DEÁK-LUKÁCS KAROLINA

A nyelvi sokszínűség témakörének megjelenése a nyelvtanórákon

https://doi.org/10.71157/upsz.2026.09-10.05

BEVEZETÉS

A nyelvi sokszínűség és a nyelvi norma viszonya az elmúlt évtizedekben a hazai és a nemzetközi anyanyelv-pedagógiai, valamint szociolingvisztikai kutatások egyik központi kérdésévé vált. Miközben az iskolai anyanyelvoktatás hagyományosan a standard nyelvváltozat elsajátítását és a nyelvhelyességi normák közvetítését tekinti egyik legfontosabb feladatának, egyre több kutatás mutat rá arra, hogy a tanulók nyelvi háttere, nyelvjárási kötődése, illetve többnyelvű vagy kétnyelvű tapasztalata jelentős mértékben befolyásolja iskolai sikerességüket és nyelvi identitásuk alakulását (*Godley* és *Reaser*, 2018; *Flores* és *Rosa*, 2015; *Heltai*, 2020; *Jánk*, 2022; *Kresztyankó*, 2026).

A kortárs nyelvtudomány szerint a normatív nyelvváltozatok nem a nyelvi rendszerekből szükségszerűen következő, objektív kategóriák, hanem olyan társadalmi konstrukciók, amelyek történeti, kulturális és intézményi folyamatok eredményeként jöttek létre, és váltak meghatározóvá (*Milroy* és *Milroy*, 2012; *Tolcsvai*, 2017). Mindennek ellenére a standard nyelvváltozat ismerete továbbra is jelentős szerepet játszik az iskolai sikerességben és a társadalmi mobilitásban, emiatt annak oktatása megkerülhetetlen feladata az iskolának. A hazai és nemzetközi szakirodalomban ezért egyre nagyobb teret nyer az a szemlélet, amely a standard nyelvváltozat magyar nyelv- és irodalomórákon történő tárgyalását és tanítását nem a nem standard nyelvváltozatokkal szemben, hanem azokkal összhangban, a tanulók meglévő nyelvi erőforrásaira építve valósítja meg. Ebben az additív megközelítésben a standard nyelvváltozat elsajátítása és tökéletesítése nem a tanulók vernakuláris, vagyis legintuitívebben használt nyelvváltozatának felülírását, hanem nyelvi repertoárjuk bővítését jelenti (*Baker-Bell*, 2020; *Cushing*, 2023; *Godley* és mtsai., 2006; *Heltai*, 2020).

A magyar köznevelés szabályozó dokumentumaiban szintén felfedezhető a standard nyelvváltozat és a nem standard variánsok képezte látszólagos dichotómia. A 2020. szeptember 1-je óta érvényes *Nemzeti alaptanterv* a magyar nyelv és irodalom műveltségterület céljai között ugyanis egyaránt hangsúlyozza a magyar nyelv kulturális jelentőségét, valamint a nyelvhelyességi és helyesírási normák elsajátításának fontosságát (*NAT*, 2020, 300–301). A 2020-as NAT-ra épülő kerettantervek ugyanakkor a nyelvi változatosságot elsősorban a standard nyelvváltozathoz viszonyítva tárgyalják, miközben a nyelvi diverzitás társadalmi, identitásbeli és pedagógiai dimenziói kisebb hangsúllyal jelennek meg. Ebből következően különösen releváns kérdés, hogy a köznevelésben dolgozó pedagógusok miként értelmezik a nyelvi norma, a nyelvhelyesség és a

nyelvi sokszínűség viszonyát, illetve hogyan jelennek meg ezek a kategóriák a mindennapi tanórai gyakorlatban.

Jelen tanulmány elsődleges célja, hogy áttekintést nyújtson a magyarországi magyar nyelv és irodalom szakos pedagógusok nyelvi sokszínűséggel kapcsolatos attitűdjeiről, módszertani gyakorlatáról és nehézségeiről, különösen a nyelvjárási nyelvhasználat kapcsán. A kutatás egy 738 pedagógus részvételével végzett országos kérdőíves felmérés eredményeire épül, és arra keresi a választ, hogy a jelenleg hatályos tartalmi szabályozók, valamint a modern szociolingvisztikai és a vonatkozó anyanyelv-pedagógiai kutatások ajánlásai milyen mértékben jelennek meg a mindennapi tantermi gyakorlatban; illetve mely tényezők akadályozzák a nyelvi sokszínűség témakörének mélyebb feldolgozását. A kutatás kiemelt figyelmet fordít a nyelvi diverzitás tanórai reprezentációjára, a pedagógusok nyelvhelyességgel és nyelvi variabilitással kapcsolatos nézeteire, a témakör tanításához kapcsolódó módszertani és forráshasználati szokásokra, valamint a tanulók nyelvi attitűdjeivel kapcsolatos tanári tapasztalatokra. A tanulmány célja, hogy hozzájáruljon a nyelvi diverzitásra érzékeny, additív szemléletű anyanyelv-pedagógia és a pedagógusképzés további fejlesztéséhez.

