyományban terjedő kifejezés”, amely jellemzően filozofikus tartalmú, gyakran erkölcsi szabályt, nevelő célzatú jó tanácsot fogalmaz meg (i. m. 9). A szólás „egy nagyobb közösségben szájhagyomány útján terjedő szókapcsolat vagy mondat, kevésbé tanító célzatú, [...] közvetlenebbül foglalja magában a történést, amelyet egyúttal értelmez”, segíti a mindennapi életben való eligazodást, ezért gyakran példázat jellegű általánosítás, gazdasági, időjárási jelenségekkel összefüggő tanácsot, előírást tartalmaz (i. m. 9–10). A szóláshasonlat „egy közösség tudatában élő, állandósult kifejezési forma”, amely képszerűen mutatja be a hasonlított értelmezését, alapjául gyakran egy, a mindennapitól a szokványostól eltérő esemény, cselekedet vagy magatartásforma szolgál

(i. m. 10). A konvencionális kifejezés „közkeletű, állandósult szókapcsolat”, egy részük egyszerű állítást tartalmaz (i. m. 10). Az állandósult szókapcsolatok értelmezése különösen nehéz feladat. Az életkor előrehaladtával a gyermekek egyre kevésbé kötik a hallott kifejezéshez annak szó szerinti jelentését, a „6–7 éves gyermekek már előnyben részesítik a nem szó szerinti jelentéseket, de ebben az életkorban még nem vagy nehezen képesek a számukra ismeretlen idiómák értelmezésére. Az interpretálásban lényegesen jobban teljesít a 8–9 és a 12–13 éves korosztály” (Balázs P. 2010). A disszertációban vizsgált életkori csoportokra ez a fajta értelmezés még kevésbé jellemző.

Pedagógusi tapasztalatom (az iskolai tanórai munka, valamint 6. és 8. osztályos diákoknak tartott előkészítő foglalkozások) alapján elmondható, hogy a tanulóknak nagy nehézséget okoznak a közmondások, szólások, nem ismerik őket. Erre utal az a jelenség, hogy a hat- és négyosztályos középiskolai felvételi feladatsorok egyik gyakran visszatérő feladattípusa a közmondások, szólások jelentésére kérdez rá, ami a diákok visszajelzései és a tanórai gyakorlások során is sokaknak az egyik legnehezebb feladatnak bizonyul. (Az állandósult szókapcsolatoknál megfigyelhető definíciós stratégiákat a 7. táblázat foglalja össze.)

7. táblázat: Az állandósult szókapcsolatoknál alkalmazott stratégiák megoszlása az életkor és az adatközlés módja szerint százalékban

földrendelt kategória				körülírás				szinonima				példa, altípus			
13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í
4,99	0,56	9,99	4,44	38,3	26,7	56,7	28,9	39,9	48,9	36,7	59,9	1,67	1,11	1,67	0
személyes viszony				rámutató, deiktikus				ismétlés				költői eszköz			
13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í	13SZ	13Í	17SZ	17Í
1,67	0	1,67	0,56	0	0,56	0	0	0	0	1,67	0	0	0	0	2,22
nincs válasz															
13SZ	13Í	17SZ	17Í												
18,3	26,7	9,99	11,7												

Ebbe a nyelvtani kategóriába tartozik a lista tizedik eleme, a *szalad a lakás* kifejezés, amely rendetlenséget jelöl, illetve az otthoni tennivalókkal való elmaradásra is utal. A definíciós stratégiák közül jellemzően a körülírás és a szinonim kifejezés megadása jelent meg (a példákat l. alább). A stratégiák alkalmazását nem befolyásolja az, hogy tartalmilag helyes-e a meghatározás, ebben az esetben mégis érdemes kitérni a definíciók helyességére is. A 80 fiatalabb adatközlő közül 18-an adtak helyes választ (ez a fiatalok 22,5%-a), de közöttük is volt olyan, aki bevallottan nem ismerte a mondást, csupán tippelt, ráértett a jelentésére. Például: *Hatalmas kupleráj van az egész kecóban* (N14Í) – amely definíció az

ifjúság szóhasználata szempontjából is figyelemre érdemes; *Erről még nem hallottam. Talán az, hogy rendetlenség van, nagyon kupi van* (N13SZ). 43-an (a fiatalabb adatközlők 53,75%-a) nem adott választ, nem definiálta a kifejezést. 19 tanuló volt (23,75%), akik adtak meghatározást, azonban ezek mind hibásak voltak. A hibás definíciók érdekessége, hogy elrendezhető bizonyos jelentéskörök mentén, azaz bizonyos mintázatok, ismétlődések észrevehetőek voltak. Az egyik ilyen fogalomkör a lakásban lévő gyors mozgásra, sietségre, kapkodásra utal: *Mindenki a lakásban (pl. egy család) Pistike szobájához fut, mert Pistike ordít* (F12Í); *Nagyon nagy sietés van* (F13Í); *Micsoda? Úristen! Nem tudom. Kupleráj van. Siet a család* (F13SZ); *Nyüzsgő, rohanó háznép* (F17Í). Az utóbbi példa azért emelendő ki, mert a tanuló meghatározásában a helyes értelmezés is szerepelt, ám mivel nem ismerte a mondást, hibás jelentést is megadott. A második jelentéskör az otthon ürességére, kiürülésére utal: *Nincs otthon senki* (F14Í); *Mindenki elrohant a házból* (F13SZ); *Elköltözünk. Ezt nem tudom* (F13SZ). A harmadik csoport a *fut a pénz* vagy a *fut a pénze után* kifejezést idézheti, hiszen a lakás, a ház, az ingatlan vagyon elvesztésére utal: *Eladósodás* (F12Í); *Elvesztette a házát* (F13Í); *Elveszti az otthonát* (N13Í); *Ha valaki esetleg elveszíti a lakását [...]* (N13SZ); *Ezt úgy tudom elképzelni, hogy van valamilyen természeti dolog, ami miatt a lakásban különböző károk jelennek meg, és ezért el kell onnan költözni, és a bútorokat kivinni a lakásból* (N13SZ); *Házat keres?* (F14Í). A negyedik csoport pedig a kifejezés szó szerinti értelmezését adja meg szinonim kifejezések segítségével: *Fut a lakhely* (F13Í); *A lakás benevezett egy futóversenyre* (F13Í); *Vándorló palota* (F14Í) – amely akár a 2004-ben bemutatott, Oscar-díjra jelölt japán animációs filmre is rájátszhat; *Picit fura. Kocog a lakás* (F13SZ); [...] *Egy kacsalábon forgó lakás, ami szalad* (N13SZ). Egy tanuló rajzzal is illusztrálta a kifejezést írásbeli meghatározása mellé. A 17 évesek között 22-en nem adtak választ (ez a 80 adatközlőnek a 27,5%-a), 14-en hibás jelentést adtak meg (a 17 éves adatközlők 17,5%-a), 44 tanuló viszont helyesen definiálta a kifejezést (a 80-nak az 55%-a), ami lényegesen jobb arány, mint a 13 évesek körében (l. fentebb). Igen igényesen fogalmazta meg definícióját a következő tanuló: *Rendetlenség van (ha képletesen értjük), az entrópia mértéke a lehető legnagyobb* (F17Í). Egy tanuló fölérendelt kategóriaként egy stilisztikai-nyelvészeti fogalmat adott meg (mindhárom állandósult szókapcsolathoz): *Metafora* (F17Í). A nagyobbak között is volt olyan, hogy bár nem ismerték a kifejezést, helyesen következtették ki a jelentését: *Talán olyan, amikor mindenkinek sok dolga van, és felfordulás van a házban, de nem tudom, mit jelent* (F17SZ); *Fogalmam sincs. Ez biztos valamilyen női, háztartási fogalom. Talán amikor nem csinálják meg a házimunkákat,*



*amikor nincs felporszívózva, nincs elmosogatva, meg nincs kivasalva, akkor biztos szalad a lakás. Mondjuk, jelentheti ennek az ellentétét is. Nem tudom (F17SZ); Hova? Nem tudom, talán rendetlenség van benne (N17SZ); Bár még nem hallottam, de szerintem mikor nagy rendetlenség van a házban, az ott élők a teendőiket már nem győzik (N17Í).* Az előzőekben ismertetett jelentéskörök egy része az idősebbeknél is megjelent. A lakás elveszésére utaló definíció a következő: *Ez biztosan olyan kifejezés lehet, amikor elveszíti a lakását. Nem ismerem. Hirtelen elveszíti valamilyen oknál fogva az otthonát (N17SZ); Eladósodik (F16Í); Kifejezés, ha valakinek nincs elég pénze lakbérre (?) (N18Í).* A szó szerinti értelmezést mondták hárman is: *Képzavar, de lehet igei metafora is. Fantáziában létező kép, amely során egy épület rohan (F17SZ); Lakás lábakat növeszt és elszalad (F16SZ); Amennyiben nem forog a kacsalábon, szélsőséges esetekben szaladhat (F18Í).* A fiatalabbaknál nem jelent meg a következő jelentés: *Fel van borulva...? Ezt nem értem, nem hallottam még (N17SZ); Nincs bérlője (tulajdonosa) a lakásnak (F17Í); Talán az, hogy az ára hirtelen felmegy (F17Í).* Egy 13 és egy 17 éves adatközlőnél fogalmazódott meg a házimunka, a háztartás működésére utaló jelentés: *Amikor a háztartás működik (N17SZ); Megyeget a házimunka (F13Í).* A számadatokat tekintve elmondható, hogy a *szalad a lakás* kifejezést helyesen magyarázó és a választ nem adók aránya a 13 és a 17 évesek között fordított. Megállapítható, hogy a felmérésben kérdezett 17 évesek közül kétszer annyian ismerik ezt a mondást, mint a 13 évesek közül, azonban ez az arány csak kicsivel több, mint a 17 éves adatközlők fele.

A szósor második tagja az állandósult szókapcsolatok csoportján belül a *szöget ütött a fejébe* kifejezés, amely *szeget üt a fejébe* formában szerepel a szótárban (Szemerkenyi 2009: 1260). Jelentése: 1. 'váratlan fordulat elgondolkodásra készíti'; 2. 'gyanakodik egy váratlan fordulat miatt'. Egy olyan szólásról van szó, amely a mindennapos szóhasználatban, a köznyelvben gyakori kifejezés. Jelentését a diákok jól meghatározták, körülírást és szinonimákat alkalmaztak a definícióikban, például *Nem hagyja nyugodni a gondolat (N12Í)*, de egy hasonló jellegű szólással is definiálta egy diák a kifejezést: *Nem tudja kiverni a fejéből (F17Í)*. A jelentés tekintetében voltak olyanok, akik az *Eszébe jut valami* (például F13Í) mondatot adták meg, amely nem pontos, bár összefüggésbe hozható az 'elgondolkodik' jelentéssel. Téves jelentést is írtak a diákok: például *Végbeviszi, amit eltervezett (F13Í); Nagyon jól emlékszik rá, megjegyezte (F13Í, F14Í)*. Egy tanuló írt egy másik szólást definícióképpen: *Bogarat ültetett a fülébe (N16Í)*, amely mondatszerkezetében azonos a megadott szólással, jelentése azonban nem pontosan fedi azt: 'nyugtalanító dolgot mond neki; valami olyan dolgot mond a másiknak, ami azt nem

hagyja nyugodni' (Szemerkenyi 2009: 155). Egy tanuló példával szemléltette a jelentést: *Egy olyan pl. zene, amit nem tudsz kiverni a fejedből* (F13Í), viszont ez nem fedi a kifejezés pontos jelentését. Hat tanuló írta a szó szerinti jelentést (*Belekalapált egy szöveget a másik ember fejébe*, F13Í), ám mivel az egyik ilyen definíció esetében egy 13 éves fiú diákról van szó, ezért sokkal inkább feltételezhető, hogy vicccforrásként tekintett a feladatra, mint az, hogy nem ismeri ezt a szólást. A további szó szerinti meghatározások így szólnak: *Múlt idejű, befejezett cselekmény, mely során egy személy egy másik személy testének feji részébe mechanikus energiával szöveget üt, ehhez (izmai mozgásához) adenozin-trifoszfátot használ / vagy felkelti az érdeklődését* (F17Í) – ezt a definíciót feltehetően az egyik biológia tagozatos adatközlő írta; *Brutálisan megölt valakit / Eszébe jutott egy jó ötlet* (F17Í); *A koponyaűri nyomás szakszerűtlen csökkentése* (F18Í).

A lista utolsó kifejezése a *lóvá tesz* szólás, amely a szótárban *lóvá tették* alakban szerepel (Szemerkenyi 2009: 934): 'becsapták, elbolondították', továbbá 'kijátszották', 'bolonddá tették', 'rászedi, becsapja', 'ugratja'. A szótár értékelése szerint egy köznyelvi, gyakori szólásról van szó. A szólás jelentése, tartalma az idők folyamán változott. Eredete a boszorkányhiedelmekhez kötődik, miszerint a boszorkány állattá (akár lóvá) tudta változtatni azt a személyt, akin bosszút akart állni, és amíg tartott a varázslat, bármit megtehetett áldozatával. A boszorkányhiedelmek elmúlásával a szólást kezdetben a kínzásra használták, később a kiszolgáltatottság kifejezésére szolgált. Ezt követően nyerte el ma is használt jelentését (i. m. 934). A diákok a szólást az *Átver* szinonimával magyarázták meg, amely pontosan fedi a mai szótári jelentést. Ennek rokon értelmű szavai is megjelentek egy-egy adatközlőnél, például *Becsap* (F17SZ); *Átvág* (N17SZ); *Megvezet* (F18Í); *Rászed* (N17Í); *Kicszelez* (N17Í); *Valakit felültet* (N17SZ). Az igei szinonimák mellett egy főnévi alak is megjelent: *Átverés* (N17SZ), amely jelentésében illeszkedik a szótári jelentéshez, azonban szófajában nem. Két esetben téves jelentést adott meg az adatközlő: *Ellop* (F18Í), amely természetesen beleillik a szó jelentésébe, hiszen ha valakitől valamit ellopnak, akkor őt lóvá tették, ám az eredeti jelentésbe nem tartozik bele. Két tanuló a szó szerinti jelentést adta meg: *Lóként használja* (F16Í), amely utalhat a szólás eredetére is, de annak a jele is lehet, hogy a tanuló nem ismeri ezt a kifejezést, vagy csak humorosnak szánta a választ; illetve *Felöltöztet lójelmezbe valakit* (N16Í). Egy diák írta ezt: *Véleményem szerint ez szinte lehetetlen* (F18Í), amely a szó szerinti jelentéshez fűződő személyes viszonyulást fogalmazza meg.

A kisszámú állandósult szókapcsolatról nem lehet jellemző stratégiát megállapítani. Mindhárom kifejezés más definíciós módot hívott elő (körülrás, szinonimák, példák), így

valószínűsíthető, hogy a stratégia nem azon múlik, hogy állandósult szókapcsolatról van-e szó, hanem talán azon, hogy mennyire összetett, bonyolult az adott szólás vagy közmondás jelentése, mennyire írható le egyetlen szóval, vagy csak folyamatként, hosszabb, esetleg absztraktabb meghatározás útján.

### 3.1.5. Összegzés

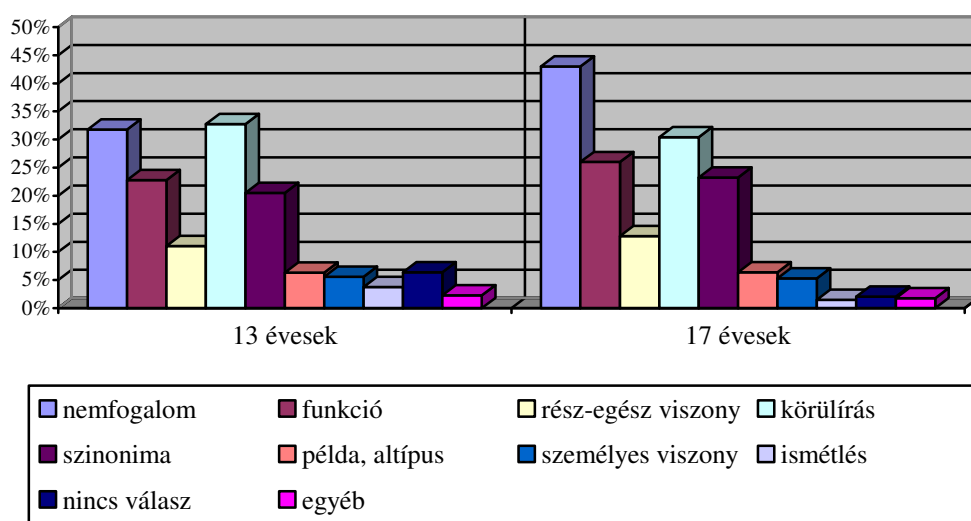
Az egyes szófaji/nyelvtani kategóriák esetében számos definíciós stratégia megjelenik. Ezek egy része szófajokra jellemző stratégiának bizonyul (például a funkció a használati tárgyakat kifejező főnevek esetében, a körülírás az igék körében, az ellentét a mellékneveknél), de számos esetben ilyen összefüggés nem mutatható ki (például a szinonimák vagy a személyes viszonyulást kifejező megnyilvánulások bármely szófaji/nyelvtani csoportban megjelenhetnek). Megállapítható, hogy a definícióalkotási stratégia sokszor a konkrét, meghatározandó szótól (annak jelentésétől) függ: az elvontabb, absztraktabb jelentésű főnevek (például *áru*) definiálása is nehezebb feladatnak bizonyult (és gyakran a körülírás stratégiáját hívta elő), míg a jellemzően nehezen definiált állandósult szókapcsolatok között is szerepelt gyorsan, szinte automatikusan meghatározott kifejezés (*lóvá tesz: Átver*). Körvonalazódik a két életkori csoport közötti különbség az alkalmazott stratégiákra, illetve a „nincs válasz” kategóriára vonatkozóan (l. 3.2. és 3.4. alfejezet).

### 3.2. A definíciós stratégiák aránya

Az eredmények bemutatását az összes definíciós stratégia arányainak bemutatásával folytatom. Az alfejezet kitér arra, hogy az egyes stratégiák a teljes anyagban milyen arányban jelentek meg (l. 7.2. melléklet). Az egyes szófaji/nyelvtani csoportokra nézve is megállapítható az egyes stratégiák használati gyakorisága, ezért az alfejezet azt is bemutatja, hogy az egyes stratégiák milyen arányban jelentek meg a különböző szófaji/nyelvtani kategóriák esetében. Minden tanulóról tudható, hogy hány alkalommal élt bizonyos stratégiákkal, és ezek hogyan oszlanak meg a szófaji/nyelvtani kategóriák között és azokon belül. Például ha egy tanuló a tizenegy főnév definiálása során négy esetben élt a fölérendelt fogalom használatával, akkor ő a tizenegy főnévi definíciónak a 36,36%-ában alkalmazta ezt a stratégiát, ha a négy igéből háromnál használt körülírást, akkor az igei definícióinak a 75%-ában jelent meg ez a definiálási mód (vagyis a 100% az adott szófajhoz, nyelvtani kategóriához tartozó szavak, kifejezések definícióinak a darabszáma). Ez az arány csak tendenciákra utalhat, hiszen az eltérő szófaji csoportokhoz eltérő elemszám tartozott a GABI adatbázisában, ami csak korlátozott mértékben teszi lehetővé következtetések levonását, inkább megfigyelésekre ad lehetőséget. A főnevekből tizenegy, az igékből négy, a melléknevekből kettő, az állandósult szókapcsolatokból pedig három szerepelt a szólistában. A százalékos arányok az alacsony elemszám ellenére is mutathatnak egyfajta preferenciát arra vonatkozóan, hogy melyik nyelvtani kategóriára melyik definiálási stratégia a jellemzőbb, gyakoribb.

Egy tanuló húsz definíciót adhatott, egy definíción belül több stratégia is megjelenhetett, de arra is volt példa, hogy a diák nem definiálta a fogalmat. A vizsgálatban részt vevő összesen 160 tanuló 3200 definíciót alkotott, ennek egyik fele a 13 évesek, másik fele a 17 évesek közül került ki. Mindkét korcsoport definícióinak a száma tehát 1600, amelyből 400-at szóban, 1200-at írásban fogalmaztak meg. (A definíciókban megjelenő stratégiák korcsoportok szerinti eloszlását mutatja az 1. ábra.) A 13 éves korosztályban összesen 2191 stratégiát adatoltunk (558-at szóban, 1633-at írásban). Az összes stratégia és az összes definíció aránya azt mutatja, hogy az egy definícióra jutó stratégiák száma 1,37 a 13 évesek körében. A 17 évesek körében 2408 stratégia volt kimutatható (609 szóban, 1799 írásban). A 17 évesek által alkalmazott összes stratégia az összes definíció számához viszonyítva 1,50-os arányszámot mutat. (Az egyes stratégiáknak az összes adatolt stratégiához viszonyított arányát mutatja a 2. és a 3. ábra.) A két arányszám azt mutatja, hogy a 13 évesek egy definícióban alkalmazott stratégiáinak száma

kisebb (1,37), mint a 17 évesek egy definícióra eső stratégiáinak a száma (1,50). Ez az átlagérték azoknak a tanulóknak az esetében beszédes, akik ettől jelentős mértékben eltértek (l. 3.3. alfejezet). A 2 vagy afölötti arányszám azt jelzi, hogy a tanuló minden egyes definíciójában két (vagy annál több) stratégiát alkalmazott, így téve megragadhatóbbá, érthetőbbé a fogalmat. Az 1-es arányszám azt mutatja, hogy a gyermek minden definíciójában egyetlen stratégiát alkalmazott. Ez is lehet hatékony és sikeres, de az egyéni jellemzők bemutatásakor látható, hogy ezek között megjelenik a szó megismétlése, a szinonima megadása vagy a példa említése (l. 3.3. alfejezet), amelyek a kevésbé elfogadható definíciótípusok közé tartoznak (l. 1.3.3. alfejezet). Az 1 alatti arányszám azt jelenti, hogy a tanuló több fogalmat nem tudott meghatározni, és a definiált fogalmak esetében sem használt többféle stratégiát.



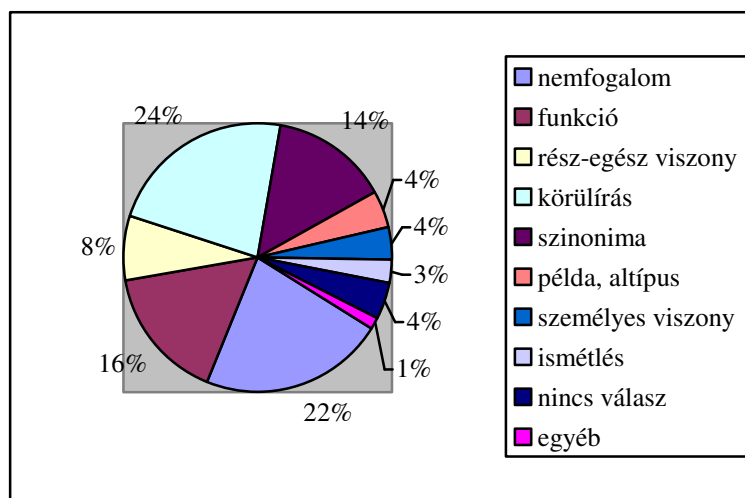
1. ábra

A definíciós stratégiák megoszlása a 13 és a 17 évesek körében (100% = 1600 darab definíció)

### 3.2.1. A leggyakrabban használt definíciós stratégiák

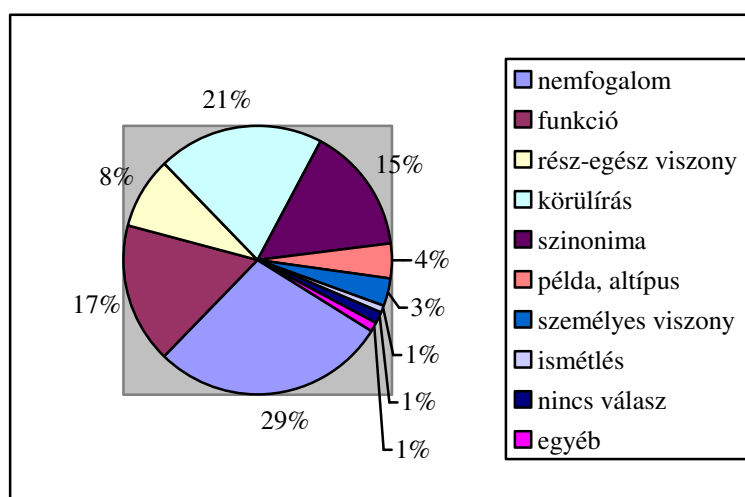
A nemfogalom a definiálandó fogalom legközelebbi fölérendelt fogalmát jelenti (l. 1.2.3., 1.3.1. és 1.3.2. alfejezet), amely jelentésében kapcsolja össze a két szót. De a fölérendelt kategóriába sorolható az az eset is, amikor a tanuló szófaji vagy nyelvtani kategóriát említ (például *ige*, *metafora*) vagy az adott szófaj prototipikus jellemzőjét, lényegi elemét emeli ki (például a *cselekvés*, *tárgy*, *tulajdonság* szavakkal). A 13 évesek definíciói között a nagyobb kategória (nemfogalom) megnevezése írásban 426, szóban 84 esetben, összesen 510-szer jelent meg, amely az 1600 definíciónak 31,875%-a, közel harmada (l. ábra), a 2191 adatolt stratégiának pedig 23,27%-a, közel egynegyede (2. ábra).

A 17 éveseknél ugyanez az adat írásban 545, szóban 143, összesen 688, amely az 1600 definíciónak 43%-a (1. ábra), a 2408 stratégiának a 28,57%-a, több mint negyede (3. ábra).



2. ábra

A definíciós stratégiák megoszlása a 13 évesek körében (100% = 2191 adatolt stratégia)



3. ábra

A definíciós stratégiák megoszlása a 17 évesek körében (100% = 2408 adatolt stratégia)

Mivel a fölérendelt fogalmi kategória alkalmazása főként a főnevekre jellemző, valamint az iskola világában is főneveket kell meghatározni, érdemes megnézni ennek a stratégiának a főnévi csoporton belüli arányát. A 13 éveseknél (szóban és írásban összesen) 426 esetben fordult elő a fölérendelt kategória megnevezése, összesen pedig 880 darab, főnevekre vonatkozó definíció született (11 főnév, 80 adatközlő), amelyekben 1360 stratégiát alkalmaztak a főnevek definiálásakor, vagyis a nagyobb fogalmi kategória megnevezése a definíciók 48,4%-ában, a stratégiák 31,32%-ában jelenik meg. A 17

éveseknél 556 esetben jelent meg ez a definíciós mód a 880 darab definícióban (11 főnév, 80 adatközlő), amelyekben 1466 definíciós stratégiát számoltunk össze. Ezek alapján a 17 évesek egy főnév meghatározásakor a definícióik 63,18%-ában, a stratégiáik 37,92%-ában megadják a hozzákapcsolódó fölérendelt fogalmat. Ennek a definíciós módnak a magas aránya azért jelentős, mert az iskolai fogalommeghatározások alkalmával elvárás a definiálandó fogalom elhelyezése a fogalmi hierarchiában (l. 1.2.4. alfejezet), emiatt is jelentős az a tény, hogy a főnevek definiálásakor mind a 160 adatközlő alkalmazta ezt a stratégiát (legalább egyszer). Elégtelennek kell minősíteni azt az esetet, amikor a tanuló csupán a nemfogalmat nevezi meg, és nem használ megkülönböztető jegyeket (vagy egy másik stratégiát is). A főnevek esetében a megkülönböztető jegyek a tanulói válaszok alapján nagy változatosságot mutatnak, és megállapítható, hogy függenek a szó jelentésétől. Összefoglalva: utalhatnak a tárgy anyagára, alakjára, formájára, a tárgy eredetére (de a szó eredetére, etimológiájára is), a színére, ízére, szerkezetére stb., személyek esetében külsejükre, életmódjukra, lak- vagy élőhelyükre, (jellem)vonásaikra stb. A főnevek definíciói a fenti kategóriák szerint továbbárnyalhatók, ehhez egy kizárólag főnevekből álló bőséges szóanyag szükséges.

A fölérendelt kategória megnevezése a 13 éves korosztályban a tizenegy főnevet alapul véve (az ezekre adott definíciók számát, azaz írásban 660, szóban 220 definíciót tekintve 100%-nak) írásban azok 53,78%-ában, szóban csak 32,26%-ában jelent meg. A 17 éveseknél a tizenegy főnévi definícióban az írásbeli munkák 67,11%-ában, a szóbeli meghatározások 51,35%-ában valósult meg ez a stratégia. Ez mind a két korcsoportban nagy eltérésnek számít, és arra enged következtetni, hogy a gyermekek írásban jobban átgondolják, megfogalmazzák a definícióikat, és gyakrabban helyezik el a definiálandó főneveket egy nagyobb fogalmi kategóriában. A százalékos adatok arra is rámutatnak, hogy nemcsak a definiálás módjában van különbség, hanem az életkorok között is: a 17 évesek nagyobb arányban alkalmazták ezt a stratégiát a főnevekre mondott vagy írt magyarázataikban.

A fölérendelt fogalmi vagy nyelvtani kategória az igéknél (a 100% írásban a négy igére adott definíciók száma, azaz 240, szóban pedig 80) 13 éves korban írásban 15,41%-ban, szóban 11,25%-ban jelent meg; a 17 éveseknél írásban 18,33%-os, szóban 20%-os arányban. A főnevek adataihoz képest ezek az arányok kisebbek, ami azért érthető, mert az igéknél nem ez a domináns definíciós stratégia. A mellékneveknél (a 100% a két melléknévre adott definíciók száma, ez írásban 120, szóban 40) 13 éves korban írásban 27,5%-ban jelent meg fölérendelt fogalmi vagy nyelvtani kategória, szóban 2,5%-ban, a 17

éveseknél írásban 41,6%-ban, szóban csak 20%-ban. A melléknevek erősen szóródó adatai azzal magyarázhatók, hogy mindössze két melléknév szerepelt a listán, ráadásul ezek jellemzően másféle stratégiákat mozgósítottak. Az adatokból azonban annyi leolvasható, hogy írásban többször nevezik meg a diákok (a melléknevek esetében is) a nagyobb fogalmi kategóriát (például a *tulajdonság* szóval) vagy magát a nyelvtani kategóriát (például az *ez egy melléknév* megállapítással). Az állandósult szókapcsolatok körében (100% a három frazéma definícióinak a száma, vagyis írásban 180, szóban 60) a 13 évesek írásban 0,5%-ban neveznek meg fölérendelt kategóriát, szóban ez az arány 4,9%. A 17 évesek írásban 4,4%-ban, szóban 9,9%-ban nevezik meg a nyelvtani kategóriát (*közmondás, szólásmondás, állandósult kifejezés*). Az adatok alapján az állapítható meg, hogy az állandósult szókapcsolatok esetében nem jellemző a nyelvtani vagy bármilyen tartalmi fölérendelt kategória megnevezése.

A funkció szerinti definíció a használati tárgyak körében jellemző definíciós típus, csak a főnévi csoporton belül jelent meg. A használati tárgyak mellett a *szírom* és a *reklám* szavak meghatározásakor fordult elő. Ez a meghatározás keveredhet a nemfogalom megadásával, ebben az esetben a funkció válhat megkülönböztető jeggyé, de önmagában is megjelenhet. A *szírom* szó esetében a rész-egész viszony megadásával együtt szerepelt. A 160 adatközlőből csupán egy volt, aki nem használta ezt a definíciós módot. A funkció megadása a 13 éveseknél 365 esetben jelent meg. Ez a szám a 880 főnévi definíciónak 41,4%-a, az 1360 ténylegesen megvalósuló főnévi definíciós stratégiának 26,83%-a. A 17 éveseknél 416 olyan meghatározás jelent meg, amely a funkcióra (is) utalt. Azaz a diákok a 880 főnévi definíció 47,27%-ában adták meg a funkciót, az összes stratégiának (1466 darab) pedig a 28,37%-ában. Ha a tizenegy főnévre adott definíciók számát (írásban 660-at, szóban 220-at) vesszük 100%-nak, akkor a 13 évesek írásbeli definícióiban 43,48%-ban, szóbeli magyarázataikban pedig 35,45%-ban jelent meg ez a stratégia. A 17 éveseknél írásban ez az arány 47,57%, szóban 46,35%. Az adatok arra mutatnak rá, hogy a funkció segítségével a tizenegy főnév közel fele megmagyarázható, pontosabban közel felénél van valamilyen funkció, amely említhető a definícióban. Az iskolában elsajátítandó tantárgyi fogalmak jelentős része absztrakt fogalom, csak ritkán tartoznak a használati tárgyak körébe (egyes történelmi, földrajzi és művészettörténeti fogalmak). Ezért a pedagógiai gyakorlat alapján elmondható, hogy ez a definíciós stratégia az iskolai definícióalkotásban (például dolgozatokban) ritkábban jelenik meg.

A rész-egész viszony is a főnevekre jellemző meghatározási mód volt. Minden olyan eset idesorolható, amely a definiálandó fogalom alkotórészeit, felépítését, tartalmát



részletezi, illetve azok is, amelyek azt mutatják be, hogy a fogalom minek a része, összetevője. A 160 adatközlőből négyen voltak, akik nem alkalmazták ezt a stratégiát. A fiatalabbaknál összesen 177 definícióban jelent meg ez a stratégia (mindegyik a főneveknél, így az összehasonlítást is ezen a kategórián belül érdemes elvégezni). A főnevekre vonatkozó definíciók (880 darab) 20,11%-ában, az összes főnévi stratégiának (1360 darab) a 13,01%-ában jelent meg a 13 évesek körében. Az idősebbeknél 205 esetben fordult elő ez a definíciós mód. Ennek megfelelően az arányok az idősebbeknél 23,29% (a 880 főnévre vonatkozó definíciót tekintve 100%-nak) és 13,98% (az 1466 darab, főnevekre vonatkozó definíciós stratégiát tekintve 100%-nak). Ha a tizenegy főnévhez írt vagy mondott meghatározások számához viszonyítjuk ennek a stratégiának a megjelenését, akkor a 13 évesek írásbeli produktumaiban 20,45%-os az előfordulási arány, szóban 19,08%. A 17 évesek kérdőíveiben 22,42%, szóban pedig 25,9% a megjelenési arányuk. Nagy különbség nem tapasztalható, ami abból ered, hogy a főnévi lista tagjainak viszonylag egyértelműen meghatározható köre volt az, amelyre ez a stratégia alkalmazható volt. Látható, hogy az előző két definíciós típushoz képest a főneveken belül már kisebb arányban előforduló definíciós módról van szó, de a 880 definíciónak az ötödében, az idősebbeknél közel a negyedében megjelenik.

A körülírás mind a négy szófaji kategóriában megjelent, és mindegyik adatközlő alkalmazta legalább egyszer. Nyelviileg az *Az, amikor...*, *Olyan, amikor...*, *Az, ha...* stb. típusú mondatstruktúrák fejezik ki, de megjelenhet olyan formában is, amely ezt a nyelvi formulát ugyan nem tartalmazza, de a definícióhoz hozzáilleszhető a mondat szerkezet és a jelentés sérülése nélkül. Ebben a meghatározási módban az adatközlő „elmeséli” a meghatározandó fogalom jelentését, így válhat a nyelviileg is kifejezett narratív szerkezet miatt az igék jellegzetes definíciós stratégiájává. A körülírást előhívó másik eset a fogalmilag nehezebben megragadható, absztrakt kifejezések definiálása (elvont főnevek, tulajdonságok, szólások). A 13 évesek körében (minden szófaji kategóriát figyelembe véve) összesen 524 körülírás adathozható. Ez az 1600 definíciónak a 32,75%-a (1. ábra), a korcsoportban összeszámolt 2191 stratégiának pedig a 23,91%-a (2. ábra). A 17 éveseknél 487 körülírás szerepelt, amely a lehetséges 1600 definíciónak 30,43%-a (1. ábra), a körükben gyűjtött 2408 stratégiának a 20,22%-a (3. ábra).

Érdemes összehasonlítani az igéknél és a főneveknél megfigyelhető adatokat. A 13 évesek igékre adott definícióiban 213-szor fordult elő ez a meghatározási mód, az összes igei definíció száma pedig 320 volt (négy ige, 80 adatközlő). Az összes igei definíciónak a 66,56%-át adja ez a stratégia. A 13 évesek körében összesen 438 stratégiát lehetett

megszámolni az igei kategória szavainak definiálásakor, így a 213 körülírás az igékre vonatkozó összes stratégia 48,63%-a. A két adat azt mutatja, hogy a definíciók két harmadában megjelenik ez a stratégia, de az, hogy a stratégiáknak közelítően a felét teszi ki, jelzi, hogy sokszor más meghatározási móddal együtt szerepel. A 17 évesek körében 251 körülírást jegyeztünk fel az igékhez kapcsolódóan. Ez a 320 definíció (négy ige, 80 adatközlő) 78,43%-át jelenti, az összes, igékre vonatkozó stratégiának (a 17 évesek esetében ez a szám 465) az 53,97%-a. Az adatok arra engednek következtetni, hogy az igék definiálásakor előtérbe kerül a körülírásos meghatározás. Ez azért értékelhető pozitívan, mert a prototipikus ige jelentésszerkezetének elemeit szükségszerűen tartalmazza, míg más definíciós módok (mint a szinonima vagy a példa) nem. A négy igehez adott magyarázatok számához (írásban 240-hez, szóban 80-hoz) viszonyítva (ezeket a számokat tekintve 100%-nak) a 13 évesek írásbeli definícióinak a 64,58%-ában, szóbeli meghatározásaiban 72,5%-ban jelent meg. A 17 évesek írásbeli munkájuk során 76,25%-ban, szóbeli definícióalkotásaik alkalmával pedig 85%-ban használták. Ezekkel az arányokkal a körülírás az igei definíciós módok között uralkodó stratégia.

A körülírás a főneveknél is megjelent. A 13 évesek 153 esetben éltek ezzel a lehetőséggel, ami a 880 főnévi definíciónak a 17,38%-a, az 1360 adatolt főnévi stratégiának pedig a 11,25%-a. Az adatokat összevetve a fölérendelt fogalom használatával vagy a funkcióval való definiálással látható, hogy a főneveknél ez a definíciós mód csak a negyedik leggyakoribb, használata jelentősen elmarad a többitől. A 17 évesek 76-szor alkalmazták a körülírást főnevek esetében (ami a fele a 13 éveseknél látott adatnak). Ez mindössze 8,63%-a a 880 definíciónak és 5,18%-a az 1466 főnévi stratégiának. A 13 évesek írásbeli definícióiban (a tizenegy főnévhez összeszámolt definíciók számát, azaz írásban a 660-at és szóban a 220-at tekintve 100%-nak) 12,72%-ban, szóbeli válaszaikban 31,36%-os arányban jelenik meg ez a definíciós mód, míg a 17 évesek írásbeli munkáiban ez az arány 7,87%, szóban pedig 10,9%. Látható, hogy a körülírás a 13 éveseknél szóban lényegesen gyakoribb, ami magyarázható ennek a definíciós technikának az elbeszélő, narratív jellegével. Észrevehető volt, hogy ezzel a stratégiával jórészt az *áruló*, esetleg a *kétféltű* szavak meghatározásakor éltek az adatközlők, vagyis az absztrakt főnevek, a nem használati (vagy kézzel fogható) tárgyak esetében. A megfigyelés pedagógiai jelentősége abban áll, hogy ez a stratégia visszaszorul a 17 éves korosztály körében a főnevekre vonatkoztatva, míg a fölérendelt fogalmi kategória megnevezése (amely stratégiát az iskola is preferálja) növekvő arányt mutat. Pedagógusi tapasztalatom alátámasztja azt, hogy a diákok az életkor előrehaladtával levetkezik azt a szokásukat, hogy narratív jelleggel

„mesélik el” egy (főnévi) fogalom tartalmát, helyette egyre inkább elhelyezik azt egy fogalmi hierarchiában (l. 1.2.4.6. alfejezet; vö. Ambrus A. 1995: 64–66). A különbség arra utalhat, hogy az idősebb diákok igyekeznek kikerülni ezt a definíciós módot (ha tehetik, és ha a szófaj nem kényszeríti rá őket ennek használatára).

A körülírás a melléknevek és az állandósult szókapcsolatok között is megjelent, azonban ezek a nyelvtani csoportok kevés elemet tartalmaztak, illetve a konkrét szavak, kifejezések más-más definíciós stratégiát hívtak elő, így összehasonlításra és általános következtetés megfogalmazására kevés lehetőséget adnak. A konkrét adatok a következők voltak. A körülírás a két melléknévre nézve a 13 éveseknél írásban 52,5%-os, szóban 60%-os előfordulási arányt mutat, a 17 évesek körében írásban 38,3%-ra, szóban 70%-ra változik az arány. Írásban látszik az a tendencia, hogy az idősebbek kisebb arányban használják ezt a definíciós módot, noha ennél a szófaji kategóriánál nehezebb elkerülni. Az állandósult szókapcsolatok esetében a 13 éves diákok írásbeli definícióiban 26,6%, szóban 38,3%, a 17 éveseknél írásban 28,8%, szóban 56,6% a használatuk.

A szinonimák megadásával mindössze egyetlen tanuló nem élt, minden más adatközlő használta. Ez a meghatározási mód mind a négy nyelvtani kategóriában megjelent. A 13 évesek összesen 328 alkalommal éltek a szinonimával történő magyarázattal, ami az összes definíció (1600 darab) 20,5%-át (1. ábra), az ezekben megfigyelhető összes stratégia (2191 darab) 14,97%-át jelenti (2. ábra). A 17 évesek 372 definícióban használták ezt a stratégiát, ami az összes lehetséges definíció 23,25%-a (1. ábra), a náluk összeszámolt stratégiáknak (2408 darab) a 15,44%-a (3. ábra). A főneveknél ez a stratégia 13 éves korban 88 alkalommal jelent meg, ami a definíciók 10%-át jelenti, az összes főnévi stratégiának (1360 darab) pedig a 6,47%-át. A 17 éveseknél ez a szám 93 volt, ami 10,56%-ot és 6,34%-ot jelent. A 13 évesek kérdőíveiben a tizenegy főnév definícióit 100%-nak tekintve (írásban 660, szóban 220 darab) 10,6%-os előfordulási arány figyelhető meg, szóban 8,18%. A 17 évesek 12,27%-os arányban írtak szinonimákat, míg szóban 5,45%-ban fordult elő.

Az igékre a 13 évesek 96 esetben adtak szinonimát meghatározásként, ami a 320 igei definíciónak a 30%-a, a 438 igei definíciós stratégiának a 21,91%-a. A 17 éveseknél ez a szám 90 volt, ami az igei definíciók 28,125%-át jelenti, az összes igei definíciós stratégiának (465 darab) pedig a 19,35%-át adja. A négy igénél összeszámolható definíciókat 100%-nak tekintve (azaz írásban a 240-et, szóban a 80-at) a 13 évesek írásban 33,3%-ban használták szinonimákat, szóban ez csak 20% volt. A 17 évesek írásban átlagosan 32,9%-ban alkalmazták ezt a stratégiát, szóban 13,75%-os arányban. A főnévi és

az igei adatokat összevetve az látható, hogy szinonimák alkalmazása inkább az írásbeli definíciókra jellemző stratégia.

A két melléknévről az állapítható meg, hogy inkább a *nagyravágyó* szónál igyekeztek szinonimát adni a diákok, az állandósult szókapcsolatok közül pedig a *lóvá tesz* kifejezés volt az, amit ezen a módon határoztak meg. A konkrét adatok a kis elemszám és az eltérő stratégiákat aktiváló szavak miatt összehasonlításra kevésbé alkalmasak. A mellékneveket a 13 éves diákok írásban 23,3%-os arányban, szóbeli válaszaik során 10%-os arányban határozták meg szinonima segítségével. A 17 évesek kérdőíveiben ez 40%, szóban 27,5%. A melléknevekre vonatkozóan úgy tűnik, a 17 éves diákok valamivel szívesebben használják a szinonimákat definícióikban. A három állandósult szókapcsolatra adott definíciókban a 13 évesek kérdőíveiben 48,8%-ban, szóbeli magyarázataikban 39,9%-ban jelent meg. A 17 éveseknél ezek az arányok írásban 59,9%, szóban pedig 36,6%. Ezek a magas arányok annak köszönhetőek, hogy csak három frazéma meghatározását kérte a feladat, és azok közül az egyiket (*lóvá tesz*) szinte mindenki szinonimával magyarázta meg.

A pedagógiai munkában a pedagógus élhet az egyszavas definíciók, szinonimák megadásával, de ez a stratégia csak kiegészítője lehet más stratégiáknak. Számos diákdolgozat kijavítása azzal a tanulással szolgált, hogy a tanulók egyszavas definíciói nem fedik le a fogalom teljes tartalmát, így meghatározásuk hiányos. Abban az esetben, ha a szakkifejezések szinonimái valóban egyenrangúak és a szakirodalom szerint is probléma nélkül felcserélhetők, akkor a szinonimák használatának funkciója abban állhat, hogy a diákok egy esszé megfogalmazásakor stilisztikailag változatosabb szöveget tudnak alkotni.

### **3.2.2. A ritkábban használt definíciós stratégiák**

A további stratégiák már nem fordulnak elő olyan nagy arányban, mint az előzőekben ismertetett meghatározási módok.

A példa, altípus definíciós módja elsősorban a főneveknél jelent meg, a többi szófajnál ritkán vagy szórványosan. A stratégia az adott fogalomhoz tartozó konkrét példa vagy az adott fogalomhoz tartozó alfajta, típus említését jelenti. Az adatközlők 64,375%-a (103 fő) használta ezt a definiálási módot. Az összes nyelvtani kategóriában összesen 204 példát produkáltak az adatközlők: 101-et a 13 évesek, 103-at a 17 évesek. A számadatokban nincs lényegi különbség, és az alkalmazott összes stratégiára vonatkozóan sincs: a 13 évesek összes stratégiájának (2191 darab) a 4,6%-át (2. ábra), a 17 évesekének (2408 darab) a

4,27%-át tette ki a példával való definiálás (3. ábra). A 13 évesek írásbeli definícióiban a főnevek körében 4,9% a példák említése, szóban 13,6% (a főnevekre írásban adott 660 definíciót és a szóban adott 220 meghatározást véve 100%-nak). A 17 éveseknél 6,8%-ban jelent meg az írásbeli adatok között, szóban 11,8%-ban. Az igékre vonatkozó definíciókban is előfordult példák említése: a 13 évesek írásban 0,4%-os, szóban 12,5%-os, a 17 évesek írásban 2,08%-os, szóban 6,25%-os arányban használták ezt a meghatározási módot (100%-nak véve a 240 írásbeli igei és a 80 szóbeli igei definíciót). A két melléknév esetében a 13 évesek írásban 7,5%-ban, szóban 37,5%-ban, a 17 évesek írásban 11,6%-ban, szóban 17,5%-ban használtak példákat (írásban a lehetséges 120 definíciót, szóban a lehetséges 40 definíciót tekintve 100%-nak). Az állandósult szókapcsolatokra nézve ezek az arányok 0% és 1,66% között találhatók. Ezek az adatok azt mutatják, hogy mindkét korcsoportban inkább a szóbeli szövegalkotás kísérője a példa, írásban kevésbé jellemző. Megfigyelhető az, hogy a példák a 17 évesek definícióiban egy komplex definíció szerves részét képezték, alátámasztották a más stratégiával megfogalmazott állítást, szemléltető, kiegészítő funkcióval bírtak. A 13 évesek definícióiban a példa állhatott önmagában, más stratégia nélkül, ami viszont nem elegendő a fogalom jelentésének teljes körű meghatározásához, ugyanis annak csak egy kis szeletét, résztartományát fedi le.