738 pedagógus részvételével végzett országos felmérés

A szakirodalom és az említett szabályozó dokumentumok elemzése alapján a vizsgálat az alábbi hipotézisekből indult ki:

- (H1) a pedagógusok többsége szerint a nyelvi sokszínűség nem jelenik meg kellő hangsúllyal a tananyagban;
- (H2) e téma feldolgozásának legfontosabb akadályát az időhiány és a módszertani segédanyagok hiánya jelenti;
- (H3) a pedagógusok igényt mutatnak a nyelvi sokszínűség hangsúlyosabb tanórai feldolgozására;
- (H4) a nyelvjárási nyelvhasználat továbbra is stigmatizált a tanulók körében; valamint
- (H5) jelentős távolság mutatkozik a kortárs szociolingvisztikai kutatások eredményei és a mindennapi iskolai gyakorlat között.

A tanulmány a korábbi kutatások összefoglalója után ismerteti a kutatás módszertani kereteit és az adatfelvétel körülményeit, ezt követően pedig bemutatja a kérdőíves vizsgálat eredményeit. A záró fejezet értelmezi az eredményeket, valamint következtetéseket fogalmaz meg a pedagógusképzés és az anyanyelvi nevelés jövőbeli fejlesztési lehetőségeire vonatkozóan. A jelen tanulmányban a szerző elsősorban leíró statisztikai elemzésre vállalkozott, a válaszok és a háttérváltozók közötti összefüggések részletes vizsgálata egy későbbi elemzés tárgyát képezi.

KORÁBBI KUTATÁSOK

A nyelvi sokszínűség iskolai reprezentációjának vizsgálata szorosan összefügg a standard nyelvváltozat társadalmi státuszának, valamint a különböző nyelvváltozatok iskolai megítélésének kérdésével. A klasszikus, máig széles körben elterjed nyelvszemlélet a standard nyelvváltozat használatát az anyanyelvi

kompetencia kitüntetett megnyilvánulásaként kezeli, amelyhez képest a nem standard változatok – köztük a nyelvjárások – eltérőként jelennek meg (*Lanstyák,* 2017). A modern szociolingvisztika ugyanakkor rámutat arra, hogy a standard nyelvváltozat nem nyelvi, hanem társadalmi konstrukció: legitimációja történeti, politikai és intézményi folyamatok eredménye, nem pedig inherens nyelvi tulajdonságokból fakad (*Milroy* és *Milroy*, 2012; *Tolcsvai* 2017).

Ebből következően a nyelvjárások és a standard nyelvváltozat viszonya sem nyelvészeti, hanem (nyelvi) ideológiai kérdésként értelmezhető. A nyelvi standardizmus ideológiája olyan normatív meggyőződésrendszert jelöl, amely egyetlen kiválasztott nyelvváltozatot legitimként, helyesként és társadalmilag kívánatosként tételez, miközben más variánsokat alacsonyabb presztízsűnek vagy kevésbé értékesnek tekint (*Lanstyák,* 2017). Az iskola e folyamat egyik legfontosabb intézményi terepe, hiszen a nyelvi normák – gyakran implicit – közvetítésén keresztül nem csupán anyanyelvi tudást konstruál, hanem társadalmi értékítéleteket is újratermel (*Bourdieu*, 1991; *Godley* és *Reaser,* 2018; *Kresztyankó*, 2026).

A magyarországi kutatások következetesen rámutatnak arra, hogy a nyelvjárási háttér meghatározó szerepet játszik a tanulók iskolai nyelvhasználatában is. *Kiss* (1998, 2001), *Boda* (2011), *Koós* (2017) és *Parapatics* (2019a; 2020) vizsgálatai szerint a tanulók írásbeli megnyilatkozásaiban rendszeresen megjelennek olyan nyelvi formák, amelyek a helyi nyelvváltozatok sajátosságait tükrözik. Az iskolai gyakorlat ugyanakkor az írásbeli produktumokban megjelenő dialektális jegyeket többnyire a standard nyelvi norma felől értelmezi, ezért ezek legtöbbször a normától való eltérésként, helyesírási deficitként jelennek meg az értékelés során. Ennek következtében a nyelvi változatosság pedagógiai kezelése sok esetben nem a tanulók meglévő nyelvi erőforrásaira épülő, additív szemlélet keretében valósul meg.