A személyes viszonyulás is a definíció részévé válhatott, és erre mindegyik szófaji kategóriában található példa. Ám fontos hangsúlyozni, hogy ez nem a szófajoktól, nyelvtani kategóriáktól, hanem a szó jelentésétől függ. Emiatt nem érdemes szófaji csoportok szerint bemutatni ennek arányait, hiszen nem szófajspecifikus definiálási módról van szó. 103 adatközlőnél jelent meg ez a definíciós stratégia is (az adatközlők 64,375%-ánál), de közülük 59 főnél (36,875%) csak egyetlen definícióban. A következő szavak voltak azok, amelyek nagyobb arányban hívtak elő személyes gondolatokat, érzéseket, esetleg emlékeket. A *szürcsöl* ige esetében jellemzően az illetlen viselkedésre és az ilyen italfogyasztási forma elítélésére hivatkoztak az adatközlők. A *bukfencezik* igenél néhányan a saját kompetenciájukra (tudnak-e bukfencezni vagy sem) és ezáltal a bukfencezéshez való viszonyukra utaltak. A *nagyravágyó* szónál megfogalmazták ennek pozitív vagy negatív voltát. A *bizonyítvány* főnév kevesebből váltott ki személyes viszonyulást, de akiből igen, az meglehetősen elítélően nyilatkozott az iskolai értékelésnek erről a formájáról. Nagyon sokan szóttek bele szubjektív véleményt a *kürtöskalács*ról alkotott definíciójukba: jórészt annak finom ízére utaltak az adatközlők. A *reklám* helyenként negatív véleményeket váltott ki: aki megfogalmazott saját meglátást, az idegesítőnek tartotta ezt a médiaműfajt. A *tolakodik* ige is sokakból kiváltott érzelmi reakciót: esetleg

saját történetet említettek, de többségében ennek a viselkedésformának a modortalan jellegére hívták fel a figyelmet. Végül sokan fogalmaztak meg negatív véleményt a szólista zárószaváról, az *áru*lő főnévről, amelyet egyöntetűen negatív jelentéstartalmú kifejezésnek ítélték azok, akik megfogalmaztak személyes véleményt. A személyes viszonyulás önmagában alkalmatlan egy fogalom meghatározására (néhány példát l. a 3.1. alfejezetben), ugyanis nem ragadja meg sem a szófaj valamely jellegzetességét, sem a jelentés lényegi momentumait, csupán a beszélő szubjektív érzéseit közli. Természetesen egy-egy meghatározásnak a részét képezheti, ha az objektív módon megfogalmazott, a fentebb bemutatott stratégiák kiegészítőjeként jelenik meg. A személyes érzések, gondolatok megfogalmazása nem lehet túlzó és hosszú, ezzel ugyanis a diák megsértené a definícióval mint szövegtípussal szemben támasztott követelményeket (l. 1.2.3. alfejezet).

Az ismétlés stratégiája összesen 84 esetben jelent meg: a 13 évesek körében 60-szor 33 gyermeknél, a 17 éveseknél 24-szer 16 gyermeknél (vagyis feleannyi gyermeknél kevesebb mint feleannyi esetben). A 13 évesek adata az összes definíció (1600 darab) 3,75%-át (1. ábra), az összes stratégiájuknak (2191 darab) pedig 2,73%-át adja (2. ábra). A 17 éveseknél az összes definíció (1600 darab) 1,5%-a (1. ábra), az összes stratégiának (2408 darab) 0,99%-a volt az ismétlés (3. ábra). A 13 évesek írásbeli definícióiban a főnevek 3,1%-ában, szóban 9,09%-ában jelent meg (az írásbeli 660 és a szóbeli 220 definícióhoz viszonyítva). A 17 évesek főnevekre adott definícióiban írásban ez az arány 0,15%, szóban 3,63%. Az igéknél a 13 évesek írásbeli munkáiban 2,08%-ot, szóban 8,75%-ot, a 17 évesek kérdőíveiben 0%-ot, szóban 7,5%-ot tesz ki (az írásbeli 240 igei és a szóbeli 80 igei meghatározáshoz mérve). A melléknévi csoport szavai között a 13 évesek írásaiban 4,16%, szóbeli válaszaiban 5%, a 17 évesek kérdőíveiben és szóbeli magyarázataiban is 5% volt a megjelenési aránya (az írásban adott 120 és a szóban adott 40 definícióhoz viszonyítva). Az állandósult szókapcsolatok körében mindössze egyetlen 17 éves diák szóbeli feladatmegoldásában jelent meg a hallott kifejezés megismétlése (1,66%), de más stratégiákkal együtt a hallott szólást módosítva (*szöveget ütött a fejében* formára átalakítva). Megállapítható, hogy élőszóban gyakrabban jelenik meg ez a stratégia, amelynek egyik megjelenési formája közvetlenül a definiálandó szó után annak megismétlése (mintha az adatközlő nyugtázná azt, hogy értette a szót), másik megjelenési formája a definíciók végén való ismétlés, amikor az adatközlő nem tud más szót mondani, vagy csak így zárja le a definícióját (például egy definíció lezárása a körülírás után: *akkor szürcsöl*). Írásban kisebb arányban jelenik meg ez a definíciós mód, ami azzal indokolható, hogy a gyermekek körültekintőbben, a szóismétlést kerülve fogalmazzák meg

mondandójukat. Az alacsony arány pozitívumként értékelhető, ugyanis a szó önmagával történő meghatározása logikai és retorikai hiba (l. 1.3.1. és 1.3.2. alfejezet), a pedagógiai munka során pedig nem értékelhető. Az ismétléssel való meghatározásnak az adatok alapján a következő okai lehetnek. A tanuló ezzel nyer időt a szó jelentésének átgondolására vagy a definíció megfogalmazására, majd a szó megismétlését követően adja meg a definíciót. Ez a fiatalabbak esetében jelent meg a szóbeli adatokban, az idősebbek szóbeli adataiban ez nem figyelhető meg. Ez egybevág Horváth (2006: 139–141) eredményeivel, vagyis azzal a megállapítással, hogy az ismétléssel való időnyerés az életkor növekedésével fokozatosan csökken. Az ismétlés másik oka a szó jelentésének „egyértelműsége”, „trivialitása”, amit egyes tanulók így fogalmaztak meg: *Ez nehéz, ez alapszó; Ezt csak saját magával lehet megmagyarázni.* Vagyis a tanuló ismeri a szó jelentését, de nehéz számára más kifejezéssel helyettesíteni vagy körülírni azt, ezért csak megismételni tudja (esetleg a szóalak minimális megváltoztatásával). Egyes főneveknél és igéknél jelent meg ez a lehetséges ok. Az ismétlés harmadik okaként említhető a jelentés nem ismerése, amely az állandósult szókapcsolatok esetében fordult elő. Ezek alapján megállapítható, hogy az ismétlés megjelenése nem függ a szófajtól, inkább a jelentés (nem ismerete) hívhatja elő ezt a stratégiát.

Az ellentét mint definíciós mód szófaji jellege alapján a melléknevekre jellemző stratégia. Összesen 32 (mindkét korcsoportban 16-16) tanulónál összesen 33 esetben fordult elő az ellentéttel való definíció (a 13 éveseknél 17, az idősebbeknél 16 esetben). A két melléknevet alapul véve (az írásbeli 120 és a szóbeli 40 definíciót tekintve 100%-nak) a 13 évesek írásban 10%-os arányban, szóban 2,5%-os arányban, a 17 évesek írásban 9,16%-os arányban, szóban 12,5%-os arányban használtak ellentétet. Ezek jórészt kizárólagos, azaz más stratégiát nem tartalmazó definíciók voltak. A 13 évesek adatai között négy olyan eset található, amikor a gyermek nem melléknevet határozott meg ellentéttel, a 17 éveseknél nem volt ilyenre példa. A főnevek és az igék (valamint bizonyos melléknevek) esetében az ellentét nem jelent valódi ellentétet. Például *A szék nem asztal* vagy *Az, aki sétál, nem fut* meghatározások ugyan igaz állítások, de nem adják meg a szó pontos jelentését, mert túl tág marad a kategória (az előző példákön szemléltetve: sok olyan tárgy van, ami *nem asztal*, és aki *nem fut*, az lehet, hogy még dinamikusabban halad, *rohan, száguld*, de lehet, hogy *járművel közlekedik* stb.). A mellékneveknél sem teljesen kielégítő az ellentét megadása, hiszen ha a *szép* és a *csúnya* ellentétére gondolunk, akkor ezt egy skála két végpontjaként érdemes elképzelni, vagyis a *szép* és a *nem csúnya* nem (vagy nem mindig) azonos tartalmú. Ezek az esetek megsértik azt a követelményt, hogy a

definiálandó szó és a definíció fedje egymást, azonos valóságdarabra vonatkozzanak, megfordíthatók legyenek, egyik se legyen több (vagy kevesebb), tágabb (vagy szűkebb) jelentésű, mint a másik (l. 1.3.3. alfejezet).

Néhány esetben jelent meg a megadott szavak, kifejezések hasonlaltal, metaforával vagy közmondással való definiálása. Ebben az esetben a megfogalmazás költői-stilisztikai értékű lehet az említett költői-retorikai eszközök alkalmazása miatt (például *ölének szirmai*; *a mérleg az igazság*). A 13 éveseknél kettő, a 17 éveseknél tizenegy olyan példa található, amely a definícióban valamelyik költői eszközt vagy közmondást/szólást alkalmazott. A 13 évesek összes definíciójának (1600 darab) 0,125%-a (1. ábra), összes stratégiájának (2191 darab) 0,09%-a (2. ábra). A 17 évesek összes definíciójának (1600 darab) 0,69%-a (1. ábra), összes stratégiájának (2408 darab) 0,45%-a (3. ábra). A számadatok és az arányok is jelzik, hogy egy rendkívül ritka megoldásról van szó. Az adat túl kevés ahhoz, hogy szófaji/nyelvtani kategóriára jellemző stratégiaként lehessen tekinteni erre a definíciós módra. Ugyanakkor megállapítható, hogy ezek a megállapítások jellemzően nem önállóan és kizárólagosan szerepelnek a meghatározásokban, hanem a legtöbb esetben csak kiegészítő és/vagy színesítő szerepük van. Kivételt a közmondás/szólás megadása jelent, amely megjelenhet (egy másik szólás) önálló definíciójaként is. A metaforával, hasonlaltal, szólással való definíció a pedagógiai gyakorlatban, a szaktárgyi ismeretek terén kevésbé jellemző gyakorlat, hiszen egy-egy metaforikus jelentést tartalmazó kép alkalmazása megsért(het)i a definíciók objektivitásra törekvését. Viszont a retorikai felhasználáskor a szóképek és frazémák kiemelten fontos stilisztikai eszközzé válhatnak, azaz szónoki célú alkalmazásuk helyénvaló és eredményes lehet mind a szónoki beszédek, mind az érvelő típusú esszék megalkotásakor.

A rámutató (osztentív, deiktikus) típusú meghatározás az adatközlő környezetére utal, „olyan szövegbeli művelet, amely a szövegvilág részévé tett, érzékelésen alapuló reprezentációt verbális (nyelvi) rámutatással jelöli ki, [...] az addig küldő dolgot bevonja a szövegvilágba mint észlelt és feldolgozott entitást” (Tolcsvai Nagy 2001: 175), ennek egyik fajtája az adatközlők által is használt térdeixis, amely a diskurzus térbeli viszonyait közvetlenül a résztvevők fizikai teréhez kapcsolja (Tátrai 2011: 135). A 13 évesek körében összesen 18 ilyen meghatározást lehetett adatolni, amely az 1600 definíciónak az 1,125%-a (1. ábra), a 2191 stratégiának a 0,82%-a (2. ábra). A 17 éveseknél egyetlen ilyen példa volt (a *betű* szó írásbeli meghatározásakor), ami az 1600 definíció 0,06%-a (1. ábra), a 2408 stratégia 0,04%-a (3. ábra). Az egyes szófaji kategóriákat külön nézve elmondható, hogy a 13 évesek írásbeli, főnevekre vonatkozó meghatározásaiban 1,66%-os, szóban 0,9%-os, a



17 évesek írásbeli munkáiban 0,15%-os, szóban pedig 0%-os arányban fordult elő. A 13 évesek igei meghatározásainál 0,83% és 1,25% a megjelenési aránya, a 17 éveseknél ilyen típusú meghatározás az igéknél nem fordult elő. A 13 éveseknél fordult elő a melléknevekre és az állandósult szókapcsolatokra vonatkozó rámutató típusú meghatározás (ezek aránya szintén 1% alatti), a 17 éveseknél ebben a két nyelvtani kategóriában sem jelent meg. Az alacsony arány mindkét korcsoportban azt mutatja, hogy egy kifejezetten ritka definíciós módról van szó, viszont a szósorban szereplő használati tárgyak nem is szerepeltek az adatközlők közvetlen környezetében, így szóban kevésbé volt lehetőségük ezt érvényesíteni. Írásban rajzzal, nyilakkal és/vagy az *ez* mutató névmással valósították meg ezt a stratégiát. A két korcsoport közötti különbség azt is kifejezi, hogy a gimnáziumi évek alatt a diákok körében még inkább háttérbe szorul ez a meghatározási mód.

### 3.2.3. A „nincs válasz” kategória

Az írásbeli és a szóbeli meghatározásnál is előfordult, hogy a tanuló egy vagy több szót nem definiált. Ezek különböző módon valósulhattak meg. Volt olyan diák, aki írásban kihúzta az adott fogalom melletti üres helyet, volt olyan, aki kérdőjelet rajzolt oda, vagy szavakkal jelezte, hogy nem ismeri az adott kifejezést. Arra is volt példa, hogy üresen hagyták a helyet, semmilyen jelzést, kommentárt nem fűztek hozzá. Szóban a gyermekek megfogalmazták azt, ha nem ismerték a kifejezést. Annak, hogy a tanulók nem adtak választ, többféle oka lehet: az adatközlő nem ismeri a jelentést; ismeri, de nem tudja definiálni; figyelme elkalandozott, elfáradt (ami a fiatalabbaknál előfordulhat) (Bóna–Imre 2017: 198), továbbá az is lehetséges, hogy írásban nincs elegendő ideje (a lassú írástempó miatt) a kérdőív teljes kitöltésére.

Bóna és Imre (2017) vizsgálta 5, 7 és 9 éves gyermekek definíciós stratégiáit, a GABI definíciós feladatának húsz szava és kifejezése alapján. Kutatásukban szófaji kategóriákra bontva elemezték a „nincs válasz” kategóriát az 5–9 éves gyermekek szóbeli definícióira vonatkozóan. Ezt az adatsort a jelen kutatás a 13 és a 17 évesek szóbeli és összesített (szóbeli és írásbeli) adataival bővíti. Az 5 évesek körében a főnévi definíciók 25%-ában, a 7 évesek között 6%-ban, a 9 éveseknél 2%-ban nem volt válasz (i. m. 192). A 13 évesek szóbeli főnévi definícióinál 1,36%, a 17 éveseknél 0,45% volt ez az arány (100% az összes, az adott korcsoportban szóban adható főnévi definíció, azaz 220). Az írásbeli és a szóbeli eredményeket összegezve az előbbi arány 2,3%-ra módosul, a 17 évesek adata változatlanul 0,45% marad. A főnevek közül a 13 éveseknél kilenc olyan volt, amelyre

legalább egy tanuló nem tudott szóban vagy írásban meghatározást adni (zárójelben szerepel azoknak a diákoknak a száma, akik nem adtak definíciót): *reklám* (4), *szirom* (3), *kürtőskalács* (3), *eszkimó* (3), *betű* (2), *kétéltű* (2), *áruló* (2), *távcső* (1), *bizonyítvány* (1). A 17 éveseknél három ilyen főnév volt: *áruló* (2), *szirom* (1), *eszkimó* (1).

Az igéknél nem érkezett válasz az 5 évesek 21%-ánál, a 7 évesek 4%-ánál, a 9 évesek 4%-ánál (i. m. 194). A szóbeli meghatározásokat nézve a 13 éveseknél 1,25%, a 17 éveseknél 0% (100% az összes, az adott korcsoportban szóban elmondható igei definíció, azaz 80). Az írásbeli és a szóbeli adatok összesítése után a 13 évesek értéke 5%, a 17 éveseké 0,3%. A 13 évesek körében mind a négy igénél volt példa arra, hogy nem definiálták: *bukfencezik* (5), *tolakodik* (4), *kockáztat* (4), *szürcsöl* (3). A 17 évesek egyetlen adata a *bukfencezik* ige, amelyet egy tanuló nem definiált.

A melléknevek csoportjában az 5 évesek a definíciók 36%-ában, a 7 évesek 2%-ában, a 9 évesek 0%-ában nem adtak választ (i. m. 196). A 13 évesek 2,5%-ban (ez egyetlen tanulót jelent), a 17 évesek 0%-ban nem adtak választ (100% az összes, az adott korcsoportban szóban adható melléknévi definíció, azaz 40). Az írásbeli adatokkal összefésülve a 13 évesek százalékos aránya 4,375%, a 17 éveseknél 0,625%. A 13 évesek körében a *páros* szó meghatározása bizonyult nehezebbnek (4-en nem definiálták, a *nagyravágyó* szót 2-en). Az egyetlen 17 éves adatközlő a *nagyravágyó* szóhoz nem írt meghatározást.

Az állandósult szókapcsolatok mindegyikénél előfordult a definíció elmaradása. Az 5 évesek körében ez 64%-os arányt mutatott, a 7 éveseknél 57%, a 9 éveseknél 14% (i. m. 196). A 13 évesek szóbeli meghatározásai között 18,3%-os az arány, a 17 éveseknél 10% (100% az állandósult szókapcsolatokra az adott életkori csoportban adható összes definíció, azaz 60). Az írásbeli meghatározásokkal együtt a 13 éveseknél ez az arány 24,58%, a 17 éveseknél 11,25%. Az életkor növekedésével csökkenő tendencia rajzolódik ki, vagyis kevesebb a nem válaszolók aránya. Ez érvényes a 9 és a 17, illetve a 13 és a 17 évesek adatainak összehasonlítására, a 9 és a 13 évesek között ez nem teljesül. Sok 5 és 7 éves gyermek értelmezte szó szerint ezeket a szólásokat (i. m. 197), a kilencévesekre a szó szerinti értelmezés már kevésbé volt jellemző, azok a kilencévesek, akik nem ismerték, inkább nem adtak meghatározást (i. m. 198). A szó szerinti értelmezés néhány egyedi esetben jelent meg (l. 3.1.4. alfejezet), és leginkább az átvitt értelem mellett. Vagyis elmondható, hogy a 13 és a 17 éves diákok körében sem jellemző a szó szerinti jelentés megadása (ha erre sor került, az inkább humorizálásnak tekinthető).

„Négy olyan kifejezés volt, amelynél mindhárom életkori csoportban megjelent a »nincs válasz« kategória, ezek a *szalad a lakás*, *lóvá tesz*, *szöget ütött a fejébe* és az *eszkimó* voltak” (i. m. 198). Ha az életkori csoportot a 13 és a 17 éves korosztályra is kitágítjuk, akkor csak a *szalad a lakás* és a *szöget ütött a fejébe* kifejezés marad, amelyeknél mind az öt életkori csoportban megjelent a „nincs válasz” kategória. Az ötéveseknél 13 olyan kifejezés volt, amelyet nem tudott valamelyik gyermek definiálni, a hétéveseknél 9, a kilencéveseknél csupán 4 (i. m. 198). Ez az érték a 13 évesek szóbeli definícióiban 8 (*szírom*, *szürcsöl*, *nagyravágyó*, *szalad a lakás*, *reklám*, *eszkimó*, *szöget ütött a fejébe*, *lóvá tesz*), a 17 éveseknél 3 (*szalad a lakás*, *szöget ütött a fejébe*, *áru*). A tendencia az előzőekhez hasonló: az életkor előrehaladtával egyre kevesebb olyan kifejezés van a hús közül, amelyet nem tudnak definiálni.

#### 3.2.4. Összegzés

A fejezet három csoportra osztva mutatta be a definíciós stratégiákat: a leggyakrabban előforduló meghatározási módokat követték a ritkább vagy eseti/egyedi definíciók, majd a fejezetet a „nincs válasz” kategória bemutatása és elemzése zárta. Az egyes stratégiákat minden alfejezet jellemzően három szempont köré szervezve mutatta be. Ezek közül az egyik az adott stratégia előfordulásának a definíciók számához viszonyított aránya, a másik a stratégiának az összes adatolt stratégiához viszonyított aránya, valamint ha egy definíciós technika több szófajra/nyelvtani kategóriára is teljesült, akkor a harmadik szempont az adott szófajon belüli előfordulási arány, gyakoriság bemutatása. Mindezeket az életkori csoportok (13 és 17 évesek), illetve a definiálás módja (szóban vagy írásban) alapján is elkülöníti a fejezet.

Megállapítható az, hogy nagyobb elemszámú szófaji csoport esetében melyek a gyakoribb, az adott szófajra jellemzőbb stratégiák. A főneveknél a fölérendelt kategória, a funkció (amely azonban elsősorban a használati tárgyakra érvényes), az igéknél a körülírás. A másik két nyelvtani kategória kevesebb szót, kifejezést tartalmazott, ráadásul ezek eltérő stratégiákat aktiváltak (ellentét, körülírás, szinonima), de bizonyos jellegzetességek ezeknek az esetében is kirajzolódnak. (A megfigyelések statisztikai alátámasztását a 3.4. alfejezet tartalmazza.)

### **3.3. Az egyéni definíciós sajátosságok és pedagógiai következményeik**

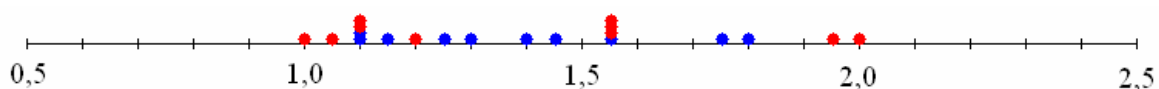
A definíciók alapvetően objektív szövegek, szerkezetük hasonló, és ahogy az előző fejezetekben látható volt, az életkor növekedésével kialakulnak és teret nyernek a főbb, elfogadottabb stratégiák, és háttérbe szorulnak azok, amelyek nem vagy csak részben felelnek meg a definíciókkal kapcsolatos elvárásoknak (l. 1.3.3. alfejezet). Ugyanakkor ez a szövegtípus is lehetővé teszi azt, hogy egyéni sajátosságokat figyeljünk meg. Az egyes gyermekek definíciós stratégiáinak jellemzése több módon is lehetséges. Megmutatható, hogy a gyermek által használt összes stratégia hogyan aránylik a definíciók számához. Az így kapott arányszám rámutat arra, hogy egy definícióban a gyermek átlagosan hány stratégiát alkalmazott. Összehasonlíthatók az arányok a 13 és a 17 évesek, valamint a fiúk és a lányok tekintetében is (l. 7.3–7.6. melléklet). A gyermekek definíciós stratégiái annak alapján is jellemezhetők, hogy melyik stratégia fordult elő a leggyakrabban a meghatározásaikban, azaz a gyermek által alkalmazott összes stratégiának (amely egyénenként eltérő értéket mutat) hány százaléka a kiválasztott stratégia (a 100% a gyermek által alkalmazott stratégiák száma). Ez lehetőséget biztosít az egyéni sajátosságok megismerésére, de segítheti életkori szintű következtetések megfogalmazását is, és ráirányíthatja a pedagógus figyelmét, hogy melyik stratégiát érdemes gyakoroltatni, fejleszteni, előtérbe helyezni (l. 7.7–7.10. melléklet). A fejezetben közölt adatok azt is tartalmazzák, hogy a kiválasztott adatközlők körében az egyes stratégiák milyen arányban fordultak elő a húsz definícióhoz viszonyítva (a 100% a húsz definíció). Ez az alacsonyabb pontszám esetén közel esik a stratégiáknál közölt százalékos értékhez. A kétféle százalékos adat közül először a gyermeket jellemző adatot (vagyis azt, hogy az adott definiálási mód hány százaléka a stratégiáinak), majd a stratégiát jellemző adatot közlöm (vagyis azt, hogy az általa használt stratégia a húsz definíciónak hány százalékában fordult elő).

Az alfejezetben az átlagostól eltérő, kirívó eseteket (a legkevesebb és a legtöbb pontot elérő tanulók eredményeit) mutatom be, és összefüggéseket keresek a definíciós stratégiák száma és az alkalmazott definíciós stratégiák között. Ezeket vetem össze a szakirodalmi részben ismertetett, a definíciókkal szemben támasztott formai és tartalmi alapkövetelményekkel (l. 1.3.3. alfejezet). Először a 13 éves fiúk szóbeli, majd írásbeli (3.3.1. alfejezet), utána a 13 éves lányok szóbeli, végül írásbeli egyéni definíciós sajátosságait mutatom be (3.3.2. alfejezet). Az azt követő részekben következnek a 17 évesek adatai: a fiúk szóbeli és írásbeli (3.3.3. alfejezet), majd a lányok szóbeli és írásbeli eredményei (3.3.4. alfejezet).

### 3.3.1. A 13 éves fiúk egyéni sajátosságai

A 13 éves korosztályban az egy definícióra jutó stratégiák száma 1,37 (l. 3.2. alfejezet), a fiúknál szóban ez az érték 1,38, írásban 1,35.

A 13 éves fiúk szóbeli meghatározásai között három olyan tanuló volt, akinek az említett arányszám nem érte el az 1,2-es értéket. Az 1,2-es érték azt jelenti, hogy a gyermek a húsz definícióban 24 stratégiát alkalmazott, azaz (átlagosan) négy definícióban kétféle stratégia is megjelent. Ez az érték a 13 évesek körében (szóban és írásban, illetve fiúknál és lányoknál is) a legkisebb pontszám és a legnagyobb pontszám (0,6 és 2,05) közötti harmadoló pont közelében található (tehát egy becsült, kerekített érték), így megnézhető hányan esnek a legalsó (legkevesebb pontszámot elérő) harmadba (4. ábra).



4. ábra

*Az egy definícióra jutó stratégiák száma a 13 évesek szóbeli definícióiban (kék: fiú, piros: lány)*

Két fiúnál ez az érték 1,1, ami 22 stratégiát jelent a húsz definícióra vetítve. Egyikük stratégiái között a körülírás dominált (stratégiáinak 36,36%-ában, a húsz definícióban pedig 40%-ban jelent meg, ami nyolc esetet jelent), a fölérendelt fogalom mindössze egy alkalommal jelent meg (ami a stratégiáinak 4,54%-át jelenti, ez a húsz definíciónak 5%-a). A funkció segítségével való definiálás négy alkalommal fordult elő nála (a stratégiáinak 18,18%-a, a definícióknak 20%-a), és ő volt az, aki két esetben deiktikus, rámutató típusú definíciót alkalmazott (9,09%, illetve 10%), és két esetben nem adott definíciót (9,09% és 10%). Ez a tanuló kevésbé eredményes stratégiákat alkalmaz: a körülírás, mint láttuk, az igék, a melléknevek és az állandósult szókapcsolatok esetében érthető és elfogadható választásnak bizonyul (l. 3.1.2–3.1.4. alfejezet), és más tanulók esetében is megjelenik hasonló (35–40% közötti) arányban. A problémát a többi stratégiához viszonyított aránya jelenti, ugyanis a többi stratégia alacsony aránya azt mutatja, hogy a körülírás nem más definíciós stratégiákkal együtt, azokkal keveredve, hanem sokszor kizárólagosan jelenik meg. A megjelölt definíciós módok között szerepel a rámutató típusú definíció, amely csupán két 13 éves adatközlő szóbeli definíciójában jelent meg, de az iskolai élet szempontjából nem hatékony. Mindez társul a nemfogalom megnevezésének rendkívül alacsony arányával, amely viszont a definícióalkotásnak, egy-egy (tanult) fogalom rendszerbe illesztésének a nehézségeit jelezheti.

A másik fiú hat alkalommal használt fölérendelt fogalmat (ez a stratégiáinak a 27,27%-a, a definícióknak a 30%-a), és csak négy alkalommal körülírást (18,18% és 20%). Viszont ő volt az egyetlen, aki kiemelkedően magas számban használt szinonimákat: összesen tizenegyszer, ami a definíciós stratégiáinak az 50%-át teszi ki (a húsz definíciónak pedig az 55%-át). Két szó esetében ő sem adott meghatározást (9,09% és 10%). A nemfogalom használata pozitívumként értékelhető az iskolai tanulmányok szempontjából, azonban ez a stratégia vagy önmagában szerepelt, vagy jórészt egy szinonimával, ami nem ad kielégítő meghatározásokat. A diákra a szóbeli adatrögzítés elemzett részénél végig a szűkszavúság volt jellemző, és arra törekedett, hogy minden fogalmat a lehető legrövidebben, egyetlen szóval határozzon meg. Például: *lift: Felvonó; mérleg: Súlybeállító; távcső: Csillagleső; szürcsöl: Iszik; bukfencezik: Teszik*. A definícióalkotás során fontos követelmény a tömörség (l. 1.2.3. és 1.3.3. alfejezet), de ez nem mehet a fogalom pontos, részletes, precíz meghatározásának rovására.

A harmadik fiúgyermek átlagpontszáma 1,15, ami 23 stratégiát jelent a húsz definícióra vonatkoztatva. Nyolc alkalommal használt körülírást (ami definíciós stratégiáinak 34,78%-a, a húsz definíciónak 40%-a), a második leggyakoribb definiálási módja pedig az ismétlés (öt alkalommal használta, ami 21,74%-ot jelent az összes stratégiájára nézve és 25%-ot a húsz definícióra vetítve). A nagyobb kategória megnevezését három alkalommal használta (ez 13,04%-ot és 15%-ot jelent). Az ismétlés stratégiája a megmagyarázandó szó definícióban való feltüntetését jelenti, amely más gyermekeknél is előfordult. Ennek a tanulónak az esetében azért problémás, mert az ennél hatékonyabb definíciós módokat csupán egy-két alkalommal (összes stratégiájának 4,34%-os és 8,69%-os arányában, az összes definíciónak pedig 5%-ában és 10%-ában) használta, így az ismétlések (a körülírás mellett) dominánssá váltak a stratégiái között. Ebben az esetben segíthet a szinonimák tanítása, a nagyobb fogalmi kategória kialakítása, a fogalmak tudatosabb rendszerbe, hierarchiába helyez(tet)ése.

A legjobb pontszámot elérő három tanuló 1,55 vagy afölötti értéket ért el. Ez a pontszám a 13 évesek körében (a szóbeli és az írásbeli eredményeket nézve fiúknál és lányoknál is) a legkisebb és a legnagyobb pontszám (0,6 és 2,05) közötti második harmad közelében található kerekített érték, így megnézhető, hányan esnek a legfelső (legnagyobb pontszámot teljesítő) harmadba (4. ábra).

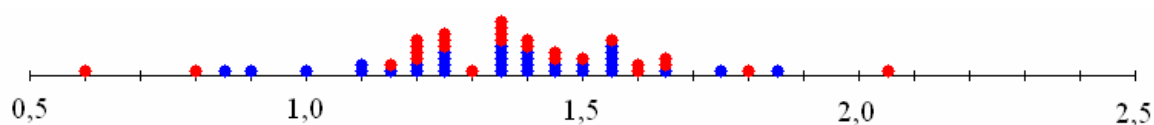
Az első tanuló 1,55 pontos értéke azt jelenti, hogy 31 stratégiát lehetett nála adatolni a húsz definíció megadása során. Ő tíz esetben használta a körülírást, amely a definíciós stratégiáinak a 32,25%-át adja, a húsz definíciónak pedig az 50%-át (ebben az esetben

látható, hogy a két érték eltérést mutat). Hét esetben használt nagyobb fogalmi kategóriát, ami 22,58%-os arányt jelent, azaz a gyermek a definíciói csaknem negyedében használt nemfogalmat, a húsz definíciónak pedig a 35%-ában jelent meg ez a stratégia. Öt esetben (16,12% és 25%) került elő a funkció segítségével történő definíció, vagyis a használati tárgyak zöménél ez volt az uralkodó meghatározási mód. A körülírás magas arányát ellensúlyozza a másik két leggyakoribb stratégia, így egyensúlyt teremtve a stratégiák között, illetve elkülönülni látszik az is, hogy a szólista nagyjából felét (11/20 részét) képező főneveknél megjelennek a fölérendelt kategóriák és a funkcióval való definiálás, míg a körülírás ezeknél háttérbe szorul, és a másik három szófaji csoportban marad uralkodó.

A másik tanuló 1,75 pontértéket kapott, vagyis 35 stratégiát lehetett összeszámolni a húsz definícióban. Ez a gyermek legtöbb alkalommal a fölérendelt fogalom megadását használta (nyolcszor, amely a stratégiáinak a 22,85%-a, a definícióinak a 40%-a). (Érdekes összevetni a másodikként bemutatott, gyengébben teljesítő gyermek adataival, aki hat (azaz kevesebb) alkalommal élt ezzel a stratégiával, de nagyobb arányban fordult elő (27,27%-ban), mert ő annyival kevesebb stratégiát használt.) A körülírás hat alkalommal jelent meg (a stratégiák 17,14%-ában és a definíciók 30%-ában). (Itt az elsőként bemutatott gyengébben teljesítő tanuló eredményeivel érdemes összevetést tenni, akinél a nyolc körülírás 36,36%-át tette ki a stratégiáinak.) A gyermeknél négy-négy alkalommal (11,42% és 20%) jelent meg a funkcióval és a rész-egész viszonyal történő meghatározás. Ezek az adatok nemcsak azt mutatják, hogy sokféle definíciós módot alkalmazott, hanem azt is, hogy ezeket variálva, változatosan tette.

A 13 éves fiúk körében a legtöbb pont 1,8 volt, ami 36 stratégia összeszámolását jelenti. A körülírás tízszer (a gyermek által alkalmazott stratégiák 27,77%-ában és a definíciók 50%-ában), a szinonima megadása hétszer (19,44% és 35%), a fölérendelt kategória megadása hatszor (16,66% és 30%) került elő a definícióiban. Ő volt az egyetlen fiú, aki helyénvalóan (a *páros* melléknévnél) használta az ellentéttel való definíciót. Meghatározásai összeszedettek, érthetőek voltak. Például: *lift: Egy olyan felvonószerkezet, felvonószerkezet egyszerűen, ami embereket vagy esetleg tárgyakat visz a magasba, hogy ne kelljen lépcsőzni; bizonyítvány: Termékinformációval szolgáló, televízióban és plakátokon lévő képkocka; bukfencezik: Ez egy földön elvégzendő gyakorlat, amit a test átfordulásával mutatnak be.* Javítani abban lehet, hogy a főnévi fogalmak esetében növekedjen a nagyobb kategória megnevezésének, használatának aránya.

A 13 éves fiúk írásbeli meghatározásai között hat olyan adatközlő volt, aki nem érte el az 1,2 pontot (5. ábra).



5. ábra

Az egy definícióra jutó stratégiák száma a 13 évesek írásbeli definícióiban (kék: fiú, piros: lány)

A legkevesebb pont 0,85 volt (összesen 17 stratégia volt regisztrálható a húsz definícióban), ami azt jelenti, hogy az adott tanuló egy definícióra átlagosan egy definíciót sem tudott megadni. Ez az érték úgy lehetséges, hogy a gyermek több szót vagy kifejezést nem definiált, továbbá az általa definiált kifejezések esetében is legfeljebb egy meghatározást adott. A gyermek öt esetben nem adott meg választ a kérdőíven. Ezek a kifejezések a következők voltak: *szalad a lakás, tolakodik, szöget ütött a fejébe, kockáztat, áruló*, vagyis azok a szavak és állandósult szókapcsolatok, amelyeknek a definiálása a legnehezebbnek bizonyult. Mivel nem a szólista utolsó öt kifejezéséről van szó, az az eset, hogy a tanulónak nem volt elegendő ideje kitölteni a kérdőívet, kizárható. A leggyakrabban használt stratégiái a funkcióval, a rész-egész viszonytal és a szinonimával való definiálás (mindegyiket négy-négy esetben, azaz stratégiáinak 23,52%-ában, a definíciók 20%-ában használta). A leggyakoribb definiálási módok és a kihagyott kifejezések alapján az sejthető, hogy a legkönnyebben definiálható szavaknak adta meg a jelentését, amelyek között sok használati tárgy (főnév) szerepel, viszont a főneveknél várható nemfogalom alkalmazása elmaradt, mindössze egyetlen esetben (stratégiáinak 5,88%-ában, a definíciók 5%-ában) jelent meg (a *kétéltű* fogalmánál). A körülírást háromszor használta (17,64% és 15%), és nem a várható (igei) kategóriában, hanem egy főnévnél (*eszkimó*) és a két melléknévnél. A nem definiált kifejezések alapján egy olyan tanuló körvonalazódik, aki ha bizonytalan valamiben, vagy nem tudja pontosan megfogalmazni, amit szeretne, inkább nem írja le a gondolatait. A két szólás jelentését többen nem ismerték, de a másik három szó esetében nem valószínű, hogy 13 éves diákként nem hallotta, és nem ismeri azok jelentését. Ez egy dolgozatban (vagy később az érettségiben) nehézséget jelenthet, hiszen így biztos, hogy nem értékelhető a feladatmegoldása, ezért rá kell venni őt arra, hogy ha bizonytalan is, igyekezzen szavakba, mondatokba önteni gondolatait. Mondatai, definíciói stiláris szempontból sem tökéletesek, hiányos mondatai vagy pongyolán megfogalmazott meghatározásai helyenként fogalmazási nehézségről árulkodnak (például *lift: Szállításra,*



legfőképpen emberek fel- vagy leszállítására (függőlegesen); vagy egy másik meghatározása: *Olyan valamik, [...]*). Fogalmazási gyakorlatokkal, „szótárkészítő” feladattal, hiányos/lukas definíciók kiegészítésével érdemes segíteni a tanulását.

A második legkevesbé sikeres meghatározásokat az a 13 éves fiú tanuló adta, aki 0,9 pontot ért el (18 stratégiát lehetett megszámolni a húsz definícióban). Összesen nyolc szót, kifejezést nem definiált, ami a szósor 40%-a (*szírom, nagyravágyó, szalad a lakás, kürtőskalács, páros, szöget ütött a fejébe, kétéltű, kockázat*). Ennek ellenére a megmaradt tizenkét szóra oszlik el a 18 stratégia, ami már lényegesen jobb arányt mutat. A tanuló ugyanis a definiált szavakra nézve 1,5 pontot érte el. Definíciói kerek, egész, lezárt mondatok, stilisztikailag megfelelőek, tartalmilag pontosak. Hat esetben (ez a stratégiáinak a 33,3%-a, a definícióknak a 30%-a) használt fölérendelt fogalmat, ami jó aránynak mondható. Ennél a tanulónál sem elképzelhető, hogy az általa kihagyott, fentebb felsorolt nyolc kifejezés egyikét sem ismerte. Számára is nehézséget jelenthetett egyes elvontabb kifejezések megmagyarázása. Körülírást, példát, ellentétet, hasonlatot (vagy költői definíciót) és rámutatást sem alkalmazott. Ezek a definíciós módok viszont egyes (kihagyott) szavaknál jellegzetes meghatározási módok (például a körülírás a *kockázat* igénél, a példa a *páros*, a *kétéltű*, ritkábban a *kürtőskalács* főneveknél), noha a retorikai és a pedagógiai szakirodalom sem tartja mindegyiket minden esetben helyesnek (l. 1.3.2. alfejezet). Elképzelhető, hogy a tanuló addigi iskolai tapasztalatai alapján tudta, hogy az általa adandó definíciók nem felelnének meg a definícióval szemben támasztott követelményeknek (l. 1.3.3. alfejezet), és néhányat ezért hagyott üresen. A tanuló ugyanis a beírt meghatározások alapján tisztában van azzal, hogyan épül fel egy meghatározás.

A harmadik legkisebb pontszám az 1 pont volt, ami nem jelenti a feladat sikertelen teljesítését, hiszen átlagosan egy definícióra egy stratégia jut. A tanuló csupán egyetlen kifejezést nem definiált (*szalad a lakás*). A számadatok alapján tehát nincs probléma, ezért érdemes megnézni a stratégiák megoszlását. A gyermek nyolc esetben (azaz a stratégiáinak és egyben a definícióknak a 40%-ában) a szinonimák megadását alkalmazta, ez volt a leggyakoribb definiálási módja. Néhány példa a kérdőívéből: *betű: Hang; buk fencezik: Gurul; bizonyítvány: Bizonyítás; kockázat: Nem fél*. Meghatározásaiból látszik, hogy tartalmilag hiányosak, pontatlanok (esetleg tárgyi tévedést is tartalmaznak), és bár matematikailag minden szóra jut egy definíció, ezek sokszor nem elégségesek a szójelentés megadásához. Az ehhez hasonló esetekben (különösen akkor, ha a tanulóra a fogalmazásokban, esszékben is jellemző a szűkszavúság, lakonikus tömörség) érdemes a diákot szabatosabb megfogalmazásra biztatni, felhívni a figyelmét arra, hogyan lesznek

meghatározásai teljesebbek (például definíciós minták megadásával, otthoni minifogalmazásokkal, szó- és szókincsbővítő játékokkal).

Két tanuló volt, akik 1,1 pontot értek el (ez 22 stratégiát jelent). Egyikük négy kifejezést nem definiált (*betű, szalad a lakás, kürtőskalács, tolakodik*), a többi fogalom esetében a körülírást hat alkalommal (a stratégiái 27,27%-os arányában, a definíciók 30%-ában), a funkció megadását ötször (22,72%-ban és 25%-ban), a fölérendelt fogalmat négy esetben (18,18% és 20%) használta. A körülírás megfogalmazása a hat esetből csak egyszer vonatkozott főnévre (*kétéltű*), a többi az igékre, melléknevekre és az állandósult szókapcsolatokra vonatkozott. Ez azért pozitív, mert a főnevek körében a fölérendelt fogalom és a funkció megadása dominált, ami a pedagógiai gyakorlat, a fogalmak definiálása szempontjából előnyös. A másik 1,1 pontot elérő tanuló domináns stratégiája a szinonimák megadása volt (az összes stratégiájának a 36,36%-ában, a definícióknak a 40%-ában). Érdekes megnézni az általa megfogalmazott meghatározások egy részét: *szalad a lakás: A lakás benevezett egy futóversenyre; eszkimó: Hidegben élő lény; szöget ütött a fejébe: Belekalapált egy szöget a fejébe; kétéltű: Két élete van; lóvá tesz: Egy tündér egy embert lóvá változtat; kockáztat: Valakit megkér, hogy kockázzon (dobjon egy kockával)*. Meghatározásaiból kiderül, inkább humorral fogta fel a kérdőív kitöltését, mint komolysággal, így a minimumra törekvő szinonimák és az ötletes rövid definíciók inkább a kreativitásról árulkodnak, mint szövegalkotási, definíciós problémákról.

Az 1,2 pont alatt lévő tanulók sorát egy 1,15 pontot elérő diák zárja, aki 23 stratégiát mutatott a húsz definíciójában. Kilencszer alkalmazta a körülírás eszközét (39,13% és 45%), ezt a funkció használata követte (21,73% és 25%). Ezzel összevetve érdekes a nemfogalom említése, amelyre csak két esetben került sor (8,69% és 10%), ami jelzi, hogy a funkcióval való definiálást nem kísérte minden esetben egy nagyobb kategória megnevezése.

A szóban adott definíciók között a három legmagasabb pontértéket azok érték el, akik 1,55 pontot vagy annál többet kaptak (5. ábra). Az írásbeli meghatározásoknál ez összesen nyolc tanulót érint, közülük öten 1,55 pontot teljesítettek, vagyis 31 stratégiát lehetett összeszámolni a kérdőívekben. Az első ilyen tanuló tizenkét esetben alkalmazta a fölérendelt kategória megnevezését, ami a stratégiáinak a 38,7%-át, az összes definíciónak pedig a 60%-át jelenti. Hat-hat alkalommal használta a funkció segítségével történő meghatározást és a körülírást (a stratégiáinak 19,35%-ában és a definíciók 30%-ában). Egy kifejezést (*szalad a lakás*) nem definiált. Definícióit a rövideg, tömörség jellemzi, többnyire egy mondattal ragadta meg a definiálandó fogalom lényegét. Szinonimát csak

két esetben (6,45% és 10%) használt. Ismétléssel, ellentétel, hasonlattal (vagy egyéb szóképpel) és rámutatással egyetlen definíciójában sem lehet találkozni. Ez a diák jó érzékkel, jó arányokkal alkotja meg definícióit. Például: *mérleg: Testtömeg mérésére alkalmas eszköz; betű: Olvasásra, írásra alkalmas jelek. Ennek segítségével tudunk új információkat elraktározni, közölni; bukfencezik: Egy olyan mozgó folyamat, amely közben átfordulunk a tengelyünk körül a földhöz érintkezve; reklám: Egy rövid jelenet/film, ami egy termék megismertetésére szolgál.*

A következő tanuló pontértéke is 1,55, de a stratégiák arányai jelentős eltérést mutatnak. Tizenháromszor használta a körülírás stratégiáját, ami az összes stratégiájának a 41,93%-a, a definíciókban pedig 65%-os arányban fordult elő. Négy-négy esetben használta a funkcióval és a szinonimával való definiálást (12,9% és 20%), és három-három esetben jelent meg a nagyobb fogalmi kategória megnevezése és a rész-egész viszony (9,67% és 15%). Ez a gyermek minden kifejezést definiált. A használati tárgyak és a többi főnév esetében a fő meghatározási módja a körülírás volt (*lift: Az, amibe beszállunk [...]; mérleg: Az, amivel megmérjük valakinek/valaminek a súlyát; szirom: Az, ami a virág bimbójából kilóg*). A kiemelt példákban és az ismertett arányszámokból is látszik, hogy ez a tanuló bár többféle stratégiát is alkalmazott, definíciói nyelvileg javításra szorulnak, illetve a választott stratégia sem a legmegfelelőbb a főnévi csoport szavai esetében.

A következő három tanuló nagyon hasonló arányokat mutatott, pontszámuk nekik is 1,55. Mindhármukra jellemző, hogy a két (minden szófaji kategóriában megjelenő) leggyakoribb meghatározási stratégia között egyenletesen oszlanak el a definíciók, és egyik stratégia sem válik egyeduralmódóvá, és jó érzékkel alkalmazzák ezeket a szófaji/nyelvtani kategóriához illeszkedve. A három közül két tanuló a fölérendelt fogalmat hét-hét alkalommal (ez stratégiáik 22,58%-át és a húsz definíciónak a 35%-át jelenti), a körülírást nyolcszor használta (25,8% és 40%). A harmadik legtöbbször használt stratégia a funkció megnevezése volt, egyiküknél hat alkalommal (19,35% és 30%), másikuknál ötször (16,12% és 25%). Eltérés mutatkozik abban, hogy egyikük nem definiálta a *szalad a lakás* állandósult szókapcsolatot.

A harmadik 1,55 pontot elért tanuló minden szót meghatározott, de a *szalad a lakás* kifejezést hibásan. A fölérendelt fogalom és a körülírás is nyolc-nyolc esetben (25,8% és 40%) jelent meg a stratégiái között. A példa, az ismétlés, a hasonlat, a rámutató definíció nem fordult elő stratégiaként. Vagyis erre a tanulóra is az jellemző, hogy a főbb stratégiákat már jól alkalmazza, és háttérbe szorultak (egyáltalán nem jelentek meg) a kevésbé hatékony és/vagy kifogásolható definíciós módok.

A harmadik legjobb pontszámot elérő diák 1,65 pontot kapott. Nála a húsz definícióban 33 stratégiát lehetett összeszámlálni). A *szalad a lakás* kifejezéshez nem írt definíciót. Stratégiái megválasztásakor dominált a nemfogalom megnevezése (tíz esetben, ami a stratégiái 30,3%-át teszi ki, a definíciókban pedig 50%-ban fordul elő), valamint a körülírás (hét esetben, a stratégiák 21,21%-ában és a definíciók 35%-ában) és a szinonimák megadása (hat esetben, 18,18% és 30%).

A második legjobb pontszámot elérő diák 1,75 pontot ért el, 35 stratégiát alkalmazott a meghatározások írása során. A *szalad a lakás* mondást ő sem határozta meg. Nála még erősebben megjelent a fölérendelt kategória használata: tizennégy esetben, stratégiái 40%-ában használta ezt a meghatározási módot, ami a definíciók 70%-ában való megjelentését jelenti. Az igéknél jelezte, hogy *cselekvés-ről, folyamat-ról* van szó, és minden főnévhez társított egy fölérendelt kategóriát (bár nem minden esetben a lehető legközelebbi fogalmat). Elmarad, de még mindig jelentős a körülírás használati aránya: nyolc esetben (22,85% és 40%) jelent meg ez a mód. Körülírást az igék, a melléknevek és a szólások esetében alkalmazott, valamint a *kételtű* és az *áru* főneveknél (utóbbiaknál a fölérendelt kategória, *élőlény* megnevezés formájában is megjelent). Szubjektív meglátás, ellentét, költői-metaforikus definíció nem szerepelt nála.

A legmagasabb pontszám 1,85 pont volt, 37 stratégiát lehetett megszámlálni a definícióiban. A *szalad a lakás* kifejezést ő sem tudta meghatározni. Tizenhárom esetben használt fölérendelt fogalmat (ez stratégiáinak 35,13%-a, és a definíciók 65%-ában való előfordulást jelenti), hétszer nevezte meg a tárgy funkcióját (18,91% és 35%), és ötször használta a körülírást (13,51% és 25%). Azok közé tartozik, akik a *szírom* esetében is megadtak funkciót (*védelemre szolgál*). A három legtöbb pontot elérő tanuló munkájának erénye, hogy nemcsak sok stratégiát alkalmaztak, hanem a definiáláskor elfogadottabb stratégiákkal írták meg definícióikat. Meghatározásaik kevés ismétlést, ellentétet, egyszavas (szinonim) kifejezést és személyes viszonyulást tartalmaznak, és ha előfordulnak, akkor sem kizárólagosan, hanem más stratégiával együtt, azt kiegészítve.