A nyelvjárások iskolai megítélése nem választható el a hozzájuk kapcsolódó nyelvi attitűdöktől és ideológiai előfeltevésektől sem. A pedagógusok nyelvi attitűdjeit vizsgáló kutatások (pl. *Danczi*, 2018; *Parapatics*, 2019a) arra utalnak, hogy a nyelvjárási nyelvhasználathoz gyakran negatívabb implicit nyelvi attitűdök társulnak, amelyek megmutatkoznak a tanulók szummatív értékelésében is. *Jánk* (2018) vizsgálata például arra mutat rá, hogy a nyelvjárási beszélők megítélése bizonyos esetekben összefüggésbe hozható a tanulmányi teljesítmény, illetve a tanulók feltételezett kognitív képességeinek alulértékelésével. A nyelvi értékelés tehát ezekben az esetekben társadalmi kategorizációs folyamatokat is magában foglal: a tanulók nyelvhasználatáról kialakított ítéletek jelentős mértékben meghatározzák a róluk alkotott társadalmi elképzeléseket is (vö. *Flores* és *Rosa*, 2015).

a tanulók nyelvhasználatáról kialakított ítéletek

Ezek a deficitelvű megközelítések különösen a „nyelvi hátrány” fogalmában érhetők tetten. A fogalom hosszú ideig meghatározó szerepet játszott az (anya)nyelv és oktatás kapcsolatáról szóló szakirodalomban, különösen a *Bernstein* (1975) nyomán kibontakozó kutatási hagyományban. A kortárs szociolingvisztika és raciolingvisztika

azonban egyre határozottabban bírálja azokat az értelmezéseket, amelyek a standard nyelvváltozattól eltérő nyelvi gyakorlatokat önmagukban a tanulói eredményességet korlátozó tényezőként kezelik. *García* és munkatársai (2021) szerint az ilyen megközelítések egy olyan „abisszális" episztemológiát reprodukálnak, amely egyes társadalmi csoportok nyelvi gyakorlatait univerzális normaként konstruálja, miközben más nyelvi repertoárokat hiányosként, fejletlenként vagy problematikusként reprezentál. A szerzők érvelése szerint tehát a nyelvi különbségek iskolai problémává válása nem magukból a nyelvi gyakorlatokból következik, hanem abból, ahogyan az intézmények ezeket értelmezik és értékelik.

Az elmúlt évtizedben ennek megfelelően egyre hangsúlyosabbá váltak azok a pedagógiai megközelítések, amelyek a tanulók meglévő nyelvi repertoárját nem problémaként, hanem erőforrásként értelmezik. *Godley* és *Reaser* (2018), *Baker-Bell* (2020) és *Cushing* (2023) munkái egyaránt amellett érvelnek, hogy az anyanyelv-pedagógia célja nem a nem standard nyelvváltozatok visszaszorítása, hanem a kritikai nyelvi tudatosság fejlesztése. Ebben a keretben a standard nyelvváltozat elsajátítása nem a nyelvjárási beszédmódok helyettesítését jelenti, hanem a tanulók nyelvi repertoárjának bővítését. Ez az additív szemlélet egyszerre teszi lehetővé a standard nyelvváltozat társadalmi funkcióinak megismertetését és a nyelvi sokszínűség legitimációját.

A nemzetközi szakirodalomban ehhez a szemlélethez kapcsolható a transzlingválás elmélete is, amely a beszélők nyelvi erőforrásait nem elkülönülő és hierarchikusan rendezett nyelvek vagy nyelvváltozatok összességeként, hanem dinamikusan működő, integrált repertoárként értelmezi (*García* és *Wei*, 2014). A transzlingváló pedagógia ezért nem az egyes nyelvek vagy nyelvváltozatok közötti határok fenntartására, hanem a tanulók teljes nyelvi repertoárjának mozgósítására törekszik a tanulási folyamat során. Magyarországi kontextusban *Heltai* (2020) mutatta be e megközelítés pedagógiai alkalmazhatóságát, különösen olyan kétnyelvű tanulói közösségekben, amelyekben a nyelvi heterogenitás a mindennapi kommunikáció természetes jellemzője.

más nyelvi repertoárokat hiányosként, fejletlenként, problematikusként reprezentál

A KUTATÁS KÖRÜLMÉNYEI ÉS MÓDSZEREI

Adatgyűjtés

A kutatás adatfelvétele 2025 decembere és 2026 márciusa között zajlott, egy 24 kérdésből álló online kérdőív segítségével. A kérdőív a *Google Forms* felületén készült; a részvétel önkéntes és anonim módon történt. A vizsgálat célcsoportját – országos szinten – a magyar nyelv és irodalom műveltségterületen tevékenykedő pedagógusok alkották.

Az adatgyűjtés három egymást követő szakaszban valósult meg. Az első körben a kérdőívet elektronikus körlevél formájában juttattuk el a tankerületi központokhoz és a szakképzési centrumokhoz, azzal a céllal, hogy a fenntartásukban álló intézmények

számára történő továbbítással biztosítsák a célcsoport elérését. Ez a módszer azonban alacsony részvételi arányt eredményezett.