### **3.3.2. A 13 éves lányok egyéni sajátosságai**

A 13 éves lányok között az egy definícióra jutó stratégiák száma írásban 1,36, szóban 1,40 (a teljes 13 éves korosztályra nézve ez 1,37).

A szóbeli meghatározásoknál négy olyan tanuló volt, aki 1,2 pont alatt teljesített (4. ábra). A legkisebb pontszámú eredményt az a diák érte el, aki 1 pontot szerzett, vagyis

minden fogalomhoz egy stratégia segítségével megfogalmazott definíciót adott. Hangsúlyozni kell, hogy ez nem jelent problémát abban az esetben, ha a megválasztott stratégia jó, a vele megalkotott definíció pedig teljes. Példák a gyermek definícióiból: *mérleg: Avval lehet mérni dolgokat* (csak funkciót adott meg); *kiütőskalács: Egy élelmiszer* (csak egy nagyobb fogalmi kategóriát adott meg); *reklám: Tévében szokott lenni* (körülrás); *szöveget ütött a fejébe: Egy közmondás* (nyelvtani kategóriát adott meg). A tanuló meghatározásai tartalmilag és formailag is nagyon hiányosak. Csak a definíciókat meghallgatva, nem biztos, hogy a hallgató ráismer, hogy melyik fogalom meghatározását hallja. A definíciók tartalmilag túl tágak (például csak nemfogalmat tartalmaz megkülönböztető jegyek nélkül, vagy a körülírás pontatlan), valamint túlságosan rövidek (a tartalmi hiányokból adódóan). A tanuló számára sok példát kell mutatni, igyekezni kell vele megfogalmaztatni szabályszerűségeket, majd definíciókat, hogy ráismerjen ennek a szövegtípusnak a sajátosságaira, rá kell mutatni a megkülönböztető jegyek fontosságára, definíciókban betöltött szerepére.

1,05 pontot ért el a következő tanuló, aki 21 stratégiát alkalmazott a szólista elemeinek meghatározásakor. Legtöbbet alkalmazott stratégiája a szinonima (hétszer, a stratégiái 33,33%-ában, az összes definíció 35%-ában) és a körülírás (hatszor, 28,57% és 30%) volt. Néhány példa a meghatározásai közül: *távcső: Messzelátó*; *áruzó: Hazug*; *bukfencszik: Átfordul*. A megadott szinonimák megfelelőek, vagyis értékelhető definíciók, de a szinonimáknál általában felmerülő tartalmi hiány ezekben a meghatározásokban is tetten érhető. A *betű: Ami az ábécével indul* és a *bizonyítvány: Értesítés* definíciók szintén túlságosan rövidek és tartalmilag hiányosak. Ennél a gyermeknél nem ugyanaz a probléma, mint előző társánál, hiszen a megadott egyszavas definíciók érthetők és jórészt el is fogadhatók. Neki szabatosabban, több szóval kell meghatároznia a kifejezéseket például szószám előzetes megadásával (minimum tíz szóban mondja el, mit jelent az adott szó), vagy az általa adott egyszavas definíció szisztematikus, tanári kérdésekkel való bővítésével (például tegye bele a definíciójába azt, hogy mire jó az adott tárgy, mi különbözteti meg az adott kategóriába tartozó többi tárgytól stb.).

A következő két tanuló 1,1 pontot ért el, ez 22 stratégiát jelent a húsz definícióra elosztva. Mindketten a legtöbbször a körülírást alkalmazták. Egyikük a körülírást kilenc esetben (stratégiáinak a 40,9%-ában, az összes definíció 45%-ában), másikuk tízszer (a stratégiák 45,45%-ában, a definíciók 50%-ában) használta. A fölérendelt fogalom megadása csak három (13,63% és 15%) és kettő esetben (9,09% és 10%) jelent meg. Mindkettejükénél a problémát az arányok jelentik: a körülírás olyan esetekben is megjelent,

amelyeknél jobb, hatékonyabb stratégiát is lehetett volna választani. Ezeknek a gyermekeknek a főnévi definíciós stratégiákat érdemes megtanítani vagy jobban tudatosítani.

A fiúk szóbeli eredményeinél a három legnagyobb pontszámú eredményt mutató tanuló legalább 1,55 pontot ért el. A lányoknál ezzel a határértékkel számolva öt tanuló kerül a legnagyobb pontszámot elérők közé (4. ábra). Közülük hárman 1,55 pontot értek el, egy 1,95 pontot, egy pedig 2 pontot. Itt is érdemes bemutatni az 1,55 pontot elért diákok eredményeit, mert a 13 éves fiúk írásbelijeikhez hasonló tapasztalattal szolgálnak. A három diák közül kettő hasonló eredményeket ért el. Egyikük tizenegy esetben használta a körülírást (ez stratégiáinak 35,48%-a, a definíciókban pedig 55%-os arányban fordul elő) és kilenc esetben a nemfogalmat (29,03% és 45%). A másik diáknál ezek a számok és arányok: kilenc (29,03% és 45%) és hét (22,58% és 35%). Utóbbinál több volt a funkcióval és a szinonimával való meghatározás. Mindketten a nyelvtani kategóriához illeszkedve alkalmazták a stratégiákat, látszik, hogy arányos a megoszlás a két fő stratégia között. A harmadik 1,55 pontot elérő tanuló tízszer élt a körülírás lehetőségével (ez a stratégiáinak a 32,25%-a, a definícióknak pedig az 50%-a) és hétszer a példaadással (22,58% és 35%). Fölérendelt kategóriát csupán háromszor (9,67% és 15%) adott meg. Ugyanaz a pontszám tehát egészen eltérő arányú stratégiákat is jelezhet, és azok a tanulók, akiknél a fölérendelt fogalmi (vagy nyelvtani) kategória nagyobb arányban fordul elő a definíciók részeként, az iskolai definíciókhoz jobban illeszkedő stratégiákkal rendelkeznek, és akár a definíciók megfogalmazásában is jobban szerepelhetnek.

Magas pontszámot ért el az a lány, aki 1,95 pontot kapott, ami azt jelenti, hogy a húsz definíció során 39 stratégiát lehetett megfigyelni. Tizenegy esetben (az általa alkalmazott összes stratégia 28,2%-ában, a húsz definíciónak az 55%-ában) alkalmazta a körülírást, nyolc esetben (20,51% és 40%) a példaadást, öt esetben (12,8% és 25%) a funkció, négy esetben (10,25% és 20%) a rész-egész viszony megadását. A fölérendelt kategória csak három definícióban (7,69% és 15%) jelent meg. A tanuló minden kifejezésre adott definíciót, de a *szalad a lakás* kifejezést hibásan határozta meg. Az adatokból az a következtetés vonható le, hogy a körülírás túlzottan domináns meghatározási módja, nem jelenik meg markánsan a főnevek esetében elvárható fölérendelt kategória alkalmazása. A főnevekre a funkció és a rész-egész viszony segítségével történő definíció volt a jellemző ennél az adatközlőnél. A diák meghatározásai jók és érthetőek, önmagukban megállják a helyüket, a lány szabatosan és kerek mondatokban fogalmazott, de a stratégiák megválasztását érdemes gyakoroltatni vele.

A legmagasabb pontszám 2 pont volt, vagyis egy definícióban átlagosan kétféle stratégia jelent meg. A domináns definíciós mód (tizenkét esetben, azaz a stratégiai 30%-os és a definíciók 60%-os arányában) a körülírás volt, ezt a példa követte kilenc alkalommal (22,5% és 45%), majd a fölérendelt fogalom öt esetben (12,5% és 25%). Az eredmények hasonlóak a legtöbb pontot elérő fiú eredményeihez (akinél nem a példa, hanem a szinonima volt a második leggyakoribb alkalmazott stratégia), így ennek az adatközlőnek az esetében is az arányok javítása tűzhető ki célként, azaz kevesebb körülírás alkalmazása (pontosabban csak azoknál a szófajoknál használja, amelyeknél ez a legjellemzőbb definiálási mód), és több fölérendelt fogalom használata.

Az elért pontszám nem mutatja azt, hogy a definíciók nem megfelelőek, ám az alacsony pontérték gyanút ébreszt, hogy egy 13 éves gyermek valóban elég jól megragadta-e egyetlen stratégia segítségével a fogalom lényegét, tartalmát. A fenti tapasztalatok alapján pontos(abb) definíciót azok adtak, akik többféle stratégiát alkalmaztak egy definíción belül ezzel lehetővé téve a fogalom több szempontból való megközelítését. Az is megállapítható, hogy a magas pontszám nem feltétlenül jelenti a legjobb stratégiák megválasztását, hiszen lehet, hogy a diák egy definícióban átlagosan két stratégiát is alkalmazott, de azok az iskolai gyakorlatban kevésbé helyeselhető definíciós módok (például a személyes viszonyulás megfogalmazása és egy szinonima megadása).

A 13 éves lányok körében, ha az eddigiekhez hasonlóan az 1,2 pont alatti pontértékeket tekintjük gyengébb teljesítménynek, akkor három olyan tanuló van, aki nem éri el ezt az értéket írásban (5. ábra). A leggyengébb eredmény (mind a 160 adatközlőt figyelembe véve) 0,6 pont, ami azt jelenti, hogy a tanulónál 12 stratégiát lehetett összeszámolni a húsz definícióban. A második leggyengébb a 0,8 pontos kérdőív volt, ami 16 stratégiát jelent a húsz definícióra nézve. Az első tanuló tizenegy, a második tíz kifejezésre nem adott választ. Utóbbinak a lista végén lévő kifejezések hiányoznak, tehát elképzelhető, hogy nem volt ideje befejezni. A kérdőívén megfigyelhető, hogy a többi írásbeli adatközlőhöz képest több a kihúzás, javítás, átfirkálás, amelyeket átfogalmazás követ. A megírt definíciói stilisztikailag és tartalmilag is megfelelőek. Ezek a jelek utalhatnak a tanuló bizonytalanságára vagy éppen megfelelési kényszerére, bizonyítási vágyára. A gyermek valószínűsíthetően nem a szavak jelentésében bizonytalan, hanem inkább a jelentés nyelvi formába öntésében, és a számára elfogadható nyelvi forma megalkotása (a jelek szerint) sok időt vett/vehetett igénybe. Emellett az a motiváció is munkálkodhatott benne, hogy minél pontosabb, precízebb meghatározásokat adjon, és ezek átgondolása sok idejébe került. Természetesen nem zárható ki az sem, hogy a tanuló a kérdőív kitöltése közben

elfáradt (vagy már a kezdetén is fáradt volt), vagy a második felében már nem vette komolyan. A másik diáknak inkább a szó sor elejéről hiányoznak a definíciók, a kitöltött rész egyetlen javítást tartalmaz. Ezt a tanulót rá kell bírni arra, hogy bátran ossza meg véleményét, válaszát, ne csak akkor, ha abban teljesen biztos. Meg kell tanulnia, hogy szabad (és kell is) hibázni, nem csak a tökéletes válasz az elfogadható. Ez a két eset azért fontos, mert több pedagógiai helyzetre is felhívja a figyelmet. Egyrészt eszünkbe juthat a két lány írástechnikával, írástempóval kapcsolatos nehézsége. Mivel egyikük kézírása sem annyira szép, hogy feltételezhető legyen, hogy a betűk formálására szánt idő, a túlzott szépírás veszi el az idejüket, ez valószínűleg nem jelent valódi problémát (az esetükben). Sokkal fontosabb lehet az önbizalmuk, magabiztosságuk növelése. Egy név nélküli kérdőív is okozhat stresszt, kiválthat megfelelési kényszert, amit mindenképpen kezelni kell, ugyanis egyeseknél ez gátja lehet a jó teljesítménynek, visszavetheti őket a munkában (Dúll–Urbán–Demetrovics 2004: 162–168).

Egy tanuló pontszáma volt még 1,2 pont alatt, ő 1,15 pontot ért el, 23 stratégiát alkalmazott összesen. A stratégiái közül hét volt a körülírás, ami 30,43%-os arányt jelent a stratégiákra és 35%-os arányt a definíciókra nézve, ötször (21,73% és 25%) fordult elő a funkció segítségével történő definíció, és négyszer (17,39% és 20%) a fölérendelt fogalmi kategória használata. Két esetben (8,69% és 10%) rámutató definíciót alkalmazott (*szírom: Egy virágnak van ilyenje* nyíllal és rajzzal kiegészítve; *betű: Ezeket használjuk a szavakban*). Ez a meghatározási mód ebben az életkorban már kevés, a gondolkodásnak ennél sokkal absztraktabb megnyilvánulása várható el, vagyis elvárható, hogy az adatközlő az öt körülvevő valóságos tértől (itt a papíron szereplő szavaktól) elszakadva tudja megfogalmazni meghatározását, és ne a környezetének tárgyait (itt a leírt szavakat) használja referenciapontként. Két olyan kifejezés volt, amelyet nem tudott definiálni, ezek a *szalad a lakás* és a *szöget ütött a fejébe* frazémák voltak. Célszerű a meghatározásokat összetettebbé tenni, például a *bizonyítvány: Megmutatja, hogy egy gyerek mennyire felel meg az iskolában* definícióban a funkciót kiegészíteni egy nagyobb fogalmi kategóriával (*hivatalos irat, hivatalos dokumentum*).

A legtöbb pontot elérő diákok száma írásban hét, ha az 1,55 pontot tekintjük határértéknek (5. ábra). Egy tanuló ért el 1,55 pontot, ez 31 stratégia alkalmazását jelenti. Ő tízszer (stratégiái 32,25%-ában, a definíciók 50%-ában) használt nemfogalmat a definícióiban, és hat-hat alkalommal (19,35% és 30%) a funkciót és a körülírást, négyszer (12,9% és 20%) használt szinonimát. Egyetlen kifejezés volt, amit nem tudott definiálni (*szalad a lakás*). Deiktikus definícióra, ismétlésre, ellentétre, hasonlaltal vagy szóképpel



való definícióra nem találunk példát. Körülírást önmagában csak négy kifejezés esetében használt (*szürcsöl, páros, szöget ütött a fejébe, kockáztat*), és ezek szófaját/nyelvtani kategóriáját nézve érthető és elfogadható. Minden esetben, amikor fölérendelt fogalmat nevezett meg, megkülönböztető jegyeket is felsorolt.

A lista következő két tanulója 1,6 pontot ért el, ez 32 stratégia előfordulását jelenti. Egyikük hét esetben használta a körülírást (azaz a stratégiái 21,87%-ában, a definíciók 35%-ában), hat esetben használt szinonimát (18,75% és 30%), valamint öt-öt esetben (15,62% és 25%) a fölérendelt fogalmat és a funkció megnevezését. A stratégiák arányosan oszlanak el, egyik sem vált dominánssá, minden esetben a szófajokra jellemző stratégiát alkalmazta. Ez a tanuló minden kifejezést definiált, és minden definíciója jelentésében helyes volt. Más arányokat mutat a szintén 1,6 pontot elérő másik tanuló kérdőíve. Ő tizenegy alkalommal (a stratégiák 34,37%-ában és a definíciók 55%-ában) használt fölérendelt fogalmat, ami meghaladja azonos pontszámot elérő társa leggyakoribb definíciós stratégiáját, a körülírást. Ezt követi öt-öt esetben (15,62% és 25%) a funkció megnevezése és a szinonimahasználat. Négy esetben fordult elő a rész-egész viszony megnevezése (12,5% és 20%), és csak háromszor használt körülírást (9,37% és 15%). Az ő stratégiái között dominánsan jelen van a nemfogalom alkalmazása, a főneveknél megadott definícióit majdnem minden esetben ezzel kezdte. Körülírást csak a *szürcsöl*, a *szöget ütött a fejébe* és a *kockáztat* kifejezéseknél alkalmazott. A *szalad a lakás* mondáshoz nem írt választ. Az ő stratégiái is kifejezetten jók, hiszen igen nagy arányban fordulnak elő a nagyobb fogalmi kategória megnevezésére szolgáló szavak, továbbá még olyan szavak esetében is kevés a körülírás, amelyeknél ez egy várható és bevett stratégia. Helyette jellemzően a szinonimákat használta.

Két tanuló ért el 1,65 pontot, ami 33 stratégia alkalmazásával jöhetett létre. Az első diák tíz nemfogalmat alkalmazott (a stratégiáinak a 30,3%-ában és a definícióknak az 50%-ában), ez volt a legtöbbször használt stratégiája. Ezt követte a körülírás nyolc esetben (24,24% és 40%), majd a funkció megnevezése hat esetben (18,18% és 30%). Ő is minden kifejezést definiált, és még a nehézséget okozó kifejezések meghatározásai is helyesek. Definícióira jellemző, hogy minden esetben kerek mondatok, objektív ténymegállapítások, a személyes vélemény csak a *szürcsöl* és a *tolakodik* ige esetében jelenik meg más stratégia kísérőjeként. A fölérendelt kategóriát tartalmazó mondatai illeszkednek a tankönyvi definíciók mondatstruktúrájába: *Olyan [fölérendelt kategória], amely...*, vagy *Valamire szolgáló [fölérendelt kategória]*. A másik 1,65 pontot elérő tanuló definícióira is igazak a fenti megállapítások. Ő is minden szót meghatározott, és minden definíciója tartalmilag

helyes. Kilenc esetben használt nemfogalmat (27,27% és 45%), és hét-hét esetben a körülírást és a funkcióval való definiálást (21,21% és 35%), vagyis ugyanaz a három stratégia volt a leggyakoribb nála, mint az előző lánynál.

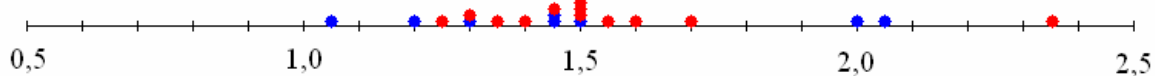
A második legmagasabb pontszámot az a diák érte el, aki 36 stratégiát alkalmazott, így 1,8 pontot kapott. Tíz esetben (stratégiái 27,27%-ában és a definícióknak az 50%-ában) nevezett meg nagyobb fogalmi kategóriát, azaz a főnevek többségénél. Hétszer (19,44% és 35%) alkalmazott körülírást, valamint hatszor (16,66% és 30%) szinonimákat, ötször (13,88% és 25%) pedig a funkció megnevezését. A pontszám mutatja, hogy majdnem minden fogalomhoz kétféle stratégiát is alkalmazott. Egyetlen kifejezéshez nem írt választ (*szalad a lakás*). Az arányok jól mutatják, hogy bár a szinonimák alkalmazása a harmadik leggyakoribb stratégiája, ez más stratégiával együtt érvényesül.

A legmagasabb pontszám 2,05 pont volt, ennél a diáknál 41 stratégia volt adatolható. Nyelvi sajátossága, hogy definíciói jellemzően két mondatból állnak, amelyek egy-egy stratégiát tartalmaznak. A két mondat tartalmilag egymást mindig kiegészíti, nincs önisméltés. Mindegyik kifejezést meghatározta, minden definíciója tartalmilag helyes. Néhány példa a definíciói közül: *bukfencezik: Olyan mozgást folytat, ami során a nyakán és a hátán átgurulva előre vagy hátra tud haladni. Olyan, mintha guggolásban átfordulnánk; bizonyítvány: Olyan hivatalos irat, amit a diákok szoktak kapni egy tanulmányi év végén. Ez információkat tartalmaz a tanuló egész éves teljesítményéről az egyes tantárgyakból.* Fő stratégiája (kilenc esetben, a stratégiák 21,95%-ában, a definíciók 45%-ában) a nemfogalom megadása. Ezt követi nyolc esetben (19,51% és 40%) a körülírás, hét esetben (17,07% és 35%) a funkció, majd hat esetben (14,63% és 30%) a példa, altípus megnevezése.

A 13 évesek meghatározásai sok pedagógiai tanulsággal szolgálnak. Nem elegendő a gyermekeknek minél több példát mutatni, érdemes lehet tudatosan megtanítani ennek a speciális (de minden szaktárgyban előforduló) szövegtípusnak a nyelvi, formai és tartalmi sajátosságait. Segítségét jelenthet előre megadott szavakból definíció kirakása, üres mondatsablonok kitöltetése (például *Olyan ..., amely ... és ...; Egy ...-ra/-re használható ..., mint például ...*), amelyek a definíció mondatstruktúrájának megismerését és elsajátítását segíthetik, az elméleti részben ismertetett deduktív módszer (l. 1.2.4. és 4.2. alfejezet) segítségével szabályszerűségek felismertetése és megfogalmaztatása. A dolgozatok javításakor, a feleletek meghallgatásakor a pedagógus felfigyelhet az egyéni sajátosságokra, amelyekre fejlesztő cézzal rávilágíthat.

### 3.3.3. A 17 éves fiúk egyéni sajátosságai

A 17 éves korosztályban az egy definícióra jutó stratégiák száma 1,50 (l. 3.2. alfejezet), a fiúknál szóban ez az érték 1,5, írásban 1,46. Ebben a korcsoportban is a legkisebb és a legnagyobb pontszám (1,05 és 2,35) közötti harmadoló ponthoz közeli értéket választottam ki határértéknek (kerekített érték az összes adatközlőt figyelembe véve), azonban a 17 éveseknél magasabbak voltak az egyéni értékek, így ezt a határértéket is emelni kellett. Az 1,4 pont alatt teljesítők sorolhatók az alsó harmadba, az 1,8 pont fölött teljesítők a felső harmadba (6. ábra).



6. ábra

Az egy definícióra jutó stratégiák száma a 17 évesek szóbeli definícióiban (kék: fiú, piros: lány)

A fiúk szóbeli meghatározásai között a legalacsonyabb pontszám 1,05 pont volt, vagyis 21 stratégia jelent meg a definíciókban. Egy kifejezést (*szöveget ütött a fejébe*) nem tudott definiálni. Uralkodó definíciós stratégiája a fölérendelt fogalom megadása (nyolcszor használta ezt, ami a stratégiáinak a 38,09%-a, a definícióknak a 40%-a), a következő a funkció említése volt (négy alkalommal, 19,04% és 20%), valamint a körülírás és a szinonima (három-három alkalommal, 14,28% és 15%). A stratégiák megválasztása jónak mondható, azonban egyes esetekben a fölérendelt fogalom valódi megkülönböztető jegy nélkül szerepel (*kürtőskalács: Téli étel*), vagy éppen a fölérendelt kategória hiányzik (*reklám: Cégek népszerűsítésére vagy megismerésére van; mérleg: Tárgyoknak a tömegét lehet mérni vele*). Bár a definíciói szűkszavúak, azok minden esetben érthetőek, és jól visszaadják a szavak jelentését (például *bukfencezik: Tornagyakorlatot végez, amivel átfordul*).

A következő tanuló 1,2 pontot ért el (ez 24 stratégia alkalmazását jelenti). Hétszer alkalmazta a körülírás technikáját (ez a stratégiáinak a 29,16%-a, a definícióknak a 35%-a), ötször a funkcióval való megnevezést (20,83% és 25%) és négyszer a fölérendelt kategóriát (16,66% és 20%). A *szalad a lakás* kifejezést nem tudta definiálni. Fő hibája az volt, hogy nem kombinálta a stratégiákat, gyakran hiányzik a fölérendelt fogalom (például *távcső: Távoli dolgoknak a megtekintését szolgálja, és nagyobbban hozza ki, ha belenézünk*), de olyan eset is volt, amikor csak fölérendelt fogalom állt önmagában (*kürtőskalács: Az egy étel*). A funkció vagy a rész-egész viszony megjelölése nem mindig

elegendő (például *lift*: *Azt a célt szolgálja, hogy az emberek egy többszintes házban könnyebben tudjanak szinteket váltani*), ezeket érdemes kiegészíteni más stratégiával.

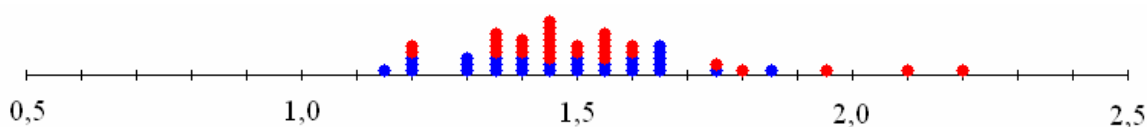
Egy fiú tanuló ért el 1,3 pontot, ami 26 stratégiát jelent. Nyolc-nyolc alkalommal (azaz a stratégiáinak 30,76%-ában, a definícióknak pedig a 40%-ában) alkalmazta a fölérendelt kategóriát és a körülírást. Négy esetben (15,38%-ban és 20%-ban) használta a funkció megnevezését. A rész-egész viszony két (7,69% és 10%), a példa, szinonima, ismétlés, személyes viszonyulás egy-egy esetben (3,84% és 5%) fordult elő nála. A *szalad a lakás* mondáshoz nem tudott definíciót megadni. A diák által alkalmazott stratégiákat végignézve azt mondhatjuk, hogy a meghatározási módok arányai megfelelőek, a fontosabb stratégiák jutottak nagyobb szerephez a válaszaiban, és a kevésbé hatékony definiálási módokra csak egy-egy példa olvasható. Elmondható tehát, hogy jól megválogatott stratégiákkal, megfelelő eszköztárral nem feltétlenül szükséges több stratégia alkalmazása a hatékony és pontos definícióalkotáshoz. (1,3 pontot egy 17 éves lány adatközlő is elért szóban, azonban egészen más arányokat mutatnak a stratégiái, l. 3.3.4. alfejezet.)

1,8 pont fölötti eredményt két diák ért el (6. ábra). Egyikük 2 pontot kapott, ami azt jelenti, hogy átlagosan mindegyik definíciójában kétféle stratégiát alkalmazott. A fiú minden definícióját igényesen, szabatosan fogalmazta meg anélkül, hogy indokolatlanul terjedőssé vált volna. Példái, hasonlata, szinonimái mindig szemléletesé tették definícióit, amelyek érett gondolkodásról, meglévő ismereteinek alkalmazásáról és összekapcsolásáról tanúskodtak. Tizenkét esetben említett nemfogalmat (ez a stratégiáinak 30%-a, a definícióknak pedig a 60%-ában megjelent), nyolc esetben pedig a körülírással élt (20% és 40%), hat-hat esetben pedig a funkció és a szinonima megadása szerepelt a közléseiben (15-15% és 30-30%). Néhány példa a definíciói közül: *mérleg*: *A mérleg az egyenlőség jelképe. Ez az első, ami eszembe jutott. Gyakorlati használatban lemérjük vele azt, hogy bizonyos tárgyak milyen súlyúak, tömegűek; szírom*: *A virágnak az egyik módosult bibetakarója, azt hiszem. Ez védi a növényt, és ezeket látjuk színesben pompázni, amikor mondjuk, egy szép piros tulipánt vagy egy bármilyen színű gerberát veszünk a kezünkbe; betű*: *A betű a hang írott jelképe, vagy írott szimbóluma, ezekből kombinálunk, és ez az olvasás egyik alapvető pillére.*

A másik tanuló 2,05 pontot ért el, azaz 41 stratégiát lehetett összeszámolni a szóbeli meghatározásai során. Tizenhárom esetben nevezett meg fölérendelt fogalmi kategóriát (ez a stratégiáinak a 31,7%-a, a definícióknak a 65%-a), ezt követte nyolc esetben (19,5% és 40%) a körülírást, hat esetben (14,63% és 30%) a funkció, valamint öt esetben (12,19% és

25%) a példa. Minden szót és kifejezést megmagyarázott, viszont a *szalad a lakás* kifejezést hibásan: *Képzavar, de lehet igei metafora is. Fantáziában létező kép, amely során egy épület rohan.* Kiemelendő az, hogy igen nagy számban alkalmazta a fölrendelt fogalmi vagy nyelvtani kategória stratégiáját, és az is pozitív, hogy nem volt olyan eset, amikor ez önmagában (azaz megkülönböztető jegyek vagy más stratégia nélkül) állt volna. Néhány példa a definícióiból: *szöget ütött a fejébe: Egy közmondás, amely azt jelenti, hogy valakinek egy bizonyos dolog megragadta a figyelmét, fölfigyelt rá; kockázat: Olyan tevékenységet vagy cselekvést végez, amely rizikóval jár, nem egyértelmű a kimenetele, például a kocka el van vetve, mondta ezt Julius Caesar, amikor átlépte a Rubicon folyót, és Róma ellen támadt a légióival, amelyek korábban Galliában állomásoztak; kételtű: Biológiai meghatározás, egy olyan élőlény, amely szárazföldön és vízben is él.* Egyes esetekben viszont abba a hibába esett az adatközlő, hogy túlbujánzó, helyenként indokolatlanul hosszú, terjengős meghatározásokat adott, esetleg kissé elkalandozott, és mintha önmagával sem értene egyet minden esetben az elmondottakat illetően. Például: *szirrom: Elsősorban a biológiához köthető, a növény egy része, azon belül a virág egy része, amely általában van a növényeken, bár ez nem szükségszerű, általában elhatárolható, de ez sem szükségszerű, az a kis valami, amit tépkedni lehet; kürtőskalács: Egy igen hosszú és tradíciókban gazdag múltra visszatekintő desszert, amely egy erre a célra létesített kemencében készül, nemcsak édes formái vannak, hanem sós is, például a minap ettem egy szalonnásat, amely egyébként finom. A lényeg az, hogy egy étel, amely egy erre a célra készült kemencében készül, és elsősorban az édes változatai, például fahéjas az elterjedtek; reklám: Általában egy termék népszerűsítéséről szóló vagy ezt elősegítő objektum vagy televíziós műsor, például újságban, hirdetőtáblákon, tévében is van. Nem csak terméket lehet így reklámozni, hanem van például társadalmi célú reklám, mostanában a digitális televíziózásra való átállás lehetőségeit világosítja meg a mindennapi lakosság számára, akik esetleg ezt értik.* Definícióit tekintve arra érdemes felhívni a figyelmét, hogy a meghatározandó fogalmat a tématarás követelményének és a definíciónak mint szövegtípusnak a jellemzőinek a figyelembe vételével alkossa meg. Az interjúnak kedves, helyenként csevegő hangvételt kölcsönözhetett az a tényező is, hogy ez az adatközlő saját tanítványom volt, így az ismerőség oldhatta a helyzet szokatlansága által okozott feszültség- vagy kényelmetlenségérzetet. A tanulóra egyébként írásbeli és szóbeli munkái során is jellemző, hogy igyekszik minél választékosabban, igényesebben megfogalmazni a mondanivalóját, amely néha eme dicséretes törekvés ellenére is túlbonyolított mondatok formájában ölt testet.

A 17 évesekre vonatkozóan 1,4 és 1,8 pontot határoztunk meg határértéknek, 1,4 alatt a pontszámok alsó harmada, 1,8 fölött a pontszámok felső harmada található. A 17 éves fiúk írásbeli meghatározásaiban tíz olyan tanuló volt, aki 1,4 pont alatt teljesített, és egy olyan, aki 1,8 pont fölött (7. ábra). Ez nagy aránytalanságot mutat, és jelzi, hogy írásban kevesebb stratégiát használtak a fiú adatközlők. A 17 évesekre megadott átlagérték (1,50) is árulkodó, hiszen nem a legkisebb és a legnagyobb pontszám (1,05 és 2,35 pont) átlagánál (1,7) található, hanem annál lejjebb. Tehát megállapítható, hogy a legalacsonyabb és a legmagasabb pontszám közötti skálán a fiúk írásbeli pontszámai a tartomány alsóbb részében helyezkednek el, és ezt jelzi az írásbeli pontszámuk átlagértéke is (1,46), ami elmarad a korosztály egészének átlagától (1,50).



7. ábra

Az egy definícióra jutó stratégiák száma a 17 évesek írásbeli definícióiban (kék: fiú, piros: lány)

A legkevesebb pontszám 1,15 pont volt. A tanuló hét esetben használt szinonimákat (ami a stratégiái 30,43%-át, a definícióknak a 35%-át tette ki), öt esetben fölrendelt fogalmat (21,73% és 25%). Ezeket a funkció megnevezése követte négy esetben (17,39% és 20%). Minden szót meghatározott, a *szalad a lakás* kifejezést helyesen értelmezte. Néhány példa a definícióiból: *lift: Fel- és leszállít dolgokat; szürcsöl: Hangosan iszik; távcső: Messzire lehet látni vele.* Leghosszabb definíciója ez: *kockázat: Nem garantált siker mellett is folytat/tesz valamit.* Meghatározásaiból látható, hogy mindegyik kifejezést értette, tartalmilag a szó jelentésének lényegi, érdemi tartományát emelte ki. Ugyanaz látható, mint a kevesebb pontszámot elérő 17 éves fiúk szóbeli meghatározásainál: lényegre törő, rövid, tömör, egyetlen stratégiát tartalmazó definíció is lehet megfelelő, ha azt jól választja meg a diák. A bemutatott példák arra engednek következtetni, hogy a 17 évesek számára már nem jelent problémát az, hogy megfelelő definiálási módot válasszanak, és ha nem is tudatosan döntenek ezek mellett, de érzik (addigi tanulmányaik alapján), hogy mi elegendő egy meghatározáshoz. Ezért fontos hangsúlyozni azt is, hogy a pontszám, amely alapján a diákokat sorba rendeztem, nem jelenti egy olyan skála mentén való elrendezésüket, amelyben az alacsonyabb pontszám biztosan gyenge definíciókat, a magas pontszám pedig biztosan jó definíciókat tartalmaz.

A következő tanuló 1,2 pontot ért el, azaz 24 stratégiát lehetett összeszámolni az ő esetében. Fölérendelt kategóriát hét definíciójában használt (ez 29,16%-a a stratégiáinak és 35%-a a definícióknak), hatszor a körülírást (25% és 30%), ötször a funkcióval való magyarázatot (20,83% és 25%). Példák a definíciói közül: *lift*: (kihúzva: ~~Padlás-e Vízzintes fel~~) *Egy vízszintes felületet mozgatva emel dolgokat...?*; *mérleg*: *Súlymérő eszköz*; *szírom*: *Ez kicsit elvontabb* (kihúzva: ~~Könnyű, finom. Formára és~~); *nagyravágyó*: *Nagyra vágyó*; *szürcsöl*: (kihúzva: ~~Úgy iszik, hogy így... izé... az hangos, mert levegőbuborékok vagy valamik... (levegő úgy összességében) is... ez bonyolult.~~) *Levegőt szív ivás közben, ami hangos, na.* A három állandósult szókapcsolatnál ez szerepelt: *Metafora*, valamint egy esetben ismétlést is alkalmazott. Az előző tanulóhoz képest látható, hogy ez az adatközlő nagyon megküzdött a feladattal, rengeteg javítás, áthúzás található a definícióiban. A tanulóra jellemző lehet az, hogy nagyon bizonytalan magában, illetve ha valamit nem tud, leblokkolhat, képtelen továbbhaladni, és egy dolgozatban akár a további feladatokat teljesen üresen hagyhatja. Kérdőíve számos problémát tükrözhet: a minél pontosabb meghatározásokra való törekvést, de az absztraktabb kifejezések megragadásának nehézségeit. Bár pontszáma közelítően azonos az előzőleg bemutatott tanuló pontszámával, eredménye mégis lényegesen gyengébb, hiszen az alkalmazott stratégiák nem elegendőek (lásd a szólások meghatározásait), esetenként összevisszák, nehezen érthetőek.

Ezzel a tanulóval megegyező pontszámot (1,2) kapott egy diáktársa. Az összehasonlítás kedvéért az előzőleg kiemelt kifejezések meghatározásait közlöm tőle is: *lift*: *Felvonóeszköz, amivel függőlegesen közlekedhetünk*; *mérleg*: *Súly mérésére használható eszköz*; *szírom*: *A virág egy része*; *nagyravágyó*: *Nagy sikereket kíván elérni*; *szürcsöl*: *Hangosan iszik*; *szalad a lakás*: *Rendetlenség van a lakásban.* Meghatározásai javításokat nem tartalmaznak, jól formált mondatok, a kifejezések jelentését megfelelően megragadják. Hét esetben szinonimát alkalmazott (ami a stratégiái 29,16%-át adja, a definícióknak pedig a 35%-ában fordult elő), hat esetben nemfogalmat (25% és 30%), és öt esetben körülírást (20,83% és 25%). Ugyanennyi pontot ért el egy harmadik tanuló, akinél az arányok is hasonlóak: szinonimák (nyolc eset, ami a stratégiái 33,3%-a, a definíciókban 40%-os arányban jelent meg), fölérendelt fogalom (hét eset, 29,16% és 35%), körülírás (öt eset, 20,83% és 25%). Mindkettejük definícióinál kevesebb tanács fogalmazható meg, mint az előzőleg bemutatott társuknál: rá lehet világítani, hogy a szinonimák mellé más stratégiát is érdemes használni, a fölérendelt fogalmi kategória alkalmazása pedig

(legalább a főnevek esetében) növelhető. Ismétlés, ellentét, deiktikus meghatározás, hasonlattal vagy közmondással való definíció nem fordult elő a definícióikban.

1,3 pontot három tanuló ért el, ez azt jelenti, hogy 26 stratégiát lehetett náluk összeszámolni. Egyiküknél a funkció szerinti megnevezés volt a leggyakoribb meghatározási mód (hét alkalommal, stratégiái 26,92%-ában, definícióinak 35%-ában), ezt követte a fölérendelt fogalmak és a szinonimák használata hat-hat alkalommal (23,07% és 30%). A funkció ismertetése és a fölérendelt fogalom használata nem minden esetben kapcsolódott össze. A csupán a funkciót tartalmazó definícióira az *Ennek segítségével...* kezdőformula volt jellemző. Néhány példa tőle: *szürcsöl: Az ivásnak egy módja; kürtőskalács: Finom étel; szalad a lakás: Eladósodik*. Szintén 1,3 pontot ért el az a diák, aki nyolc alkalommal nevezett meg fölérendelt kategóriát (ami a stratégiáinak a 30,76%-a és a definícióknak a 40%-a), hatszor utalt a funkcióra (23,07% és 30%), és öt-öt alkalommal került sor körülírásra és szinonimahasználatra (19,23% és 25%). Példák a definíciói közül: *betű: Írásjel; bizonyítvány: Bizonyíték (hivatalos) egy tanuló eredményeiről a tanórákon; kürtőskalács: Jellegzetes formájú magyar édesség*. Hasonló arányokat mutatnak a harmadik diák válaszai is: hétszer utalt fölérendelt kategóriára (26,92% és 35%), hatszor alkalmazott körülírást (23,07% és 30%), ötször a funkció megnevezését (19,23% és 25%). Néhány példa az ő meghatározásai közül: *betű: Szótagok alkotói; szöveget ütött a fejébe: Valamit elhatározott; távcső: Optikai lencsék összessége, melyet használva a távoli tárgyak nagyobbak tűnnek*. Ismétlés, ellentét, deiktikus meghatározás, hasonlat nem fordult elő egyikük definíciójában sem. Elmondható tehát, hogy nem minden definíciójuk kellően pontos, nem specifikálják a fogalom jelentését, definíciójuk egy része tágabb jelentést enged meg, mint a definiálandó szó jelentése, ugyanakkor vannak nagyon szép, szakszerű, már-már tankönyvbe illő meghatározásaik is. A tanulók figyelmét erre érdemes ráirányítani.

1,35 pontot három tanuló kapott (ez 27 stratégia használatát jelenti), akiknek a meghatározásai megfelelőek, stílusosan, nyelvileg elfogadhatóak voltak. Mindhárman a fölérendelt fogalom kategóriáját használták a leggyakrabban: egyikük nyolc alkalommal (stratégiái 29,63%-ában, a definíciók 40%-ában), másikuk hétszer (stratégiái 25,92%-ában, a definíciók 35%-ában), a harmadik gyermek pedig tizenkétszer (ami a stratégiáira nézve 44,4%-ot, a definíciókra nézve 60%-ot jelent). Az első két tanulónál a körülírás és a szinonima volt a második és a harmadik leggyakoribb stratégia, a harmadiknál a szinonima állt a második helyen (22,2% és 30%), a további stratégiákra nála csak egy vagy két példa volt adatolható. A harmadik tanuló volt az, aki írásban is mindig feltüntette az igéknél,



hogy *cselekvés*, ami megnövelte a fölérendelt fogalmi/nyelvtani kategória használati arányát.

A legmagasabb pontszám 1,85 pont volt, ami 37 stratégia alkalmazását jelenti, a második legtöbb pont pedig 1,75 volt, ami 35 stratégiát jelent (7. ábra). Az 1,85 pontot elérő tanuló a legtöbbször a fölérendelt fogalmi kategóriát használta (tíz alkalommal, ami a stratégiái 27,02%-át adja, a definícióinak az 50%-ában fordult elő). Ezt követte a szinonima és a funkció megadása hét-hét alkalommal (18,91% és 35%), valamint a leggyakoribb stratégiái között volt még a körülírás hat esetben (16,21% és 30%). Néhány példa a definíciói közül: *lift: Egy olyan csigas, súlyokkal működő szerkezet, ami egy kisebb szobát tud fel-le mozgatni. Fő célja a magas házakban a gyors és kényelmes közlekedés; bizonyítvány: Egy olyan okirat, papír, amit az ember valami befejezése/elvégzése miatt kap. Egyfajta tanúsítvány; bukfeneczik: Szaltómozdulat. Amikor valaki a súlyközpontjának áthelyezésével begömbölyödve átforduló mozgást végez. A meghatározások jól mutatják a szófajokra jellemző stratégiákat, illetve azt is, hogy egy definíció többféle stratégiát is alkalmaz. A *lift* meghatározása tartalmaz egy fölérendelt fogalmat, az eszköz részeit, alkotóelemeit (rész-egész viszony), valamint a funkcióra is utal. A *bukfeneczik* ige esetében szinonimát találunk, továbbá a körülírás tipikus nyelvi formáját használta az adatközlő. A diák meghatározásait a hosszabb mondatok jellemzik, de nem válik feleslegesen szószaporítóvá, szavainak helye és funkciója van a definícióiban.*

### **3.3.4. A 17 éves lányok egyéni sajátosságai**

A 17 éves lányok közléseiben az egy definícióra jutó stratégiák száma 1,54, írásbeli munkáikban 1,53, vagyis magasabb, mint a fiúk értékei. A harmadoló pontok a korosztály egészéhez igazodva 1,4 pont és 1,8 pont (a két szélsőérték: 1,05 és 2,35 pont). A lányok között hat tanuló volt, aki 1,4 pont alatti pontszámot ért el az írásbeli definícióalkotás során (ez a szám a 17 éves fiúk körében tíz), és négyen kaptak 1,8 pont fölötti értéket (ez a szám a fiúknál egy) (7. ábra).

A lányok szóbeli magyarázataiban 1,25 pont volt a legalacsonyabb érték, ami 25 stratégia alkalmazását jelenti (6. ábra). Ez az érték magasabb, mint a 13 éves korosztályban határértéknek választott pontszám (1,2), ami náluk a pontszámok skálájának harmada közelében lévő pontértéket jelöl, míg a 17 éves lányoknál ez a legkevesebb pontszám. Ez az egyetlen adat önmagában sejteti, hogy a 17 éves korosztály a definíciókban több

stratégiát alkalmaz 13 éves társaikhoz képest. Ez a tanuló kilenc alkalommal használta a körülírás módszerét (ami stratégiái 36%-át jelenti, a definícióinak pedig 45%-ában jelent meg). Ezt négy-négy esetben (stratégiái 16%-ában, a definíciók 20%-ában) a fölérendelt kategória és a funkció megnevezése követi. Stratégiái között egy-két esetben (4–8% és 5–10%) jelentek meg a további definíciós módok (példa, ismétlés, rész-egész viszony, személyes viszonyulás, szinonima, ellentét), vagyis a költői megfogalmazás (hasonlat vagy közmondás) kivételével minden stratégiát alkalmazott. A *szalad a lakás* kifejezést nem tudta definiálni. Egy példa tőle: *mérleg: Egy tárgy, amivel megméri a dolgok súlyát.* Néhány adatközlőnél megjelent az egyes szám második személyű megfogalmazás, ugyan ez egyetlen adatközlőnek sem volt sajátossága. Ez a definícióktól idegen jellemző, hiszen azokban az objektivitásra, személytelenségre, távolságtartásra törekszik az ember. Ez a megfogalmazási mód kisebb gyermekekre, alsó tagozatosokra lehet inkább jellemző, a vizsgált két korcsoportban ez ritkán fordult elő.

A következő pontszám 1,3 pont, ami 26 definíciós stratégia megjelenését tükrözi. Ez a lány az előző diákhöz hasonlóan kilenc esetben használta a körülírás eszközét (ez a stratégiái 34,61%-át jelenti, a definícióinak a 45%-ában volt adathozható), négy-négy esetben (15,38% és 20%) a funkció és a rész-egész viszony jelent meg, de csak kétszer (7,69% és 10%) a nagyobb fogalmi kategória megnevezése. Néhány példa a főnévi definíciók közül: *lift: Az emeletek között az szállítja az embereket, a lusta embereket; mérleg: Az emberek testsúlyát méri; szírom: A virágnak van szirma, több is és színes; betű: A szavak betűkből állnak; távcső: Például a csillagokat nézzük távcsővel, kinagyítja a kisebb dolgokat.* A példákban látható, hogy elmarad a fölérendelt fogalom (például *optikai eszköz, mechanikai eszköz, mérőeszköz* stb.), és a funkció vagy a rész-egész viszony önmagában áll. Két igei definíciója így hangzott: *szürcsöl: Amikor már kevés üdítő van egy pohárban, és szívószállal szívjuk, akkor szürcsöl; bukfeneczik: Ez egy gyakorlat, amikor guggolásból lendülettel valahogy átlendülünk ülésbe úgy, hogy lent van a fejünk a talajon, vagy valami hasonló. Nem tudtam soha bukfeneczeni igazából.* Meghatározásaiból a többes szám első személyű megfogalmazást emelem ki, ami (az előzőekben közölt egyes szám második személyű példákhoz hasonlóan) nyelvi-stilisztikai szempontból kevésbé jó választás egy definícióban. Mindkét nyelvi forma magát a beszélőt is belevonja a definícióba, így az a szöveg, amelynek logikai és retorikai szempontból is kikezdetlennek kell lennie (l. 1.3.1. és 1.3.2. alfejezet, a meghatározáson alapuló érv az egyik legerősebb) ettől a nyelvi formától szubjektívvé, így támadhatóvá, megkérdőjelezhetővé válik. Az alkalmazott stratégiákon tehát az eddigi ismertett

módokon érdemes javítani, az arányokon módosítani. Az elért pontszám (ismét hangsúlyozva) nem mutatja a definíciós stratégiák közötti választás helyességét, amit jól példáz az, hogy egy fiú szintén 1,3 pontot szerzett a szóbeli definícióiban, azonban választásai és a stratégiák arányai jobbaknak bizonyultak (l. 3.3.3. alfejezet).

A következő tanuló 1,35 pontja 27 stratégia alkalmazását jelenti. Kilenc esetben (stratégiái 33,3%-ában, a definíciók 45%-ában) használt körülírást, hat-hat esetben (22,2%-ban és 30%-ban) a fölérendelt fogalmat és a funkció megnevezését. Definíciói pontosak, minden fogalomnak a lényegét ragadta meg, így javítani esetleg a főnevek definícióinak arányában érdemes.

A legtöbb pontot elérő diák 2,35 pontot kapott, ami 47 stratégia alkalmazását jelenti (6. ábra). Tíz esetben nevezett meg fölérendelt kategóriát (ez a stratégiáinak a 21,27%-a, a definícióknak pedig az 50%-a), kilencszer használta a körülírást (19,14% és 45%), valamint a harmadik leggyakoribb stratégiái hét-hét alkalommal (14,89% és 35%) a funkció megadása, illetve a példa, altípus megemlítése. Néhány meghatározás tőle: *szírom: A virágnak egy puha része, amely amikor a virág kinyílik, amikor azt mondják, hogy kinyílik a virág, akkor mindig a szirmaira gondolunk, mert alapvetően becsukódik egy tojásalakba, nem tojásalakba, kúpalakba, és a szírom akkor így kiteljesedik. Például vannak a méhecskék, és a szíromnak az ilyen anyagából visznek el valamit, amiből lesz a méz.* Definíciója bár kerek, eléggé szerteágazó, elkalandozó. Ez több meghatározására is jellemző volt. További példák: *betű: Olyasmi, ami... Mondjuk, ha sorba tehetnénk, akkor vannak a betűk, aztán vannak a szavak, vannak a mondatok, a betű az segíti..., minden nyelvnek van betűje, a betű különálló kis betűk, azokból lesznek a szavak, azokkal fejezzük ki magunkat; kétéltű: Mondjuk, a béka. Igaz? Amikor vízben és szárazföldön is élő állatok, akik tudnak úszni, de közben tüdejük, tüdőjük... tüdő van nekik; kockázat: Amikor valami... Van egy dolog, és annak nem tudjuk pontosan, szóval mondjuk, 50-50%, szóval vagy nagyon jól sikerül, vagy nagyon rosszul, és arra szoktuk mondani, hogy az olyan kockázatos, hogy nem tudjuk, hogy mi lesz a végkimenetele.* A három példából láthatóvá válik, hogy a tanuló ugyan tartalmilag jó meghatározásokat adott, válaszait egyeztetési hibák, hiányok, befejezetlen mondatok jellemzik, valamint sok megakadásjelenség kíséri, vagyis írásban nem lenne elfogadható (élőszóban természetesen igen, hiszen ezek a spontán beszéd jellemzői, velejárói Gósy 2004: 228–243). Ennek a diáknak az átgondoltabb, megfontoltabb fogalmazást érdemes gyakorolnia, azt, hogy nem kell azonnal választ adnia, egy rövid néma szünet után koherensebb lehet a definíciója (vagy akár a szóbeli felelete), így mondatai kevésbé lesznek széttöredezettek.

Az írásbeli definiálásokban a legkevesebb pontszámot, 1,2 pontot két tanuló ért el (ez 24 stratégiát jelent) (7. ábra). Nyolc alkalommal (stratégiái 33,3%-ában, definíciói 40%-ában) használt fölérendelt fogalmat, hatszor (25% és 30%) utalt a funkcióra, és négyszer (16,6% és 20%) használt szinonimát. A körülírás csak három definícióban (12,5% és 15%) jelent meg. Két kifejezést (*szalad a lakás, áruló*) nem határozott meg. A magyarázatok tartalmilag helyesek. Az figyelhető meg, hogy egyes meghatározások (az eddigi típushibákhoz hasonlóan) túl tágak maradtak (*bizonyítvány: Egyfajta irat; kétéltű: A gerincesek egyik osztály*). A másik 1,2 pontot elérő tanuló nyolc esetben adott meg szinonimákat (ez az összes stratégiájának a 33,3%-a, a definíciókban 40%-os arányban fordult elő), ez volt a leggyakoribb stratégiája. Hétszer nevezett meg fölérendelt fogalmat (29,16% és 35%), és ötször utalt a funkcióra (20,83% és 25%). A *szalad a lakás* és a *szöget ütött a fejébe* szólásokhoz nem írt magyarázatot. Néhány példa a meghatározásai közül: *lift: Felvonó; szírom: Virág része; kürtőskalács: Étel; eszkimó: Embercsoport*. Válaszai sokszor túl rövidek voltak ahhoz, hogy a fogalmat pontosan meghatározzák, így az ő példája is alátámasztja azt, hogy a szinonimák megnevezése vagy pusztán a fölérendelt fogalom említése nem elegendő.

1,4 pont alatt volt még négy tanuló, ők 1,35 pontot értek el, azaz 27 definíciós stratégiát lehetett náluk összeszámolni. Egyikük tizenegy esetben (stratégiái 40,74%-ában, a definíciók 55%-ában) használt fölérendelt fogalmat, ezt öt esetben (18,51% és 25%) a funkcióval való definíció követte, és csupán négyszer (14,81% és 20%) a körülírás. Példák a meghatározásai közül: *szürcsöl: Illetlen viselkedés étkezés közben; reklám: Eladást segítő dolog; páros: Matematikai fogalom; kockázat: Kockára tesz, a szalad a lakás kifejezést nem definiálta*. Hibái az eddigiek alapján típushibának mondhatók: a *szürcsöl* és a *páros* szavak meghatározása túl tág maradt, a *reklám* főnév esetében megjelenik a törekvés a fölérendelt kategória megnevezésére, az azonban nem tekinthető valóban annak szinte üres, túl általános jelentése miatt, a *kockázat* igénél pedig szinte ismétlést (vagy ugyanarra a szóra épülő szinonim kifejezést) alkalmazott. Ezeknek a hibáknak a figyelembe vételével lehet a lány definícióit pontosabbá tenni.

Egy másik tanuló (szintén 1,35 pontot elérve) tízszer használt nemfogalmat (37,03% és 50%), a második leggyakoribb stratégiája pedig a szinonimahasználat volt (22,2% és 30%), ezt négy esetben a funkcióval történő meghatározás követte (14,8% és 20%). A *szalad a lakás* kifejezést ő sem tudta definiálni. Definíciói érdekes kettősséget mutatnak. Kifejezetten rövid, egyszavas meghatározásokat is írt: például *távcső: Nagyítószerszerkezet; kétéltű: Gerinces élőlény*; de voltak hosszú, helyenként terjengős meghatározásai is:

például *bizonyítvány*: Az iskoláskorú emberek szüleinek szóló, a szerencsétlen porontyok előrehaladását a tanárok szerint véleményező irat; *reklám*: Olyan külső ráhatás, amely igyekszik befolyásolni az embereket, hogy megcsináljanak/vegyenek, amit alapból nem terveztek. Ő volt az, aki szinte egyedülálló módon összekapcsolt két, egymást követő fogalmat: *tolakodik* (a *reklám* főnév után következik a szó sorban): A *reklámok* tevékenysége, avagy a más személyes terébe való belemászás. Meghatározásai stiláris szempontból nem kifogástalanok (*alapból*, *belemászás*), így neki a definíciók megfelelő hosszúra (ne legyen se túl rövid, se túl hosszú) és nyelvi megformáltságára kell odafigyelnie.

A harmadik (szintén 1,35 pontot elérő) tanuló egészen más stratégiákkal dolgozott. Kilencszer (stratégiái 33,3%-ában, a definíciók 45%-ában) használt szinonimákat, négynégy alkalommal (14,81% és 20%) jelent meg a körülírás és a rész-egész viszony, és csupán három-három esetben (11,1% és 15%) a fölérendelt kategória és a funkció. Definíciói nem hibásak, minden kifejezést sikerült meghatározni. Egyetlen esetben jelent meg csupán a szubjektív viszonyulás (*reklám*: *Idegcsítő*), amely kiegészítést igényelne, a többi meghatározása rövidege ellenére is korrekt. A negyedik tanuló (1,35 ponttal) a körülírást részesítette előnyben (nyolc eset, 29,63% és 40%), ezt a szinonimák követték (hat eset, 22,2% és 30%), majd a fölérendelt fogalom és a funkció következett (öt-öt eset, 18,51% és 25%). Új hibatípus nem jelent meg nála.

A 17 éves lányoknál hárman kaptak 1,8 pont fölötti pontszámot írásban (7. ábra). Egyikük 1,95 pontot szerzett, ami 39 stratégia megjelenését jelenti. Tizenkétszer használt fölérendelt kategóriát (ami az általa alkalmazott stratégiák 30,76%-a, vagyis a definíciók 60%-ában fordult elő), nyolcszor a körülírást (20,51% és 40%), hétszer a funkciót (17,94% és 35%). Néhány példa a meghatározásai közül: *szírom*: A virág része, módosult levél, sokszor színes, a virág bibéjét veszi körbe; *betű*: Egy jelrendszer része, írásbeli formában szimbolizálja a hangokat, amelyeket kiejtünk; *reklám*: Olyan műfaj vagy cselekmény, amely egy adott terméket vagy szolgáltatást mutat be olyan módon, hogy az embereket annak birtoklására vagy a benne való részvételre sarkallja; *eszkimó*: Mongolid rasszba tartozó embercsoport, amely az Északi-sark közelében él. A főnevek meghatározásaira adott példák közül látszik, hogy szinte tankönyvbe illőek a meghatározások, a főnévi definíciók jellemzői jó arányban jelennek meg, a fogalmakat jellemzően elhelyezik egy nagyobb fogalom vagy más fogalmak körében. Igei definíciós példák: *szürcsöl*: Az a tevékenység, amikor valaki folyadék fogyasztása során úgy tölti a szájába a fogyasztandó anyagot, hogy hangot ad ki; *bukfencezik*: Tevékenység, mikor valaki guggoló helyzetből egy átfordulással

szintén guggoló helyzetbe érkeznek. Az igékhez írt meghatározások is tükrözik az ige jellegzetességeit (időbeliségét, folyamatszerűségét). A mellékneveket és az állandósult szókapcsolatokat is helyesen határozta meg.

A második legtöbb pont 2,1 pont volt, ami 42 stratégia alkalmazását jelenti. Mindezt úgy, hogy a *szalad a lakás* kifejezést nem ismerte. Tizenhatszor (a stratégiáinak a 40,47%-ában, a definíciók 85%-ában) használt fölrendelt kategóriát: ezek esetenként a fogalom jelentéséhez kapcsolódó kategóriák voltak (*elektronikus eszköz, édesség*), esetenként a prototipikus szófaji jellemzőket ragadta meg (*cselekvés, tulajdonság*), illetve néha nyelvtani/szófaji kategóriát jelentett (*mondás, állandósult kifejezés, főnév*). Néhány példa: *páros: A kettővel oszthatóság tulajdonsága; tolakodik: Cselekvés, a sorban előrekerüléséhez megelőz másokat illetlenül.*

A legtöbb pontot elért tanuló kérdőívében (2,2 pontot kapott) 44 stratégia nevezhető meg. Ő is tizenhatszor használt nemfogalmat (a stratégiái 38,63%-át tette ki, a definíciók 85%-ában került elő), tízszer körülírást (22,72% és 50%), hatszor a funkció megnevezését (13,63% és 30%). Definíciói jellemzően két mondatból álltak, többször utalt a szavak többféle jelentésére. Például: *mérleg: Olyan eszközt jelöl, amellyel meg lehet állapítani valami tömegét, vagy két dolog közötti tömegkülönbséget. Az igazság jelképe is egyben; szírom: A virágokat alkotó fátyolszerű részt nevezzük így, általában színes. Így nevezzük még a különböző ételekből készült nagyon vékony ételt, például burgonyaszírom. Stílusa, szóválasztása mindig igényes, például: reklám: Különböző termékek népszerűsítésére használatos marketingeszköz. Megismerteti, bemutatja a terméket, szolgáltatást a fogyasztónak; kockázat: Egy olyan faktor, amely a lehetőségét jelenti egy bizonyos dolog bukásának, nem bekövetkezésének, rossz kimenetelének – a szófaji meghatározás szempontjából ez inkább a kockázat főnév definíciója lehetne; tolakodik: Cselekvés, amely során a társadalmi normákat megszegve fizikailag előrébb juttatjuk magunkat egy tömegben, sorban – a többes szám első személyű megfogalmazás viszont kerülendő. Alkalmazta a szó eredetére vonatkozó, etimologikus meghatározást, amely csupán néhány meghatározásban jelent meg: *kürtőskalács: Olyan (finom) pékáru, amely úgy készül, hogy nyers tésztaját farúdra tekerik kürtőt formálva (innen a neve), és megsütve dióval, fahéjjal stb. borítják. A szalad a lakás kifejezéshez írt definíciót (Kifejezés, ha valakinek nincs elég pénze lakbérre (?)), de hibásan (ő maga is jelezte a bizonytalanságát a kérdőjellel).**

### 3.3.5. Összegzés

A két korcsoporton belül a szóbeli és az írásbeli definíciós stratégiák száma alapján mutattam be a diákok egyéni sajátosságait. Ez lehetőséget biztosított a pedagógusi szempontok érvényesítésére, a diákok közötti sorrendiség kialakítására, valamint az azonos pontszámot elérő diákok eredményeinek, stratégiáinak az összehasonlítására. A két korosztály legalacsonyabb és legmagasabb pontszáma eltérő volt, így a 13 évesek körében egy 0,6 és 2,05 pont közötti skálán helyezkedtek el a diákok, a 17 éves csoportban pedig az 1,05 és 2,35 pont közötti tartományban. Emiatt a két korcsoportban eltért, hogy mely pontszámok tartoznak az alsó és a felső harmadba. Az alsó és a felső harmadba tartozó diákok között a fiúk és a lányok aránya nem volt azonos (a statisztikai számításokat l. a 3.4. alfejezetben).

Az alfejezetben végzett összehasonlítások fontos tanulsága, hogy a sorrendiség kialakításának alapjául szolgáló pontszámok nem tükrözik a stratégiák minőségét, helytállóságát, tartalmát, csupán számszerűségét jelzik. Emiatt lehetséges az, hogy azonos pontszám esetén is van olyan tanuló, aki a szófaji/nyelvtani kategóriákhoz jobban illeszkedő stratégiákat választott, és olyan is, aki a szakirodalom alapján kevésbé megfelelő definíciós módokkal élt. Megállapítható az is, hogy egyetlen stratégia alkalmazása is lehet célravezető, ha azt az adatközlő tudatosan, átgondolva (vagy ösztönösen jól) választja ki, és a hosszú, akár több stratégiát is tartalmazó szöveg is lehet nehézkes, széttöredezett, tartalmilag inkoherens vagy szaggatott, ha a meghatározás nem kellő körültekintéssel születik meg. (A fejlesztési lehetőségekről l. 4.2. alfejezet.)

### 3.4. Összehasonlító vizsgálatok

A kutatás részét képezi olyan összehasonlítások elvégzése is, amelyek lehetőséget biztosítanak az adatok életkori és nem szerinti összevetésére. Ezek mellett a definíció módjai (írásban vagy szóban született-e a definíció) alapján is végeztem összehasonlításokat. A statisztikai számítások megerősíthetik a kutatás hipotéziseit, képet kaphatunk az egyes életkorokra jellemző stratégiákról és ezek arányairól, valamint megállapítható, hogy az életkor, a nem és/vagy a definiálás módja hatással van-e a stratégiákra.

Az összehasonlításokat három csoportba sorolva mutatom be. Az első csoport a szóbeli meghatározásokra vonatkozó statisztikai méréseket tartalmazza (3.4.1. alfejezet), a második rész az írásbeli definícióknál kapott eredményeket vizsgálja, és helyezi statisztikai alapokra (3.4.2. alfejezet), végül a szóbeli és az írásbeli eredményekre vonatkozó összevetések következnek (3.4.3. alfejezet).

#### 3.4.1. A szóbeli definíciók statisztikai vizsgálata

A szóban adott meghatározásokat öt szempont köré csoportosítva elemzem. Az első összehasonlítást az összes 13 éves adatközlő szóbeli produktuma és az összes 17 éves adatközlő szóbeli produktuma között végzem el. A második és a harmadik vizsgálat az életkort tekintve változónak a 13 éves fiúk és a 17 éves fiúk, valamint a 13 éves lányok és a 17 éves lányok szóbeli definíciói között tesz összehasonlító megállapításokat. A negyedik és az ötödik összevetés a nem szerint tesz különbséget: először a 13 éves fiúk és lányok szóbeli válaszait hasonlítja össze, majd a 17 éves fiúk és lányok adatai közötti összevetés következik. Az írásbeli meghatározásokhoz hasonló eredmény várható: a főbb kategóriákon belül (fölréndelt fogalom és körülírás használata) feltételezhető szignifikáns különbség. Arra is számítani lehet, hogy a két korcsoport között jelentős különbségek lesznek, míg a két korcsoporton belül a nemek között ez nem valószínűsíthető.

A 13 évesek összes szóbeli adatának a 17 évesek összes szóbeli adatával való összevetése a várt eredményeket hozta. Több stratégia esetében is szignifikáns különbség mutatható ki. A fölréndelt fogalom esetében ez az érték:  $F(1, 38) = 11,771; p = 0,001; \eta^2 = 0,237$ . A 13 évesek szóban 84 alkalommal nevezték meg a definiálandó fogalom valamely fölréndelt fogalmát, a 17 évesek 143 esetben tették ezt meg. Ez az adat írásban és szóban is szignifikáns különbséget mutatott, ami mindkét definíciós módra nézve megerősíti, hogy a 17 évesek szignifikánsan többször használják ezt a definíciós stratégiát.



Ez a tény az iskolai tanulmányok szempontjából jelentős, hiszen azt jelzi, hogy a diákok a középiskolai évek alatt, az érettségihez közeledve megismerik, el is sajátítják (tanáraiktól, tankönyveikből) és alkalmazni is tudják ezt a definíciós technikát. A következő stratégia, amely szignifikáns eltérést mutat, a funkció szerinti meghatározás:  $F(1, 39) = 5,526$ ;  $p = 0,024$ ;  $\eta^2 = 0,127$ . A 13 éves diákok 78-szor, a 17 éves tanulók 102-szer nevezték meg a definiálandó fogalom funkcióját. Ez a különbség azért váratlan, mert írásban nem volt szignifikáns különbség a két korcsoport között, és ez indokolható volt azzal, hogy nagyjából ugyanazoknak a szavaknak a körét lehetett ezen a módon meghatározni. A szóbeli adatok eltérése a funkcióval való definiálásnak más definíciós stratégiával való összefüggésében magyarázható. A 13 éves diákok körében jelentős a körülírással való meghatározás, amely tulajdonképpen bármely szófaj és bármely jelentés esetén alkalmas a jelentés meghatározására, így a funkcióval könnyen meghatározható használati tárgyak esetében is. A 17 évesek tudatosabban, átgondoltabban a funkció és a fölérendelt kategória használatával magyarázzák el ezeket a szavakat, míg a 13 éves diáktársaik a szóbeli helyzet, az adatrögzítés dialógusra épülő, párbeszédese jellege miatt előhívott körülírást alkalmazták automatikusabban, és nem a funkcióval történő megnevezést. Ezt látszik megerősíteni a harmadik adat, amely a körülírás használatában rögzített szignifikáns különbséget:  $F(1, 39) = 6,910$ ;  $p = 0,012$ ;  $\eta^2 = 0,154$ . A 13 évesek 174-szer, a 17 évesek 154-szer használták ezt a meghatározási módot, amiben megjelenhet az előzőleg ismertetett ok. Mivel a fölérendelt fogalom mellett a körülírás volt a másik olyan stratégia, amely az írásbeli adatsornál is szignifikáns különbséget mutatott, megállapítható, hogy a körülírás stratégiája a 17 éves korosztályra szignifikánsan kisebb arányban jellemző, mint a 13 éves diákokra. A statisztikai elemzés a többi definíciós stratégiára vonatkozóan nem mutatott ki szignifikáns eltérést.

A második és a harmadik összehasonlítást a nemet állandónak tekintve a két életkori csoport szóbeli adatai között végeztem. A 13 éves fiúk és a 17 éves fiúk adatai alapján három esetben lehetett szignifikáns különbséget kimutatni. A 13 éves fiúk a szóbeli definícióik során 40 alkalommal használtak fölérendelt fogalmat, a 17 éves fiúk 66 esetben. A különbség statisztikailag szignifikáns:  $F(1, 16) = 12,162$ ;  $p = 0,003$ ;  $\eta^2 = 0,432$ . A fiúknál írásban is van különbség a fölérendelt fogalmak használatában (l. 3.4.2. alfejezet). Ezek alapján kimondható, hogy a 17 éves fiúk szóban és írásban is szignifikánsan több fölérendelt fogalmat használnak a definícióikban, mint a 13 éves fiú adatközlők. Ez a különbség az eddigiekhez hasonlóan az életkori sajátosságokkal, az iskola, a tanárok, a tanórák, a tankönyvek hatásával, valamint a kognitív érészel

magyarázható. A statisztikai elemzés a funkció használatában is szignifikáns különbséget mutatott. A 13 éves fiúk 37 esetben használták a funkció megnevezését szóban, míg a 17 évesek 41 alkalommal. Az elemzés értéke:  $U = 17,5$ ;  $Z = -2,004$ ;  $p = 0,045$ . Szignifikáns különbséget mutat az ismétlés használata:  $U = 18,0$ ;  $Z = -2,045$ ;  $p = 0,041$ . A 13 éves fiúk 19-szer, a 17 éves fiúk háromszor alkalmazták ezt a stratégiát. A többi definíciós stratégiában nem volt kimutatható a szignifikáns különbség.

A 13 éves lányok és a 17 éves lányok között egy kategóriában volt szignifikáns eltérés, ez a rész-egész viszony alapján történő definiálás. A statisztikai érték:  $F(1, 21) = 5,104$ ;  $p = 0,035$ ;  $\eta^2 = 0,203$ . A 13 évesek csupán 19 alkalommal említették a definiálandó fogalomnak valamelyik részét, összetevőjét, vagy őt magát mint egy nagyobb tárgy/fogalom alkotóelemét. A 17 éveseknél az előfordulási szám 36. A jelenség háttérében állhat az, hogy az idősebbek már jobban tudnak analizálni, részekre bontani, bár ez ellen az érv ellen szól az a tény, hogy a *szírom* szót csaknem mindenki ezzel a definíciós stratégiával határozta meg. Ugyanakkor a *betű* szó esetében a nagyobbak többször alkalmazták ezt a stratégiát (*az ábécé része*), mint a fiatalabbak, és ez jelentősen befolyásolhatta az eredményeket. Írásban (l. 3.4.2. alfejezet) a körülírás, a példa és a „nincs válasz” kategóriáknál volt statisztikailag igazolható, kimutatható különbség, vagyis szóban és írásban nem ugyanazok a stratégiák mutatnak jelentős mértékű eltérést. A 13 és a 17 éves lányok szóbeli definícióinak többi stratégiájában szignifikáns eltérés nem volt megfigyelhető.

A negyedik és ötödik összehasonlítás a korosztályn belül készült a nemet tekintve változó értéknek. A 13 évesek szóbeli adatain belül a fiúk és a lányok között egy olyan kategória volt, amely szignifikáns különbséget mutatott:  $U = 17,0$ ;  $Z = -2,667$ ;  $p = 0,008$ . A fiúk között 14 olyan eset volt (ez összesen nyolc tanulót jelent), amikor a gyermek nem tudta definiálni a megadott fogalmat, a lányoknál csupán két ilyen tanuló volt, tehát a „nincs válasz” kategóriában mutatható ki ez az eltérés. A további definíciós stratégiák esetében nem jelent meg statisztikailag igazolható különbség. A 13 évesek írásbeli munkáinak nemek szerinti összehasonlításában nem volt olyan kategória, amely szignifikáns különbséget mutatott volna, ami alátámasztja azt, hogy az adott életkori csoporton belül nemek szerint nincsenek statisztikailag bizonyítható különbségek (l. 3.4.2. alfejezet).

A fiúk és lányok közötti összevetést a 17 éves diákok szóbeli megoldásai között is elvégeztem. A statisztikai számítások két fő kategória alkalmazásában mutattak ki szignifikáns különbséget. A fölérendelt fogalmat a 17 éves fiúk 66 alkalommal használták,

a 17 éves lányok definícióiban pedig 77-szer fordult elő ez a stratégia. A számítások alapján a különbség szignifikáns:  $F(1, 19) = 4,993$ ;  $p = 0,038$ ;  $\eta^2 = 0,217$ . A másik jelentős különbséget a szintén fő definíciós kategóriának tekinthető körülírásban tapasztaltam:  $F(1, 19) = 4,866$ ;  $p = 0,041$ ;  $\eta^2 = 0,213$ . A fiúknál 53 körülírás volt adatolható, a lányoknál 101-szer jelent meg ez a meghatározási mód. A többi definíciós stratégiában szignifikáns különbséget nem lehetett találni. A 17 évesek írásbeli munkáinak nemek szerinti összevetésében (l. 3.4.2. alfejezet) csak a példa, altípus kategóriájában volt szignifikáns eltérés, más kategóriára ez nem volt kimutatható. Azért érdekes ez az adat, mert a 13 évesek írásbeli és szóbeli definícióinak, valamint a 17 évesek írásbeli definícióinak nemek szerinti összehasonlításában csak egy-egy (jellemzően ritkább, kevésbé gyakori) stratégiában mutatkozott statisztikailag jelentős különbség, míg a 17 évesek szóbeli válaszai között a két leggyakoribb kategóriában. Nagyobb adatközlői létszám esetében is érdemes lenne megfigyelni ezt az értéket, hiszen ez lenne az egyetlen olyan, életkoron belüli, nemhez kötött különbség, ami statisztikailag kimutatható különbséget mutat. Az ebben az esetben is kimondható, hogy az életkorok között több szignifikáns különbséget mutató stratégia jelent meg, mint a nemek szerinti összehasonlításban.

### **3.4.2. Az írásbeli definíciók statisztikai vizsgálata**

Az írásbeli munkák vizsgálatát is öt szempont alapján elemzem. Elsőként az összes 13 éves gyermek kérdőívét vetem össze az összes 17 éves diák kérdőívének eredményeivel, ezt követi az a két összehasonlítás, amelyben az életkort tekintem változónak, azaz a 13 éves fiúk és a 17 éves fiúk eredményeinek, majd a 13 éves lányok és a 17 éves lányok eredményeinek az összehasonlítása. A sort az a vizsgálat zárja, amelyben a nem adja a változót, vagyis a 13 évesek írásbelijén belül a fiúk és a lányok, valamint a 17 évesek írásbelijén belül a fiúk és a lányok kérdőívének összevetése. A kérdőívek tapasztalatai alapján várható, hogy a 13 éves és a 17 éves diákok bizonyos stratégiái között szignifikáns különbséget mutatnak a statisztikai adatok. Ezt a kérdőívek kiértékelésének tapasztalatai, az előző fejezetekben bemutatott arányok sejtetik, valamint a kognitív fejlődés életkori sajátosságai vetítik előre. Várható, hogy a nemfogalom használatában és a körülírás használatában, a két legnagyobb és legjellemzőbb definiálási stratégia tekintetében nagy különbség lesz a két életkori csoport között. Az egyes korcsoportokon belül a nemek szerint nem várható markáns eltérés, ugyanis a definíciós stratégiákat inkább korosztályi sajátosságként lehet kezelni, mintsem nemek szerinti különbségeket mutató jellemzőként.

A bemutatott szakirodalmi munkák (l. 1. fejezet) nem említenek nemekre vonatkozó különbségeket, eltérő életkori sajátosságokra viszont a kognitív nyelvészeti, a pszicholingvisztikai, a pedagógiai és a didaktikai-szaktudományi szakirodalmi művek is utalnak.

Az első összehasonlításban a gyermekek nemét figyelmen kívül hagyva csak az életkort tekintetem változó értéknek. A 13 évesek összes kérdőívét összevetve a 17 évesek összes írásbeli munkájával több esetben tapasztalható szignifikáns különbség. A három legnagyobb számban használt stratégia a fölrendelt vagy nemfogalom használata, a funkcióval való definiálás és a körülírás. A statisztikai számítások a fölrendelt fogalom használatában szignifikáns különbséget mutatnak a két életkori csoport között:  $F(1, 119) = 8,814$ ;  $p = 0,004$ ;  $\eta^2 = 0,070$ . Ez azt jelenti, hogy a 17 éves diákok (nemtől függetlenül) szignifikánsan több fölrendelt fogalmat alkalmaznak, mint 13 éves diáktársaik. Az adatolt darabszám 17 éves korban 545, 13 éves korban 426. Ez az adat azért lényeges pedagógiai szempontból, mert igazolja azt a feltevést, hogy az életkor növekedésével a diákok egyre inkább megismerik a definíciókkal szemben támasztott követelményeket, a leggyakrabban főnévi szófajú (tantervi, iskolában elsajátítandó) fogalmakat egy nagyobb fogalmi kategória megnevezésével kezdik definiálni. Ez a változás a középiskolai évekre tehető, amely a fogalmak pontos definiálására alapozva azok szakszerű használatát is magával vonja. A körülírás stratégiája esetében is megfigyelhető szignifikáns különbség:  $F(1, 119) = 5,384$ ;  $p = 0,022$ ;  $\eta^2 = 0,044$ . Ez azt jelenti, hogy a 17 éves tanulók szignifikánsan kevesebb alkalommal használnak körülírást, vagyis az *Az, amikor...* típusú mondatszerkesztést. Az ilyen felépítésű definíció narratív, elbeszélő jellege miatt feltételezhetően a fiatalabb korosztály sajátja, az idősebbek, ha tudnak, más stratégiával élnek ehelyett. A statisztikai mérések ezt igazolták is. Természetesen, ahogy azt korábban bemutattam (l. 3.2. és 3.3. alfejezet), egyes stratégiákat a szófaj jellege, jelentésszerkezete hív elő, így például az igei szófaj szinte megköveteli a körülírás stratégiáját. A harmadik nagyobb stratégia a funkcióval történő definiálás, amely a főnevekre jellemző. Ebben a kategóriában szignifikáns különbség nem mutatható ki. Ennek az oka az lehet, hogy ezeknek a szavaknak a definiálásában sok alternatíva nem kínálkozik az adatközlők számára: minden tanuló ugyanazokat a szavakat határozta meg a funkció segítségével, a nem használati tárgyak esetében pedig csak elvétve kerül(het) erre sor.

A kisebb, kevésbé gyakori stratégiák között három esetében található szignifikáns különbség. Az ismétlés a 13 évesek körében 31 alkalommal, a 17 évesek körében hét alkalommal jelent meg, a különbség a Mann–Whitney-féle  $U$ -teszt alapján szignifikáns:  $U$

= 1424,5;  $Z = -2,777$ ;  $p = 0,005$ . Ez azért volt (el)várható, mert a számadatok alapján a szavak önmagukkal való definiálása, a szó vagy a kifejezés megismétlése láthatóan a fiatalabbakra jellemző stratégia (okairól l. 3.2.2. alfejezet), és az idősebb életkorra jelentősen csökken a száma és az aránya is. A rámutató (osztENZív, deiktikus) meghatározásra írásban kevesebb lehetőség volt, hiszen nehezebb rámutatni valamire, mint szóban az adatrögzítés valós terében, ám néhány diák rajzokkal és nyilakkal meg tudta valósítani ezt a definiálási stratégiát is. A két életkori csoport között ennek a stratégiának a használata szignifikáns különbséget mutat:  $U = 1433,5$ ;  $Z = -3,451$ ;  $p = 0,001$ . A statisztikai számítás alátámasztotta a számadatok által körvonalazott feltételezést, hiszen a 13 évesek kérdőíveiben 15, a 17 évesek kérdőíveiben egyetlen ilyen típusú definíció található. Az ötödik olyan stratégia, amelyben szignifikáns különbség mutatható ki, a „nincs válasz” kategória:  $U = 1089,5$ ;  $Z = -3,961$ ;  $p < 0,001$ . A 13 évesek 87 esetben nem adtak választ, a 17 éveseknél ez a szám mindössze 26. Ennek az egyik oka az lehet, hogy a 17 évesek nagyobb arányban írtak be válaszokat akkor is, ha nem voltak biztosak a kifejezés jelentésében, illetve lényegesen többen ismerték a sokak számára nehézséget okozó *szalad a lakás* mondást (l. 3.1.4. alfejezet). Az okok között feltűnethető az a két kislány, akik nagyon kevés definíciót adtak meg (0,6 és 0,8 pontot értek el), hiszen ezzel nagyban növelték a „nincs válasz” kategória elemszámát (l. 3.3.2. alfejezet).

A két életkori csoport (nemtől független) összehasonlítása alapján megállapítható, hogy a várható stratégiák terén van szignifikáns különbség, illetve a további különbségek is magyarázhatók az adatok alapján. Az életkor tehát meghatározó a definíciós stratégiák alkalmazásakor.

A második és a harmadik összehasonlítás az életkort és a nemet is figyelembe veszi. A 13 éves fiúk és a 17 éves fiúk írásbeli meghatározásainak összevetése is a várt eredményekkel szolgált. A három nagyobb definíciós stratégia a fölrendelt fogalom használata, a funkcióval való meghatározás és a körülírás. Ezek közül a fölrendelt kategóriában van szignifikáns különbség:  $F(1, 62) = 9,441$ ;  $p = 0,003$ ;  $\eta^2 = 0,134$  (a 13 évesek 226, a 17 évesek 270 alkalommal használtak fölrendelt kategóriát). A másik két fő definiálási módban szignifikáns különbség nem mutatható ki.

A kevesebb adatközlő által használt stratégiák között négynek az esetében lehet szignifikáns különbséget kimutatni a Mann–Whitney-próba alapján. Az egyik ilyen a személyes viszonyulás megfogalmazása:  $U = 349,0$ ;  $Z = -2,061$ ;  $p = 0,039$ . A fiatalabb fiúk 40, az idősebb fiúk 23 esetben használták ezt a meghatározási technikát. Azért jó, hogy a statisztikai számítás igazolta, hogy a különbség szignifikáns, mert az tény, hogy a

17 éves fiúk kevesebbszer használják a személyes viszonyulás kifejezését, aminek a háttérében az állhat, hogy a 17 évesek kevésbé érzik egy definícióban relevánsnak a saját személyes élményeiket, viszonyulásaikat. Az ismétlés a következő olyan stratégia, amely szignifikáns különbséget mutat:  $U = 385,0$ ;  $Z = -2,141$ ;  $p = 0,032$ . A fiatalabbaknál 18, az idősebbeknél három adatot találunk, amely az összesített adatoknál leírtak miatt pozitívumként értékelhető. A deiktikus és osztenzív meghatározás esetében is szignifikáns a különbség a két életkori csoportba tartozó fiúk között:  $U = 356,5$ ;  $Z = -2,881$ ;  $p = 0,004$ . A 13 éves fiúk tízszer, a 17 évesek csupán egyszer használtak ilyen definíciós módot. A fentebb leírtak miatt pozitív változás ennek a definíciós módnak a háttérbe szorulása. Az ötödik eset, amelyben szignifikáns volt a különbség, a „nincs válasz” kategória:  $U = 290,0$ ;  $Z = -3,049$ ;  $p = 0,002$ . A fiatalabb fiúk 46, az idősebb fiúk 11 esetben nem adtak meg definíciót a kérdőívekben, amely jelezheti azt, hogy az idősebbek több kifejezést tudnak meghatározni (többnek ismerik a jelentését), illetve azt is, hogy ha bizonytalanok a jelentésben, akkor is leírják.

A 13 és a 17 éves fiúk szóbeli meghatározásaiban a fölérendelt fogalom használata, a funkció és az ismétlés mutatott szignifikáns különbséget (l. 3.4.1. alfejezet). Az írásbeli munkáikban több olyan kategória volt, amely szignifikáns különbséget mutatott: a fölérendelt fogalom használatában, a személyes viszonyulás kifejezésében, az ismétlésben, a deiktikus típusú meghatározásban és a „nincs válasz” kategóriában is megfigyelhető. Az írásbeli munkák nagyobb elemszáma is eredményezheti ezt, de az is, hogy a 17 éves fiú tanulók írásban jobban átgondolják a válaszaikat, precízebb meghatározásokat adnak meg, mint a 13 éves fiúk.

A fiúknál kapott statisztikai adatok nagyjából fedik az összes írásbeli adatra vonatkozó statisztikát, hiszen a fölérendelt fogalom használatában, az ismétlésben, a rámutató típusú meghatározásban és a „nincs válasz” kategóriában is szignifikáns a különbség. A teljes anyagra nézve a körülírás szignifikáns különbséget mutatott, de a fiúknál nem, ezért az várható, hogy ez az adat a 13 és a 17 éves lányok adataiban lesz szignifikánsan különböző. A fiúknál a személyes példa szignifikáns különbséget mutatott, de az összes adatban nem, így várhatóan a lányoknál ez nem lesz szignifikánsan különböző adat.

A három nagyobb definíciós mód a fölérendelt kategória, a funkció és a körülírás. Az előbbi kettőben nem található szignifikáns különbség a 13 és a 17 éves lányok adatai között, de a körülírásban, ahogy az várható volt, igen:  $F(1, 56) = 6,844$ ;  $p = 0,011$ ;  $\eta^2 = 0,111$ . A kevésbé gyakori definíciós módok közül a lányoknál a példa szignifikáns különbséget mutat a két életkori csoport írásbeli definícióiban:  $U = 261,5$ ;  $Z = -2,354$ ;  $p =$

0,019. A 13 éveseknél 20-szor, a 17 éveseknél 41-szer jelenik meg a példa, altípus nevű definíciós kategória. Ez az adat meglepő, hiszen elsősorban azokra a példákra lehetett felfigyelni, amelyek önmagukban álltak (*kétéltű: Például a béka*), ez pedig a 13 évesekre volt jellemzőbb. Ugyanakkor amint arra a statisztikai számítás rámutat, a 17 éves lányoknál ez egy lényegesen gyakoribb stratégia, és sok definíció kísérőeleme, azaz más stratégiákkal együtt jelenik meg. Szignifikáns különbség mutatható ki a „nincs válasz” kategóriában is:  $U = 249,5$ ;  $Z = -2,600$ ;  $p = 0,009$ . A 13 éves lányoknál 41, a 17 éves lányoknál 15 esetben nem érkezett meghatározás a kérdezett szóra, kifejezésre. Ez az adat is megerősíti a 17 évesekről korábban írottakat: jobban ismerik a közreadott szavakat és kifejezéseket, illetve bátrabban leírják tippjeiket, megérzéseiket, mint a 13 éves diáktársaik.

A lányoknál a várt eredményeket hozta a statisztikai elemzés: szignifikáns különbség van a körülírás, a példa és a „nincs válasz” kategóriában. Utóbbi a teljes adatsorban és a fiúknál is szignifikáns különbséget mutatott.

A negyedik és az ötödik összehasonlítást a nemek közötti összevetés adja. Először a 13 éves tanulók írásbeli válaszain belül vettem össze a fiúk és a lányok eredményeit. A statisztikai elemzés azt az eredményt hozta, hogy egyetlen definíciós stratégiában sincs szignifikáns különbség. Ugyanezt az összevetést a 17 évesek kérdőíveire vonatkoztatva is elvégeztem. A statisztikai elemzés egy definíciós stratégia esetében hozott szignifikáns, de az eddigiekhez képest nem olyan erős különbséget:  $U = 317,0$ ;  $Z = -2,017$ ;  $p = 0,044$ . Ez a stratégia a példa, altípus kategóriája, amelyet a 17 éves fiúk 23 esetben alkalmaztak a definícióik során, míg a 17 éves lányok 41 esetben használták ezt a definíciós típust a meghatározásaik részeként.

Ez a két összehasonlítás látszólag eredmény nélkül záródott, hiszen csak egyetlen esetben volt szignifikáns eltérés kimutatható. Valójában azonban igazolódott az az előzetes feltevés, miszerint a stratégiák alkalmazása nem a nemektől függ, hanem az életkortól. A statisztikai elemzés igazolta, hogy sok esetben az életkort változónak tekintve szignifikáns különbség van a stratégiák alkalmazása között, ilyen összefüggés viszont nagy számban nem mutatható ki akkor, ha a nemet tekintjük változónak.

### **3.4.3. A szóbeli és az írásbeli definíciók statisztikai összehasonlítása**

Az eddigi elemzésekben a nemet és az életkort tekintettem változónak, ez az alfejezet az adatközlés módját tekinti változónak, vagyis azt vizsgálja, hogy az egyes életkori

csoportokon belül van-e különbség abban, hogy írásbeli vagy szóbeli a definíció megalkotása. Elképzelhető, hogy a főbb definíciós stratégiák (nemfogalom és körülírás használata) esetében kimutatható lesz statisztikai különbség, hiszen a szóbeli definiálás azonnali válaszadást követel, kevesebb idő és lehetőség van a válasz megfogalmazására, stilisztikai megformálására, és éppen ezek miatt a tényezők miatt talán sokkal ösztönösebb, automatikusabb a stratégia megválasztása, mint írásban. A kérdőív kitöltése lehetőséget ad a gyermekek számára a teljes szóanyag áttekintésére, így a nehezebb kifejezéseket látva már a könnyebbek megválaszolása közben gondolkodhatnak a bonyolultabb, összetettebb fogalmak meghatározásán. A kérdőív kitöltése azt is lehetővé teszi, hogy az adatközlők tetszőleges sorrendben haladjanak, így a nehezebbnek bizonyuló kifejezéseket a végére hagyhatják. A diákok írásbeli munka során maguk gazdálkodhatnak a rendelkezésre álló idővel, így jobban átgondolt, pontosabb, akár többféle stratégiát ötvöző definíciók születhetnek, illetve a főbb, elfogadottabb stratégiák alkalmazását is lehetővé teszi. Ugyanakkor ez azzal a veszéllyel is fenyegethet, hogy nem minden tanuló készül el a kérdőív kitöltésével (l. 3.3.2. alfejezet). Mivel az írásbeli és a szóbeli adatfelvétel során nem ugyanazok a tanulók voltak az adatközlők, az eredmények alapján csak óvatos becslések, tendenciák fogalmazhatók meg.

Ez a vizsgálati rész hat összetevőből áll. Egy-egy elemzés tartalmazza a 13 évesek szóbeli és írásbeli adatainak összehasonlítását, valamint a 17 évesek írásbeli és szóbeli adatainak összevetését. A harmadik és a negyedik vizsgálat a 13 éves fiúk írásbeli és szóbeli, illetve a 13 éves lányok írásbeli és szóbeli eredményeit veti össze. Az ötödik és a hatodik összetevő a 17 éves fiúk írásbeli és szóbeli, majd a 17 éves lányok írásbeli és szóbeli adatainak statisztikai elemzését tartalmazza.

A 13 évesek írásbeli és szóbeli adatainak összehasonlítása a várt eredményt hozta. A fölérendelt fogalom használatában szignifikáns különbség tapasztalható az írásbeli definíciók javára:  $F(1, 79) = 20,242$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,206$ . Ez azt jelenti, hogy a 13 évesek írásban lényegesen nagyobb arányban használják ezt a stratégiát, ami egyben az iskolai követelményekhez, a definíciók megalkotásával kapcsolatos elvárásokhoz jobban illeszkedik. Szignifikáns különbség állapítható meg a körülírás stratégiájában:  $F(1, 79) = 25,971$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,250$ . Ez azért jelentős, mert megmutatja azt a tendenciát (és statisztikailag is igazolja), hogy írásban ez a meghatározási mód háttérbe szorul. Ez tehát a 13 évesek írásbeli definícióira már teljesül. A harmadik, szignifikáns különbséget mutató definíciós eljárás a funkció segítségével történő meghatározás:  $F(1, 79) = 10,033$ ;  $p =$



0,002;  $\eta^2 = 0,114$ . A két adatsort összevetve az látható, hogy írásban nagyobb arányban került elő ez a definíciós stratégia.

A kisebb, kevésbé gyakori meghatározások közül háromnak az esetében mérhető szignifikáns különbség. Az egyik a példa, altípus stratégiája:  $U = 169,0$ ;  $Z = -4,922$ ;  $p < 0,001$ . A 13 évesek szóban sokkal több példát adtak meg a definícióikban, ami a szóbeli adatközlés természetes velejárója lehet, valamint életkorilag is elfogadható, hogy a konkrét példa említése gyakran segít a gyermekeknek a meghatározás megfogalmazásában. Ugyanakkor ez a definíciós lehetőség önmagában nem elegendő, ezért is jó, hogy írásban kevésbé jelenik meg. Ez annak a jele lehet, hogy írásban, egy jobban átgondolható helyzetben kisebb szükség van a konkrét példákra mint fogódzókra a szóbeli, azonnali válaszadáshoz képest. Szintén jelentős a szinonimahasználatban kimutatható különbség:  $U = 355,5$ ;  $Z = -2,718$ ;  $p = 0,007$ . Írásban nagyobb arányú ennek a stratégiának a megjelenése, ami azért lehetséges, mert írásban sok gyermek egy szinonim (vagy általa szinonimnak vélt) kifejezés megadásával lezárta a definíciót, míg szóban többnyire hosszabb, más stratégiát (is) tartalmazó meghatározások születtek. Az ismétlés volt a harmadik olyan stratégia, amely szignifikáns különbséget mutatott:  $U = 350,5$ ;  $Z = -3,105$ ;  $p = 0,002$ . Szóban sokkal nagyobb arányú volt a szó, kifejezés megismétlése, mint írásban. Ennek egyik oka lehet az a törekvés, amit az iskola már az alsó tagozattól kezdve megtanít a gyermekeknek, hogy kerüljék a szóismétlést (további okokra l. 3.2.2. alfejezet).

A következő vizsgálat a 17 évesek írásbeli és szóbeli eredményeit mutatja be. A statisztikai elemzés azt hozta eredményül, ami várható volt. A főbb definíciós stratégiák közül a fölérendelt fogalom használata esetében szignifikáns különbséget látunk az írásbeli definíciók javára:  $F(1, 79) = 15,612$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,167$ . Ez a 13 éveseknél tapasztalható adatokhoz hasonló okokkal magyarázható: a definícióírás, a fogalmak meghatározása jellemzően írásbeli feladat (tipikus dolgozatkérdés), így a kérdőív előhozhatta ezt a helyzetet, és a több időnek, az átgondolás lehetőségének köszönhetően érvényesültek a definíciók sajátosságairól tanultak. A körülírás esetében is erős statisztikai különbséget mutattak ki a számítások:  $F(1, 79) = 26,974$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,257$ . Az adat megerősíti a feltételezést, és egybevág a 13 éveseknél tapasztalható eredményekkel: a körülírás szóban gyakoribb, írásban kisebb arányban fordul elő a már említett, vélelmezhető okok miatt.

A kisebb definíciós stratégiák körében is megfigyelhetők szignifikáns eltérések. A 13 éveseknél kimutatható különbségek a 17 évesekre is jellemzőek. A példa, altípus esetében:  $U = 384,5$ ;  $Z = -2,443$ ;  $p = 0,015$ . Az idősebbeknél is a szóbeli definíciók tartalmaztak több konkrét példát, ez az eszköz az írásbeli definíciókban veszített a jelentőségéből. A

szinonimák használata is szignifikáns különbséget mutat:  $U = 191,0$ ;  $Z = -4,546$ ;  $p < 0,001$ . Az indoklás a 17 évesek esetében is azonos lehet a 13 éveseknél adott válasszal: szóban hosszabb, több mondatból álló meghatározások születtek, amelyek tartalmazhattak szinonimát, de ez nem volt szükségszerű. Írásban a 17 évesek körében is voltak olyanok, hogy csupán egyetlen szinonim kifejezést adtak meg, vagy szinonimát is szerepeltettek az egyéb stratégia mellett. Az ismétlés a harmadik kategória, amelyben statisztikailag igazolható a különbség:  $U = 383,5$ ;  $Z = -3,444$ ;  $p = 0,001$ . Írásban a kérdőívek tanúsága szerint sokkal könnyebben kikerülhető az ismétlés, a gyermekek (talán éppen a dolgozatírást idéző szituáció miatt) lényegesen ritkábban ismétlik meg a definiálandó szavakat, kifejezéseket. A 17 évesek korcsoportjában még egy definíciós mód volt, amelyben szignifikáns különbség volt kimutatható az írásbeli és a szóbeli meghatározások között, ez a személyes viszonyulás kifejeződése:  $U = 375,5$ ;  $Z = -2,572$ ;  $p = 0,010$ .

A harmadik és a negyedik vizsgálat a 13 éves korcsoport fiú és lány adatközlőinek írásbeli és szóbeli adatait veti össze. A 13 éves fiúk körében ugyanazok a definíciós stratégiák mutattak szignifikáns eltérést, mint az előző elemzésekben. A fölérendelt kategória használata eltér írásban és szóban:  $F(1, 42) = 10,070$ ;  $p = 0,003$ ;  $\eta^2 = 0,197$ . A körülírás esetében is szignifikáns különbség mutatható ki:  $F(1, 42) = 9,175$ ;  $p = 0,004$ ;  $\eta^2 = 0,183$ . Ezek az adatok is alátámasztják azt, hogy írásban a diákok szignifikánsan nagyobb arányban alkalmazzák a nemfogalom megnevezését definíciós stratégiáik során, mint szóban, valamint a körülírás arányainak jelentős csökkenése figyelhető meg szintén az írásbeli adatokban. Ez arra utal, hogy írásban valóban csak azoknak a szavaknak és kifejezéseknek a meghatározásakor használják ezt a stratégiát, amelyeknél nehezebb lenne ezt más definíciós móddal helyettesíteni. A kevésbé gyakori meghatározási technikák közül a példa, altípus esetében igazolható még a statisztikai különbség:  $U = 58,5$ ;  $Z = -3,161$ ;  $p = 0,002$ , a szinonimák esetében is kimutatható:  $U = 88,0$ ;  $Z = -2,216$ ;  $p = 0,027$ , valamint az ismétlésekre is érvényesül:  $U = 86,5$ ;  $Z = -2,517$ ;  $p = 0,012$ . Szóban lényegesen több példát említettek a gyermekek, a szinonimák közlése az írásbeli adatközlőkre volt szignifikánsan jellemzőbb, míg az ismétlés szóban volt gyakoribb. Ezek a statisztikai adatok alátámasztják az eddigi megfigyeléseket, sejtéseket.