Ezt követően, a második szakaszban valamennyi magyarországi köznevelési intézmény közvetlen megkeresésére került sor. Az intézményi e-mail címeket a *Köznevelés Információs Rendszerének* (KIR) nyilvános adatbázisából manuálisan gyűjtöttem össze, majd kiszűrtem azokat az intézménytípusokat, amelyek nem illeszkedtek a kutatás célcsoportjához. Ide tartoztak például az alapfokú művészeti iskolák, amelyekben jellemzően nem folyik önálló magyar nyelv és irodalom oktatás, valamint a gyógypedagógiai célú intézmények, ahol a magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítása a speciális nevelési-oktatási célokhoz igazodva, az általános köznevelési gyakorlattól eltérő keretek között valósulhat meg. A kutatás a magyar nyelv és irodalom szakos pedagógusok általános köznevelési és szakképzési gyakorlatának vizsgálatára irányult, ezért a fenti intézménytípusok nem kerültek be a mintába. A kutatás célcsoportjába tartozó intézményvezetők elektronikus úton megküldött levélben kaptak tájékoztatást a kutatás céljáról és menetéről, egyúttal arra kértem őket, hogy a kérdőív elérhetőségét lehetőség szerint továbbítsák a magyar nyelv és irodalom szakos pedagógusaik részére. Ennek az eljárásnak köszönhetően összesen 539 értékelhető kitöltés érkezett be.

A harmadik adatfelvételi körben – a köznevelési intézményekhez hasonló módon – a szakképzési centrumok fenntartása alá tartozó intézmények kaptak célzott megkeresést. Az intézményi lista a *Szakképzési Információs Rendszer* (SZIR) adatbázisa alapján készült, biztosítva ezzel a szakképzésben tevékenykedő, a vizsgálat célcsoportjába tartozó magyar szakos pedagógusok elérését. Az értékelhető kitöltések száma a harmadik adatfelvételt követően, a kérdőív lezárásának napján 738 válaszra nőtt.

biztosítva ezzel a szakképzésben tevékenykedő magyar szakos pedagógusok elérését

A kutatás során beérkezett 738 kérdőív feldolgozása vegyes módszerrel, kvantitatív és kvalitatív eljárások kombinálásával történt. A zárt típusú, valamint a négyfokú Likert-skálán alapuló kérdések eredményeit egyszerű leíró statisztikai módszerekkel elemeztem, kiemelt figyelmet fordítva a gyakorisági eloszlásokra, szem előtt tartva a válaszok esetleges aszimmetriáját. Az adatok vizualizációja és a tendenciák felvázolása során a relatív többség és a szélsőértékek aránya szolgált alapul a hipotézisek igazolásához.

A kérdőív nyitott kérdéseire adott szöveges reflexiók feldolgozása kvalitatív tartalomelemzéssel valósult meg. A pedagógusok egyéni véleményeit, tapasztalatait és módszertani javaslatait kategóriákba rendezve vizsgáltam, ami lehetővé tette az egyes kérdésekre adott válaszok mélyebb feltárását. A kiértékelés során kiemelt figyelmet fordítottam a kvantitatív adatok és a szöveges indoklások közötti összefüggésekre is.

A kérdőív

A kutatás alapját képező 24 kérdés[1] összeállítása során a fő cél az volt, hogy a nyelvi sokszínűség iskolai megjelenését több irányból, egymást kiegészítő szempontok alapján

[1] Lásd: *Deák-Lukács* (2026)

is meg lehessen vizsgálni, ezért a kiértékelést a kérdőív szerkezetét követve három fő tematikai kategóriában végeztem.

Az első egység a kitöltőkre vonatkozó adatokat tartalmazta – ez a pedagógusok hátterének feltérképezését szolgálta. Ebben a részben a demográfiai és szakmai jellemzőkre kérdeztem rá, mint például a kitöltők neme, a pályán eltöltött idő, az intézmény típusa és annak településtípusa. Emellett a részt vevő pedagógusok megjelölték az általuk tanított évfolyamokat és a tanórákon használt tankönyveket is.

A kérdőív második pillére a pedagógusok véleményére és attitűdjeire épült, feltérképezve egyéni látásmódjukat és szakmai meggyőződéseiket. Ez a szakasz a nyelvi sokszínűség kapcsán a jelenlegi tantervi szabályozás értékelésére, valamint a témakör bővítésének igényére kérdezett rá. Ebben a blokkban kapott helyet a nyelvi előítéletek kérdésköre is: a válaszadók megoszthatták tapasztalataikat a diákok nyelvjárásokhoz való viszonyulásáról, a nyelvi tolerancia kialakításának esélyeiről, illetve arról a kérdésről, hogy a sokszínűség bemutatása összezavarja-e a tanulók „helyes" nyelvhasználatát. Emellett a pedagógusok önkritikusan értékelhették saját szaktárgyi felkészültségüket, és nyilatkozhattak arról is, mennyire nyitottak a témához kapcsolódó szakmai továbbképzésekre.