A 13 éves lányok írásbeli és szóbeli adatainak összehasonlítása is hasonló eredményeket hozott. Szignifikáns különbség látható a fölérendelt fogalom használatában:  $F(1, 36) = 10,399$ ;  $p = 0,003$ ;  $\eta^2 = 0,229$ . Írásban (az eddigi tendenciákat követve és azokat megerősítve) lényegesen nagyobb arányban jelent meg ez a definiálási mód. A fentebb ismertetettekhez hasonlóan a körülírás esetében is szignifikáns a különbség:  $F(1, 36) =$

19,546;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,358$ . Ebben az esetben is a szóbeli definíciókban jelent meg lényegesen nagyobb arányban a körülírás. A harmadik olyan definíciós mód, amely szignifikáns különbséget mutatott, a funkció segítségével való meghatározás:  $F(1, 36) = 6,373$ ;  $p = 0,016$ ;  $\eta^2 = 0,154$ . Írásban nagyobb arányban használták a 13 éves lányok ezt a definiálási lehetőséget.

A kisebb stratégiák közül kettő az előzőekhez hasonlóan ismétlődik. A példa, altípus stratégiája ebben az esetben is szignifikáns különbséget mutat:  $U = 22,0$ ;  $Z = -3,952$ ;  $p < 0,001$ . Az eddigiekhez hasonlóan ebben a csoportban is a szóbeli definíciók alkalmával hangzott el nagyobb arányban példa az adatközlőktől. Az ismétlés a másik szignifikáns különbséget mutató stratégia:  $U = 81,5$ ;  $Z = -2,059$ ;  $p = 0,039$ . Szóban volt gyakoribb ennek az előfordulása valószínűleg a fentebb ismertetett okok miatt. Még egy kategória volt, amely szignifikáns különbséget mutatott, ez a „nincs válasz” kategória:  $U = 75,5$ ;  $Z = -2,123$ ;  $p = 0,034$ . Írásban lényegesen nagyobb volt a nem válaszolók aránya, ez a fiúknál nem jelent meg.

Az utolsó két összehasonlítás a 17 évesekre vonatkozik. Először a 17 éves fiúk írásbeli és szóbeli adatait vetem össze. Két stratégia esetében mutatható ki szignifikáns eltérés. Az egyik a szinonimahasználat:  $F(1, 37) = 9,518$ ;  $p = 0,004$ ;  $\eta^2 = 0,209$ . Az eddigiekhez hasonlóan az írásbeli munkákban jelent meg többször ez a stratégia. A másik szignifikáns különbséget mutató definiálási mód a példa, altípus:  $U = 61,5$ ;  $Z = -2,178$ ;  $p = 0,029$ , amelyből szóban hangzott el arányaiban több. A további definíciós stratégiákban statisztikailag jelentős mértékű különbség nem volt.

Végül a 17 éves lányok írásbeli és szóbeli adatainak bemutatása, statisztikai elemzése következik. Az ő esetükben is megfigyelhetők az eddigi stratégiák szignifikáns különbségei. A fölrendelt fogalom használata írásban nagyobb mértékben jelent meg, és ez illeszkedik az eddigi adatokhoz:  $F(1, 41) = 14,072$ ;  $p = 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,260$ . A körülírásnál fordított a helyzet, azaz az eddigiekkel azonos módon a szóbeli meghatározásokban fordult elő nagyobb arányban:  $F(1, 41) = 33,548$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,456$ . A kisebb kategóriák körében a szinonimahasználat és az ismétlés mutat szignifikáns különbséget. A szinonimák a 17 éves lányoknál is írásban jelentek meg inkább, és ez statisztikailag is igazolható különbséget jelent:  $U = 57,0$ ;  $Z = -3,427$ ;  $p = 0,001$ . Az ismétlés, bár nagyon alacsony számban jelent meg, írásban nagyobb volt az aránya, és a statisztikai mérés igazolta is ezt:  $U = 92,5$ ;  $Z = -3,150$ ;  $p = 0,002$ . A személyes viszonyulás jelent meg még nagyobb arányban a szóbeli szövegekben:  $U = 96,0$ ;  $Z = -2,386$ ;  $p = 0,017$ . Ennek lehetséges okát

fentebb ismertetem. A többi stratégiában e szerint a szempont szerint nem mutatható ki szignifikáns különbség.

#### **3.4.4. Összegzés**

A statisztikai vizsgálat elvégzése előtt is elkülöníthetőek voltak a gyakoribb és a ritkábban használt definíciós stratégiák (l. 3.2. alfejezet). Ezek eltérő statisztikai méréseket igényeltek, a főbb definíciós módokat érdemes újra kiemelni. Az összes 13 éves és 17 éves adatközlő írásbeli munkájában a nemfogalom és a körülírás használata szignifikáns különbséget mutat, mindkét esetben a 17 évesekre nézve pozitívabb az eredmény. A 13 és a 17 évesek összes szóbeli adatát összevetve is az említett két stratégia mutat szignifikáns különbséget szintén a 17 évesek javára, valamint a funkció segítségével történő definíció, amely bizonyos főnevek esetében jelent meg.

Megállapítható, hogy a 17 évesek definíciói a választott stratégiák tekintetében jobban illeszkednek a definíciónak mint szövegtípusnak a jellemzőihez. A statisztikai elemzések azt is mutatják, hogy az adatközlők neme kevésbé lényeges a választott stratégiák tekintetében, sokkal meghatározóbb az életkor. Ezenkívül az adatközlés módja is fontos szempont (vagyis az, hogy a meghatározást szóban vagy írásban kellett-e megadni), ami az írásban adott definíciók javára billenti a mérleget mind a két korcsoportban.

## **4. KÖVETKEZTETÉSEK**

#### **4.1. Következtetések**

A disszertáció a kommunikatív kompetencia fogalma felől indul ki, a kommunikációfejlesztés részterületeire, valamint az ifjúság nyelvhasználati jellemzői közül az írásbeli szövegalkotás sajátosságaira tér ki. Kiemeli a diákság írásbeli munkáival szemben támasztott elvárásokat, és ebbe helyezi el a fogalmak használatának és a definíciónak a szerepét. Vázolja a fogalmak kialakításának és a jelentés létrejöttének kognitív nyelvészeti alapjait. A fogalmak kialakítását, valamint a fogalmak meghatározását, definiálását a fogalmak tanításának pedagógiai-didaktikai nézőpontjából közelíti meg. A szakkifejezések, szaktárgyi fogalmak felől hétköznapi szavak, kifejezések meghatározására helyeződik át a hangsúly, amely a disszertáció kiindulópontjául szolgáló kutatás alapját jelenti. Rendkívül fontos, hogy az emberek fejében tiszta fogalmak legyenek mind a köznyelvi, mind a szaknyelvi kifejezéseket illetően, ez indokolja a definícióalkotási stratégiákat vizsgáló kutatás elvégzését. A kutatás a GABI definícióalkotási összetevőjét veszi alapul, amelyhez 40 hanganyag és 120 kérdőív elemzése társul (2. fejezet). Az elemzés során az adatközlők definíciós stratégiái tipologizálhatók voltak. A disszertáció bemutatja ezeket a típusokat, nyelvi, formai és tartalmi jellemzőiket, a pedagógiai munka során, valamint a retorikai és a szakmódszertani szakirodalom alapján megfigyelhető előnyeiket és hátrányaikat. Kitér a GABI szóanyagában szereplő szavak és kifejezések meghatározási stratégiáira, vagyis a konkrét szavakra koncentrálva, szófajok, nyelvtani kategóriák szerint csoportosítva mutatja be azok meghatározási stratégiáit, és tesz az egyes szófajok meghatározási módjaira vonatkozó megállapításokat. A szófajok szerinti csoportosítás után a stratégiák szerinti csoportosítás következik, amely a leggyakoribb és a legritkább definiálási stratégiákat veszi sorra. Ezt a tanulók egyéni sajátosságainak bemutatása és ennek pedagógiai vonatkozásaira való utalások említése követi. Az eredmények részletezését a kutatás során tapasztalt tendenciák igazolására szolgáló statisztikai elemzések, összehasonlító vizsgálatok zárják.

A kommunikációs kompetencia összetevőit bemutató 1.1. alfejezet részletezi a kompetencia fogalmát és ennek keretében az anyanyelvi kompetencia összetevőit: az anyanyelvre vonatkozó ismeretek, képességek és attitűdök rendszerét. Ahhoz, hogy a kommunikációs kompetencia fejlesztése megvalósuljon, a fejezet számos anyanyelvtanítási, kommunikációfejlesztési alapelvet ismertet, valamint kutatási eredmények közreadásával utal a hatékony, a tanulói kommunikációt előtérbe helyező és ösztönző tanóravezetés, munkaforma-választás, módszertan kialakítására. Ez után az alfejezet után

következik az írásbeli kommunikáció sajátosságainak a bemutatása. A disszertáció nem érinti, de számos olyan témakör van a vizsgált korcsoport beszédét és írását tekintve, amelyek további kutatásokra érdemesek. (Az ifjúsági nyelv, a szókincs, a kamaszok artikulációja, beszéd- és artikulációs tempója, a kamaszok köszönés- és megszólításformái, a nyelvi tiszteletadás, udvariasság kérdésköre.) Az írásbeli kommunikációban, különösen akkor, ha formális, hivatalos közegben zajlik, a szóbeli kommunikációhoz képest szigorúbb szabályok érvényesülnek, amelyekről az írásbeli dolgozatok és az érettségi értékelése kapcsán írok. A szövegalkotás stilisztikai, pragmatikai, szövegtani ismeretek alkalmazását igényli a diákoktól, így ezek megismertetése is fontos pedagógusi feladat. Az érettségi szempontjából különösen jelentőssé válik a műelemzés, az esszé, az érvelés és az ún. köznapi szöveg megalkotásának feladata. (A kommunikáció produkciós oldala mellett a percepció oldalt is meg kell említeni: a beszéd- és olvasásértést, a beszédértéssel összefüggésben a diákok jegyzetelési technikáit, a szövegértési és szövegmélekezeti problémákat, valamint a digitális világnak köszönhetően átalakuló olvasási stratégiákat, amelyek hatnak az olvasásértésre is. A kutatások vegyes eredményekről számolnak be a diákok szövegértési, szövegmélekezeti kompetenciájára vonatkozóan.)

A disszertációban vizsgált téma másik kiindulópontja a minket körülvevő világ tárgyainak, jelenségeinek megnevezésére és megértésére irányuló vágy, törekvés (1.2. alfejezet). Ehhez kapcsolódóan tér ki a dolgozat a valóság egyes elemeinek megnevezésére, a fogalomalkotásnak a kognitív modelljeire, a prototípuselvre és az alapszintű kategorizációra. A kommunikációelméleti megalapozású első alfejezet ezen a ponton kapcsolódik össze a kognitív nyelvészeti áttekintéssel: a kategorizáció ugyanis a szövegekre, szövegtípusokra is érvényesül, így a definíciónak mint szövegtípusnak is megvannak a maga sajátosságai, amelyeket meg kell ismernie a diákoknak, illetve amelyek (ha már ismerik őket) aktiválódnak abban az esetben, ha definíciót kell alkotniuk. A dolgok, jelenségek megnevezésére irányuló emberi törekvés sok fogalom megalkotását eredményezte, amelyek egy része az iskolai szaktárgyak-szaktudományok körébe rendelődik. Ezeknek a fogalmaknak a megismertetése komoly pedagógiai feladat, megfelelő módszerek, munkaformák, stratégiák kiválasztása szükséges ahhoz, hogy a megérte(t)ni (megtanítani) kívánt jelenség megnevezésére létrehozott fogalom ne csak egy szakszó ismeretét, hanem a fogalom tartalmának a tudását is jelentse, valamint a fogalom beágyazódjon egy fogalmi struktúrába, a fogalmi rendszer többi tagjával összefüggéseket, kapcsolatokat létrehozva. Magyar nyelvi, irodalmi, történelmi, földrajzi, biológiai, matematikai és fizikai szakmódszertani munkák néhány alapvetését és konkrét példáját

említve megállapítható, hogy a konstruktív pedagógia jegyében azt kell segíteni, hogy a diákok maguk konstruálják meg fogalmi rendszerüket, és igyekezni kell azon, hogy a fogalmak elsajátítása problémacentrikus tanulási módon, problémamegoldási folyamatba ágyazódva valósuljon meg. A retorikai szakirodalom alapján a meghatározás, a fogalmak definíciójának pontossága kerül a következő alfejezet fókuszába (1.3. alfejezet), és bemutatja, hogy a szónoklattani alapk munkák, az ókori auktorok hogyan vélekednek a definíció, a meghatározás szerepéről és felépítéséről. Az ebben a fejezetben bemutatott definíciós módok és feltételek kiegészítik a definícióról mint szövegtípusról írottakat, és ezek a szempontok együtt érvényesülnek az eredményeket bemutató alfejezetekben.

Mivel minden pedagógusnak feladata, hogy ismerje a saját szaktárgyához tartozó szakmai (tankönyvi) szövegek olvasásának, a tankönyvben lévő fogalomkészlet megértésének és megtanulásának stratégiáit (l. 1.2.4. alfejezet), mindegyiküknek feladata segíteni ebben a diákjait, tehát az olvasási és tanulási stratégiák megismertetése és fejlesztése nem egyetlen tantárgy (és tanár) feladata. A tantárgyspecifikus olvasási stratégiák gyakorlására azonban a köznevelés alapk dokumentumai (NAT 2012, KTT) kevés segítséget nyújtanak, ez a kompetenciaterület csak közvetetten jelenik meg (a magyar nyelv és irodalom, valamint az idegen nyelvek dokumentumán kívül). Steklács János et al. (2011) vizsgálataira hivatkozva megállapítható, hogy az olvasásfejlesztésnek össztantárgyi feladatnak kell lennie (Zs. Sejtés 2018: 203), hiszen erre épülve tudják a tanulók megérteni az olvasott definíciókat, meghatározásokat is.

A definíciós stratégiákat a szófajok, nyelvtani kategóriák köré csoportosítva mutatom be, bizonyos szófajok (a főnév és az ige) esetében pedig kognitív nyelvészeti alapokra helyezve írok az ezekben a szófaji kategóriákba tartozó szavak jelentésének meghatározásáról és a jelentésük összetevőiről (3.1. alfejezet). A főnevek esetében gyakori a nemfogalom és a megkülönböztető jegyek említése, de ha használati tárgyról van szó, akkor nagy arányban jelenik meg a funkció megnevezése. Előfordul még számtalan definiálási mód: a rész-egész viszony, a konkrét példa említése, a szinonimák használata, de a személyes viszonyulás is a definíció részét képezheti. Az igék esetében a legjellemzőbb a körülírás típusú, elbeszélést, „elmesélést” felidéző definíció. Hasonló figyelhető meg az állandósult szókapcsolatoknál is. Az ellentét tipikusan a melléknév definiálásakor jelent meg. Látható azonban az is, hogy a stratégiák és a szófaji/nyelvtani csoportok közötti összefüggést az adott nyelvtani kategória elemszáma is meghatározza. A két melléknév és a három frazéma eltérő stratégiákat hívott elő, így tendencia nem figyelhető meg. A fenti felsorolás bővíthető, ezek a kategóriák nem kizárólagosak, további



árnyalásuk lehetséges, hiszen olyan stratégiák is megjelentek (igaz, elenyésző számban), amelyek más szóanyagon vagy szófaji csoporton tesztelve dominánsabbá válhatnak (például szín vagy forma segítségével történő meghatározás, költői jellegű vagy éppen közmondást idéző meghatározás stb.). Sőt olyan stratégiák is léteznek, amelyek a vizsgált korcsoportban egyáltalán nem jelentek meg (Bóna–Imre 2017: 188), de olyanok is, amelyek csak írásban jelenhetnek meg (nyilak, rajzok az oszténzív, rámutató típusú meghatározás esetében). A disszertációban közölt eredmények azt is bemutatják, hogy ezek a stratégiák nem zárják ki egymást, sokkal inkább együtt, egymást kiegészítve élnek szóban és írásban is, sőt egy definíció több stratégiához is sorolható. A 3.1. alfejezetben bemutatott bőséges példaanyag azt a célt szolgálja, hogy a definíciók kategorizálására rávilágítsanak, és egyúttal jelezzék azt is, hogy a kategóriák felállításának nincs egyetlen lehetséges módja, a stratégiák határai nem élesek, sőt egyetlen szó önmagában is jelenthet kétféle stratégiát (például a *reklám* szóra adott *hirdetés* válasz szinonimaként, de funkcióval való definícióként is értelmezhető). A lényeg a következetesség, hiszen kellően nagyszámú adatközlő esetében az ilyen esetek elhalványulnak, és valódi tendenciák, szabályszerűségek fognak körvonalazódni. A poliszém szavak jelentésének meghatározása kevés nehézséget okozott, mert az adatközlők jórészt egy jelentést adtak meg, de ilyen esetben is lehetséges egy szóhoz többféle stratégiát kapcsolni, és az adatfeldolgozás során is így rögzíteni. A disszertációnak nem célja a diákok válaszában helyességét értékelni (vö. Imai 2018), de bizonyos meghatározások esetében erre kitér (*mérleg, szírom, szalad a lakás, tolakodik, szöget ütött a fejébe, lóvá tesz, áruló*), mert vagy a poliszémia jelensége, vagy a jelentés helyessége pedagógiai tanulságokkal jár. A tanulók által nem definiált szavak és kifejezések is elgondolkodtatóak, hiszen a jelenség háttérében több magyarázat húzódhat meg (a jelentés nem ismerése, szégyellősség, fáradtság, figyelmetlenség stb.).

A 3.2. alfejezet a különböző definíciós stratégiák használati gyakoriságát, előfordulási arányát mutatja be a vizsgált szóanyagon. A pedagógiai munka során a tanulóknak jórészt a főnévi szófaji csoportba tartozó kifejezéseket kell meghatározniuk, így ezzel kiemelten foglalkozik a fejezet. A nagyobb fogalmi kategória alkalmazása a főnevek esetében a fogalom jelentésére vonatkozó fölérendelt fogalom megnevezését jelenti, esetükben ritkábban jelenik meg a nyelvtani kategória megnevezése. Minden tanuló használta ezt a stratégiát legalább egyszer, ami az iskolai gyakorlat szempontjából üdvözlendő, hiszen azt az irányt erősíti, hogy a diákoknak igénye van arra, hogy a megismert/megtanult fogalmat elhelyezzék saját addig kialakult fogalmi rendszerükben, és ezt képesek is megtenni. A többi szófaji kategóriában alacsonyabb arányban jelent meg ez a definiálási mód. A

főnevek körében fordult elő a funkció megadásával és a rész-egész viszony alapján történő meghatározás. Mindkettő jellemzően a kézzel fogható tárgyak esetében jellemző, absztrakt fogalmak esetében ritkább, nem kizárható (például a *betű* szó meghatározásai között is szerepel, hogy minek a része, minek az alkotóeleme). A gyakoribb definíciós stratégiák közé tartozik a körülírás, amely az igék, a melléknevek, az állandósult szókapcsolatok és az elvontabb jelentésű főnevek esetében jelent meg, de az igéknél vezető helyet foglal el. Ez a stratégia az *Az, amikor...* típusú narratív szerkezete miatt alkalmas az igei jelentések meghatározására, hiszen maga a nyelvi forma is indukálja, hogy megjelenjenek a definícióban a prototipikus ige jelentésszerkezetének összetevői (a szereplők, a temporális viszonyok, az eseményszerkezet főbb momentumai). Továbbá a szinonima megadásával is élnek a gyermekek, ám ez a már ismerttetett okok miatt önmagában nem elegendő definiálási mód. A ritkábban alkalmazott stratégiák nem minden esetben mutatnak szófaji kötöttséget, de például az ellentét a melléknevekre jellemző, a személyes viszonyulás kifejeződése viszont szófajfüggetlen, sokkal inkább a definiálandó szó vagy kifejezés negatív vagy pozitív jelentéstartama határozza meg ennek a definiálási módnak az előkerülését. A rámutatás a vizsgált két korcsoportban az életkorból adódóan ritkán alkalmazott stratégia. A „nincs válasz” kategória elemeinek száma az életkori csoportokra nézve csökkenő tendenciát mutat: a 17 évesek még akkor is adnak választ (tippelnek), ha nem biztosak a szó, kifejezés jelentésében. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy a két korcsoportban egyaránt nehézséget jelentő *szalad a lakás* kifejezést az idősebb korcsoportba tartozó adatközlők nagyobb arányban ismerik, mint 13 éves diáktársaik.

Az általános érvényű, a korosztályokra, a szófaji csoportokra vagy a stratégiák alkalmazására tett megállapításokat az egyéni sajátosságok egészítik ki (3.3. alfejezet). A tanulói válaszok sorrendbe helyezésének szempontjából egy arányszámot választottam, amely az egy definícióra jutó stratégiák számát mutatja meg. Az arányszám nem jelzi a meg nem választott szavak számát, nem jelzi a válaszok tartalmi helyességét, és nem jelez rangsort sem (vagyis nem jelenti azt, hogy az alacsonyabb pontszámot elérő diák gyengébben teljesített volna, és azt sem, hogy a magasabb pontszámot elérő diák mindenképpen jobb stratégiákat alkalmazott). Ez csupán egy sorrend kialakítását segítő szempont, amely alapján a pontszámok által kialakított tartomány alsó és felső harmadába tartozó tanulók válaszait lehet elemezni. A legkevesebb pontot elérő (0,6 és 0,8 pont), valamint a legtöbb pontot elérő (2,2 és 2,35) diákok által kialakított skála egyéni elemzéseket tesz lehetővé, viszont ezekből általánosítható megfigyelések is tehetők. A diákoknak ügyelniük kell a definíciókkal szemben támasztott (iskolai) elvárásokhoz

igazodó stratégiák kiválasztására, a retorikai és a didaktikai szakirodalom alapján a tudományos definíciókban kerülendő stratégiák háttérbe szorítására vagy teljes elhagyására. Ezek pedagógiai hozadéka annak felmérése, hogy az egyes tanulók milyen stratégiákkal élnek, következetesen jó vagy rosszabb meghatározási módokat választanak, és ezek ismeretében milyen tanácsokat érdemes számukra adni, hogy fogalomhasználatuk és azok meghatározásai megfeleljenek a tudományos igényeknek (l. 4.2. alfejezet).

A statisztikai elemzésre épülő összehasonlítások alátámasztották, hogy az alkalmazott definíciós stratégiák tekintetében eltérések figyelhetők meg a két vizsgált életkori csoport között, sőt egyes stratégiák esetében szignifikáns különbségek is megfigyelhetők (3.4. alfejezet). Megállapítható, hogy a nemek szerinti bontás a stratégiák alkalmazásakor kevesebb esetben eredményezett szignifikáns különbséget, mint az életkor. Az összes 13 éves és 17 éves adatközlő írásbeli munkájában a nemfogalom és a körülírás használata szignifikáns különbséget mutat, mindkét esetben a 17 évesek azok, akiknek az eredményei jobban illeszkednek az iskolai szokásokhoz: nagyobb arányban használnak fölérendelt fogalmakat, és kisebb arányban körülírást (csak abban az esetben, amikor ezt a szófaj vonja magával). A szóbeli adatok összehasonlítását elvégezve kiderül, hogy a 13 és a 17 évesek összes szóbeli adatában is az említett két stratégia mutat szignifikáns különbséget. Ebben az esetben is a 17 évesek javára. Megállapítható, hogy a 17 évesek definíciói a választott stratégiák tekintetében jobban illeszkednek a definíciónak mint szövegtípusnak a jellemzőihez. Ezek mellett az adatközlés módja is fontos, ami mind a két korcsoportban azt árulja el az írásban adott definíciókról, hogy jobban megfelelnek a definíciók követelményeinek például a fölérendelt fogalom és a körülírás használati arányát tekintve. Szóban nagyobb arányban fordult elő a személyes viszony megfogalmazása, amely magyarázható a helyzet közvetlenségével, hiszen a 17 évesek gyakran igen oldott hangulatban, kedélyesen teljesítették a GABI tesztfeladatait, és kellemes légkörben segítették a korban gyakran hozzájuk közelálló fiatal adatgyűjtőt. Nem volt ritka az sem, hogy az adatrögzítő személy ismerőse volt az adatközlőnek, ami még személyesebbé tette a teszt felvételét, így előhívva az egyes szavaknál a személyes véleményeket is.

A kutatás célja a 13 és a 17 éves korcsoportra nézve a definícióalkotási stratégiák megfigyelése volt, és ezzel összekapcsolva a szakirodalomból megismert típusokra építve saját tipológia felállítása. Megvalósult az egyes stratégiák gyakoriságának, előfordulási arányainak a megállapítása, összehasonlító elemzés elvégzése az életkor, a nem és az adatközlés módja alapján. Ezeknek köszönhetően statisztikailag igazolni lehetett a kiértékelés során tapasztalt egyéni vagy korosztályos sajátosságokat. Ezek ismeretében

olyan alapelvek, észrevételek megfogalmazására is sor került az egyes alfejezetekben, amelyeknek a pedagógusi munkában lehet jelentősége (l. még 4.2. alfejezet). Megállapítható, hogy vannak életkori eltérések az alkalmazott stratégiák számában és arányában, és ez statisztikailag igazolható. Egyes szófajok alapján elkülöníthetők tipikus, azaz az adott szófajra vagy nyelvtani kategóriára jellemző stratégiák. Az életkor és a szófaj mellett nincsenek nemek szerinti különbségek az alkalmazott stratégiákban. Megfigyelhető, hogy vannak egyéni preferenciák, sajátosságok, „kedvenc” definíciós stratégiák.

A hipotézisek a 2. fejezetben felsoroltak sorrendjében jórészt igazolódtak. Az 1. hipotézis, miszerint a tanulók egy definíción belül is többféle definíciós stratégiával élnek, maradéktalanul igazolódtott. Ugyanakkor az, hogy a stratégiák keveredése milyen mértékben jelenik meg, életkortól és az adatközlési módtól is függ. Az egy definícióban alkalmazott stratégiák száma a 13 évesek körében 0,6 és 2,05, a 17 évesek körében 1,05 és 2,35 között oszlik el, vagyis a 17 évesek körében átlagosan magasabb az egy meghatározáson belül alkalmazott stratégiák száma. Voltak olyan tanulók, akik a legtöbb definícióban következetesen egy stratégiát alkalmaztak, de ezeknek a száma alacsony (l. 3.3. alfejezet).

A 2. hipotézis teljesült, ugyanis az életkor alapján várható volt, hogy statisztikailag igazolható mértékű az eltérés a legjellemzőbb definíciós stratégiák között. Az életkor alapján elmondható, hogy a kognitív érés, az iskolai, tanórai tapasztalatok, a pedagógusi minta, a tankönyvek/szakkönyvek olvasása stb. a gyermekek számára olyan példát jelentenek, amelyek segítik a definíciók megfogalmazását, a releváns, célravezető stratégiák kiválasztását és alkalmazását.

A 3. hipotézis a leggyakoribb meghatározási stratégiákra vonatkozott: a leggyakoribb meghatározási mód a nemfogalom és az ezt kísérő megkülönböztető jegyek használata, valamint a körülírás. A hipotézis részben igazolódtott, ugyanis ezek valóban a leggyakoribb stratégiák között szerepelnek, de a hipotézis nem volt kellően pontos, mert ezek jellemzően eltérő esetekben megjelenő stratégiák, így eltérő szóanyagon vizsgálva más eredményt kapnánk. A leggyakoribb stratégiák között szerepel még a funkció és a rész-egész viszony megnevezése, amelyek a főnévi szófajhoz tartozó szavak esetében tekinthetők gyakorinak, a funkció megnevezése pedig főként a használati tárgyakra vonatkozóan elsődleges stratégia.

A 4. hipotézis árnyalja az előző pontatlanságát, ugyanis az fogalmazódott meg, hogy az egyes stratégiák szófajok szerinti eltérést mutatnak. A feltételezés részben igazolódtott. A

főlérendelt kategória megnevezése jellemzően a főneveknél került elő, de a többi szófaji csoportnál is megjelenhetett. Ennek egyik típusa az, amikor a nyelvtani kategóriát vagy magát a szófajt nevezi meg az adatközlő, amely főként a nem főneveknél fordult elő. A körülírás tipikusan az igék esetében jelent meg, de a nehezebben megragadható jelentésű többi szónál, kifejezésnél is alkalmazták. Még a ritkábban használt ellentéttel való definiálás sem csupán a mellékneveknél jelent meg, a személyes viszonyulás megfogalmazása pedig teljesen független a szófajtól, nyelvtani kategóriától. Összességében tehát megállapítható, hogy egyes stratégiák bizonyos szófajokra jellemzőbbek, mint másokra, de kizárólagosság nem jelenthető ki.

Az 5. hipotézis a következő volt: eltérés tapasztalható az írásbeli és a szóbeli stratégiák arányai között, vagyis az írásbeli definícióalkotásban nagyobb arányban jelennek meg az átgondoltabb szövegalkotásra utaló stratégiák (például a főlérendelt fogalmi kategória használata). A feltételezés maradéktalanul igazolódott, ugyanis a statisztikai elemzés ezeknek a stratégiáknak az alkalmazását mutatta ki szignifikánsan nagyobb arányban mind a két korcsoportban.

A 6. feltételezés szerint nem várható a nemek között jelentős (statisztikailag alátámasztott) különbség a stratégiák alkalmazásában. Ezt a feltételezést majdnem mindegyik adatközlési mód és életkori variáció igazolta, legfeljebb egy-egy ritkább definíciós stratégia esetében volt szignifikáns a különbség. Egyedül a 17 évesek szóbeli adatai között volt jelentős a különbség a fiúk és a lányok között ráadásul a két leggyakoribb stratégia, a főlérendelt fogalom használata és a körülírás esetében. Mindazonáltal az összesített eredmények inkább azt a feltételezést látszanak megerősíteni, hogy az azonos életkori csoporton belül a nemi különbség nem határozza meg a definíciós stratégiák megválasztását.

#### **4.2. Kitekintés**

Az alkalmazott stratégiák és az összes definíció arányából keletkezett arányszám teremtett lehetőséget a diákok sorrendbe helyezésére. Ez a szám önmagában nem ad tájékoztatást a definíciók minőségéről, azonban pedagógusként ráirányítja a figyelmet a szélsőséges esetekre, és ezeknek a tanulóknak a definícióit megvizsgálva elkezdődhet az egyénre szabott fejlesztés. A kérdőívek és a szóbeli meghatározások tapasztalatai alapján általános, vagyis az egész osztályra vonatkozó fejlesztőlépések is megfogalmazhatók, amelyekhez számos feladat társulhat.

El kell különíteni, hogy a definíció tartalma vagy formája/szerkezete hibás. Ha tartalmi probléma van, akkor az adott szaktárgyhoz kapcsolódó fogalomtanítás nem érte el a célját, a gyermek nem értette meg az új fogalom lényegét, ezért érdemes más módon megközelíteni a jelentését. Ha formai/szerkezeti probléma van (és a disszertáció is ezzel foglalkozik), akkor a definíciók szerkezeti felépítését (l. 1.3.1. alfejezet), a definíciókkal kapcsolatos elvárásokat (l. 1.3.3. alfejezet) és a meghatározások fajtáit (l. 1.3.4. alfejezet) kell tudatosítani a gyermekekben (az életkori sajátosságaik figyelembevételével).

A közoktatásban a tantárgyak többségénél főneveket kell meghatározni (a GABI adatbázisában is ez a szófaj szerepelt többségében, a húsz kifejezés közül tizenegy), amelyek esetében jól érvényesíthetők az arisztotelészi definíció sajátosságai (l. 1.2.3., 1.3.1. és 1.3.3. alfejezet). A tanulóknak tudatosítani kell a nagyobb fogalmi kategória szükségességét. Ehhez segítséget jelenthetnek különböző kategorizációs játékok (például bizonyos tárgyak megadott osztályokba sorolása, önálló csoportok kialakítása stb.), valamint a közös és eltérő vonások felismertetése. Alkalmas lehet erre a célra például állatok képeinek több szempont alapján történő csoportosíttatása, amelynek végén a gyermekeknek meg kell nevezniük a csoportosítási szempontot. A nagyobb kategória megnevezését segítheti az a séma, ami a diákok által egészítendő ki (például *Az autó az a(z) ..., amely...; A középhegység az a(z) ..., amely...; A szerviens az a(z) ..., amely...*). Eleinte a pedagógus segítségével megadhatja ezeket a nagyobb fogalmi kategóriákat, ebben az esetben a diákoknak csak be kell fejezniük a megkezdett mondatokat (l. 1.2.4.6., 1.2.5. és 3.1. alfejezet).

Lényeges megtanítani a megkülönböztető jegyek, azaz a négyféle ok használatát is. Konkrét példából kiindulva érdemes a lényeges és a lényegtelen információkat elkülöníttetni (például minden megadott tárgy konyhai eszköz, de miben térnek el egymástól). Nagyon sokféle összehasonlítási szempontot lehet összegyűjteni a tárgyakhoz kapcsolódóan (például szín, forma, nagyság, funkció stb.), és a diákokkal lehet gyűjteni olyan példákat, amelyek ezekhez köthetők (például melyek azok a tárgyak, amelyek azonos fogalmi körbe tartoznak, de a méret lényeges megkülönböztető jegy közöttük – ilyen lehet a *labda* fogalma és annak altípusai).

Az absztrakt fogalmak kialakításakor is fontos tudatosítani azt, hogy az arisztotelészi definícióalkotási séma ezek esetében is alkalmazható. Példák felől közelítve meg lehet nevezni a nagyobb, fölérendelt fogalmi kategóriát (például melyik fogalom fogja össze az *abszolutizmus*, az *alkotmányos királyság*, a *rendi monarchia* és a *köztársaság* fogalmát – a keresett fogalom az *államforma*). Ennek fordítottjaként egy-egy megadott fogalomhoz

gyűjthetők példák. Az összegyűjtött fogalmak csoportosíthatók a diákok által választott szempontok alapján. Ezeket értékelhetjük aszerint, mennyire választottak releváns szempontokat. Nélkülözhetetlen annak hangsúlyozása a diákok számára, hogy későbbi tanulmányaik és munkájuk során (akár a középiskoláról, akár az egyetemről, akár a jövőbeli, tudományos pályájukról beszélünk) fontos lesz a tiszta, pontos fogalmak használata, és ismerniük kell a meghatározásokkal szembeni elvárásokat is.

A definícióalkotás játékos formájú tanítását célozza az a gyakorlat, amikor a diákoknak csoportokban kell általuk nem ismert szavaknak hihető, hiteles, szótárba illő definíciót írniuk. A játék elején tisztázni kell, hogy biztosan nem ismerik-e a diákok az „Idegen szavak és kifejezések szótára”-ból vagy a „Magyar értelmező kéziszótár”-ból kiválasztott szó jelentését, majd minden csapat megírja saját, fiktív definícióját külön papírra. Eközben a tanár kiírja a szótári meghatározást. A definíciók megírása után a tanár egyesével felolvassa a definíciókat, majd a második felolvasás közben minden csapatnak meg kell tippelnie, melyik lehet a valós, szótári definíció. A csapatok pontokat kapnak: a valódi definíciót megtippelők is 1-1 ponttal gazdagodnak, de azok a csapatok is kapnak pontot, amelyeknek a definícióját más csapat tartotta hiteles meghatározásnak. A játék nagyon szórakoztató, de emellett több fontos hozadéka is van. A diákok több valós definíciót hallanak a szótárból (minden játékkörben egyet), így a kör végén tudatosítható az adott definíció felépítése, szerkezete, illetve a játék végén a definíciók általános felépítése. A játék során a tanulók a tudományos stílus eszközeivel is él(het)nek, így a stílusrétegeket tanító anyanyelvi órákon is alkalmazható egyfajta stilisztikai gyakorlatként. A diákok megismerkednek egy vagy két egynyelvű szótárral, ami azért fontos, mert az ezekkel való foglalkozás is az anyanyelvi stúdiumok részét képezi. Mivel a játék feltétele, hogy az osztályban, csoportban senki ne ismerje a kiválasztott szó jelentését, ezért kiváló szókincsfejlesztő feladatként is alkalmazható (l. 1.2.5. alfejezet).

A definíciók szerkezetének, felépítésének megismertetése és gyakoroltatása után a meghatározások alkalmazására érdemes áttérni. A jó meghatározás egy jól felépített érvelés egyik alapköve lehet (l. 1.3.2. alfejezet). A diákoknak érdemes néhány, definícióra épülő szónoki beszédet elolvasniuk, meghallgatniuk. A példák alapján meg tudják állapítani, van-e különbség a tudományos (például tankönyvi) szövegekben és a szónoki beszédben alkalmazott definíciók között. Bevezethetők a különböző definíciós típusok (l. 1.3.4. alfejezet), és a definíciók kapcsán azok meggyőző értéke és az etikai szempontok (kizárólag jó ügy érdekében lehet felszólalni) is tárgyalhatók (l. 1.3.5. alfejezet). A

megszerzett ismeretek pedig a tanórai gyakorlások után egy-egy önálló szóbeli beszéd vagy érvelő esszé megalkotásában alkalmazhatók a gyakorlatban.

A jelen dolgozat statisztikai adatokra és nagyszámú adatközlőre építve nem tartalmaz szaktárgyi fogalmakhoz kapcsolódó kutatást, de saját pedagógusi gyakorlatom alapján folytathatónak és kiegészíthetőnek tartom a vizsgálatot abban a kérdésben, hogyan definiálják a tananyaggal kapcsolatos fogalmakat a diákok. Szintén értékes későbbi kutatás tárgyát képezheti az a felvetés, hogy a tananyag során felmerülő fogalmakról mit tudnak a tanulók, mik az előzetes ismereteik (akár tévképzeteik).

A szaktárgyi fogalmak ismerete, pontos alkalmazása, más fogalmakkal való kapcsolata bármely szaktárgy esetében kiemelten kezelt terület. A fogalmak megfelelő szintű ismerete elengedhetetlen ahhoz, hogy a tanulók az adott tantárgy szaknyelvén érdemi munkát tudjanak végezni, értsék és jól értsék tanárukat, tankönyvüket, az adott tudományterület bármely képviselőjét. A fogalmak használatához elengedhetetlen azok megismertetése, a fogalmi rendszerbe való beépítése, kapcsolatok, összefüggések kiépítése a már meglévő fogalmakkal. Így épülhet be az új fogalom nem egyetlen, önmagában lévő adat formájában, hanem a rendszer szerves részeként valódi, érthető tartalommal (l. 1.2.4. alfejezet). A fogalmak kialakításának számos általános és szaktárgyspecifikus módja és követelménye van, a fogalmak megközelíthetők induktív vagy deduktív módon, sokszor példákban kiindulva, azokból elvonva az általános, közös jellemzőket, sikerül megalkotni a fogalmat. Fontos szempont a cselekvésre és a problémamegoldásra építő tanulás: a gyermekek a cselekvés, a saját tevékenységük során hamarabb és könnyebben megtanulják az új ismereteket, és ez az új fogalmak tanításakor is alkalmazható.

A fogalmak használatához szükséges azok meghatározása és a definíciónak mint szövegtípusnak a megismerése. Minden szaktárgy pedagógusának meg kell ismertetnie a diákokkal illeszkedve az életkori sajátosságokhoz, hogy milyen módon épül fel egy definíció, mik az ezzel kapcsolatos elvárások. A magyar nyelv és irodalom tanórák keretében a diákok megismerkednek a retorika témakörén belül a meghatározásból levezetett érv fogalmával és jellemzőivel, ez azonban már lényegesen később előkerülő tananyag rész, mint ahogy a meghatározásra mint szövegtípusra szükség van az oktatási folyamatban. A definíciók struktúrájának megismerése azért is fontos, mert a diákok az érvelő esszéikben alkalmazhatják a meghatározásból levezetett érvtípust, ehhez szükséges a jó, találó, frappáns definíciók megalkotásának képessége. Ahhoz, hogy ez megvalósulhasson, tisztában kell lenniük azzal, hogy melyik definíciós stratégiát tartja a szakirodalom valóban megfelelőnek (érvforrásnak és/vagy tartalmilag, logikailag



teljesnek), és melyiket nem (és miért). Nem kevésbé lényeges szempont az, hogy a diákoknak későbbi, esetleges tudományos munkáik során is meg kell tudniuk határozni azokat a fogalmakat, amelyekkel dolgoznak, akár képesnek kell lenniük többféle definíció összevetésére, szintetizálására, és saját definíció megalkotására.

Mindezek miatt lényeges, hogy megismerjük azt, diákjaink hogyan definiálnak hétköznapi kifejezéseket, és mindezek az eredmények mennyiben támasztják alá a pedagógusi gyakorlat (a dolgozatok, feleletek) során szerzett tapasztalatokat. Így segíthetjük diákjaink későbbi eredményes munkáját.

## 5. TÉZISEK

### **1. Az adatközlők egy definíción belül többféle definíciós stratégiával élnek.**

A szakirodalmi áttekintés alapján látható, hogy egy szó jelentésének meghatározásakor számos definíciós stratégia közül lehet válogatni. A GABI-hanganyagok rögzítése során volt megfigyelhető, hogy a tanulók a jobb, érthetőbb definíció megalkotása, illetve a pontosság érdekében keverik, kombinálják ezeket a lehetséges stratégiákat.

### **2. Statisztikailag igazolható mértékű eltérés van a főbb definíciós stratégiák tekintetében a 13 és a 17 éves korcsoport között.**

Mivel a 17 éves tanulók már a közoktatásban töltött idő végéhez közelednek (sőt már érettségi vizsgát is tehetnek), a választott definíciós stratégiák és azok felépítése jobban közelít az elvárthoz (az arisztotelészi definícióhoz), mint fiatalabb adatközlő társaiké.

### **3. A leggyakoribb meghatározási mód a nemfogalom és a megkülönböztető jegyek használata, valamint a körülírás alkalmazása.**

A definícióval szemben támasztott egyik alapkövetelmény már az ókori auktorok munkái óta, hogy a fogalmat elhelyezzék egy nagyobb fogalmi kategóriában, majd megkülönböztessék a nagyobb fogalmi kategóriába tartozó egyéb fogalmaktól. Ezért fogalmazható meg, hogy a gyakorlatban is ez az egyik leggyakoribb definíciós mód, ugyanakkor megjelenik mellette az elbeszélést idéző körülírás stratégiája is.

### **4. A definíciós stratégiák alkalmazása szófajok szerinti eltérést is mutat.**

Mivel az egyes szófajok más-más funkcióval bírnak egy-egy mondatban, eltérnek abban, hogy mit fejeznek ki (jelenségek, dolgok neveit, cselekvéseket, állapotokat, tulajdonságokat stb.), ezért ezek eltérő definíciós stratégiákat követelnek meg. Ezek alapján a főnevekre a fölérendelt kategória és a megkülönböztető jegyek alkalmazása, a használati tárgyakat kifejező főnevek esetében a funkcióval való megnevezés jellemző, az igék meghatározásakor a körülírás a domináns definiálási mód.

### **5. Statisztikailag igazolható eltérés tapasztalható az írásban és a szóban alkalmazott stratégiák arányai között.**

Az írásbeli és a szóbeli szövegalkotás eltérő sajátosságokat mutat, és ezeknek a különbségeknek egy olyan szövegtípus esetében is meg kell nyilvánulnia, mint a definíció. Az arányok utalnak az írásbeli definícióalkotás átgondoltabb, megszerkesztettebb jellegére. A fölérendelt fogalmi kategória és a megkülönböztető jegyek alkalmazása szignifikánsan gyakoribb az írásbeli definíciók esetében, míg a körülírás inkább a szóbeli meghatározások sajátja.

**6. Nincs a nemek között statisztikailag alátámasztott különbség a stratégiák alkalmazásában.**

A szakirodalmi munkák nem utalnak nemek közötti különbségekre, és mivel a definíciók tudatos megalkotása az iskolai évek során megtanult folyamat, valóban nem jelentek meg nemek közötti eltérések a kutatott definíciós anyagban.

## 6. IRODALOM

Adamik Tamás – Adamikné Jászó Anna – Aczél Petra 2005. *Retorika*. Osiris Kiadó. Budapest.

Adamik Tamás főszerk., Adamikné Jászó Anna szerk. 2010. *Retorikai lexikon*. Kalligram, Pozsony.

Adamikné Jászó Anna 2001a. *A magyar olvasástanítás története 1868-tól 1925-ig*. In: Uő szerk., *A magyar olvasástanítás története. Az olvasásról az olvasásért: az élő ábécé*. Osiris Kiadó. Budapest. 79–159.

Adamikné Jászó Anna 2001a. *A magyar olvasástanítás története 1950-től 1978-ig*. In: Uő szerk., *A magyar olvasástanítás története. Az olvasásról az olvasásért: az élő ábécé*. Osiris Kiadó. Budapest. 207–226.

Adamikné Jászó Anna 2001b. *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Trezor Kiadó. Budapest.

Adamikné Jászó Anna 2004. *Retorika*. In: Uő. főszerk., *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó. Budapest. 555–605.

Adamikné Jászó Anna 2006. *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó. Budapest.

Adamikné Jászó Anna 2008. *A nyelvtan és a helyesírás tanítása*. In: Kernya Róza szerk., *Az anyanyelvi nevelés módszerei. Általános iskola 1–4. osztály*. Trezor Kiadó. Budapest. 324–381.

Adamikné Jászó Anna 2009. *Retorikai gondolkodás és szövegértő olvasás. Anyanyelv-pedagógia 3–4*.

<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=185> (2018. december 30.)

<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=221> (2018. december 30.)

Adamikné Jászó Anna 2013. *Klasszikus magyar retorika*. Holnap Kiadó. Budapest.

Adamikné Jászó Anna 2016. *A mondattani elv és a kisnyelvtanok. Az anyanyelvi tárgyak tanítása a magyar népiskolában 1868-tól 1905-ig*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.

Ambrus András 1995. *Bevezetés a matematikadidaktikába*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.

Ambrus András 2002. A problémamegoldás tanításának elméleti alapjai. *Új Pedagógiai Szemle* 52: 157–170.

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00064/2002-10-km-Ambrus-Problemamegoldas.html>

(2018. augusztus 04.)

Ambrus Gabriella 2017. *Matematika-szaktudás – szemléletformálás a gyakorlaton*. In: Károly Krisztina – Homonnay Zoltán szerk., Mérési és értékelési módszerek az oktatásban és a pedagógusképzésben. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 171–183.

Andor József 2017. Gondolatok a szövegtípus és a szövegműfaj fogalmáról és egymáshoz való viszonyáról. (Hozzászólás) *Magyar Nyelv* 113: 302–310.

Angeles, Peter Adam 1981. *Dictionary of Philosophy*. Harper & Row, Publishers, Inc. New York.

Antalné Szabó Ágnes 2003a. Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr* 407–426.

<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1274/127405.pdf> (2009. szeptember 26.)

Antalné Szabó Ágnes 2003b. A helyesírás-tanítás pedagógiája. *Hungarológiai Közlemények* 2. 19–40.

Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest.

Arisztotelész 1999. *Rétorika*. Ford., jegyzeteket írta Adamik Tamás. Telosz Kiadó. Budapest.

Arisztotelész 2010. *A természet. Physica*. Ford. Bognár László. L'Harmattan. Budapest.

Arisztotelész é. n. *Topika*. Ford. Szabó Miklós. Kézirat.

Asztalos Anikó 2015. A tanórai beszédfejlesztést támogató óratervezési stratégiák. *Anyanyelv-pedagógia 2*.

<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=571> (2018. augusztus 23.)

Asztalos Anikó 2017. *A tanulói portfólió szerepe a tanulási-tanítási folyamatban*. In: Károly Krisztina – Homonnay Zoltán szerk., Mérési és értékelési módszerek az oktatásban és a pedagógusképzésben. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 236–244.

Babits Mihály 1978. *Irodalmi nevelés*. In: Uő. Esszék, tanulmányok I. Szépirodalmi Könyvkiadó. Budapest. 87–99.

Bachát László 1988. *Az ifjúsági nyelv és változatai*. In: Kiss Jenő – Szűts László szerk., A magyar nyelv rétegződése. Akadémiai Kiadó. Budapest. 146–152.

Balázs Patrícia 2010. A pragmatikai kompetencia fejlődésének vizsgálata kisiskolások körében. *Anyanyelv-pedagógia 1*.

<http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=243> (2018. szeptember 20.)

Balla Nóra 2018. A jegyzetelés pszicholingvisztikai vonatkozásai. *Anyanyelv-pedagógia 1*.

<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=719> (2018. július 16.)

Ballér Endre 2003. *A tanterv*. In: Falus Iván szerk., Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 191–218.

Bañcerowski Janusz 1999. A kognitív nyelvészet alapelvei. *Magyar Nyelvőr* 123: 78–87.

Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Beaugrande, Robert-Alain de – Dressler, Wolfgang 2000. *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Ford. Siptár Péter. Corvina Kiadó. Budapest.

Bencze Lóránt 1996. *Mikor, miért, kinek, hogyan. Stílus és értelmezés a nyelvi kommunikációban I*. Corvinus Kiadó. Budapest.

Berlin, Brent – Kay, Paul 1969. *Basic Color Terms. Their Universality and Evolution*. University of California Press. Berkeley.

Bokor József 2004. *Szókészlettan*. In: Adamikné Jászó Anna főszerk., *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó. Budapest. 164–196.

Bóna Judit 2008. *A beszédtempó pedagógiai vonatkozásai*. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=16> (2010. március 11.)

Bóna Judit 2017. *GABI – gyermeknyelvi beszédatadtbázis a kutatásban*. In: Bóna Judit szerk., *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 35–50.

Bóna Judit – Imre Angéla – Markó Alexandra – Váradi Viola – Gósy Mária 2014. *GABI – Gyermeknyelvi beszédatadtbázis és Információtár*. *Beszédkutatás 2014*. 246–251.

Bóna Judit – Imre Angéla 2017. *Szójelentések meghatározása 5 és 9 éves kor között*. *Beszédkutatás 2017*. 185–203.

Cicero, Marcus Tullius 2012. *Összes retorikaelméleti művei*. Ford., jegyzeteket összeáll. Adamik Tamás. Kalligram. Pozsony.

Cornificius, Quintus 2001. *A szónoki mesterség. A C. Herenniusnak ajánlott retorika*. Ford. Adamik Tamás. Magyar Könyvklub. Budapest.

Csapó Benő 2002. *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó. Budapest.

Cserhalmi Zsuzsa 2001. *Amit az irodalomtanításról tudni kellene...* Korona Kiadó. Budapest.

Domonkosi Ágnes – Kuna Ágnes 2018. *Szövegtípus, stílustípus, műfaj*. In: Balázs Géza – Lengyel Klára szerk., *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. Tanulmánykötet. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Inter (IKU), Magyar Szemiotikai Társaság. Budapest. 57–69.

Dóra Zoltán 1994. Diákjaink nyelvhasználata. *Magyar Nyelvőr* 118: 54–57.

Düll Andrea – Urbán Róbert – Demetrovics Zsolt 2004. *Aktivációs szint, stressz és tudatállapotok*. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva szerk., *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó. Budapest. 131–168.

Ért.Sz. = Bárczi Géza – Országh László vez.szerk. 1959–1962. *A magyar nyelv értelmező szótára* I–VII. Akadémiai Kiadó. Budapest.

<http://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/elolap.php> (2018. augusztus 27.)

Eysenck, Michael W. – Keane, Mark T. 1997. *Kognitív pszichológia. Hallgatói kézikönyv*. Ford. Bocz András. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Falus Iván 2003. *Az oktatás stratégiái és módszerei*. In: Falus Iván szerk., *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 243–296.

Golnhofer Erzsébet 2003. *A pedagógiai értékelés*. In: Falus Iván szerk., *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 385–416.

Gósy Mária 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya*. Osiris Kiadó. Budapest.

Gósy Mária – Kovács Magdolna 2001. A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. *Magyar Nyelvőr* 125: 330–354.

Horváth Viktória 2006. A spontán beszéd és a beszédfeldolgozás összefüggései gyerekeknél. *Beszédkutatás* 2006. 134–146.



Hudson, Richard Anthony 1980. *Sociolinguistics*. Cambridge University Press. Cambridge.

Imai, Ren 2018. *Az absztrakt felfogás fejlődése a különböző életkorú gyermekeknél*. In: Balázs Géza – Lengyel Klára szerk., *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. Tanulmánykötet. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Inter (IKU), Magyar Szemiotikai Társaság. Budapest. 341–353.

Juhász Kitti 2013. *A funkcionális írásbeliség vizsgálata érettségire készülő diákok körében*. *Anyanyelv-pedagógia* 4.

<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=483> (2018. július 23.)

Katona András – Sallai József 2002. *A történelem tanítása. Tantárgy-pedagógiai összefoglaló*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Kertes Patrícia 2011. *A diskurzusjelölők funkciója érvelő érettségi szövegekben*. *Magyar Nyelvőr* 135: 148–160.

Király László 1993. *Miért nem esnek le a felhők? A problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének lehetőségei a fizikaórán*. Korona Kiadó. Budapest.

Kiss Jenő 2002. *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Korom Erzsébet 2005. *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.

Könyves-Tóth Lilla 2001. *A magyar olvasástanítás története 1925-től 1950-ig*. In: Adamikné Jászó Anna szerk., *A magyar olvasástanítás története. Az olvasásról az olvasásért: az élő ábécé*. Osiris Kiadó. Budapest. 161–205.

KTT. = Kerettantervek

<http://kerettanterv.ofi.hu/> (2018. július 26.)

Kuna Ágnes – Simon Gábor 2017. Műfaj, szövegtípus, szövegfajta. Nézőpontok, kategóriák, modellek a szövegnyelvészeti kutatásban. (Bevezetés) *Magyar Nyelv* 113: 257–275.

Labov, William 1972. *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press. Philadelphia.

Laczkó Krisztina 2010. Adalékok a szövegtan tanításához. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=285> (2018. augusztus 04.)

Laczkó Mária 2007. Napjaink tizenéveseinek beszéde szóhasználati jellemzők alapján. *Magyar Nyelvőr* 131: 173–184.

Laczkó Mária 2012. Hogyan érzékeljük a stílust? Szleng kifejezések vizsgálata percepció és produkció szempontból. *Magyar Nyelvőr* 136: 439–456.

Laczkó Mária 2015. Beszédfeldolgozás, jegyzetelés és tanulás. *Magyar Nyelvőr* 139: 282–299.

Lanham, Richard A. 1997. *A Handlist of Rhetorical Terms*. University of California Press. Berkeley, Los Angeles, London.

Leitner Lászlóné 2017. Szóasszociációs vizsgálatok általános és középiskolai tanulók körében a játékelmélethez kapcsolódó tanulói tudás értékelésében. In: Károly Krisztina – Homonnay Zoltán szerk., A tanulás és a tanítás értékelése. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 250–261.

Lengyel Zsolt 1999. Hangzó beszéd – írott beszéd: kommunikáció. *Beszédkutatás '99*. 103–112.

Litowitz, Bonnie 1977. Learning to Make Definitions. *Journal of Child Language* 4: 289–304.

Major Hajnalka 2015a. *Retorika és szövegalkotás*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.

Major Hajnalka 2015b. Az érvforrások tanítása kooperatív módszerekkel. *Anyanyelv-pedagógia* 3.

<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=583> (2018. augusztus 03.)

Major Hajnalka 2016. *Retorika és szövegalkotás*. In: Balázs Géza – Veszelszki Ágnes szerk., Generációk nyelve. Tanulmánykötet. Inter, Magyar Szemiotikai Társaság, ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék. Budapest. 385–394.

Major Hajnalka 2017. Az Eötvös-szónokverseny beszédeinek retorikai elemzése. *Anyanyelv-pedagógia* 1.

<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=664> (2018. augusztus 03.)

Makádi Mariann 2005. *Földönjáró. Módszertani kézikönyv gyakorló földrajztanárok és hallgatók részére 1*. Stiefel-Eurocart Kft. Budapest.

Makádi Mariann 2006. *Földönjáró. Módszertani kézikönyv gyakorló földrajztanárok és hallgatók részére 2*. Stiefel-Eurocart Kft. Budapest.

Makádi Mariann – Farkas Bertalan Péter – Horváth Gergely 2013. *Tanulási-tanítási technikák a földrajztanításban*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest.

<http://elte.prompt.hu/sites/default/files/tananyagok/TanulasiTanitasiTechnikakAFoldrajzitanitasban/book.pdf> (2018. augusztus 04.)

Margitay Tihamér 2007. *Az érvelés mestersége*. Typotex. Budapest.

M. Nádas Mária 2003. *Az oktatás szervezési módjai*. In: Falus Iván szerk., Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 361–384.

Nagy Lászlóné 1996. Hogyan sajátították el a tanulók „Az élővilág és a környezet” témakör tananyagát? Egy fogalomfejlődési vizsgálat tanulságai. *Iskolakultúra* 6/10: 86–96.

Nagy Lászlóné – Korom Erzsébet 2011. A biológiai fogalmak megértését segítő oktatási módszerek alkalmazásának tapasztalatai a természetismeret tantárgy tanításában. *A biológia tanítása. Módszertani folyóirat* 19/4: 3–15.

Nagy-Varga Zsolt 2012. *A kommunikációs képesség fejlesztése*. Szakdolgozat, kézirat. ELTE BTK. Budapest.

Nagy-Varga Zsolt 2014. Definícióalkotási stratégiák tizenéves diákok körében. *Anyanyelv-pedagógia* 3.

<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=525> (2014. november 06.)

Nagy-Varga Zsolt 2016a. *Hogyan javítják a középiskolás diákok fogalmazási hibáikat?* In: Gecső Tamás szerk., Ikon, nyelvi jel, szimbólum: nem természetes jelek a kommunikációban. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 150–156.

Nagy-Varga Zsolt 2016b. *Szóbeliségre utaló elemek középiskolás diákok dolgozataiban*. In: Balázs Géza – Veszelszki Ágnes szerk., Generációk nyelve. Tanulmánykötet. Inter, Magyar Szemiotikai Társaság, ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék. Budapest. 167–176.

Nagy-Varga Zsolt 2017. *Számonkérés – kicsit másképp...* In: Károly Krisztina – Homonnay Zoltán szerk., Mérési és értékelési módszerek az oktatásban és a pedagógusképzésben. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 226–235.

Nahalka István 2002. *A fizikatanítás konstruktivista alapjai*. In: Radnóti Katalin – Nahalka István szerk., A fizikatanítás pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 119–149.  
[http://members.iif.hu/rad8012/fizika/fizikatanitas\\_pedagogiaja.pdf](http://members.iif.hu/rad8012/fizika/fizikatanitas_pedagogiaja.pdf) (2018. augusztus 04.)

Nahalka István 2003. *Az oktatás tartalma*. In: Falus Iván szerk., Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 165–189.

Nahalka István – Poór István 2002. *Problémák és feladatok megoldása a fizika tanulása során*. In: Radnóti Katalin – Nahalka István szerk., A fizikatanítás pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 180–198.

[http://members.iif.hu/rad8012/fizika/fizikatanitas\\_pedagogiaja.pdf](http://members.iif.hu/rad8012/fizika/fizikatanitas_pedagogiaja.pdf) (2018. augusztus 04.)

NAT = *Nemzeti alaptanterv* 2012.

[http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf) (2018. július 26.)

Ogden, Charles Kay – Richards, Ivor Armstrong 1936. *The Meaning of Meaning. A Study of The Influence of Language upon Thought and of The Science of Symbolism*. Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. Ltd. London.

OHUt. = az Oktatási Hivatal javítási-értékelési útmutatója a középszintű magyar nyelv és irodalom érettségéhez

[http://dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok\\_2018tavasz\\_kozep/k\\_magyir\\_18maj\\_ut.pdf](http://dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok_2018tavasz_kozep/k_magyir_18maj_ut.pdf) (2018. július 26.)

Ong, Walter Jackson 2010. *Szóbeliség és írásbeliség. A szó technológizálása*. Ford. Kozák Dániel. Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet, Gondolat Kiadó. Budapest.

Perelman, Chaïm 2018. *A retorika birodalma. Retorika és érvelés*. Ford. Major Hajnalka. Tinta Könyvkiadó. Budapest.

Pethőné Nagy Csilla 2007. *Módszertani kézikönyv. Befogadásközpontú és kompetenciafejlesztő irodalomtanítás a gimnáziumok és szakközépiskolák 9–12. évfolyamában*. Korona Kiadó. Budapest.

Platón 1994. *A lakoma. Phaidrosz*. Szerk., jegyzeteket összeáll. Steiger Kornél. Ikon Kiadó. Budapest.

Pólya György 1988. *Indukció és analógia. A matematikai gondolkodás művészete I*. Gondolat Könyvkiadó. Budapest.

Posner, George J. – Strike, Kenneth A. – Hewson, Peter W. – Gertzog, William A. 1982. Accommodation of a Scientific Conception: Toward a Theory of Conceptual Change. *Science Education* 66. 211–227.

Quintilianus, Marcus Fabius 2009. *Szónoklattan*. Ford., jegyzeteket összeáll. Adamik Tamás. Kalligram. Pozsony.

Radnóti Katalin 2002. *A fizikatanítás tudományelméleti háttere*. In: Radnóti Katalin – Nahalka István szerk., *A fizikatanítás pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 100–118.

[http://members.iif.hu/rad8012/fizika/fizikatanitas\\_pedagogiaja.pdf](http://members.iif.hu/rad8012/fizika/fizikatanitas_pedagogiaja.pdf) (2018. augusztus 04.)

Radnóti Katalin 2017. *Megjegyzések óráról órára*. In: Károly Krisztina – Homonnay Zoltán szerk., *Mérési és értékelési módszerek az oktatásban és a pedagógusképzésben*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 184–195.

V. Raisz Rózsa 2002. *Beszélt nyelvi elemek a tanári megnyilatkozásokban*. In: Balázs Géza – Adamikné Jászó Anna – Koltói Ádám szerk., *Éltető anyanyelvünk. Mai magyar nyelvűvelésünk elmélete és gyakorlata. Írások Grétsy László 70. születésnapjára*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 410–414.

Richards, Ivor Armstrong 1964. *Practical Criticism. A Study of Literary Judgement*. Routledge & Kegan Paul Ltd. London.

Rónaky Edit 1995. *Hogyan beszél ma az ifjúság? Avagy: Hogy hadováznak a skacok?* Kemény Gábor Iskolaszövetség. Budapest.

<http://mek.niif.hu/01700/01778/01778.htm#1> (2009. február 27.)

Rosch, Eleanor 1976. *Classification of Real-world Objects. Origins and Representations in Cognition*. In: Ehrlich, Stéphane – Tulving, Endel eds., *La Mémoire Sémantique*. Bulletin de Psychologie. Paris.

Zs. Sejtés Györgyi 2018. *Szövegnyelvészeti elemek a szövegértési képességfejlesztés aspektusában az alkalmazási dimenzió nézőpontjából*. In: Balázs Géza – Lengyel Klára szerk., *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. Tanulmánykötet. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Inter (IKU), Magyar Szemiotikai Társaság. Budapest. 203–216.

Steklács János – Szabó Ildikó – Szinger Veronika 2011. Nemzetközi BaCuLit projekt az olvasáskészség ossztantárgyi fejlesztéséért. *Könyv és Nevelés* 13/3: 41–48.

<http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/nemzetkozi-baculit-projekt-az-olvasaskeszseg-ossztantargyi-fejleszteseert> (2018. szeptember 24.)

Subosits István 2002. „*Szép szónak nem szegik szárnyát*”. Logopédia Kiadó. Budapest.

Szabó Károly 1978. *Az ismeretek alkalmazása a történelemtanításban*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Szabó Roland 2017. *Az emelt szintű magyar írásbeli érettségi értékeléséről*. In: Károly Krisztina – Homonnay Zoltán szerk., *Mérési és értékelési módszerek az oktatásban és a pedagógusképzésben*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 212–225.

Szálkáné Gyapay Márta 1999. *Gyakorlati retorika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Szelid Veronika Petra 2007. *Szerelem és erkölcs a moldvai déli csángó nyelvhasználatban. Kognitív szemantikai elemzés*. Doktori disszertáció, kézirat. ELTE BTK. Budapest.

Szemerkenyi Ágnes 2009. *Szólások és közmondások*. Osiris Kiadó. Budapest.

Tasnádi Péter 2017. *Mit várunk a hallgatóktól? Absztrakció, megértés, alkalmazás*. In: Károly Krisztina – Homonnay Zoltán szerk., *A tanulás és a tanítás értékelése*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 87–100.

Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.

Tolcsvai Nagy Gábor 2001. *A magyar nyelv szövegtana*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Tolcsvai Nagy Gábor 2006. *A szövegtipológia megalapozása kognitív nyelvészeti keretben*. In: Tolcsvai Nagy Gábor szerk., *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 64–90.

Tolcsvai Nagy Gábor 2011. *Kognitív szemantika*. Europica varietas. Nyitra.

Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Osiris Kiadó. Budapest.

Tolcsvai Nagy Gábor 2017. Prototípuselv és kategóriaszerkezet a szövegtipológiában. *Magyar nyelv* 113: 276–289.

Vakula Tímea – Váradi Viola 2017. *Gyermeknyelvi hangvételek rögzítésének és lejegyzésének tapasztalatai a GABI alapján*. In: Bóna Judit szerk., *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 51–64.

Veress Géza 1993. *A történelemtanítás módszertana*. Kézirat. Debrecen.

Veszelszki Ágnes 2009. *Digilektus a lektusok rendszerében*.

[http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk09/Digilektus%20a%20lektusok%20rendszer%E9ben\\_VESZELSZKI.pdf](http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk09/Digilektus%20a%20lektusok%20rendszer%E9ben_VESZELSZKI.pdf) (2012. április 14.)

VK. = a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsgakövetelményei

[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/magyar\\_nyelv\\_es\\_irodalom\\_vk\\_2017.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/magyar_nyelv_es_irodalom_vk_2017.pdf) (2018. július 26.)

VL. = a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsgaleírása

[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/magyar\\_nyelv\\_es\\_irodalom\\_vl\\_2017.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/magyar_nyelv_es_irodalom_vl_2017.pdf) (2018. július 26.)

Vörös Anna 2004. *Osztálytermi kommunikáció, tanár-diák interakciók*. In: N. Kollár Katalin – Szabó Éva szerk., *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó. Budapest. 395–417.

Wacha Imre 1995. *A korszerű retorika alapjai I–II*. Szemimpex Kiadó. Budapest.

Wardhaugh, Ronald 2005. *Szociolingvisztika*. Ford. Pap Mária. Osiris Kiadó. Budapest.

Weaver, Richard M. 1953. *The Ethics of Rhetoric*. Henry Regnery Company. Chicago.



Zwiers, Jeff 2004. *Developing Academic Skills in Grades 6–12*. International Reading Association, Inc. Newark – Delaware.

## 7. MELLÉKLETEK

7.1. Az írásbeli adatközlőknek adott kérdőív

Neme: férfi – nő

Életkora: \_\_\_\_\_ év

**Magyarázza el, mit jelentenek a következő szavak, kifejezések!**

- a) lift
- b) mérleg
- c) szírom
- d) betű
- e) szürcsöl
- f) távcső
- g) bukfencezik
- h) nagyravágyó
- i) bizonyítvány
- j) szalad a lakás
- k) kürtőskalács
- l) reklám
- m) tolakodik
- n) eszkimó
- o) páros
- p) szöveget ütött a fejébe
- r) kételtű
- s) lóvá tesz
- t) kockáztat
- u) áruló

## 7.2. Az egyes stratégiák előfordulási aránya szófajonként, életkoronként és az adatközlés módja szerint

FŐNEVEK: Azt mutatja, hogy az adott stratégia a 11 darab főnév definiálásakor hány százalékban jelent meg, tehát pl. 4/11 szorozva 100-zal												
13Í	főlérendelt funkció	rész-egész körülírás	példa, altípus	személyes	szinonima	deiktikus	ismétlés	hasonlat	ellentét	nincs def.		
	53,7825	43,4805	20,4525	12,726	4,9995	2,8785	10,605	1,6665	3,1815	0	0,1515	2,727
13SZ	főlérendelt funkció	rész-egész körülírás	példa, altípus	személyes	szinonima	deiktikus	ismétlés	hasonlat	ellentét	nincs def.		
	32,2695	35,451	19,089	31,3605	13,635	5,454	8,181	0,909	9,09	0,4545	0,4545	1,3635
17Í	főlérendelt funkció	rész-egész körülírás	példa, altípus	személyes	szinonima	deiktikus	ismétlés	hasonlat	ellentét	nincs def.		
	67,1145	47,571	22,422	7,878	6,8175	2,121	12,2715	0,1515	0,1515	0,7575	0	0,4545
17SZ	főlérendelt funkció	rész-egész körülírás	példa, altípus	személyes	szinonima	deiktikus	ismétlés	hasonlat	ellentét	nincs def.		
	51,3585	46,359	25,9065	10,908	11,817	8,181	5,454	0	3,636	0,909	0	0,4545
IGÉK: Azt mutatja, hogy az adott stratégia a 4 darab ige definiálásakor hány százalékban jelent meg												
13Í	körülírás	személyes	főlérendelt példa	deiktikus	szinonima	ismétlés	ellentét	nincs def.	hasonlat			
	64,58333	17,5	15,41667	0,416667	0,833333	33,33333	2,083333	0,416667	6,25	0,416667		
13SZ	körülírás	személyes	főlérendelt példa	deiktikus	szinonima	ismétlés	ellentét	nincs def.	hasonlat			
	72,5	15	11,25	12,5	1,25	20	8,75	1,25	1,25	0		
17Í	körülírás	személyes	főlérendelt példa	deiktikus	szinonima	ismétlés	ellentét	nincs def.	hasonlat			
	76,25	15	18,33333	2,083333	0	32,91667	0	0	0,416667	0		
17SZ	körülírás	személyes	főlérendelt példa	deiktikus	szinonima	ismétlés	ellentét	nincs def.	hasonlat			
	85	15	20	6,25	0	13,75	7,5	0	0	0		
MELLÉKNEVEK: Azt mutatja, hogy az adott stratégia a 2 darab melléknév definiálásakor hány százalékban jelent meg												
13Í	körülírás	főlérendelt példa	személyes	ellentét	ismétlés	szinonima	nincs def.	rajzos/deikt.				
	52,5	27,5	7,5	1,666667	10	4,166667	23,33333	5	0,833333			
13SZ	körülírás	főlérendelt példa	személyes	ellentét	ismétlés	szinonima	nincs def.	rajzos/deikt.				
	60	2,5	37,5	2,5	2,5	5	10	2,5	0			
17Í	körülírás	főlérendelt példa	személyes	ellentét	ismétlés	szinonima	nincs def.	rajzos/deikt.				
	38,33333	41,66667	11,66667	0	9,166667	5	40	0,833333	0			
17SZ	körülírás	főlérendelt példa	személyes	ellentét	ismétlés	szinonima	nincs def.	rajzos/deikt.				
	70	20	17,5	7,5	12,5	5	27,5	0	0			
ÁLL. SZÓKAPCS.: Azt mutatja, hogy az adott stratégia a 3 áll. szókapcs. definiálásakor hány százalékban jelent meg												
13Í	körülírás	szinonima	nyelvtani k	személyes	példa	nincs def.	deiktikus	közm.				
	26,66417	48,88533	0,5555	0	1,111	26,6645	0,5555	0				
13SZ	körülírás	szinonima	nyelvtani k	személyes	példa	nincs def.	deiktikus	közm.				
	38,3305	39,996	4,9995	1,6665	1,6665	18,3315	0	0				
17Í	körülírás	szinonima	nyelvtani k	személyes	példa	nincs def.	deiktikus	közm.				
	28,886	59,99567	4,444167	0,5555	0	11,66567	0	2,222				
17SZ	körülírás	szinonima	nyelvtani k	személyes	példa	ismétlés	nincs def.	közm.				
	56,6615	36,663	9,9995	1,6665	1,6665	1,6665	9,999	0				

### 7.3. Az egyes stratégiák előfordulási aránya a definíciók számához viszonyítva a 13 évesek írásbeli adataiban

STRATÉGIÁK: Azt mutatja, hogy az egyes stratégia hány százalékban fordult elő a 20 definícióban (100% = 20 definíció)

Név	főlérendel	funkció	rész-egész	körülírás	példa, alti	személyes	szinonima	ismétlés	ellentét	hasonlat	deiktikus	nincs def.
F12001	45	20	10	30	5	5	25	10	0	0	0	0
F12002	60	30	15	10	0	5	20	0	0	0	0	0
F12003	35	30	15	5	10	5	20	0	0	0	0	20
F12004	25	15	20	25	10	10	20	0	0	0	0	10
F12005	50	25	10	35	10	0	30	0	0	0	5	5
F13001	70	25	15	40	5	0	10	10	0	0	0	5
F13002	35	20	10	30	0	5	25	0	0	0	0	5
F13003	15	20	20	40	0	5	25	10	0	0	0	5
F13004	60	30	10	30	5	10	10	0	0	0	0	5
F13005	30	20	5	0	0	10	15	10	0	0	0	40
F13006	25	5	10	25	0	5	40	0	0	0	0	0
F13007	35	25	10	25	5	5	15	0	0	0	5	15
F13008	25	25	10	35	0	5	30	0	0	0	5	0
F13009	15	20	15	65	0	10	20	0	5	0	5	0
F13010	25	25	15	45	5	0	20	0	0	0	0	5
F13011	45	15	20	20	0	0	35	10	0	0	0	0
F13012	50	20	10	35	0	0	20	0	0	0	5	0
F13013	20	25	5	30	5	0	10	15	0	0	0	20
F13014	65	35	10	25	15	5	20	5	5	0	0	5
F13015	20	20	15	15	20	5	20	0	0	0	5	25
F13016	35	30	15	40	5	15	15	0	0	0	0	5
F13017	35	25	15	40	5	5	25	5	0	0	0	0
F13018	10	15	5	15	5	0	40	5	5	0	0	5
F14001	40	25	10	20	0	5	30	10	0	0	0	5
F14002	10	25	10	45	0	5	15	0	0	0	5	5
F14003	30	10	10	35	0	20	25	0	0	0	5	0
F14004	30	25	10	20	5	5	30	0	0	0	0	10
F14005	50	25	5	25	0	5	25	0	5	0	5	5
F14006	40	25	5	40	0	10	30	0	0	5	0	0
F14007	35	30	10	35	0	5	20	0	0	0	0	5
F14008	35	20	5	20	5	30	25	0	5	0	5	0
F14009	25	20	15	25	5	0	50	0	0	0	0	0
F14010	5	20	20	15	0	5	20	0	0	0	0	25
Név	főlérendel	funkció	rész-egész	körülírás	példa, alti	személyes	szinonima	ismétlés	ellentét	hasonlat	deiktikus	nincs def.
N12001	25	10	5	40	0	5	40	0	5	0	0	5
N12002	25	25	15	35	5	5	30	15	5	0	0	0
N12003	40	20	5	35	5	5	25	0	0	0	0	5
N12004	35	30	10	20	0	0	25	0	0	0	0	10
N12005	40	30	20	30	0	0	10	10	0	0	0	5
N12006	50	25	10	25	0	0	20	5	0	0	0	5
N13001	45	35	20	40	30	15	20	0	0	0	0	0
N13002	75	30	5	20	0	5	10	0	0	0	0	5
N13003	50	30	10	40	0	0	10	0	0	0	0	0
N13004	30	25	10	40	0	5	10	5	0	0	0	5
N13005	50	30	5	25	0	0	10	0	0	0	0	10
N13006	15	20	15	25	0	10	35	0	0	0	0	5
N13007	35	30	0	45	5	0	10	5	5	0	0	5
N13008	20	25	10	35	5	0	10	0	0	0	10	10
N13009	50	25	10	35	5	5	30	10	0	0	10	5
N14001	35	20	5	10	0	5	5	0	0	0	0	50
N14002	15	15	0	10	0	0	10	0	10	0	0	55
N14003	50	30	20	40	5	10	10	0	0	0	0	0
N14004	30	25	10	25	0	0	40	5	0	0	0	0
N14005	30	30	10	10	5	5	35	0	0	0	0	0
N14006	5	10	15	30	5	10	30	10	5	0	0	0
N14007	55	25	20	15	5	10	25	0	5	0	0	5
N14008	45	25	20	35	10	5	10	0	0	0	0	5
N14009	50	30	15	30	5	5	20	0	0	0	0	5
N14010	45	35	10	35	5	5	30	0	0	0	0	0
N14011	30	35	10	40	5	0	20	0	5	0	0	5
N14012	25	20	5	40	0	5	20	0	5	0	5	5
Átlag:	35,5	23,9167	11,25	29,1667	3,75	5,25	22,1667	2,58333	1,16667	0,08333	1,25	7,25

#### 7.4. Az egyes stratégiák előfordulási aránya a definíciók számához viszonyítva a 17 évesek írásbeli adataiban

STRATÉGIÁK: Azt mutatja, hogy az egyes stratégia hány százalékban fordult elő a 20 definícióban (100% = 20 definíció)

Név	főlérendel	funkció	rész-egész	körülírás	példa, alfi	személyes szinonima	ismétlés	ellentét	hasonlat	deiktikus	közm.	nincs def.	
F16001	40	20	10	25	10	0	30	0	0	0	0	0	
F16002	30	35	5	20	0	10	30	0	0	0	0	0	
F17001	40	25	10	45	0	5	25	0	5	0	0	5	
F17002	45	25	20	20	0	10	30	0	0	0	0	0	
F17003	50	30	10	35	5	0	35	0	0	0	0	0	
F17004	50	25	5	30	5	0	25	0	5	0	0	0	
F17005	55	30	10	30	10	0	20	0	0	0	0	5	
F17006	45	25	10	35	5	5	15	0	0	0	0	0	
F17007	40	30	15	20	0	5	40	0	0	0	0	0	
F17008	45	30	5	30	5	0	20	5	0	0	0	0	
F17009	40	30	5	25	0	5	25	0	0	0	0	5	
F17010	35	25	15	30	5	5	15	0	0	0	0	15	
F17011	35	20	10	35	5	0	30	0	0	0	0	0	
F17012	55	20	10	25	5	0	25	0	0	0	0	0	
F17013	35	25	10	30	5	0	10	5	0	0	0	5	
F18001	45	25	10	35	0	0	35	5	0	0	0	0	
F18002	50	20	15	30	5	5	40	0	0	0	0	5	
F18003	60	10	15	10	0	5	30	0	5	0	0	0	
F18004	50	35	25	30	5	5	35	0	0	0	0	0	
F18005	50	30	5	10	20	15	30	0	0	5	0	0	
F18006	60	35	15	30	0	0	20	0	0	0	0	5	
F18007	30	15	15	25	0	0	35	0	0	0	0	0	
F18008	40	20	15	30	0	10	30	0	0	0	0	0	
F18009	25	20	15	15	0	5	35	0	0	0	0	0	
F18010	65	30	10	25	0	0	20	0	0	0	0	5	
F18011	35	15	5	25	0	0	40	0	0	0	0	0	
F18012	55	35	5	30	0	10	25	0	0	5	0	5	
F18013	55	35	15	35	5	0	15	0	0	0	0	5	
F18014	50	25	15	30	10	15	25	0	0	0	5	0	
F18015	40	25	20	45	10	0	25	0	0	0	0	0	
Név	főlérendel	funkció	rész-egész	körülírás	példa, alfi	személyes szinonima	ismétlés	ellentét	hasonlat	deiktikus	közm.	nincs def.	
N16001	50	20	15	20	5	5	30	0	0	0	0	0	
N16002	45	35	5	45	0	15	10	0	0	0	0	0	
N16003	45	30	5	20	5	5	30	0	0	0	5	0	
N16004	40	30	10	15	0	0	20	0	5	0	0	10	
N16005	55	25	15	20	0	5	15	0	0	0	0	5	
N17001	30	20	0	20	15	15	25	5	5	0	5	0	
N17002	55	20	15	30	0	0	25	0	0	0	0	0	
N17003	50	20	15	15	0	5	30	0	0	0	0	5	
N17004	15	15	20	20	5	10	45	0	5	0	0	0	
N17005	35	30	20	30	15	10	35	0	0	0	0	0	
N17006	25	25	10	40	0	0	30	5	0	0	0	0	
N17007	35	30	10	25	10	0	30	0	0	0	0	5	
N17008	50	30	15	25	20	10	20	0	0	5	5	5	
N17009	45	30	5	30	0	0	30	0	5	0	0	0	
N17010	60	25	15	25	5	0	20	0	5	0	0	0	
N17011	40	25	10	30	5	10	30	5	0	5	0	0	
N17012	35	30	25	30	10	0	20	0	5	0	0	5	
N17013	35	25	5	10	5	0	40	0	0	0	0	10	
N17014	45	25	10	30	20	10	10	5	0	0	0	5	
N17015	40	30	5	20	5	10	45	0	5	0	0	0	
N17016	30	30	20	30	10	5	30	0	5	0	0	5	
N17017	55	25	5	35	10	0	15	0	0	0	0	5	
N17018	35	25	20	35	5	5	30	0	0	0	0	0	
N17019	55	25	15	30	0	5	15	0	0	0	0	5	
N17020	40	25	15	30	10	0	30	0	0	0	0	5	
N17021	50	25	15	15	10	0	35	0	0	0	0	0	
N18001	60	35	25	40	5	0	30	0	0	0	0	0	
N18002	17	35	15	45	10	5	15	0	0	0	0	5	
N18003	50	25	10	15	5	0	35	0	0	0	0	0	
N18004	17	30	20	50	15	10	5	0	0	5	0	0	
Átlag:	43,15	26,1667	12,3333	27,75	5,33333	4,25	26,5833	0,58333	0,91667	0,41667	0,08333	0,33333	2,16667

## 7.5. Az egyes stratégiák előfordulási aránya a definíciók számához viszonyítva a 13 évesek szóbeli adataiban

STRATÉGIÁK: Azt mutatja, hogy az egyes stratégia hány százalékban fordult elő a 20 definícióban (100% = 20 definíció)

Név	főlérendelt kat.funkció	rész-egész	körülírás	példa, altípus	személyes vis	szinonima	ismétlés	ellentét	hasonlat	deiktikus	nincs def.	
AA001F13	5	20	10	40	15	0	5	0	0	10	10	
BR005F13	10	20	20	50	25	5	10	0	0	0	10	
SA002F13	15	10	10	40	5	0	10	25	0	0	5	
JJ002F13	35	25	10	50	10	15	5	5	0	0	5	
KM05F13	0	20	10	60	10	15	5	5	0	0	15	
MG002F13	20	25	15	40	5	0	30	5	0	5	0	
KM01F13	30	25	10	50	10	10	35	5	0	0	0	
KM02F13	40	20	20	30	25	5	15	15	0	0	5	
VM001F13	15	20	10	35	15	0	5	30	0	0	10	
WZ008F13	30	0	0	20	0	0	55	0	5	0	10	
BR003N13	30	20	10	40	5	5	10	0	0	0	5	
DI007N13	15	25	20	55	40	20	5	15	0	0	0	
GD009N13	15	20	5	50	35	15	5	10	0	0	0	
LR006N13	20	20	10	25	5	0	15	5	0	0	0	
LR008N13	10	10	5	30	5	5	35	5	0	0	5	
DJ018N13	25	20	15	60	45	15	15	5	0	0	0	
HE011N13	15	15	5	45	5	0	15	5	5	0	0	
NZ011N13	45	25	10	55	10	10	0	0	0	0	0	
NZ012N13	35	35	10	45	5	10	15	0	0	0	0	
NZ004N13	10	15	5	50	5	0	20	5	0	0	0	
Átlag:	21	19,5	10,5	43,5	14	6,5	15,5	7,25	0,75	0,25	0,75	4

## 7.6. Az egyes stratégiák előfordulási aránya a definíciók számához viszonyítva a 17 évesek szóbeli adataiban

STRATÉGIÁK: Azt mutatja, hogy az egyes stratégia hány százalékban fordult elő a 20 definíció során (100% = 20 definíció)

Név	főlérendelt kat.funkció	rész-egész	körülírás	példa, altípus	személyes vis	szinonima	ismétlés	ellentét	hasonlat	deiktikus	nincs def.
DI008F17	40	25	10	20	15	5	25	0	5	0	0
KA002F17	60	30	10	40	20	5	30	0	0	5	0
LR005F17	20	25	15	35	0	0	10	10	5	0	5
MR007F17	40	20	10	15	5	0	15	0	0	0	5
TN008F17	25	30	15	35	10	10	25	0	0	0	5
NZ006F17	65	30	15	40	25	20	10	0	0	0	0
NZ005F18	40	20	10	40	5	5	5	5	0	0	5
NZ007F16	40	25	20	40	0	5	15	0	0	0	0
NZ001N17	35	25	15	45	10	5	10	0	0	0	0
NZ002N17	30	30	5	45	10	5	10	0	0	0	0
NZ008N17	10	20	20	45	15	15	5	0	0	0	0
NZ009N17	40	30	15	40	0	10	10	5	0	0	0
NZ010N17	45	35	15	40	10	15	5	5	0	0	0
NZ013N17	30	25	20	40	0	20	10	0	5	0	0
NZ014N17	25	20	20	45	5	10	10	5	0	0	5
NZ015N17	50	30	20	40	0	5	10	0	5	0	0
NZ016N17	25	15	20	40	10	5	20	20	0	0	5
SA003N17	25	20	10	35	10	0	35	10	0	5	0
SZ001N17	50	35	15	45	35	25	15	15	0	0	0
DND10N17	20	20	5	45	10	5	5	10	5	0	5
Átlag:	35,75	25,5	14,25	38,5	9,75	8,5	14	4,25	1,25	0,5	1,75

7.7. Az egyes stratégiák előfordulási aránya a gyermekek összes stratégiájához viszonyítva a 13 évesek írásbeli adataiban

STRATÉGIÁK: Azt mutatja, hogy az egyes stratégiák a gyermek összes stratégiájának hány százalékai (100% = a gyermek összes stratégiája)												
Név	főlérendel	funkció	rész-egész	körülírás	példa, altí	személyes	szinonima	ismétlés	ellentét	hasonlat	deiktikus	nincs def.
F12001	30	13,3333	6,66667	20	3,33333	3,33333	16,6667	6,66667	0	0	0	0
F12002	42,8571	21,4286	10,7143	7,14286	0	3,57143	14,2857	0	0	0	0	0
F12003	29,1667	25	12,5	4,16667	8,33333	4,16667	16,6667	0	0	0	0	16,6667
F12004	20	12	16	20	8	8	16	0	0	0	0	8
F12005	30,303	15,1515	6,06061	21,2121	6,06061	0	18,1818	0	0	0	3,0303	3,0303
F13001	40	14,2857	8,57143	22,8571	2,85714	0	5,71429	5,71429	0	0	0	2,85714
F13002	28	16	8	24	0	4	20	0	0	0	0	4
F13003	11,1111	14,8148	14,8148	29,6296	0	3,7037	18,5185	7,40741	0	0	0	3,7037
F13004	38,7097	19,3548	6,45161	19,3548	3,22581	6,45161	6,45161	0	0	0	0	3,22581
F13005	33,3333	22,2222	5,55556	0	0	11,1111	16,6667	11,1111	0	0	0	44,4444
F13006	22,7273	4,54545	9,09091	22,7273	0	4,54545	36,3636	0	0	0	0	0
F13007	28	20	8	20	4	4	12	0	0	0	4	12
F13008	18,5185	18,5185	7,40741	25,9259	0	3,7037	22,2222	0	0	0	3,7037	0
F13009	9,67742	12,9032	9,67742	41,9355	0	6,45161	12,9032	0	3,22581	0	3,22581	0
F13010	18,5185	18,5185	11,1111	33,3333	3,7037	0	14,8148	0	0	0	0	3,7037
F13011	31,0345	10,3448	13,7931	13,7931	0	0	24,1379	6,89655	0	0	0	0
F13012	35,7143	14,2857	7,14286	25	0	0	14,2857	0	0	0	3,57143	0
F13013	18,1818	22,7273	4,54545	27,2727	4,54545	0	9,09091	13,6364	0	0	0	18,1818
F13014	35,1351	18,9189	5,40541	13,5135	8,10811	2,7027	10,8108	2,7027	2,7027	0	0	2,7027
F13015	16,6667	16,6667	12,5	12,5	16,6667	4,16667	16,6667	0	0	0	4,16667	20,8333
F13016	22,5806	19,3548	9,67742	25,8065	3,22581	9,67742	9,67742	0	0	0	0	3,22581
F13017	22,5806	16,129	9,67742	25,8065	3,22581	3,22581	16,129	3,22581	0	0	0	0
F13018	10	15	5	15	5	0	40	5	5	0	0	5
F14001	28,5714	17,8571	7,14286	14,2857	0	3,57143	21,4286	7,14286	0	0	0	3,57143
F14002	8,69565	21,7391	8,69565	39,1304	0	4,34783	13,0435	0	0	0	4,34783	4,34783
F14003	22,2222	7,40741	7,40741	25,9259	0	14,8148	18,5185	0	0	0	3,7037	0
F14004	24	20	8	16	4	4	24	0	0	0	0	8
F14005	34,4828	17,2414	3,44828	17,2414	0	3,44828	17,2414	0	3,44828	0	3,44828	3,44828
F14006	25,8065	16,129	3,22581	25,8065	0	6,45161	19,3548	0	0	3,22581	0	0
F14007	25,9259	22,2222	7,40741	25,9259	0	3,7037	14,8148	0	0	0	0	3,7037
F14008	23,3333	13,3333	3,33333	13,3333	3,33333	20	16,6667	0	3,33333	0	3,33333	0
F14009	17,8571	14,2857	10,7143	17,8571	3,57143	0	35,7143	0	0	0	0	0
F14010	5,88235	23,5294	23,5294	17,6471	0	5,88235	23,5294	0	0	0	0	29,4118
Átlag (fiúk)	24,5331	16,8257	8,8263	20,7312	2,76335	4,5161	17,9566	2,10617	0,53667	0,09775	1,107	6,18359
N12001	19,2308	7,69231	3,84615	30,7692	0	3,84615	30,7692	0	3,84615	0	0	3,84615
N12002	15,625	15,625	9,375	21,875	3,125	3,125	18,75	9,375	3,125	0	0	0
N12003	29,6296	14,8148	3,7037	25,9259	3,7037	3,7037	18,5185	0	0	0	0	3,7037
N12004	29,1667	25	8,33333	16,6667	0	0	20,8333	0	0	0	0	8,33333
N12005	28,5714	21,4286	14,2857	21,4286	0	0	7,14286	7,14286	0	0	0	3,57143
N12006	37,037	18,5185	7,40741	18,5185	0	0	14,8148	3,7037	0	0	0	3,7037
N13001	21,9512	17,0732	9,7561	19,5122	14,6341	7,31707	9,7561	0	0	0	0	0
N13002	51,7241	20,6897	3,44828	13,7931	0	3,44828	6,89655	0	0	0	0	3,44828
N13003	35,7143	21,4286	7,14286	28,5714	0	0	7,14286	0	0	0	0	0
N13004	24	20	8	32	0	4	8	4	0	0	0	4
N13005	41,6667	25	4,16667	20,8333	0	0	8,33333	0	0	0	0	8,33333
N13006	12,5	16,6667	12,5	20,8333	0	8,33333	29,1667	0	0	0	0	4,16667
N13007	25,9259	22,2222	0	33,3333	3,7037	0	7,40741	3,7037	3,7037	0	0	3,7037
N13008	17,3913	21,7391	8,69565	30,4348	4,34783	0	8,69565	0	0	0	8,69565	8,69565
N13009	27,7778	13,8889	5,55556	19,4444	2,77778	2,77778	16,6667	5,55556	0	0	5,55556	2,77778
N14001	43,75	25	6,25	12,5	0	6,25	6,25	0	0	0	0	62,5
N14002	25	25	0	16,6667	0	0	16,6667	0	16,6667	0	0	91,6667
N14003	30,303	18,1818	12,1212	24,2424	3,0303	6,06061	6,06061	0	0	0	0	0
N14004	22,2222	18,5185	7,40741	18,5185	0	0	29,6296	3,7037	0	0	0	0
N14005	24	24	8	8	4	4	28	0	0	0	0	0
N14006	4,16667	8,33333	12,5	25	4,16667	8,33333	25	8,33333	4,16667	0	0	0
N14007	34,375	15,625	12,5	9,375	3,125	6,25	15,625	0	3,125	0	0	3,125
N14008	30	16,6667	13,3333	23,3333	6,66667	3,33333	6,66667	0	0	0	0	3,33333
N14009	32,2581	19,3548	9,67742	19,3548	3,22581	3,22581	12,9032	0	0	0	0	3,22581
N14010	27,2727	21,2121	6,06061	21,2121	3,0303	3,0303	18,1818	0	0	0	0	0
N14011	20,6897	24,1379	6,89655	27,5862	3,44828	0	13,7931	0	3,44828	0	0	3,44828
N14012	20	16	4	32	0	4	16	0	4	0	4	4
Átlag (lány)	27,1092	19,0303	7,59122	21,9159	2,33278	3,00129	15,0989	1,68585	1,55857	0	0,67597	8,50307
Átlag:	25,6924	17,8178	8,27051	21,2643	2,5696	3,83443	16,6706	1,91703	0,99653	0,05376	0,91304	7,22735

7.8. Az egyes stratégiák előfordulási aránya a gyermekek összes stratégiájához viszonyítva a 17 évesek írásbeli adataiban

STRATÉGIÁK: Azt mutatja, hogy az egyes stratégiák a gyermek összes stratégiájának hány százalékai (100% = a gyermek össze

Név	főlérendő funkció	rész-egés köríírás	példa, al	személye szinonim	ismétlés	ellentét	hasonlat	deiktikus	közm.	nincs def.			
F16001	29,63	14,815	7,4074	18,519	7,4074	0	22,222	0	0	0			
F16002	23,077	26,923	3,8462	15,385	0	7,6923	23,077	0	0	0			
F17001	25	15,625	6,25	28,125	0	3,125	15,625	0	3,125	0			
F17002	30	16,667	13,333	13,333	0	6,6667	20	0	0	0			
F17003	30,303	18,182	6,0606	21,212	3,0303	0	21,212	0	0	0			
F17004	34,483	17,241	3,4483	20,69	3,4483	0	17,241	0	3,4483	0			
F17005	35,484	19,355	6,4516	19,355	6,4516	0	12,903	0	0	3,2258			
F17006	32,143	17,857	7,1429	25	3,5714	3,5714	10,714	0	0	0			
F17007	26,667	20	10	13,333	0	3,3333	26,667	0	0	0			
F17008	32,143	21,429	3,5714	21,429	3,5714	0	14,286	3,5714	0	0			
F17009	30,769	23,077	3,8462	19,231	0	3,8462	19,231	0	0	3,8462			
F17010	26,923	19,231	11,538	23,077	3,8462	3,8462	11,538	0	0	11,538			
F17011	25,926	14,815	7,4074	25,926	3,7037	0	22,222	0	0	0			
F17012	39,286	14,286	7,1429	17,857	3,5714	0	17,857	0	0	0			
F17013	29,167	20,833	8,3333	25	4,1667	0	8,3333	4,1667	0	4,1667			
F18001	29,032	16,129	6,4516	22,581	0	0	22,581	3,2258	0	0			
F18002	30,303	12,121	9,0909	18,182	3,0303	3,0303	24,242	0	0	3,0303			
F18003	44,444	7,4074	11,111	7,4074	0	3,7037	22,222	0	3,7037	0			
F18004	27,027	18,919	13,514	16,216	2,7027	2,7027	18,919	0	0	0			
F18005	30,303	18,182	3,0303	6,0606	12,121	9,0909	18,182	0	3,0303	0			
F18006	37,5	21,875	9,375	18,75	0	0	12,5	0	0	3,125			
F18007	25	12,5	12,5	20,833	0	0	29,167	0	0	0			
F18008	27,586	13,793	10,346	20,69	0	6,8966	20,69	0	0	0			
F18009	21,739	17,391	13,043	13,043	0	4,3478	30,435	0	0	0			
F18010	43,333	20	6,6667	16,667	0	0	13,333	0	0	3,3333			
F18011	29,167	12,5	4,1667	20,833	0	0	33,333	0	0	0			
F18012	33,333	21,212	3,0303	18,182	0	6,0606	15,152	0	3,0303	3,0303			
F18013	34,375	21,875	9,375	21,875	3,125	0	9,375	0	0	3,125			
F18014	28,571	14,286	8,5714	17,143	5,7143	8,5714	14,286	0	2,8571	0			
F18015	24,242	15,152	12,121	27,273	6,0606	0	15,152	0	0	0			
Név	főlérendő funkció	rész-egés köríírás	példa, al	személye szinonim	ismétlés	ellentét	hasonlat	deiktikus	közm.	nincs def.			
N16001	34,483	13,793	10,346	13,793	3,4483	3,4483	20,69	0	0	0			
N16002	29,032	22,581	3,2258	29,032	0	9,6774	6,4516	0	0	0			
N16003	31,034	20,69	3,4483	13,793	3,4483	3,4483	20,69	0	3,4483	0			
N16004	33,333	25	8,3333	12,5	0	0	16,667	0	4,1667	8,3333			
N16005	40,741	18,519	11,111	14,815	0	3,7037	11,111	0	0	3,7037			
N17001	21,429	14,286	0	14,286	10,714	10,714	17,857	3,5714	3,5714	0			
N17002	37,931	13,793	10,346	20,69	0	0	17,241	0	0	0			
N17003	37,037	14,815	11,111	11,111	0	3,7037	22,222	0	0	3,7037			
N17004	11,111	11,111	14,815	14,815	3,7037	7,4074	33,333	0	3,7037	0			
N17005	20	17,143	11,429	17,143	8,5714	5,7143	20	0	0	0			
N17006	18,519	18,519	7,4074	29,63	0	0	22,222	3,7037	0	0			
N17007	25	21,429	7,1429	17,857	7,1429	0	21,429	0	0	3,5714			
N17008	27,778	16,667	8,3333	13,889	11,111	5,5556	11,111	0	2,7778	2,7778			
N17009	31,034	20,69	3,4483	20,69	0	0	20,69	0	3,4483	0			
N17010	38,71	16,129	9,6774	16,129	3,2258	0	12,903	0	3,2258	0			
N17011	25	15,625	6,25	18,75	3,125	6,25	18,75	3,125	0	0			
N17012	22,581	19,355	16,129	19,355	6,4516	0	12,903	0	3,2258	3,2258			
N17013	29,167	20,833	4,1667	8,3333	4,1667	0	33,333	0	0	8,3333			
N17014	29,032	16,129	6,4516	19,355	12,903	6,4516	6,4516	3,2258	0	3,2258			
N17015	25	18,75	3,125	12,5	3,125	6,25	28,125	0	3,125	0			
N17016	20,69	20,69	13,793	20,69	6,8966	3,4483	10,346	0	3,4483	3,4483			
N17017	37,931	17,241	3,4483	24,138	6,8966	0	10,346	0	0	3,4483			
N17018	22,581	16,129	12,903	22,581	3,2258	3,2258	19,355	0	0	0			
N17019	37,931	17,241	10,346	20,69	0	3,4483	10,346	0	0	3,4483			
N17020	26,667	16,667	10	20	6,6667	0	20	0	0	3,3333			
N17021	33,333	16,667	10	10	6,6667	0	23,333	0	0	0			
N18001	30,769	17,949	12,821	20,513	2,5641	0	15,385	0	0	0			
N18002	40,476	16,667	7,1429	21,429	4,7619	2,381	7,1429	0	0	2,381			
N18003	35,714	17,857	7,1429	10,714	3,5714	0	25	0	0	0			
N18004	38,636	13,636	9,0909	22,727	6,8182	4,5455	2,2727	0	2,2727	0			
Átlag:	30,161	17,505	8,1859	18,419	3,4121	2,7643	18,007	0,4098	0,6365	0,2373	0,0476	0,2154	1,5226