A harmadik kategória a pedagógiai gyakorlatról tett bizonyságot, felmérve a mindennapi tantermi valóságot és a konkrét módszertani megvalósulást. A kérdések célja annak feltérképezése volt, hogy mely tartalmi elemek kapnak valódi fókuszt az órákon, és mennyi időt szánnak ezekre egy tanévben. A vizsgálat kitért az alkalmazott pedagógiai-módszertani forrásokra, az audiovizuális és digitális eszközök használatára, valamint arra is, hogy a pedagógusok milyen gyakran építenek a diákok saját nyelvi környezetére a nyelvtanórákon. Végezetül ez a rész kívánt rávilágítani azokra a külső körülményekre is, amelyek esetlegesen a téma tananyagból való kihagyásához vezethetnek.

A kérdőív záró tétele a nyelvi sokszínűség oktatási színtéren belüli pozicionálását vizsgálta, felvetve annak lehetőségét, hogy a téma – a fenntarthatóságra neveléshez hasonlóan – interdiszciplináris módon is megjelenhetne az iskolákban. A kérdés arra irányult, hogy a pedagógusok szerint a nyelvi diverzitás kérdésköre kizárólag a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretei között bír-e relevanciával, vagy indokolt lenne-e annak tantárgyközi integrációja. Mivel ezen szöveges reflexiók kvalitatív mélysége és a bennük rejlő tapasztalati tudás rendkívül kiterjedt, szisztematikus elemzésük a jelen kutatás keretein túlmutat, és egy különálló tanulmány tárgyát képezi (*Lukács*, 2026a).

önkritikusan értékelhették saját szaktárgyi felkészültségüket

EREDMÉNYEK

Kitöltőkre vonatkozó adatok

A kitöltők (n = 738) demográfiai és szakmai hátterének bemutatása önmagában nem a minta reprezentativitásának igazolását

szolgálja, hanem a válaszadói kör kontextusba helyezését. Az eredmények értelmezésekor figyelembe kell venni, hogy a kitöltés önkéntes részvételen alapult, így a minta nem tekinthető a magyar nyelv és irodalom szakos pedagógusok országos állományát arányosan leképező, reprezentatív mintának. Ugyanakkor az egyes megoszlások több esetben összhangban állnak a köznevelési rendszer statisztikai mutatóival.

A válaszadók szakmai tapasztalatát tekintve elmondható, hogy a minta közel háromnegyede (73,6%-uk) tapasztalt pedagógus, azaz több, mint 15 éve tanít. A középgenerációt (6–15 év tapasztalat) a kitöltők 17,2%-a képviselte, vagyis a pályakezdők aránya volt a legalacsonyabb (9,2%), ami összhangban van az országos tendenciákkal: a 2024/2025-ös tanévben a pedagógusok mindössze 6,7%-a volt 30 év alatti, miközben az 50 éves vagy annál idősebb korosztály aránya elérte az 51%-ot (*KSH*, 2025, 176. o.). A pályakezdő pedagógusok alacsony aránya részben a pedagógustársadalom idősödésével, részben a kezdő tanárok országosan is alacsonyabb számával magyarázható. Hasonlóképpen a női kitöltők magas aránya (86,6%) sem tekinthető rendkívüli jelenségnek, hiszen a pedagóguspálya Magyarországon hagyományosan elnőiesedett; a köznevelésben és szakképzésben foglalkoztatott pedagógusok 81,5%-a nő (*KSH*, 2026).

Az iskolatípusok szerinti megoszlás alapján a válaszadók közel fele (48,1%-uk) jelenleg általános iskolában, 30,8%-uk technikumban, 16,7%-uk pedig gimnáziumban dolgozik. A kitöltők 4,4%-a más kategóriákat nevezett meg, amelyekben leggyakrabban a szakképző iskolák, a szakgimnáziumok, az egyetemi szféra, a felnőttképzés, valamint a Dobbantó program[2] jelent meg. Az általános iskolában dolgozó pedagógusok magas részaránya összefügghet azzal, hogy a köznevelési intézmények között az általános iskolák pedagógusai vannak a legtöbben (74 266 fő), így a kérdőív terjesztése során is ezen intézménytípus pedagógusai jelenthették a legnagyobb potenciális elérési kört (*KSH*, 2026).