## 7.9. Az egyes stratégiák előfordulási aránya a gyermekek összes stratégiájához viszonyítva a 13 évesek szóbeli adataiban

STRATÉGIÁK: Azt mutatja, hogy az egyes stratégiák a gyermek összes stratégiájának hány százalékai (100% = a gyermek összes stratégiája)

Név	főlérendelt ka	funkció	rész-egész	körülrás	példa, altípus	személyes vis	szinonima	ismétlés	ellentét	hasonlat	deiktikus	nincs def.
AA001F13	4,54545455	18,1818182	9,09090909	36,3636364	13,6363636	0	4,54545455	4,54545455	0	0	9,09090909	0,09090909
BR005F13	7,14285714	14,2857143	14,2857143	35,7142857	17,8571429	3,57142857	7,14285714	0	0	0	0	7,14285714
SA002F13	13,0434783	8,69565217	8,69565217	34,7826087	4,34782609	0	8,69565217	21,7391304	0	0	0	4,34782609
JU002F13	22,5806452	16,1290323	6,4516129	32,2580645	6,4516129	9,67741935	3,22580645	3,22580645	0	0	0	3,22580645
KM05F13	0	16	8	48	8	12	4	4	0	0	0	12
MG002F13	13,7931034	17,2413793	10,3448276	27,5862069	3,44827586	0	20,6896552	3,44827586	3,44827586	0	3,44827586	0
KM01F13	16,6666667	13,8989899	5,55555556	27,7777778	5,55555556	5,55555556	19,4444444	2,77777778	2,77777778	0	0	0
KM02F13	22,8571429	11,4285714	11,4285714	17,1428571	14,2857143	2,85714286	8,57142857	8,57142857	0	0	2,85714286	2,85714286
VM001F13	11,5384615	15,3846154	7,69230769	29,9230769	11,5384615	0	3,84615385	23,0769231	0	0	0	7,69230769
WZ008F13	27,2727273	0	0	18,1818182	0	0	50	0	4,54545455	0	0	9,09090909
<b>Átlag (fiúk):</b>	<b>13,9440537</b>	<b>13,1235672</b>	<b>8,15451507</b>	<b>30,4730332</b>	<b>8,51209527</b>	<b>3,36615463</b>	<b>13,01614652</b>	<b>7,13847967</b>	<b>0,73232323</b>	<b>0,34482759</b>	<b>1,19480519</b>	<b>5,54477584</b>
BR003N13	25	16,6666667	8,33333333	33,3333333	4,16666667	4,16666667	8,33333333	0	0	0	0	4,16666667
DI007N13	7,69230769	12,8205128	10,2564103	28,2051282	20,5128205	10,2564103	2,56410256	7,69230769	0	0	0	0
GD009N13	9,67741935	12,9032258	3,22580645	32,2580645	22,5806452	9,67741935	3,22580645	6,4516129	0	0	0	0
LR006N13	20	20	10	25	5	0	15	5	0	0	0	0
LR008N13	9,52380952	9,52380952	4,76190476	28,5714286	4,76190476	4,76190476	33,3333333	4,76190476	0	0	0	4,76190476
DJ018N13	12,5	10	7,5	30	22,5	7,5	7,5	2,5	0	0	0	0
HED11N13	13,6363636	13,6363636	4,54545455	40,9090909	4,54545455	0	13,6363636	4,54545455	4,54545455	0	0	0
NZ011N13	29,0322581	16,1290323	6,4516129	35,483871	6,4516129	6,4516129	0	0	0	0	0	0
NZ012N13	22,5806452	22,5806452	6,4516129	29,0322581	3,22580645	6,4516129	9,67741935	0	0	0	0	0
NZ004N13	9,09090909	13,6363636	4,54545455	45,4545455	4,54545455	0	18,1818182	4,54545455	0	0	0	0
<b>Átlag (lányok)</b>	<b>15,8733713</b>	<b>14,789662</b>	<b>6,60715897</b>	<b>32,824772</b>	<b>9,82903655</b>	<b>4,92656268</b>	<b>11,1462177</b>	<b>3,54967344</b>	<b>0,45454545</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0,89285714</b>
<b>Átlag:</b>	<b>14,9087125</b>	<b>13,9566146</b>	<b>7,38083702</b>	<b>31,6489026</b>	<b>9,17056591</b>	<b>4,14635866</b>	<b>12,0806815</b>	<b>5,34407656</b>	<b>0,59343434</b>	<b>0,17241379</b>	<b>0,5974026</b>	<b>3,21881649</b>

## 7.10. Az egyes stratégiák előfordulási aránya a gyermekek összes stratégiájához viszonyítva a 17 évesek szóbeli adataiban

STRATÉGIÁK: Azt mutatja, hogy az egyes stratégiák a gyermek összes stratégiájának hány százalékai (100% = a gyermek összes stratégiája)

Név	főlérendelt ka	funkció	rész-egész	körülrás	példa, altípus	személyes vis	szinonima	ismétlés	ellentét	hasonlat	deiktikus	nincs def.
DI008F17	27,5862069	17,2413793	6,89655172	13,7931034	10,3448276	3,44827586	17,2413793	0	3,44827586	0	0	0
KA002F17	30	15	5	20	10	2,5	15	0	0	2,5	0	0
LR005F17	16,6666667	20,8333333	12,5	29,1666667	0	0	8,33333333	8,33333333	4,16666667	0	0	4,16666667
MR007F17	38,0952381	19,047619	9,52380952	14,2857143	4,76190476	0	14,2857143	0	0	0	0	4,76190476
TN008F17	16,6666667	20	10	33,3333333	6,66666667	6,66666667	6,66666667	0	0	0	0	3,33333333
NZ006F17	31,7073171	14,6341463	7,31707317	19,5121951	12,195122	9,75609756	4,87804878	0	0	0	0	0
NZ005F18	30,7692308	15,3846154	7,69230769	30,7692308	3,84615385	3,84615385	3,84615385	3,84615385	0	0	0	3,84615385
NZ007F16	27,5862069	17,2413793	13,7931034	27,5862069	0	3,44827586	10,3448276	0	0	0	0	0
NZ001N17	24,137931	17,2413793	10,3448276	31,0344828	6,89655172	3,44827586	6,89655172	0	0	0	0	0
NZ002N17	22,2222222	22,2222222	3,7037037	33,3333333	7,40740741	3,7037037	7,40740741	0	0	0	0	0
NZ008N17	7,69230769	15,3846154	15,3846154	34,6153846	11,5384615	11,5384615	3,84615385	0	0	0	0	0
NZ009N17	26,6666667	20	10	26,6666667	0	6,66666667	6,66666667	3,33333333	0	0	0	0
NZ010N17	26,4705882	20,5882353	8,82352941	23,5294118	5,88235294	8,82352941	2,94117647	2,94117647	0	0	0	0
NZ013N17	20	16,6666667	13,3333333	26,6666667	0	13,3333333	6,66666667	0	3,33333333	0	0	0
NZ014N17	17,8571429	14,2857143	14,2857143	32,1428571	3,57142857	7,14285714	7,14285714	3,57142857	0	0	0	3,57142857
NZ015N17	31,25	18,75	12,5	25	0	3,125	6,25	0	3,125	0	0	0
NZ016N17	16,1290323	9,67741935	12,9032258	25,8064516	6,4516129	3,22580645	12,9032258	12,9032258	0	0	0	3,22580645
SA003N17	16,6666667	13,3333333	6,66666667	23,3333333	6,66666667	0	23,3333333	6,66666667	0	3,33333333	0	0
SZ0001N17	21,2765957	14,893617	6,38297872	19,1489362	14,893617	10,6382979	6,38297872	0	0	0	0	0
DN010N17	16	16	4	36	8	4	4	8	4	4	0	4
<b>Átlag:</b>	<b>23,2723343</b>	<b>16,9212838</b>	<b>9,55257202</b>	<b>25,7861987</b>	<b>5,95613868</b>	<b>5,26557009</b>	<b>9,25165708</b>	<b>2,79891484</b>	<b>0,90366379</b>	<b>0,29166667</b>	<b>0</b>	<b>1,34526468</b>

## 7.11. A diákok szóbeli definícióinak leírt változata

F13

Lift: A lift, ami fel- meg lefelé viszi az embert.

Mérleg: Azzal lehet mérlegelni, hogy melyik a nehezebb súlyú.

Szirom: A szirom lehet sziromlevél meg sziromvirág, mondjuk. Van olyan, hogy az egy virágszál is lehet.

Betű: A betűvel írunk gépen meg a könyvbe, vagyis a füzetbe.

Távcső: Az olyan is lehet, hogy így, hogy így fogod, meg fegyverben is lehet távcső. Arra jó, hogy mondjuk, valaki vadászik, és belenéz, és látja messziről az állatokat. Meg azt hogy hívják, amivel lehet az űrbe látni? Mikroszkóp?

Bizonyítvány: Mikor, mondjuk, év vége van, és átadják neked a bizonyítványt, és abban vannak a jegyek, amiket kaptál év végére.

Kürtöskalács: Az egy étel meg süti is lehet, és azt sütik.

Reklám: Mikor a tévében mutatnak, mondjuk, egy filmet, és akkor bedobnak egy reklámot.

Eszkimó: Nem tudom. Az egy film?

Kételtű: Azt hiszem, mikor egy ember kételtű.

Áruló: Az, hogy mikor valaki abban a csapatban van, és átmegy egy másik csapatba, és kibeszéli a csapattársait, és akkor ő az áruló.

Szürcsöl: Mikor így isznak, hogy hívják, amivel szívják, a szívószállal lehet szürcsölni, úgy is lehet szürcsölni, hogy nem szívod, hanem fújod, és akkor szürcsöl az ital.

Bukfencezik: Be lehet mutatni? Mikor így le kell guggolni, és át kell pörögni hátra vagy előre.

Tolakodik: Mikor nagyon sok az ember, és akkor elkezd tolakodni, hogy mindenkit fellök, és megy maga után.

Kockáztat: Úgy hívják azt a játékot, hogy Fallout 3, magyarul az a neve, hogy Csapadék 3, az olyan játék, hogy a végén magadat kockáztatod, hogy legyőzöd azt a szörnyet, vagy magadat. És akkor ilyen a kockáztatás. Vagy egy játékban megkockáztatod, hogy beleesel, vagy nem esel bele.

Nagyravágyó: Hát, mondjuk, egy ember vágyik egy autóra, és akkor nagyon vágyik rá, a kocsira.

Páros: Van olyan, hogy páros kidobó, ja olyan nincs, az csapatos kidobó. Mondjuk, van egy ilyen táncsoport, és kettő embert kell választani, egy lányt és egy fiút, és akkor az is egy páros.

Szalad a lakás: Nem tudom. Szerintem mikor rumli van, és ki kell takarítani.

Szöget ütött a fejébe: Az, hogy néha buta.

Lóvá tesz: Hú, itt már nehezebb kérdések vannak. Ezt nem nagyon tudom.

F13

Lift: Felvonó, géppel, motorral működik, amibe az emberek beszállnak, és fölviszi őket az emeletre, vagy le.

Mérleg: A mérleggel súlyt mérünk, minél nehezebb egyik tálcája a mérlegnek, annál nagyobbat mutat.

Szirom: Szirma lehet a virágnak, ami sziromlevél. Sokféle színűek, de valamelyik virágnak egyáltalán nincsen.

Betű: A betűket első osztályban tanuljuk, az ábécét a-tól zs-ig. Azokkal írunk, azzal kommunikálunk.

Távcső: A távcsőben nagyítólencse van, ami közelebb hozza a messzebb lévő tárgyakat.

Bizonyítvány: Bizonyítványt az szokott kapni, aki elvégzett valami teljesítményt, és arról kap egy papírt.

Kürtőskalács: Az tésztából készül, finom ennivaló, a vásárrban szokták árúsítani, sütik, a tésztát összetekerik, és belemártják valami édesítőbe.

Reklám: A tévében vagy az újságban szokott lenni, ha reklámoznak valamit, azt szeretnék, hogy többen vegyék, amit ők gyártanak.

Eszkimó: Eszkimók a hidegben laknak, és jéghegyszárazsággal foglalkoznak.

Kétéltű: Az, aki vízben és szárazföldön is tud élni.

Áruló: Az az, aki például egy hadműveletben elárulja az ellenségnek, hogy mit terveznek.

Szürcsöl: Szürcsölni az szokott, aki valamilyen innivalót úgy szívja be, hogy a levegő is jön be vele.

Bukfencezik: A gyerekek és az emberek szoktak bukfencezni, az állatok is szoktak bukfencezni, az az, amikor fejen átfordulnak az élőlények.

Tolakodik: Például a buszon szokott az ember, aki nagyon siet, és le akar szállni nagyon gyorsan.

Kockáztat: Kockáztatni az szokott, aki tudja, hogy nagyon kicsi arra az esély, amit ő szeretne, de megpróbálja.

Nagyravágyó: Nem tudom.

Páros: A számok lehetnek párosak, vagy valamilyen állat páros, vagy emberre szoktuk mondani, hogy páros.

Szalad a lakás: Nem tudom.

Szöveget ütött a fejébe: Megfogta a kérdés, nem tudja, hogy mit kell rá válaszolni.

Lóvá tesz: Becsapja.

F13

Lift: Személyek szállítására alkalmas, emeletről emeltre viszi az embereket.

Mérleg: Súlyt mér.

Szirom: A virágnak a szirma.

Betű: Az az, amit leírunk.

Távcső: Az, amikor messzi dolgokat nézünk.

Bizonyítvány: Amit év végén kiosztanak, tele van jegyekkel.

Kürtőskalács: Az egy ilyen kis édesség.

Reklám: Amikor reklámoznak például egy műsort vagy valamilyen eseményt.

Eszkimó: Az Északi-sarkon élő ember.

Kétéltű: A vízben is él és a szárazföldön is.

Áruló: Elárult valamit.

Szürcsöl: Nem tudom.

Bukfencezik: Amikor, csinál egy bukfencet.

Tolakodik: Előremegy a sorban.

Kockáztat: Veszélyes dologban vesz részt.

Nagyravágyó: Mindent akar magának.

Páros: Van párja.

Szalad a lakás: Nem hallottam. Mindenki elrohant a házból.

Szöget ütött a fejébe: Kitalálta.

Lóvá tesz: Nem jut eszembe. Közmondás.

F13

Lift: Ez egy olyan szállítóeszköz, amely fel és le tud vinni embereket.

Mérleg: Ez egy mérőeszköz, ezzel meg tudjuk mérni, hogy egy adott tárgynak mennyi a tömege.

Szirom: Ez a leveleken szokott lenni, a virágokon szokott lenni.

Betű: A betűkből szavakat alkotunk, és ezeket tanuljuk.

Távcső: Ez egy olyan eszköz, ami felnagyítja nekünk a dolgokat, távolabbi helyeket, amiket nem látunk jól.

Bizonyítvány: Ez egy nagyon rossz dolog. Ez megmutatja, hogy milyen volt az átlagod félévkor, illetve év végén.

Kürtőskalács: Ez egy finom étel, inkább édességnek szokták használni. Romániából származik.

Reklám: Reklámozni olyankor szoktunk, amikor egy tárgyat akarunk bemutatni, és minél jobban, hogy eladhassuk az embereknek.

Eszkimó: Ez az Északi-sarkkörön szokványos nép.

Kételtű: Ezt olyan állatfajokra szoktuk mondani, amelyek megélnek a vízben is és a szárazföldön is.

Áruló: Ezt olyan emberekre szoktuk mondani, akik benne vannak, mondjuk, egy szövetkezetben, és ennek a dolgait kiadják más szövetkezeteknek, hogy többet tudjanak róluk.

Szürcsöl: Ezt általában folyékony innivalónál vagy ennivalónál szoktuk csinálni. Idegesítő tud lenni.

Bukfencezik: Ez egy olyan testnevelési feladat, ami szilárd talajon fáj.

Tolakodik: Ezt akkor szoktuk egy emberre mondani, amikor nem várja ki a sorát, vagy éppen nem lassan, megszokottan megy, hanem feldúltan, és mindenki félrelök.

Kockáztat: Ezt akkor szoktuk mondani, amikor valaki nem 100%-ig biztos egy dologban, és kockáztat.

Nagyravágyó: Olyan emberekre szoktuk mondani, akik mindig többre és többre vágynak, és nem elégszenek meg azzal, ami most van.

Páros: Ezt a szót több másik szóhoz is hozzá szoktuk tenni, mint például a páros tánc.

Szalad a lakás: Nem tudom.

Szöget ütött a fejébe: Ezt a kifejezést olyankor szoktuk használni, amikor valaki ellen tesz a másíknak, vagy valamit csinál a másik ellen.

Lóvá tesz: Ezt olyan emberekre szoktuk mondani, akiket valaki átver.

F13

Lift: Nagyobb épületekben használják arra, hogy feljussanak vele, ugye emeletekre van osztva, gyorsabban feljutnak, nem lépcsőznek.

Mérleg: Súlyunkat mérjük vele, vagy más dolgok, tárgyak súlyát, kilóban méri általában, de vannak másfajta is, amik grammban, dekagrammban.

Szirom: A leveleknek van, általában zöld színű.

Betű: Szavakra használjuk, ezzel írunk, ezeket ejtjük.

Távcső: Arra használjuk, hogy messzebbre ellássunk vele.

Bizonyítvány: Azt év végén kapják általában az iskolások. Abban van benne, hogy megbuktál vagy éppen átjutottál.

Kürtőskalács: Az egy finom dolog, általában állatkertben, vidámparkban szokták árulni.

Reklám: Nem tudom.

Eszkimó: Az Északi- vagy a Déli-sarkon élnek jégházban, mindig nagyon vastagon öltözködnek.

Kétéltű: Vízben és a szárazföldön is el tud menni.

Áruló: Csatlakozik, mondjuk, egy párthoz, és közben egy másik pártnak dolgozik, kém, áruló.

Szürcsöl: Általában le szokták szidni, aki csinálja, ezt a szájával szokta csinálni, amikor levest eszik.

Bukfencezik: Általában mulatságból szoktuk csinálni. Feladatok is vannak vele az iskolában.

Tolakodik: Általában a bunkó emberek szokták csinálni, előremennek a sorban, mondjuk, jegyre várnak vagy enni akarnak, és bemennek a másik ember elé, akinek ez nem tetszik.

Kockázat: Mondjuk, hogyha valami nehéz dolog elé állítják, ami nem biztos, hogy sikerülni fog, de nagyon rámehet valamire, nagyon rossz dolog lesz utána, és megpróbálja megcsinálni.

Nagyravágyó: Valaki sok mindent el szeretne érni, sok mindent szeretne.

Páros: Mondhatjuk például a számra. Párosan állnak.

Szalad a lakás: Nem tudom.

Szöget ütött a fejébe: Nehéz neki valami, nem bírja megoldani.

Lóvá tesz: Nem tudom.

## F13

Lift: Az emberek arra használják, hogy ne kelljen sokat lépcsőzniük, meg ne fáradjanak el annyira. Felvonó végül is.

Mérleg: Ez megméri az embereknek a súlyát.

Szirom: Levélszirom? Virágszirom. A virágnak van kétféle levele: csészelevél meg sziromlevél. A sziromlevél arra szolgál, hogy a rovaroknak felhívja a figyelmét a virágra, odavonzza őket.

Betű: Betűkből alkotjuk a szavakat, szavakból a mondatokat.

Távcső: A messzi dolgokat jól meg lehessen látni.

Bizonyítvány: Az éves teljesítményt összefoglaló könyv.

Kürtőskalács: Egy süti végül is, ami cső alakú, olyan, mint egy kürt.

Reklám: Az arra van, hogy föl hívja az emberek figyelmét az egyes árukra meg a dolgokra, hogy megvegyék az emberek a dolgokat.

Eszkimó: A sarkköröknél élő embereket hívják eszkimóknak.

Kétéltű: Mint például a béka, a vízben kezdődik a fejlődése, de a fejlődése során egyre távolodik a víztől, de a szaporodása a vízben van.

Áruló: Akiben megbíznak az emberek, és elárulnak neki egy titkot vagy valamit, ők megbíznak benne, de ő elárulja másoknak.

Szürcsöl: Hangot kiadva eszik. Amikor, mondjuk, eszi a levest, akkor ahogy szívja be a levest, hangot ad.

Bukfencezik: Az egy mozgásforma végül is, átfordulás.

Tolakodik: Nagyon siet, és nem bírja kivárni a sorát, akkor ellöki az embereket, előre megy, és ő akar rákerülni először.

Kockáztat: Nem biztos a dolgában, de azért megpróbálja.

Nagyravágyó: Gondol valamire, és tudja, hogy azt nem tudja elérni, nem kaphatja meg, de szeretné.

Páros: Kétszemű, valami két dologra utal.

Szalad a lakás: Nagyon szétszórt a lakás.

Szöget ütött a fejébe: Valami gondolat jött, hirtelen jött gondolat.

Lóvá tesz: Átver valakit.

F13

Lift: Egy olyan felvonószerkezet, felvonószerkezet egyszerűen, ami embereket vagy esetleg tárgyakat visz a magasba, hogy ne kelljen lépcsőzni.

Mérleg: Súlymérésre szolgáló eszköz.

Szirom: A virágszirom. Például virágszirom, ami nagyon vékony.

Betű: Az, amivel szavakat írunk, és amiket meg kell tanulni.

Távcső: Messzire kukker, messzire néző szerkezet.

Bizonyítvány: Amit az iskolások év végén szoktak kapni, és amiben benne vannak a jegyek. A másik jelentése pedig a... Egy jelentése van csak.

Kürtöskalács: Az egy édesség, amit tésztaból készítenek, és feltekernek egy rúdra.

Reklám: Termékinformációval szolgáló, televízióban és plakátokon lévő képkocka.

Eszkimó: Északi-sarkon vagy nem tudom, melyik sarkon, valamelyik sarkon élő ember.

Kételtű: Vízben is és szárazföldön is elvan, eléldegél.

Áruló: Például saját csapattárs... Nem hű a saját csapatához, hanem elárulja az ellenség csapatának. Mint például az ókori Görögországban az egyik spártai elárulta Leonidászt, hogy ott vannak a Thermopülai-szorosban.

Szürcsöl: Gusztustalanul iszik.

Bukfencezik: Ez egy földön elvégzendő gyakorlat, amit a test átfordulásával mutatnak be.

Tolakodik: Előz. Illetlenül előz.

Kockáztat: Nem biztos, hogy sikerülni fog, de azért megpróbálja.

Nagyravágyó: Beképzelt. Olyan, hogy bizonyítani akar, hogy nagyobb szintre kerüljön.

Páros: Nem páratlan, hanem páros. Többen vannak.

Szalad a lakás: Micsoda? Úristen! Nem tudom. Kupleráj van. Siet a család.

Szöget ütött a fejébe: Eszébe jutott valami.

Lóvá tesz: Megszívátja. Megtréfálja.

F13

Lift: Itt is van a házban, felvisz az emeletre, fel is tud vinni az emeletre, le is tud vinni a földsziintre, vagy bármelyik emeletre.

Mérleg: Az egy olyan szerkezet, aminek van két karja, és ha rá raksz dolgokat, megállapítja, melyik a nehezebb, mert az megy lejjebb egyértelműen, amelyik nehezebb.

Szirom: Az van a virágnak is, virágszirom.

Betű: A betűkből rakjuk ki a szavakat, azokból pedig a mondatokat, azokból pedig a szövegeket, és így tovább.

Távcső: Az egy olyan szerkezet, amivel messzire el lehet látni.

Bizonyítvány: Abban szoktuk megkapni az év végi jegyeket, meg a félévi, háromnegyedévit, negyedévit, gyakorlatilag értesít, hogy hogyan tanultunk, amikor kiadják, addig hogyan tanultunk.

Kürtöskalács: Az egy olyan étel, amit általában szoktak szeretni az emberek, lehet vanília ízesítésű meg fahéjas, ilyen henger alakú, és a közepe lyukas.

Reklám: Reklámozni szoktak vele például egy céget vagy egy ételt vagy bármit.

Eszkimó: Az egy népcsoport, vagy ember, akik az Északi-sarkon élnek, ha jól tudom.

Kétlélű: Olyan állatfajta, ami nagyon sokáig bírja a víz alatt, de levegővel lélegzik, ami nem a vízben van, de nagyon sokáig kibírja a víz alatt.

Áruló: Valamit megígér valakinek, de nem csinálja meg utána. Vagy pedig hogy... Más nem jut eszembe. Például egy rossz ember, aki olyan dolgot követett el, amit nem kellett volna például.

Szürcsöl: Ha valaki, mondjuk, iszik, ilyen fura hang van néha, amikor szívja a vizet a levegővel együtt, és akkor egyszerre megy be a szájába.

Bukfencezik: Az egy olyan cselekvés, amikor az ember megfordul, átgurul, gurul a hátán.

Tolakodik: Az is egy cselekvés, például betolakodik a sorba, vagyis nem kívárja a saját helyét, míg ő kerül sorra, hanem bemegy mások előtt.

Kockáztat: Valakinek nem biztos, hogy sikerül a dolog, de megpróbálja.

Nagyravágyó: Az egy emberi tulajdonság, ami azt jelenti, hogy nagyon sok mindent szeretne.

Páros: Az lehet páros szám például, például páros számban vannak az almák. Például két alma van.

Szalad a lakás: Elköltözünk. Ezt nem tudom.

Szöveget ütött a fejébe: Ezzel sem találkoztam még.

Lóvát tesz: Olyan dolgot csinál, amivel becsapja a másik embert, és akkor a másik ember azt hiszi, hogy ettől... hogy most akkor... Gyakorlatilag becsapja a másikat.

F13

Lift: Avval szállítják az embereket egy magasabb épületben.

Mérleg: Meg lehet egy adott testnek vagy embernek a súlyát mérni.

Szirom: Az egy levélnek a része. Nem is tudom, szirom.

Betű: Azzal lehet kifejezni az emberi kommunikálásnak a fajtáját, leírjuk, betű.

Távcső: Azzal, ami nagyon messze van tőlünk, meg lehet nézni közelről is a távolban.

Bizonyítvány: Valamit bizonyítanak vele. Például, hogy ő otthonban volt (?), milyen jegyeket szerzett, vagy hogy rossz dolgot csinált, és bebizonyítják.

Kürtöskalács: Az egy étel, kürt alakú formára, lehet, hogy úgy sütik meg, sült tészta van.

Reklám: Valamilyen dolgot reklámoznak tévében vagy újságban vagy rádióban.

Eszkimó: Jeges vidéken él, és ott él melegvágóval. Ez ilyen nép.

Kételtű: Kopoltyúval és tüdővel is lélegzik, a földön meg a vízben is tud élni.  
Áruló: A boltban áruló vagy valamit elárul? Például valahol valami titkot mondanak, és azt elárulja, a bolti áruló, aki árulja a dolgokat.

Szürcsöl: Valamit, mint például az innivalót szürcsöli, szívószállal szürcsöl.  
Bukfencezik: 360 fokos szögben megfordul a tengelye körül.  
Tolakodik: Sok ember között próbál előrébb jutni.  
Kockáztat: A testi épségét kockáztatja, például hogy az autók között átfut, vagy pirosan átmegy.

Nagyravágyó: Mindig a nagyobb dolgokra vágyik.  
Páros: Kettesével van valamilyen tárgy vagy valami.

Szalad a lakás: –  
Szöget ütött a fejébe: Ez egy mondás.  
Lóvá tesz: –

F13

Lift: Felvonó.  
Mérleg: Súlybeállító.  
Szirom: –  
Betű: Szám máshogy. Karakter.  
Távcső: Csillagleső, csillaglátó.  
Bizonyítvány: Év végi papírka.  
Kürtöskalács: Sütemény. Kürtös sütemény vagy kalács.  
Reklám: Szünet a filmek között.  
Eszkimó: Jégember az nem jó, hóember se. Grönlandon élő ember.  
Kételtű: Hüllő.  
Áruló: Másik félnek segítő ember.

Szürcsöl: Iszik.  
Bukfencezik: Tesizik. Talajgyakorlatokat csinál.  
Tolakodik: Előre akar jutni.  
Kockáztat: Próbára tesz valamit.

Nagyravágyó: Nagy dolgokat akar elérni.  
Páros: Együtt van valakivel.

Szalad a lakás: Picit fura. Kocog a lakás.  
Szöget ütött a fejébe: Találós kérdés?  
Lóvá tesz: Becsapja.

N13

Lift: Egy olyan eszköz, ami szállítja az embereket.  
Mérleg: Az egy olyan eszköz, amivel meg lehet mérni, hogy egy adott tárgynak mennyi a súlya, vagy mennyivel nagyobb a másiknál.  
Szirom: Ez a virágoknak a... végül is levele.  
Betű: Egy olyan dolog, ami a szavakat alkotja.



Távcső: Egy olyan tárgy, amivel messzire el lehet látni, és a messzi dolgokat közelinek látjuk.

Bizonyítvány: Amit az iskolában kapunk év végén.

Kürtőskalács: Az egy finom édesség.

Reklám: Amivel különböző dolgokat mutatnak meg az embereknek.

Eszkimó: Az Északi-sarkon élő emberek.

Kétéltű: Amikor a vízben és a szárazföldön is tud egyaránt lélegezni.

Áruló: Egy olyan valaki, aki hazudik a társainak, és valami olyat csinál, ami nem jó.

Szürcsöl: Amikor iszunk valamit, akkor szoktunk szürcsölni.

Bukfencezik: Ez egy mozdulat, amivel meg tud fordulni.

Tolakodik: Amikor egy sorban például az ember előre akar jutni, akkor szokott tolakodni.

Kockáztat: Valami olyan dolgot csinál, ami nem biztos, hogy sikerül neki.

Nagyravágyó: Amikor az ember nagyon sokat akar magának.

Páros: Például egy játék lehet páros, amikor ketten játsszák, vagy például a páros számok.

Szalad a lakás: Nem tudom.

Szöveget ütött a fejébe: Valamire gondol.

Lóvá tesz: Átver.

N13

Lift: A lift egy olyan kabinféleség, amibe be kell szállni, és egy adott emeletről egy másik emeletre szállít, hogy aki esetleg lusta vagy öregebb, annak ne kelljen lépcsőznie, és erre jó.

Mérleg: Ezzel mindenfélét meg lehet mérni. Vannak súlyok, amit a mérleg egyik karjára teszünk, és a másikra az adott mérni való tárgyat, de embereket is lehet. Vagy pedig van elektromos, és kimutatja az adott tárgynak vagy embernek a súlyát.

Szirom: Lehet virágszirom is, amiből összeáll a virágnak a virága.

Betű: Ezekkel lehet szavakat írni vagy mondatokat, így tanuljuk meg a beszédet is. Ezekből állnak össze a szavak, mondatok, amiket például most mondok.

Távcső: Távoli dolgokat lehet egy ilyen csövön át, keresztül megnézni, ha az egyik oldalán belenézünk, akkor fölnagyítja az adott dolgot, ha a másikon, akkor például lekicsinyíti, és még távolabbra lehet vele látni.

Bizonyítvány: Év végén szoktunk bizonyítványt kapni, vagy esetleg félévkor, és azt mutatja, hogy milyenek voltunk az adott évben, és mit értünk el. Általában jegyekben kapjuk, de írásban is lehet értékelni valakit bizonyítvány formájában.

Kürtőskalács: Ez egy nagyon finom dolog, amit általában enni szoktunk, ráteszik egy rúdra, és úgy készítik, vásárokon is nagyon sokat lehet látni. Van különböző ízesítése, van sima cukros, meg fahéjas, diós.

Reklám: A tévében vagy a plakátokon reklámoznak egy adott dolgot, amit szeretnének, ha esetleg megvásárolnának, vagy eljönnének egy adott étterembe, vagy valamit megnéznének, és erre jó a reklámozás.

Eszkimó: Az Északi- vagy Déli-sarkon is élnek ilyen kis iglukban, sarki életet élő emberek, akik ott élnek.

Kétéltű: Állatok, akik kicsiként, mikor még ilyen peték, akkor a vízben élnek, de amikor kijönnek a szárazra, akkor már nem kopoltyúval lélegeznek, hanem tüdővel. A krokodil is ilyen, meg van a béka, ami peteként, ebihalként még kopoltyúval lélegzik, amikor kijön, mint a béka, akkor már tüdővel.

Áruló: Elárulunk valakit. Beárulunk, ha valami rosszat tett esetleg, akkor beáruljuk a tanárnak, hogy jaj, mit csinált meg ilyenek, és ez nem szép dolog.

Szürcsöl: Mindenfélét lehet szürcsölni, általában italokat, és a felnőttek mindig rendre utasítanak, hogy ne szürcsöljél, mert ez illetlen meg ilyenek. Ilyen furcsa hangot ad.

Bukfencezik: Aki ügyes, akrobatikában használják. Én régebben tudtam, lehet, hogy még most is. Begubózódunk, és a fejünkön átgördülünk a másik oldalra.

Tolakodik: Nagyon gyorsan előre szeretnénk jutni egy hatalmas tömegben, akkor félrelökődünk mindenkit az utunkból, és akkor előbbre jutunk gyorsabban.

Kockázat: Sok mindent lehet kockáztatni. Esetleg az életét az embernek, vagy fogadáson pénzt fölteszünk valamire, és akkor elveszítjük, vagy esetleg megnyerjük, de ez egy hatalmas kockáztatás, és nagyon kockázatos.

Nagyravágyó: Aki nagyon sokat szeretne egyszerre, és hatalomra vágyik.

Páros: Páros lehet szám is, például kettő, amiben két pár van, vagy pedig lehet mint egy emberpár, hogy van egy társa.

Szalad a lakás: Ha valaki esetleg elveszíti a lakását. Egy kacsalábon forgó lakás, ami szalad.

Szöget ütött a fejébe: Valami jó ötlet támadt a fejében, és ezt hívjuk Szöget ütött a fejébenek. :)

Lóvá tesz: Ha ellop valamit az ember, akkor lóvá teszi. Becsapjuk egymást.

N13

Lift: Az egy olyan építmény, ami általában emeletes házakban vagy épületekben van, és ha bemész, akkor fel tud vinni egy szintre, vagy lejjebb egy szinttel vagy többel.

Mérleg: Sokféle mérleg létezik, például a legáltalánosabb, hogy ha valaki a saját súlyát meg akarja mérni, akkor rááll egy mérlegre.

Szirom: A virágoknak a színes szirmai.

Betű: Az ábécében vannak a betűk, amiket leírunk és kiejtjük.

Távcső: Többfajta távcső van. Van, amelyiket mindkét szemedhez hozzáemelhetsz, van olyan, amelyiket csak az egyikhez. És felnagyítja a távolban lévő dolgokat.

Bizonyítvány: Év végén az értékelés, az egész évéd munkáját értékelik benne.

Kürtöskalács: Az egy nagyon finom édesség, ami lehet diós, cukros, kakaós, fahéjas.

Reklám: Az újságokban meg a tévében hirdetés a saját cégedről vagy üzletedről.

Eszkimó: Az Északi- vagy a Déli-sarkon élő ember.

Kétéltű: Mondjuk, a béka, amelyik tud vízben is meg a szárazföldön is élni.

Áruló: Aki a saját barátainak a legféltebb titkait elmondja olyanoknak, akiket annyira nem kedvelnek.

Szürcsöl: Hogyha valaki nem túl igényesen iszik, és szürcsölő hangot ad ki.

Bukfencezik: Hogyha valaki lerakja a két kezét, és a hátán átfordul előrefelé.

Tolakodik: Ha valaki, mondjuk, egy hosszú sorban áll, és előrébb akar jutni, mint ahol éppen tart, és bemegy mások elé.

Kockázat: Az olyan ember, aki úgy gondolja, hogy 50-50%, hogy vagy sikerül, vagy nem, ha nem, akkor rossz, ha igen, akkor az csak jó.

Nagyravágyó: Hogyha valaki nagyobb szeretne, mint amit tud.

Páros: Vannak a páros és a páratlan számok, az egy az páratlan, a kettő meg páros.

Szalad a lakás: Hogyha valakinek nagyon sok dolga van otthon, és nem tud mindent elvégezni, és egyszerre akar főzni meg mosni meg a gyerekeket lefektetni délután aludni.  
Szöget ütött a fejébe: Mondjuk, valaki mond egy kérdést, és ő nem tudja a választ.  
Lóvá tesz: Valaki nem teljesen az igazat mondja a másíknak, az meg elhiszi, és mondjuk, megcsinálja azt a hülyeséget.

N13

Lift: Emeletes épületekben avval lehet közlekedni.  
Mérleg: Avval lehet mérni dolgokat.  
Szirom: Növényeknek, leginkább virágoknak egy része.  
Betű: Az ábécében lévő elemek.  
Távcső: Egy olyan dolog, amibe belenézünk, és közelebbről vagy távolabbról látunk vele.  
Bizonyítvány: Amit a diákok év végén kapnak az egész éves teljesítményükért.  
Kürtőskalács: Egy élelmiszer.  
Reklám: Tévében szokott lenni.  
Eszkimó: Egy ember, aki nagyon hideg...  
Kétéltű: Két élete van.  
Áruló: Egy titkot elárul.

Szürcsöl: Hogyha valaki iszik, de csak így kortyol.  
Bukfencezik: Egy tornagyakorlat.  
Tolakodik: Kíváncsiskodik.  
Kockáztat: Nem biztos abban, amit csinál.

Nagyravágyó: Nagy dolgot szeretne.  
Páros: Két ember általában.

Szalad a lakás: Kupi van.  
Szöget ütött a fejébe: Egy közmondás.  
Lóvá tesz: Bolondot csinál belőle.

N13

Lift: Magas, emeletes házakban, és ha van egy mozgássérült, abba belemegy, és akkor nem kell lépcsőznie.  
Mérleg: Tömeget mérünk vele.  
Szirom: A virágoknak az egyik része.  
Betű: Ábécével indul.  
Távcső: Messzelátó.  
Bizonyítvány: Értesítés.  
Kürtőskalács: Az egy étel.  
Reklám: Amit a tévében szoktak, boltokat meg ilyeneket reklámoz.  
Eszkimó: Az Északi-sarkon élő ember.  
Kétéltű: A vízparton is és a vízben is megél.  
Áruló: Hazug.

Szürcsöl: Hangosan iszik.  
Bukfencezik: Átfordul.

Tolakodik: Előre akar jutni.  
Kockáztat: Bátor dolog.

Nagyravágyó: Olyanokra vágyik, amit nem kaphat meg.  
Páros: Két ember egy párt alkot.

Szalad a lakás: Rendetlenség van.  
Szöget ütött a fejébe: Eszébe jut.  
Lóvá tesz: Nem tudom.

N13

Lift: Az egy olyan dolog, ami általában a földszintről indul, de lehet, hogy az emeletről, és fel- és leviszi az embereket. Például az időseknek jó, akik nem tudnak már lépcsőzni, vagy a beteg embereknek.

Mérleg: Az egy olyan dolog, amire ráállsz, és megmondja, hogy hány kilogramm vagy, vagy gramm. Többféle is van, például van a konyhai, meg amit mi használunk a fürdőszobában, szóval sokféle van.

Szirom: A virágoknak a levele tulajdonképpen.

Betű: Amik a lapon vannak a szavak, azok betűkből állnak össze, és attól függ, hogy milyen hosszú egy szó, hogy hány betű van benne.

Távcső: Az egy olyan tárgy, ami felnagyítja a dolgokat, szóval hogyha belenézel, lehet olyan, hogy csak az egyik szemekkel vagy két szemekkel, belenézel, és közelebről látod a dolgokat. Például csillagászatnál jó, vagy amikor vadászol, és ez nagyon hasznos.

Bizonyítvány: Félévkor meg év végén szoktuk kapni, ez egy összesített lista arról, hogy melyik tantárgyból hogy teljesítettünk az évben jegy formájában.

Kürtöskalács: Az egy kalácstípus, általában csiga alakú mintába van felcsavarva, kúp alakja van, és több ízesítés van. És nagyon finom.

Reklám: A tévében szokott lenni meg a rádiókban, amikor két műsor között bevágnak reklámokat, amikben például valami könyvről vagy újságról vagy árucikkekről beszélnek, és azzal hirdetik magukat, hogy több ember megismerje és megvegye.

Eszkimó: Az egy népcsoport, akik a sarkkörnél élnek, nem tudom már, melyiknél, azt mindig elfelejtem. És ott nagyon hideg van, és mindig télikabátban ábrázolják őket.

Kételtű: Az a biológiában egy törzs vagy osztály. Osztály. És abba sorolunk állatokat, például a hüllőket, azt hiszem, vagy a békákat. Szóval ez egy osztály, besorolás.

Áruló: Amikor egy ember, akiben általában megbízunk, valahogy elárul, mondjuk, elmondja a titkodat, vagy valahogy a hátadba szúr egy kést úgymond, elfecsegi a titkaidat, elárul, szóval így átmegy máshoz, vagy elpártol tőled.

Szürcsöl: Az, amikor egy ember úgy iszik, hogy közben hangot ad ki, így erősen szívja a levelet, vagy szívószállal, amikor már fogy az ital, és általában a nagypapám szokott.

Bukfencezik: Amikor egy ember átfordul a saját testén, olyan, mintha tenne egy kört, és általában ugyanúgy érkezik vissza, mint ahogyan elindult, olyan pózba, csak guggolva, de lehet állva is.

Tolakodik: Amikor valaki valahogy nyomul rád, és nem érzi meg, hogy nem szeretnél vele lenni, hanem mindig követ vagy utánad megy, és betolakodik a magánszférádba.

Kockáztat: Amikor valaki, szándékosan is lehet meg nem szándékosan, valamit csinál, és ezzel valamit tétre tesz, szóval valami azon fog múlni, és ezt lehet úgy is, hogy tudja vagy nem tudja, például amikor kockáztatod, hogy elmész valahova vagy nem.

Nagyravágyó: Az olyan emberek nagyravágyók, akiknek sose elég az, ami most megvan, hanem mindig több meg több kell. Mondjuk, hogyha kitűnő, akkor neki az se elég, hanem neki kitűnőnél is jobb kell lenni.

Páros: Lehet a számoknál, például a 2, 4, 6. Vagy lehet, amikor párban állunk, szóval nem egyedül vagy, hanem ott van veled még egy ember vagy még egy dolog, és így együtt alkottok egy párt.

Szalad a lakás: Erről még nem hallottam. Talán az, hogy rendetlenség van, nagyon kupi van.

Szöget ütött a fejébe: Amikor hirtelen bepattan egy gondolat, vagy valami gondolat után kezd el nyomozni, ilyesmi.

Lóvá tesz: Amikor valaki mond neki valamit, és a másik elhiszi, szóval úgymond hazuggá teszi, de úgy, hogy a másik nem tudja.

N13

Lift: Az egy olyan eszköz, amivel emeleteket tudsz menni, és nem kell lépcsőznöd.

Mérleg: Súlymérésre való.

Szirom: A növényeknek, virágoknak a szirma.

Betű: Amit olvasunk.

Távcső: Messzire vagy közelebbre tudsz vele nézni.

Bizonyítvány: Gyerekek kapják vagy felnőttek év végén vagy tanítás után.

Kürtöskalács: Sütni szokták búcsúban, esetleg fesztiválokon.

Reklám: A tévéadás-műsor közben szokták.

Eszkimó: Az Északi-sarkon emberek, akik ott élnek.

Kételtű: Vízi és szárazföldi akár emlős, vagy tojást rakó izé.

Áruló: Kibeszél, és utána azt mondja, hogy nem is ő beszélt ki, elárul.

Szürcsöl: Hogyha szívószálas pohárból iszol, és már nincs sok az alján, az szokott szürcsölni.

Bukfencezik: Átfordul a tengelye körül.

Tolakodik: Valaki nem fér el, és arrébb tolja a másikat.

Kockáztat: Nem megy biztosra.

Nagyravágyó: Többet akar mindig.

Páros: Például emberek párt alkotnak, vagy egy cseresznyepár, vagy meggyepár.

Szalad a lakás: Kupa van a lakásban.

Szöget ütött a fejébe: Fáj a feje.

Lóvá tesz: Butaságot mond, és el is hiszed.

N13

Lift: Egy olyan eszköz, amellyel emeletek között lehet könnyebben mozogni.

Mérleg: Az egy eszköz, amivel a tárgyaknak a tömegét lehet megmérni.

Szirom: Az több dolog lehet, pl. a virágoknak a szirma. Nem, csak az lehet.

Betű: Amiket az íráshoz használunk, hogy ki tudjuk fejezni írásban is, nemcsak szóban a dolgokat.

Távcső: Egy olyan eszköz, amivel messzire el lehet látni, és könnyebben lehet vele dolgokat látni.

**Bizonyítvány:** Írásban adott olyan oklevél, amit év végén kapnak általában a diákok, meg félévkor is, az éves teljesítményükről.

**Kürtöskalács:** Egy édesség, ami annyira nem is édes, táplálóbb is és finom.

**Reklám:** Általában a tévéműsorok között szokták berakni időkitöltésként.

**Eszkimó:** Északon élő, nagy bundákban és iglukban lakó emberek.

**Kételtű:** Amikor, mondjuk, egy állat szárazföldön és vízben is él, de van most már kételtű busz is.

**Áruló:** Egy olyan ember például, aki egy csapatba tartozik, tesznek, mondjuk, egy titokesküt, hogy nem szabad elmondaniuk, és elmondja valaki másnak, vagy kiad információkat.

**Szürcsöl:** Amikor valaki hangosan iszik valamit, és szívja fel az italt.

**Bukfencezik:** Amikor például tornaórán a talajtornának egy részét csinálja, amikor átfordul a saját fején.

**Tolakodik:** Amikor valaki illetlenül a másik elé akar kerülni.

**Kockázat:** Amikor csinál valamit, attól függetlenül, hogy lehet, hogy annak lesz valamilyen rossz következménye, de ő ezt felvállalja, mert ez fontos neki, és megcsinálja.

**Nagyravágyó:** Amikor valaki mindig egyre nagyobb dolgokat szeretne.

**Páros:** Amikor a dolgok összeállíthatók valamivel, és mindegyiknek lesz egy társa, és nem lesz egyedül.

**Szalad a lakás:** Ezt úgy tudom elképzelni, hogy van valamilyen természeti dolog, ami miatt a lakásban különböző károk jelennek meg, és ezért el kell onnan költözni, és a bútorokat kivinni a lakásból.

**Szöget ütött a fejébe:** Valamin elgondolkozott, és eszébe jutott egy olyan dolog, ami nem hagyja nyugodni, és még utánajárna és tenne érte, hogy megtudja, hogy mi az.

**Lóvá tesz:** Amikor egy ember egy társát valamivel megvicceli, és olyat mond neki, ami nem úgy van, és a társa elhiszi, és bolondságot hisz el.

N13

**Lift:** Épületekben ez egy szerkezet, amibe az emberek beleállhatnak, és egyik emeletről viszi őket a másikra.

**Mérleg:** Erre rááll az ember, és megmutatja, hogy az ember hány kilogramm.

**Szirom:** A virágoknak a legfontosabb része, márminthogy a leglátványosabb, és az emberek általában ez alapján ítélik meg, hogy egy virág szép-e vagy nem szép.