A településtípusokat vizsgálva a kitöltők közül a kisvárosi (35,6%), a vármegyeszékhelyen található (23,3%) és a falusi (20,7%) iskolák magyartanárai reprezentálódtak leginkább. A fővárosi (14,5%) és a nagyvárosban tanító (5,8%) pedagógusok körében azonban valamelyest alacsonyabb részvételi kedv mutatkozott. Mivel a kutatás önkéntes részvételen alapuló online kérdőíves adatfelvétellel valósult meg, a minta településtípus szerinti összetétele nem tekinthető reprezentatívnak. A válaszadók területi megoszlása részben az adatfelvétel sajátosságaiból és a válaszadási hajlandóság eltéréseiből is fakadhat, ezért az egyes településtípusok felül- vagy alulreprezentáltságából önmagában nem vonhatók le egyértelmű következtetések.

összhangban állnak a köznevelési rendszer mutatóival

A tanított évfolyamok tekintetében (5–12. évfolyam) a gyakorisági eloszlás kiegyensúlyozottnak mondható: az egyes évfolyamokra vonatkozó jelölések száma 260

[2] A *Dobbantó program* a 16 év feletti, már nem tanköteles, alapfokú végzettséggel nem rendelkező fiatalok alapkompetenciáinak fejlesztését szolgálja, és a műhelyiskolába való továbblépését készíti elő. A műhelyiskola alternatív tanulási környezetet biztosít a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók számára, ahol részszakképesítés szerezhető (*Kopecskó-Hodosi*, 2025).

és 304 között mozgott (a kérdésnél több válasz is megjelölhető volt). A 13. évfolyamon tanítók alacsony száma (n = 26) vélhetően azzal magyarázható, hogy országos szinten kevesebb intézményben indulnak ilyen speciális képzésformájú osztályok. Az egyéb válaszok aránya ennél a kérdésnél alacsonyabb volt; azonban ismét felbukkant a felnőttképzés és a Dobbantó program, valamint megjelent az alsó tagozat, illetve a már nyugdíjas vagy aktívan nem tanító kollégák visszajelzése is.

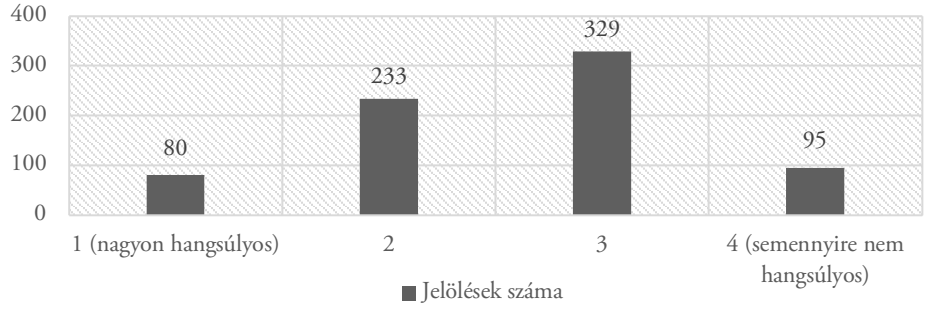
A tankönyvhasználatra vonatkozó adatok alapján a válaszadók 46,7%-a (n = 345) az *Oktatási Hivatal* által kiadott „A" jelű tankönyvet alkalmazza a napi gyakorlatban. Ezt követi a „B" jelű tankönyvváltozat, amelyet a kitöltők 38,2%-a (n = 282) használ. A válaszadók fennmaradó 15,1%-a egyéb forrásokra (is) támaszkodik: a leggyakoribb alternatívaként Széplaki Erzsébet *Nyelvtan és helyesírás* munkatankönyveit, a Mozaik Kiadó kiadványait, valamint a tankönyveket helyettesítő, saját segédanyagokat nevezték meg. Mindezek mellett az egyéni válaszokban megjelentek még Hajas Zsuzsa és Pethőné Nagy Csilla tankönyvei, a *Szent Imre* sorozatcímmel kiadott katolikus tankönyvcsalád, valamint a Tinta *Kiadó* módszertani kiadványai.

Vélemények

A kérdőív részeként a pedagógusok négyfokú Likert-skálán értékelhették a nyelvi sokszínűség kerettantervi megjelenésének hangsúlyosságát, ahol az 1-es érték a „nagyon hangsúlyos", a 4-es pedig a „semennyire nem hangsúlyos" válaszlehetőséget jelölte (*1. ábra*). Bár a kitöltők (n = 738) jelentős többsége (76,2%) a skála középső értékeit választotta (2-es vagy 3-as), az eloszlás iránya aszimmetrikus: a skála negatív tartományába eső válaszok száma (n = 424) valamelyest meghaladta a pozitív tartományba tartozó visszajelzésekét (n = 313). Az adatokból kirajzolódó tendencia tehát arra enged következtetni, hogy a magyar szakos pedagógusok többsége szerint a nyelvi diverzitás kérdésköre jelenleg alulreprezentált, és nem kap kellő figyelmet a hatályos kerettantervekben.

1. ÁBRA

A nyelvi sokszínűség kerettantervi megjelenésének pedagógusi megítélése



FORRÁS: *saját szerkesztés*

A nyelvi sokszínűség hangsúlyosabb tanórai megjelenítésének szükségességére vonatkozó válaszok is hasonló tendenciát mutatnak (n = 719). Az ennek felmérését célzó kérdésben a négyfokú Likert-skála az 1-es („nem szükséges") és a 4-es („nagyon szükség lenne rá") értékek között mozgott. A pedagógusok többsége egyértelműen a skála pozitív tartományát preferálta (68,6%), a „nagyon szükség lenne rá" opciót jelölve meg. Ez az eredmény összefüggésben áll a korábbi válaszokkal, továbbá rávilágít arra, hogy a magyar nyelv és irodalom szakos pedagógusok nemcsak érzékelik az említett téma jelenlegi alulreprezentáltságát, hanem kifejezett igényt is mutatnak annak hangsúlyosabb tantervi és módszertani megjelenésére.

A bevezetésben ismertetett elméleti háttér szempontjából különösen fontosak azok a válaszok, amelyek a tanulók nyelvjárásokhoz való viszonyulását vizsgálták a pedagógusok tapasztalatai alapján. A válaszadók három attitűdtípus közül választhattak: negatív (nevetnek, viccesnek tarják, ha meghallják), pozitív (érdekesnek, szépnek ítélik) és semleges. A pedagógusok túlnyomó többsége, 62,3%-a (n = 460) arról számolt be, hogy a diákok körében a nyelvjárási nyelvhasználat vicces. Ezzel szemben a pozitív attitűd csupán a válaszok 20,7%-ában (n = 153) jelent meg, míg semleges viszonyulást a kitöltők 16,9%-a (n = 125) tapasztalt. A pedagógusok tapasztalatai tehát megerősítik a nyelvjárási beszélőkkel szembeni negatív attitűdök dominanciáját az iskolás korúak körében, ami a nyelvi standardizmus ideológiájának (lásd *Lanstyák*, 2017) korai interiorizációjára utal. Az eredmény egybecseng a hazai, iskolás korosztályt érintő attitűdvizsgálatokéval (pl. *Kaján* és *Deme*, 2020; *Steinmacher*, 2019; *Szabó*, 2008), egyúttal hangsúlyozza a bevezetésben szorgalmazott tantervi és módszertani reformok relevanciáját.

A nyelvi diverzitás tanórai megjelenítésének lehetséges hatásait vizsgáló válaszok két fontos szempontot állítottak középpontba: a nyelvi tolerancia erősítését, illetve a standard nyelvváltozat tanításával kapcsolatos aggályokat. Az adatok tükrében megállapítható, hogy a válaszadók jelentős többsége (94,8%) szerint a nyelvi sokszínűség – ideértve a kisebbségi nyelveket, a kétnyelvűséget és a dialektusokat is – iskolai megjelenése alapvető fontosságú a nyelvi tolerancia kialakításában, vagyis a nyelvi sokféleséget elfogadó és értékként kezelő szemléletmód kialakításában (*Lanstyák,* 2017); és ez nem befolyásolja, vagy bizonytalanítja el a tanulók – preskriptív értelemben vett – „helyes" nyelvhasználatát (91,9%). Ez a pedagógusi hozzáállás kulcsfontosságú a lingvicizmus, azaz a nyelvi alapú diszkrimináció rendszerszintű visszaszorításában (*Skutnabb-Kangas,* 1997); valamint a korábbiakban bemutatott, nyelvjárásokkal szembeni negatív tanulói viszonyulások felülírásában.

akadályozzák a diverzitás mélyebb tanórai feldolgozását

A pedagógusoknak lehetőségük volt megjelölni azokat a tényezőket is, amelyek szerintük akadályozzák a nyelvi diverzitás mélyebb tanórai feldolgozását. Az adatok hierarchiájában elsődleges hátráltató tényezőként az időhiány jelent meg (n = 648), amelyet a rendelkezésre álló segédletek, megfelelőnek ítélt taneszközök hiánya (n = 218), valamint a téma vizsgarendszerben

(felvételi, érettségi) való kisebb reprezentációja (n = 194) követett. A rendszerszintű problémák sorában a válaszadók egy része (n = 117) a pedagógusképzés hiányosságait is meghatározónak ítélte. A zárt válaszopciókat kiegészítő szöveges reflexiók további specifikus nehézségekre világítottak rá, kiváltképp a strukturális korlátok tekintetében: a pedagógusok visszajelzései alapján az alacsony óraszámok (vö. *Jánk*, 2022; *Sándor*, 2011) és a fokozott pedagógusi leterheltség érdemben gátolják a téma részletesebb feldolgozását: ,,Kevés a rászánható óra."; ,,Alacsony óraszám a 7. és 8. évfolyamon. Heti 1 óra kevés."