**Betű:** Ez egy írásjel, írásjelek, ebből áll össze a szó, ennek köszönhetően tudunk írni és olvasni.

**Távcső:** Ez egy olyan tárgy, amit az ember a szeméhez tesz, és akkor messzire lát vele.

**Bizonyítvány:** Az az okirat, ami bemutatja a gyerek szüleinek, hogy a gyerek hogy teljesített egy iskolában.

**Kürtöskalács:** Ez egy édesség, és ilyen tekervény, le lehet róla tekerni és úgy enni.

**Reklám:** Egy olyan hirdetés, ami az embereknek bemutat egy terméket, és arra próbálja rávenni őket, hogy vegyék meg.

**Eszkimó:** Emberek, akik az Északi-sarkra mentek, és ott vannak és végeznek kutatásokat, vagy nem biztos, hogy kutatásokat végeznek, de ott vannak.

**Kételtű:** Földön és vízben is élni képes állat.

**Áruló:** Például egy szövetkezetben valaki, aki megígéri, hogy nem mondja el a fontos dolgokat, és mégis megteszi.

Szürcsöl: Valaki nem kulturáltan iszik vagy eszik, és hangot ad ki, szívó hangot ad ki, miközben iszik leginkább, vagy eszik levest.

Bukfencezik: Valaki leguggol a földre, és átfordul.

Tolakodik: Nem várja ki a sorát, és minden embert kilök a sorból, és előremegy.

Kockáztat: Egy ember meg akar tenni valamit, aminek van veszélye is, de ezt vállalja, és megteszi.

Nagyravágyó: Nagyon nagyok a céljai, és nagyon sok mindent el akar érni, bár nem biztos, hogy ez mindig pozitív értelmű.

Páros: Olyan dolgok, amiket kettesével lehet elrakni anélkül, hogy kimaradna egy is.

Szalad a lakás: Teljesen káosz van, minden szanaszét van, nincs idő arra, hogy kitakarítsák vagy rendet rakjanak, el vannak maradva a főzéssel is, mert késő van, amikor nekiugranak.

Szöveget ütött a fejébe: Valakinek eszébe jut valami, és ez a gondolat nem hagyja nyugodni.

Lóvá tesz: Valakit átver.

N13

Lift: Amit közlekedésre használunk.

Mérleg: Arra használjuk, hogy megmérjük a testsúlyunkat. Amivel megmérjük azt, amit a főzéshez használunk.

Szirom: A virágnak a szirma.

Betű: Amit leírunk. (?)

Távcső: Segít messzire ellátni.

Bizonyítvány: Egy tanúsítvány az iskola elvégzéséről.

Kürtöskalács: Egy édesség.

Reklám: Amit a tévében műsorok szünetében látunk.

Eszkimó: Az, aki az északi sarkon él.

Kételtű: Ami pikkelyes, tojásokkal szaporodik, szárazföldön él.

Áruló: Elmondja a másik titkát, beárulja őt, bemószerolja.

Szürcsöl: Hangosan eszi a levest.

Bukfencezik: A hátán megfordul.

Tolakodik: Fellöki az embereket.

Kockáztat: Valami olyat csinál, ami után történhet vele valami rossz.

Nagyravágyó: Sok dolgot szeretne magának.

Páros: Lehet egy szám páros.

Szalad a lakás: Kosz van, rendetlenség.

Szöveget ütött a fejébe: Megmaradt valami a fejében, azon gondolkodik.

Lóvá tesz: Becsap.

F17

Lift: Olyan eszköz, ami megkönnyíti, hogy ne a lépcsőn kelljen fölmened, ne föl kelljen sétálnod, hanem fölvisz.

Mérleg: Egy tárgy, amivel megméri a dolgok súlyát.

Szirom: A virágnak a levele. Nem igazán a levele, de valami hasonló.

Betű: Ez nehéz, ez alapszó. Ezt nem lehet körülírni. Mondjuk, egy kitalált dolog, amivel le lehet írni a szavainkat.

Távcső: Ez egy tárgy, amivel messzire lehet látni, megkönnyíti, hogy távoli dolgokat is látni tudjunk.

Bizonyítvány: Értékelés.

Kürtöskalács: Az egy édesség. Szombaton ettem, és nagyon jó volt. Olyan édesség, ami tésztából készül, és cukor van rajta, meg általában fahéj, szerintem az a legjobb, és mindig így megpirítják nyílt tűzön.

Reklám: Hirdetés, leginkább az a célja, hogy minél többet vásároljunk.

Eszkimó: Népcsoport a sarkvidéken.

Kételtű: Olyan állat, aki például tud a szárazföldön is meg a levegőben is létezni.

Áruló: Az jutott csak eszembe, hogy aki például Realból Barca szurkoló lesz. :) Aki például elárulja a hazáját, kiszolgáltat információkat Észak-Koreáról Dél-Koreának.

Szürcsöl: Hangosan iszik.

Bukfencezik: Nyakon átfordul vagy hengergőzik.

Tolakodik: Nyomakodik. Például előretör egy sorban.

Kockáztat: Olyan dolgot csinál, ami nem biztos, hogy sikerülni fog. Szerencsejátéokra lehet ezt például mondani.

Nagyravágyó: Olyan ember, aki sosem elégedett, mármint hogy akkor elégedett, amikor ilyen puccos kastélyokban lakik.

Páros: Nem egyéni.

Szalad a lakás: Talán olyan, amikor mindenkinek sok dolga van, és felfordulás van a házban, de nem tudom, mit jelent.

Szöget ütött a fejébe: Hasonló, hogy érdekli őt, vagy eszébe jutott egy jó gondolat.

Lóvá tesz: Becsap.

F17

Lift: A lift szó, más néven legegyszerűbben úgy mondja az ember, hogy személyfelvonó. A személyfelvonó az a készítmény, ami a lépcsőzés nélkül elérhetővé válik az, hogy egyik emeletről a másikra jussunk.

Mérleg: A mérleg az egyenlőség jelképe. Ez az első, ami eszembe jutott. Gyakorlati használatban lemérjük vele azt, hogy bizonyos tárgyak milyen súlyúak, tömegűek.

Szirom: A virágnak az egyik módosult... bioszból sosem voltam jó... módosult bibetakarója, asszem. Ez védi a növényt, és ezeket látjuk színesben pompázni, amikor mondjuk, egy szép piros tulipánt vagy egy bármilyen színű gerberát veszünk a kezünkbe.

Betű: A betű a hang írott jelképe, vagy írott szimbóluma, és ezekből kombinálunk, és ez az olvasás egyik alapvető pillére.

Távcső: Egy olyan tárgy, amit ha a szemünk elé rakunk, közelebb hozza a tárgyat hozzánk.

Bizonyítvány: Egy olyan értékelés vagy értékelőlap, amit azok után kapunk, miután valamilyen teljesítményünket értékelték. Ez nem lett túl szép.

Kürtöskalács: Az egyik legfinomabb magyar, ha jól tudom, akkor magyar eredetű finomság, ami kelt tésztából készül, és ilyen kürtökön csinálják meg, sütik meg.

Reklám: Valamilyen szinten egy propagandát jelent, valaminek a népszerűsítésére szolgáló felület.



**Eszkimó:** Az egy régebbi népcsoport, de ha jól tudom, akkor ma is élnek eszkimók, és ők hidegebb területen élnek, például, ha jól tudom, Izland északi részén is.

**Kétéltű:** Az állatok osztályán belül az egyik legnagyobb törzs, idetartozik például a béka is.

**Áruló:** Geréb. Geréb az áruló, nem? Pál utcai fiúk. Ez lehet, hogy csak nekem maradt meg ennyire, E. tanárnővel, amikor belénk verte, hogy Geréb, az áruló, szinte már így egy szóvá vált, hogy Geréb, az áruló. Áruló az az ember, aki a csapatát vagy bármilyen közösségét feladva a másik oldalra játszik át.

**Szürcsöl:** Magyar igénk, azt jelenti, amikor valaki a levest nem az illemhez méltóan fogyasztja, és a kanálból hangot ad ki, amikor a levest a szájába juttatja.

**Bukfencezik:** Igenk, azt jelenti, amikor a testünkkel teljes átfordulást hajtunk végre.

**Tolakodik:** Az az ember tolakodik, aki valamilyen sort vagy rendet megdöntve jut előrébb.

**Kockáztat:** Rizikót vállal valamilyen ügyben, felvállalja azt, hogy ő inkább a kevésbé megbízható utat választja.

**Nagyravágyó:** Más néven ambiciózus ember, aki az álmait, a terveit, amik nem mellesleg nagyobb szabásúak, végre akarja hajtani, vagy ezekben motivált.

**Páros:** A párosról mint a páros versenyszám jut eszembe, például a pingpong.

**Szalad a lakás:** Fogalmam sincs. Ez biztos valamilyen női, háztartási fogalom. Talán amikor nem csinálják meg a házimunkákat, amikor nincs felporszívózva, nincs elmosogatva, meg nincs kivasalva, akkor biztos szalad a lakás. Mondjuk, jelentheti ennek az ellentétét is. Nem tudom.

**Szöget ütött a fejébe:** Amikor megmarad valakinek valami.

**Lóvá tesz:** Átver valakit, becsap.

F17

**Lift:** Ennek szinonimája a felvonó. Azt a célt szolgálja, hogy az emberek egy többszintes házban könnyebben tudjanak szinteket váltani.

**Mérleg:** Valamilyen tömegnek a mérésére alkalmas eszköz.

**Szirom:** A virág szirma.

**Betű:** A betűkből épülnek a szavak.

**Távcső:** Távoli dolgoknak a megtekintését szolgálja, és nagyobbban hozza ki, ha belenézünk.

**Bizonyítvány:** Az érdemjegyeknek az összegyűjtése.

**Kürtöskalács:** Az egy étel.

**Reklám:** Tévében vannak reklámok, árucikkeket szoktak bemutatni, hogy vegyék meg az emberek.

**Eszkimó:** Hideg vidéken vannak, asszem, Északi-sarkon és ott élnek.

**Kétéltű:** Az állatoknak egy csoportosítása. Rendszerezés.

**Áruló:** Akiben megbíznak, és utána csalódást okoz.

**Szürcsöl:** Üdítőt szürcsöl, érdekes hangot ad ki közben, vagy pedig ételt, levest is szürcsölve lehet még enni.

**Bukfencezik:** Testnevelésórán egy tipikus talajtorna-gyakorlat.

**Tolakodik:** Amikor sorban állnak, akkor szoktak tolakodni, hogy minél előrébb jussanak, vagy közelebb valamihez.

**Kockáztat:** Amikor valami nem biztos dolgot csinál.

Nagyravágyó: Aki nagy dolgokat akar elérni.  
Páros: Ami nem páratlan.

Szalad a lakás: Ezt nem tudom.  
Szöget ütött a fejébe: Amikor valaki egy gondolatot nem tud elhagyni, csak azzal foglalkozik.  
Lóvá tesz: Valakit átver.

F17

Lift: Olyan szerkezet, ami felviszi az embereket az épületekben.  
Mérleg: Tárgyaknak a tömegét lehet mérni vele.  
Szirom: A levél egy része.  
Betű: A szavak alkotóeleme.  
Távcső: Messzi tárgyak nézésére használjuk.  
Bizonyítvány: Dokumentum, amit kiadnak, ha elvégeztünk valamit.  
Kürtőskalács: Téli étel.  
Reklám: Cégek népszerűsítésére vagy megismerésére van.  
Eszkimó: Az Antarktison élő ember.  
Kétéltű: Olyan állat, amelyik a víz és a szárazföld között él, vagy mind a kettőben egyszerre.  
Áruló: Az az ember, aki beférkőzik az ellensége közé, és elárulja a barátait.

Szürcsöl: Hangosan iszik. Hangot kiadva iszik.  
Bukfencezik: Tornagyakorlatot végez, amivel átfordul.  
Tolakodik: Olyan ember, aki bunkón előre megy a sorban.  
Kockáztat: Nem biztos, hogy bejön valami, de azért megpróbálja megcsinálni.

Nagyravágyó: Olyan dolgokról álmodik, amiket nem biztos, hogy elér.  
Páros: Egy szám, ami páros.

Szalad a lakás: Felfordulás van a lakásban.  
Szöget ütött a fejébe: Nem tudom.  
Lóvá tesz: Valami elkerül a kezéből.

F17

Lift: Az egy felvonó, ami az emberek szállítására szolgál, bizonyos kilónak, magasságnak megszabva szállít embereket alacsonyabb szintekről magasabb szintekre.  
Mérleg: Az egy súlymérő eszköz, súlyt mérünk velük akár emberi kilogrammot, akár...  
Vannak digitális és kézi mérlegek is, most már inkább a digitális a jellemző.  
Szirom: A virágnak van szirma, egy növényi rész, növény része.  
Betű: A szó legkisebb eleme, írásos formában használjuk, szavakat fejezünk ki vele.  
Távcső: Egy optikai lencse, amivel távolba tudunk nézni.  
Bizonyítvány: Egy eredmény, mellyel megmutatják az éves teljesítményünket akár iskolában, akár munkahelyen.  
Kürtőskalács: Egy édesség, tészta alapú, és szerintem mindenki szereti.  
Reklám: Többnyire a tévében láthatjuk, befolyásoló szerepe van.  
Eszkimó: Egy sarkvidéken élő embertörzs.  
Kétéltű: Alkalmas a szárazföldi és a vízbéli életre is.

Áruló: Nem tudom más szóval.

Szürcsöl: Mikor az ember csúnyán iszik.

Bukfencezik: Egy mozgást végez, előrehaladó mozgást.

Tolakodik: Előz egy sorban akár autóval, akár gyalogosan.

Kockáztat: Mindent feltesz egy cél érdekében.

Nagyravágyó: Céljait nem csak elérni szeretné, hanem azokon túllépni, mindenből a maximálisat kihozni.

Páros: Kettő van belőle, és az a kettő együtt jár.

Szalad a lakás: Rendetlenség van, por, talán még az is, hogyha nincs már elég időnk kitakarítani.

Szöget ütött a fejébe: Elültetett egy gondolatot egy másik ember fejében.

Lóvá tesz: Átver.

F17

Lift: Személyfelvonó, amely általában a magasabb épületekben fordul elő, a régebbi építésű házakban bizonyos emeletszám felett előforduló kabin, amellyel a függőleges irányú személy- és/vagy teherszállítást oldják meg az adott épület használói.

Mérleg: Súly mérésére vagy két különböző súlyú tárgy súlyának összehasonlítására szolgáló eszköz.

Szirom: Elsősorban a biológiához köthető, a növény egy része, azon belül a virág egy része, amely általában van a növényeken, bár ez nem szükségszerű, általában elhatárolható, de ez sem szükségszerű, az a kis valami, amit tépkedni lehet.

Betű: A szavaknak a legkisebb része, amelyet leírunk.

Távcső: Egy optikai eszköz, amellyel a messzeséget közelebb tudjuk hozni azzal, hogy belenézünk, és ezáltal tudjuk közelebről szemlélni a tőlünk sokkal távolabb levő területeket.

Bizonyítvány: Egy bizonyos oktatási folyamat végén átnyújtandó papír, amely ennek a folyamatnak az eredményéről szól, amelyet egy bizonyos alkalommal mérnek fel, pl. vizsgán vagy az év végi bizonyítvány intézménye során.

Kürtöskalács: Egy igen hosszú és tradíciókban gazdag múltra visszatekintő desszert, amely egy erre a célra létesített kemencében készül, nemcsak édes formái vannak, hanem sós is, pl. a minap ettem egy szalonnásat, amely egyébként finom. A lényeg az, hogy egy étel, amely egy erre a célra készült kemencében készül, és elsősorban az édes változatai, pl. fahéjas az elterjedtek.

Reklám: Általában egy termék népszerűsítéséről szóló vagy ezt elősegítő objektum vagy televíziós műsor, pl. újságban, hirdetőtáblákon, tévében is van. Nem csak terméket lehet így reklámozni, hanem van pl. társadalmi célú reklám, mostanában a digitális televíziózásra való átállás lehetőségeit világosítja meg a mindennapi lakosság számára, akik esetleg ezt értik.

Eszkimó: Sarkvidéki területen élő, ehhez az életmódhoz tökéletesen alkalmazkodott, igluban élő, halászó stb. ember.

Kétéltű: Biológiai meghatározás, egy olyan élőlény, amely szárazföldön és vízben is él.

Áruló: Olyan személy, aki egy bizonyos pl. politikai rendszert vagy barátságot (tehát ez is több síkon mozoghat) elárult, tehát az ellenfélnek vagy ellenségnek szolgáltatott ki bizonyos információkat, hogyha egy politikai rendszerről van szó, vagy a barátját átvágta,

hátba támadta, vagy lóvá tette, ha már így szóba került, és akkor erre is mondhatjuk, hogy hát ez elárulta a barátját.

Szürcsöl: A köznapi életben és az etikett szerint udvariatlanságnak kikiáltott ételfogyasztási forma, elsősorban levesre értjük ezt; azt jelenti, hogy hangot ad ki, miközben fogyasztja a levest, és ez bunkóságnak számít.

Bukfencezik: Ez egy ige, amely azt jelenti, hogy valaki a földön átfordulást végez, mindezt úgy, hogy ennek tengelye tulajdonképpen a feje.

Tolakodik: Szintén elsősorban bunkó módon előrehalad egy emberek által igen sűrűn... egy olyan helyen, ahol sűrű a tömeg, sok ember foglal helyet, pl. egy sorban, boltban.

Kockáztat: Olyan tevékenységet vagy cselekvést végez, amely rizikóval jár, nem egyértelmű a kimenetele, pl. a kocka el van vetve, mondta ezt Julius Caesar, amikor átlépte a Rubicon folyót, és Róma ellen támadt a légióival, amelyek korábban Galliában állomásoztak.

Nagyravágyó: Elsősorban negatív töltetű szó, amelyet olyan emberekre használnak, akinek nagy céljai vannak, határozottan ezeket képviseli, és tulajdonképpen a lehetőségeihez mérten nagyok ezek a célok, esetleg elérhetetlenek is.

Páros: Ehhez többféle értelmet is köthetünk, pl. páros szám, ami a kettővel osztható számok. De pl. párosan szép az élet, tehát párválasztásra is utalhat.

Szalad a lakás: Képzavar, de lehet igei metafora is. Fantáziában létező kép, amely során egy épület rohan.

Szöget ütött a fejébe: Egy közmondás, amely azt jelenti, hogy valakinek egy bizonyos dolog megragadta a figyelmét, fölfigyelt rá.

Lóvá tesz: Egy népies fordulat, amely azt jelenti, hogy valakit átvert az illető.

F18

Lift: Lift, olyan épületben szokott előfordulni, aminek több emelete van, és azt a célt szolgálja, hogy az embereknek ne kelljen az első emeletről a nyolcadikra fellépcsőznie, hogy megkönnyítse az életünket.

Mérleg: Egy eszköz, amivel súlyt mérünk, több fajtája is van: van a konyhai mérleg, van az a fajta, amivel az ember magát méri, és szerintem külön kategória az áruházakban nagy tömegű áru mérésére használnak.

Szirom: A növények virágának egy része.

Betű: Egy nyelvtani egység.

Távcső: Azt arra használjuk, hogy messzebbre lássunk, hogy távoli dolgokat is jól lássunk.

Bizonyítvány: Az egy olyan okirat, amit az iskola állít ki a diákjai számára.

Kürtöskalács: Étel, ami kelt tésztából készül, cukros, meg lehet fahéjazni, édesség.

Reklám: Hirdetés, ami fogyasztásra ösztönzi az embereket.

Eszkimó: Lappföldön élő emberek közössége, a legészakibb területen lévő emberek.

NZ005F18 – fölérendelt

Kételtű: Az állatok egy fajtája.

Áruló: Aki valakit elárul, becsap vagy elhagy, cserben hagy.

Szürcsöl: Amikor az ember felszívja a levest vagy a folyadékok, és közben fura hangot ad ki.

Bukfencezik: Amikor előregördül és megint a talpán lesz.

Tolakodik: Hogyha nagy a tömeg valaki előtt vagy a sor, akkor a maga előtt lévőket arrébb tessékeli, vagy bemegy előre.

Kockázat: Amikor az ember rizikót vállal, lehet, hogy a helyzet ennél rosszabb lesz.

Nagyravágyó: Az a fajta embertípus, aki többre vágyik annál, ami most neki van.

Páros: Olyan szám, ami osztható kettővel.

Szalad a lakás: –

Szöget ütött a fejébe: Amikor valakinek egy dolog beékelődik az agyába.

Lóvá tesz: Amikor valakit becsapnak.

## F16

Lift: Személyszállító eszköz, általában tömbházakban vagy lakóházakban használják az emeletek közötti gyorsabb haladás érdekében.

Mérleg: Súlymérő eszköz, általában konyhában, esetleg fürdőszobában a testsúly mérésére használják.

Szirom: A virágnak egy része, azt most pontosan nem tudom, hogy melyik porzó, nem tudom, hogy kapcsolódnak ezek meg hány darab, de szerintem ez megmagyarázta a lényegét.

Betű: A szó alkotórésze.

Távcső: Távolság, nagyobb távokra, hogyha messzi kell látni, ez egy olyan eszköz, ami nagyítóként szolgál.

Bizonyítvány: Az iskola végén kapott okirat, ami azt igazolja, milyen tantárgyból milyen teljesítményt nyújtott a diák abban az évben.

Kürtöskalács: Étel, nekem a Balatonhoz kötődik, tészta, be van vonva valami cukros mázzal.

Reklám: A filmek közötti mindenféle hirdetések.

Eszkimó: Olyan ember, aki az északi sarkvidéken él, emberek.

Kétéltű: Vízben és talajon is élő élőlények.

Áruló: Amikor átver valakit, és elárulja valamilyen módon.

Szürcsöl: Amikor már a pohár alján vagyunk szívószállal, és nincs mit szívni, akkor jön ez a hang.

Bukfencezik: Amikor alapállásból előredőlve, 90 fokos szöggel, kéz előrenyújtásával zárt ülésben érkeznek.

Tolakodik: Egy sorban előrehalad a soron kívül, és befurakodik valaki elé.

Kockázat: Valamit megpróbál, valamit feláldozva vagy próbára téve.

Nagyravágyó: Amikor olyan törekvéseket tesz, amik nagyobb befolyást gyakorolhatnak az ő vagy mások életére, ezért törekszik minden erejével.

Páros: Két emberből álló egység.

Szalad a lakás: Lakás lábakat növeszt és elszalad.

Szöget ütött a fejébe: Valami az eszébe jutott.

Lóvá tesz: Átver.

## N17

Lift: Ez egy olyan mechanikus eszköz, ami a lépcsőzés helyett az embereket vagy bármilyen tárgyat képes föl-le szállítani.

Mérleg: Egy testnek, egy tárgynak a súlyát méri le.

Szirom: A virágnak a takarólevele, vagy az a kis csészelevel...?

Betű: A nyelv írott formájának legkisebb egysége.

Távcső: Egy olyan eszköz, ami segít abban, hogy a távolabb lévő dolgokat nagyobb méretben lássuk.

Bizonyítvány: Egy év végi hivatalos dokumentum, ami az elért eredményekről tanúsít.

Kürtőskalács: Az egy nagyon finom süti. Nem is süti, hanem... Egy hengerre föltekerik a tésztát, és azt megsütik. És lehet fahéjas, vaníliás, diós, úúúúú, és nagyon finom!

Reklám: Egy termék minél hatékonyabb eladását szolgáló felirat vagy plakát, vagy esetleg tévében egy kis prezentáció.

Eszkimó: Valamilyen nagyon hideg, jeges vidéken élő ember.

Kételtű: Az egy állatfaj. Nem állatfaj, hanem mi az...? Nem jut eszembe a csoport.

Kezdem el sorolni a tulajdonságait? Mert el tudnám. Egy osztály: emlősök osztálya, kételtűek osztálya.

Áruló: Megszeg valamilyen esküt, vagy valamilyen hovatartozást megcáfol.

Szürcsöl: Pici, apró kortyokban, de hangosan inni az innivalót.

Bukfencezik: Lehajtja a fejét, és a hátán előre gurul a talajon.

Tolakodik: Sorban álló emberek között a leghátsó előrefurakodik.

Kockáztat: Úgy hoz egy döntést, hogy ennek esetleg negatív végkimenetele legyen.

Nagyravágyó: Mindig nagyobbakat akar magának, mint amit a korlátai engednek.

Páros: Páros miben? Valamiből két dolog összekapcsolódik, összeáll.

Szalad a lakás: Fel van borulva...? Ezt nem értem, nem hallottam még.

Szöveget ütött a fejébe: Meghökkenetette, vagy eszébe jutott valami.

Lóvá tesz: Átver valakit.

N17

Lift: Egy olyan elektronikus eszköz, ami embereket vagy csomagokat szállít, és hogy ne kelljen lépcsőzni.

Mérleg: Élelmiszereknek vagy tárgyakkal a súlyát mérhetjük meg vele.

Szirom: A virágot veszi körül. Ez adja magát a virágot.

Betű: A legkisebb szövegbeli egység. A szöveg legkisebb egysége.

Távcső: Abban segít minket, hogy a dolgokat közelebbről lássuk, amik távol vannak.

Bizonyítvány: Az iskolában kapjuk meg félévkor és év végén, ami dokumentálja a jegyeinket.

Kürtőskalács: Főleg a strandon nyáron szokták árulni. Ez egy süti, péksüti, amit kemencében sütnek, és nagyon finom, és többféle ízesítésben is kapható.

Reklám: Az életünkhöz szükséges termékek eladását próbálják így népszerűbbé tenni.

Eszkimó: Valami nagyon hideg területen élő ember.

Kételtű: Olyan élőlény, ami szárazföldön és vízben is egyaránt él.

Áruló: Valami olyan dolgot mond el, amiből másnak kára származhat.

Szürcsöl: Hangosan, hangot kiadva kortyolgat, de piciket.

Bukfencezik: Ez egy olyan tevékenység, amikor a fejünkön és a hátunkon átgördülve a lábunkra érkezünk.

Tolakodik: Valaki elé megpróbál bemenni a sorban.

Kockázat: Olyan dolgot mer megcsinálni, ami nem biztos, hogy jól sül el a végén.

Nagyravágyó: Nagyobb dolgokat szeretne, mint amiket elérhet.

Páros: De mi? :) Lehet például a matematikában a páros és a páratlan szám, ami osztható több számmal is, és nem t'om, lehet még: kettő dologból áll.

Szalad a lakás: Hova? :) Nem tudom, talán rendetlenség van benne.

Szöget ütött a fejébe: Valami eszébe jutott.

Lóvá tesz: Valakit felültet.

N17

Lift: Az emeletek között az szállítja az embereket, a lusta embereket.

Mérleg: Az emberek testsúlyát méri.

Szirom: A virágnak van szirma, több is és színes.

Betű: A szavak betűkből állnak.

Távcső: Például a csillagokat nézzük távcsővel, kinagyítja a kisebb dolgokat.

Bizonyítvány: Amit az év végén kapunk a tanároktól, néha nem olyan jó, néha jó, s benne vannak az osztályzatok, amit egész évben elértünk, mármint hogy amit összességében kaptunk.

Kürtőskalács: A strandon mindig olyat eszünk. Tészta, lehet rá kérni kókuszos vagy fahéjas vagy sima cukros bevonatot, és nagyon finom.

Reklám: Filmek között, rádióban vannak, amik hirdetik a különböző termékeket, nyaralásokat, vagy akármit hirdetnek.

Eszkimó: Emberek, akik hidegben élnek, mindig nagy bundás kapucni van az ábrázolásokon.

Kételtű: Mint a béka, hogy vízben is meg szárazföldön is él.

Áruló: Amikor valakit lóvá tesz. Amikor valaki elárulja a másikat, bemártja. Meg az is lehet, hogy valaki paradicsomot árul, és akkor ő az áruló.

Szürcsöl: Amikor már kevés üdítő van egy pohárban, és szívószállal szívjuk, akkor szürcsöl.

Bukfencezik: Ez egy gyakorlat, amikor guggolásból lendülettel valahogy átlendülünk ülésbe úgy, hogy lent van a fejünk a talajon, vagy valami hasonló. Nem tudtam soha bukfencezni igazából.

Tolakodik: Vagy amikor egy sorban tolakodik, vagy amikor kényelmetlen kérdést tesz fel.

Kockázat: Vállalja a felelősséget azért, hogy lehet, hogy nem sikerül, de lehet, hogy sikerül, amit csinál.

Nagyravágyó: Aki nagyon sok mindent el akar érni. Mindent el akar érni igazából az életben.

Páros: Amikor két ember csinál valamit, pl. páros munka.

Szalad a lakás: Kupleráj van benne, amikor nagyon nagy a rendetlenség.

Szöget ütött a fejébe: Valami eszébe jutott.

Lóvá tesz: Átver.

N17

Lift: Egy olyan szerkezet, ami az embert magasabb vagy lejjebbi szintre szállítja.  
Mérleg: Meghatározza különböző tárgyak súlyát.  
Szirom: A virágnak része, szerepe nincs, csak a díszítést szolgálja és a védelmet.  
Betű: Egy egység, amelyek szavakká állnak össze. Sok van.  
Távcső: Egy olyan szerkezet, amellyel messzebbi területeket is közelebbinek látunk.  
Bizonyítvány: Visszajelzés az ember munkájáról, vagy amit letett az asztalra.  
Kürtőskalács: Nagyon finom édesség, ahol feltekerik a tésztát egy spirális formában, aztán később ízesítik.  
Reklám: Az embert mint vevőt próbálja megcélozni, és egy olyan terméket eladni, amit nem biztos, hogy ugyanolyan sikerrel tudnánk eladni a figyelemfelhívás nélkül.  
Eszkimó: Egy népcsoport északon, ami húst evő embert jelent, ezért az eszkimók azt szeretik, ha inuitoknak nevezik őket.  
Kétlétű: Olyan élőlények, akik nem csak tüdővel lélegeznek, hanem bőrön keresztül, különböző módszerekkel.  
Áruló: Megszeg valamit, nem feltétlenül egy kijelentést, de valamilyen értéket, valami erkölcsi dolgot, esetleg az is áruló, aki azokat megszege; nem jó tulajdonság.

Szürcsöl: Hangeffektust vált ki az ivás.

Bukfencezik: Egy olyan tevékenység, amikor az ember megfordul, egy kört ír le a testével a továbbhaladás reményében.

Tolakodik: Kényelmetlen helyzetbe hozza a másikat, vagy a másiknak nem tetszően viselkedik bizonyos helyzetekben.

Kockázat: Valami olyat próbál meg elérni, ami nem biztos, hogy sikerül, de a siker érdekében megpróbálja.

Nagyravágyó: Egy tulajdonság, olyan embert jellemez, aki többet akar annál elérni, mint amije van.

Páros: Alapvetően a kettő. Olyan számok vagy egységek, amelyeket párokba lehet rendezni kimaradás nélkül.

Szalad a lakás: Amikor a háztartás működik.

Szöget ütött a fejébe: Valami megragad az ember fejében, és nem tudja utána kiverni.

Lóvá tesz: Átver.

N17

Lift: Olyan eszköz, ami embereket vagy tárgyakat szállít elektromos módon. Általában a társasházakban van, emeletek között könnyebb közlekedni.

Mérleg: Olyan eszköz, ami egy dolognak a súlyát megméri és megmondja.

Szirom: A virágnak egy része, ami alapján meg lehet őket különböztetni, különböző formájú, színű, de nincs szerepe a szaporodásban, semmiben nincs igazából.

Betű: Egy olyan dolog, amivel le tudjuk írni a hangokat, amiket kiadunk.

Távcső: Egy olyan tárgy, amibe ha belenézünk, könnyebben látunk messzebb lévő dolgokat.

Bizonyítvány: Egy értesítő vagy tájékoztató, ami arról tájékoztat, hogy milyen eredményeket ért el egy tanuló.

Kürtőskalács: Egy olyan étel, desszert, ami általában nagyon cukros, de többféle ízben is lehet kapni, felcsavarják, és úgy készítik. Talán egy magyar specialitás.

Reklám: Olyan valamennyire tájékoztató, ami butítja az embereket, és meg akarja őket győzni valamiről.



Eszkimó: Olyan népcsoport, akik valamelyik sarkon élnek, hozzá vannak szokva a hideghez, teljesen másképp táplálkoznak, másképp néznek ki, mint mi.

Kétéltű: Egy olyan állatfaj, ami vízben él, eléggé kezdetleges az emberhez képest.

Áruló: Ha valaki áruló, akkor elárulja a társait vagy saját magát. Nem tudom jól elmagyarázni.

Szürcsöl: Ha valaki evés vagy ivás közben rosszul engedi be a folyadékot a szájába.

Bukfencezik: Az, aki átfordul a saját testén, ez egy tornagyakorlat.

Tolakodik: Nem várja meg a saját sorát, hanem nem törődve a többi emberrel előrébb tolakodik.

Kockáztat: Ha tudjuk, hogy nem olyan biztos a dolog, akkor is belemegyünk.

Nagyravágyó: Egy nagyravágyó ember mindent meg akar kapni, nem elég neki a kicsi, hanem a nagyra vágyik.

Páros: Egy étteremben egy páros menüt ketten szoktak enni.

Szalad a lakás: Minden rendetlen, rendetlenség van, ki kéne takarítani.

Szöget ütött a fejébe: Felfigyelt rá. Ezeket utálom.

Lóvá tesz: Átver.

N17

Lift: Épületen belül különböző emeletek közötti közlekedésre szolgál, ha például lusták vagyunk a lépcsőt használni, vagy nem áll módunkban.

Mérleg: Súlyunk mérésére szolgál.

Szirom: A virág egy része, általában színes.

Betű: A szavak formálására szolgál.

Távcső: Távolsági dolgok szemlélésére szolgál.

Bizonyítvány: Érdemjegyeink összessége az év végén.

Kürtöskalács: Az nagyon finom, kürt alakú tésztából készült, cukros édesség.

Reklám: A filmeket közbeszakító, idegesítő dolog, amikor valamit el akarnak adni a gyártók.

Eszkimó: Hideg területeken élő nép.

Kétéltű: Olyan állat, ami vízben is él meg szárazföldön is.

Áruló: Valakit elárul, valaki, aki megbízott benne, ellene tesz valamit.

Szürcsöl: Egy mód, ahogy ihatjuk az italt, általában idegesítő.

Bukfencezik: Egy cselekvés, amit testnevelésórán szoktunk néha csinálni.

Tolakodik: A céljárt bármit megtesz, és másokon is átgázol.

Kockáztat: Vállalja a rizikót valami jobb elérése érdekében.

Nagyravágyó: Amikor valakinek van motivációja, és szeretne dolgokat elérni az életében, és ez jó dolog.

Páros: A matematikában is egy fogalom, a páratlan ellentéte, amikor minden egyes szám osztható kettővel. (Nem tudom pontosan megfogalmazni.)

Szalad a lakás: Kupa van a szobában vagy a lakásban, rendetlenség.

Szöget ütött a fejébe: Eszébe jutott valami, elgondolkoztatta.

Lóvá tesz: Átver.

N17

Lift: Olyan szerkezet, ami az embereket fel meg le tudja vinni az emeletek között.

Mérleg: Ezzel mérjük a testeknek a tömegét.

Szirom: A virágnak az egyik része, ami néha színes, sőt igazából kb. mindig színes.

Betű: Ezekből épülnek föl a szavak.

Távcső: Lehet vele távolra nézni, szóval közelebb vetíti a távoli dolgokat.

Bizonyítvány: Amit év végén megkapunk, és abban vannak a jegyeink.

Kürtőskalács: Ez egy édesség vagy péksütemény, aminek cukormáz, cukorszórás van a külsején.

Reklám: Több fajtája is van, lehet a tévében meg az utcákon is, amik arra buzdítják az embereket, hogy vásároljanak.

Eszkimó: Hideg helyeken élő emberek.

Kételtű: Állatok, van kopolyájuk meg tüdejük is.

Áruló: Valaki elárulja a másikat.

Szürcsöl: Lehet így inni, nagyon idegesítő.

Bukfencezik: Tesiórán szoktunk bukfencezni, a talajtornának a része.

Tolakodik: Ez egy bunkó dolog, félrelöki az embereket.

Kockáztat: Valamit meg mer csinálni.

Nagyravágyó: Hogyha valaki túl sok mindent akar.

Páros: Ha valamiből kettő van.

Szalad a lakás: –

Szöget ütött a fejébe: Ha valamin nagyon elkezdett gondolkodni.

Lóvá tesz: Átver.

N17

Lift: Olyan szerkezet, amit arra használunk, hogy nehéz tárgyakat, esetleg embereket egy házon belül a magasba tudjuk juttatni.

Mérleg: Súlyt mérünk vele, bármilyen súlyt lehet vele mérni.

Szirom: Növényekhez tartozó, a beporzást elősegítő, titikai (?) fontossággal bíró növényi rész.

Betű: A kommunikáció egyik alapegysége, szavakat rakunk belőle össze, és ezáltal üzenetet tudunk átadni másoknak.

Távcső: Lencséből összeállított szerkezet, összegyűjti a fényt, mellyel a szabad szemmel nem látható, távolabbi objektumokat láthatóvá teszi.

Bizonyítvány: Valamivel kapcsolatban való tudásunkat behatároló, besoroló okmány.

Kürtőskalács: Cső alakú édesség, sütemény, ami eléggé cukros és fahéjas.

Reklám: Valamilyen terméket hirdető kisfilm, amin keresztül megismerhetjük magát a terméket, és késztetést érzünk arra, hogy vegyünk belőle, illetve ez a célja, hogy késztetést érezzünk.

Eszkimó: Sarkon élő ember, halászattal foglalkoznak, iglukban laknak.

Kételtű: Élőlény, amelyik vízben, illetve szárazföldön is képes megélni.

Áruló: Személy, aki megcsalt egy másik személyt, ezáltal cserbenhagyva őt.

Szürcsöl: Folyékony ennivalót, illetve innivalót egy kicsit idegesítő hangon fogyaszt.

Bukfencezik: Előrehajtott fejjel átgördül a hátán át.

Tolakodik: Kétféleképpen is lehet értelmezni: ha valaki nagyon rámenős, vagy ha egy sorban egy ember előrébb akar jutni, és ezáltal félrelök másokat.

Kockáztat: Olyan dologra tesz fel valamit, aminek két végkimenetele lehet, vagy nagyon jó, vagy nagyon rossz.

Nagyravágyó: Sokat elérni akaró.

Páros: Páros szám, olyan szám, amihez mindig egyet adva páratlant kapunk, vagy olyan darabszám, hogyha valamiből kettő vagy annak a többszöröse van.

Szalad a lakás: A túl sok házimunkából adódó időhiány.

Szöget ütött a fejébe: Valami történt, ami nagyon foglalkoztatja, és nem hagyja nyugodni.

Lóvá tesz: Átvág.

N17

Lift: Emeletes házakban van általában, arra szolgál, hogy az embereket vigye fel meg le.

Mérleg: Testsúly vagy valamilyen súly mérésére használt eszköz.

Szirom: Virágszirom, a virágnak egy része.

Betű: A szavak betűkből állnak. Sok betű van.

Távcső: Arra szolgál, hogy valami messze van, és nagyban akarjuk látni, akkor belenézünk és látjuk.

Bizonyítvány: Minden diák megkapja év végén, benne vannak a jegyek, az év végi osztályzatok tantárgyakkal.

Kürtöskalács: Ez egy magyar édesség, hosszú tészta van feltekerve csiga formában, barna.

Reklám: Mindenhol van manapság, van egy márka vagy valami cég vagy bolt vagy valami és annak egy hirdetése.

Eszkimó: Nagyon fel vannak öltözve, meleg ruhába, mert hideg van, az Északi-sarkon élnek, egy külön nép.

Kétéltű: Ez egy állatfaj, például a béka. Vízben élnek, de azért szárazföldre is szükségük van.

Áruló: Mondjuk, valaki elárulja a barátját, vagy elárul valamit, amit nem kéne, s akkor ezzel elárulta. Mégse lehet benne megbízni. Valami olyat csinált, amit nem kellett volna, cserbenhagyás.

Szürcsöl: Hogyha valaki eszi, mondjuk, a levest, akkor furán... a nyelvével furcsán eszi... fura hangot ad ki közben. Nem tudom.

Bukfencezik: Leguggol és átfordul... leteszi a két kezét, és így átpördül a fején.

Tolakodik: Mondjuk, állnak a sorban, mondjuk, az ebédlőben vagy a büfében, és mindenki arra törekszik, hogy most akkor ő lesz a következő, és akkor tolakszik, lökdösődnek.

Kockáztat: Van valami helyzet, és van pár választási lehetőség, van olyan, ami egyértelműen nem vagy egyértelműen igen, és ha kockáztat, megkockáztatja... lehet, hogy rosszul fog elsülni, amit csinál, de kockáztat.

Nagyravágyó: El akar valamilyen dolgot érni az életében, törekszik.

Páros: Ha valamit nem egyedül csinál az ember, hanem párban, akkor páros. Nem tudom.

Szalad a lakás: –

Szöget ütött a fejébe: Úristen! Nem tudom, hogy ez mit jelent, az a baj. Ez egy közmondás.

Lóvá tesz: Átverés.

N17

Lift: Egy olyan szerkezet, egy felvonó, amivel emeletre mehetünk fel.

Mérleg: A nőknek a nagy ellensége, súlyt mérünk vele.

Szirom: A virágnak a része.

Betű: Az élőbeszédünknek és írásunknak a legegyszerűbb alkotóeleme, a legkisebb alkotórésze.

Távcső: Távollátásunkat segítő szerkezet.

Bizonyítvány: Amit az iskolában kapunk arról, amit elértünk eddig.

Kürtöskalács: Csavart, kalácsszerű étel.

Reklám: Amiben megpróbálnak minket rávenni arra, hogy megvegyünk valamit.

Eszkimó: Az Északi-sarkon élő emberkék.

Kételtű: Vízben és szárazföldön is megélő élőlény.

Áruló: Ezt csak saját magával lehet megmagyarázni: elárulja a másikat. Például egy barátságban elmond olyat, amit nem kellene, másoknak.

Szürcsöl: Iszik, de nagyon hangosan szürcsöli ki az utolsó kortyokat a pohárból.

Bukfencezik: Előrefordul, átfordul a fején.

Tolakodik: Nem bírja kivárni a sorát, és előrenyomakodik.

Kockáztat: Nem vállalja valamiért a felelősséget. Meg meri csinálni, és nem számít neki, hogy mi lesz, hanem tényleg belemegy a dologba.

Nagyravágyó: Akinek azért vannak céljai, és valamit el akar érni az életében.

Páros: Páros az, amiből kettő van.

Szalad a lakás: Nagy a kupi, rendetlenség van.

Szöget ütött a fejébe: Kifogott rajta a dolog.

Lóvá tesz: Átver valakit.

N17

Lift: A lift az egy olyan szerkezet, amely alapvetően áru- és ember-, személyszállításra alkalmas eszköz, általában emeletes házakban szokott lenni, és segíti az emberek életét.

Mérleg: Súlyunk mérésére kitalált eszköz, több mérleget különböztetünk meg: van, amit a boltokban használnak és kis mennyiséget, kis tömeget bír el egyszerre, és van a szobamérleg, ami egy kicsit nagyobb. A mérlegnek is vannak fajtái, nyilván van a gyárakban is nagy mérleg, ami meg több, gondolom, több száz kilót is elbír.

Szirom: A virágnak egy puha része, amely amikor a virág kinyílik, amikor azt mondják, hogy kinyílik a virág, akkor mindig a szirmaira gondolunk, mert alapvetően becsukódik egy tojásalakba, nem tojásalakba, kúpalakba, és a szirom akkor így kiteljesedik. Például vannak a méhecskék, és a sziromnak az ilyen anyagából visznek el valamit, amiből lesz a méz.

Betű: Olyasmi, ami... Mondjuk, ha sorba tehetnénk, akkor vannak a betűk, aztán vannak a szavak, vannak a mondatok, a betű az segíti..., minden nyelvnek van betűje, a betű különálló kis betűk, azokból lesznek a szavak, azokkal fejezzük ki magunkat.

Távcső: Az egy olyan dolog, amely arra lett kitalálva, hogy a szemünk sajnos nem lát annyira... Mivel nem látunk olyan messzire, ezért egy olyan eszköz, amely segít nekünk élesen távolra látni, például a vadászatnál segítség.

Bizonyítvány: Egy olyan dolog, amit én sajnos nem... Egy értékelőlap, egy évi összesítő, minden tantárgyból van, és azt mutatja meg, hogy te az egész évben hogy teljesítettél.

Kürtöskalács: Egy olyan édes sütemény, amit kelt tésztából csinálnak, különböző ízesítéssel lehet kapni, és megpirítják a szélét, és feltekerik kürt formájában, csiga formájában.

Reklám: Az mindig egyfajta terméket vagy valami... Különböző reklámok vannak, van, amikor terméket, van, amikor egy színházi előadást vagy koncert, mindig valamit reklámoz, megmutat, másokat ezáltal arra invitálja, hogy megvegye vagy elmenjen, és ezt különböző módszerekkel éri el.

Eszkimó: Azok egy olyan népcsoport, amelyek nagyon hideg területeken élnek, mint például az Északi-sark, maguknak építenek házakat jégtömbökből, és nagyon különleges életmódjuk van.

Kétéltű: Mondjuk, a béka. Igaz? Amikor vízben és szárazföldön is élő állatok, akik tudnak úszni, de közben tüdejük, tüdőjük... tüdő van nekik.

Áruló: Az is egy negatív szó, negatív jelentést hordoz magával. Amikor valaki átver minket, becsap, nem mond igazat, valamit megígér, és nem tartja be, akkor őt szoktuk árulónak nevezni.

Szürcsöl: Az inkább egy negatív dolog, hogyha valaki szürcsöl, amikor iszik vagy eszik valami nagyon híg vagy valami folyadékot iszik, vagy nem csukja be a száját, és nagyon hangos hangot hallatva nyeli le a folyadékot, és ezt nem jó hallani, bugyborékol a szájával.

Bukfencezik: Amikor a lábait a hasához hajtja, a fejét előre, és testnevelésórán bukfencezik, ez egy sport, nem sport, gimnasztikai gyakorlat.

Tolakodik: Amikor valaki sorban áll, valaki erőszakosan előremegy, előretol másokat és előremegy.

Kockáz(t)at: Amikor valami... Van egy dolog, és annak nem tudjuk pontosan, szóval mondjuk, 50-50%, szóval vagy nagyon jól sikerül, vagy nagyon rosszul, és arra szoktuk mondani, hogy az olyan kockázatos, hogy nem tudjuk, hogy mi lesz a végkimenetele.

Nagyravágyó: Ez is egy negatív jelentésű szó, amikor valaki egy kicsit telhetetlen, és mindig újabb és újabb célokat hord maga előtt, és közben letipor akár másokat.

Páros: Mindig valami kettőt jelent. Kettő pár cipő, akkor az mondjuk, az már két szakasz, az már négy darab cipő, vagy egy pár, akkor az két ember. Szóval a pár az mindig kettes.

Szalad a lakás: Ez biztosan olyan kifejezés lehet, amikor elveszíti a lakását. Nem ismerem. Hirtelen elveszíti valamilyen oknál fogva az otthonát.

Szöget ütött a fejébe: Ez is egy kifejezés. Valami nagyon hirtelen eszébe jutott, mint valami nagyon gyors ihlet, nagyon gyors gondolat, szöget ütött a fejében, igen, nagyon megmaradt ez a dolog.

Lóvá tesz: Amikor valaki átver.

N17

Lift: Egy eszköz, ami meggyorsítja, hogy például egy épületen belül gyorsabban eljuthassunk egy szintre.

Mérleg: Ami megméri például a súlyodat. De van ilyen mérleg, ami a sütéshez kell, abban megmérjük a hozzávalókat.

Szirom: A virág szirmai.

Betű: Amiket leírunk.

Távcső: Amit a szemünk elé, és így távolabbra ellátunk.

Bizonyítvány: Amit év végén kapunk.

Kürtöskalács: Az egy finom étel.

Reklám: Filmek közbe mindig beraknak, hogy hirdessenek valamit.  
Eszkimó: Északi-sarkon élő ember.  
Kételtű: Ilyen például a béka, ami szárazföldön és vízben is tud lélegezni.  
Áruló: Valakit elárul.

Szürcsöl: Folyadékot úgy issza, hogy hangot ad ki hozzá.  
Bukfencezik: Egy gyakorlat, amit tesiórán is végezhet egy ember.  
Tolakodik: Próbál előretörni valahova.  
Kockáztat: Olyat tesz, ami nem biztos, hogy jó lesz neki a végén.

Nagyravágyó: Sokat akar elérni.  
Páros: Nem páratlan.

Szalad a lakás: Ezt nem tudom.  
Szöveget ütött a fejébe: Valami hirtelen ötlete támadt.  
Lóvá tesz: Átver.