A módszertani nehézségek körében kritika érte a jelenlegi taneszközök minőségét is; a válaszadók szerint bizonyos tankönyvtípusok kevés gyakorlatias és motiváló feladatot kínálnak e területen: ,,A magyar nyelv 8. 'B' változatú tankönyv és munkafüzet alig tartalmaz használható feladatokat ebben a témakörben. Pedig lehetne érdekesebbé tenni ezt a témakört!" Emellett megjelent a tanulói kompetenciákra alapozott érvelés is, amely a diákok korlátozott szókincsére vagy kognitív képességeire hivatkozva kérdőjelezi meg a téma mélyebb feldolgozhatóságát, különösen a szakképzésben részt vevő tanulók esetében: ,,A diákok szókincse rendkívül szegényes."; ,,A szakképzésben részt vevő diákok képességeit meghaladja a téma mélyebb feldolgozása." Noha a mintában elenyésző számban (n = 3) megjelentek olyan vélemények is, amelyek szerint a nyelvi sokszínűség témakörének feldolgozása zökkenőmentesen megvalósul, továbbá akadtak olyanok is, akik nem tartják szükségesnek a nyelvi diverzitás részletesebb tárgyalását (n = 2) – az eredmények összessége mégis azt sugallja, hogy a hatékony szemléletformáláshoz a tananyagfejlesztés és a jelenlegi tantárgyi struktúra átalakítása egyaránt elengedhetetlen (*Lukács*, 2026b).

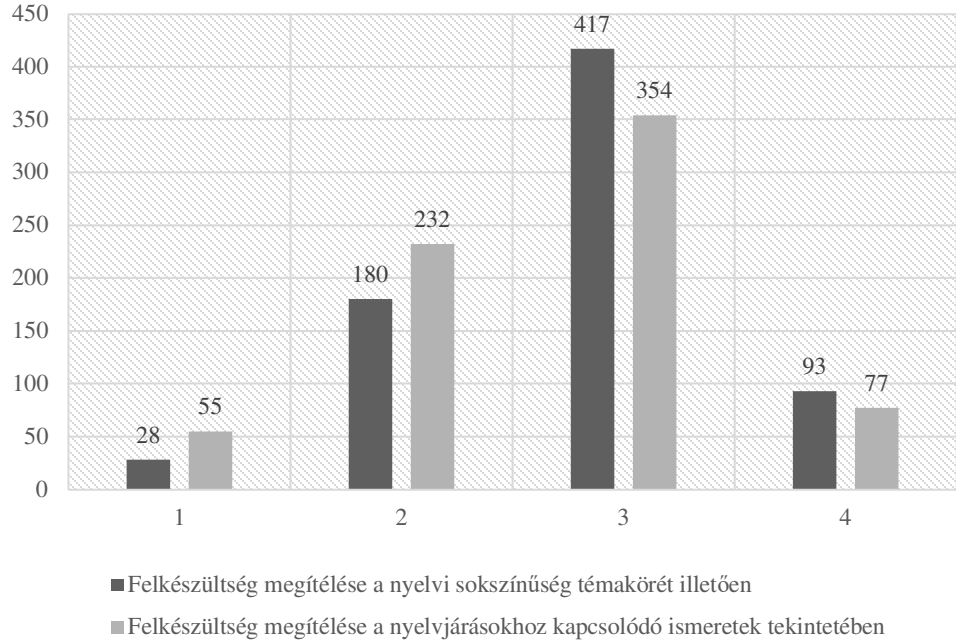
> ,,A diákok szókincse rendkívül szegényes."

A következő kérdéscsoport a pedagógusok saját bevalláson alapuló felkészültségére, valamint a témával kapcsolatos szakmai továbbképzések iránti nyitottságára irányult. Az eredmények szoros összefüggést mutatnak a korábban azonosított hiányosságokkal, megerősítve azt a feltételezést, miszerint az egyetemi képzés során szerzett ismeretanyag nem minden esetben nyújt elégséges alapot a nyelvi sokszínűség elmélyült oktatásához.

A válaszadók (n = 718) önreflexiói alapján (*2. ábra*) a felkészültség megítélése a négypontos Likert-skálán (1 = meglehetősen hiányosnak érzem a tudásomat; 4 = teljes mértékben felkészült vagyok) közepes értékítéletet mutat: a kitöltők többsége a 3-as (n = 417), illetve a 2-es (n = 180) értéket jelölte meg. A szélső értékek alacsony gyakorisága jelzi, hogy bár kevesen érzik magukat teljesen felkészületlennek (n = 28), a magabiztos – a témakört illető – szaktárgyi tudással rendelkezők aránya is csekély (n = 55). Hasonló tendencia rajzolódik ki a dialektológiai ismeretek vonatkozásában is, bár itt a középső értékek megoszlása valamelyest kiegyenlítettebb (2-es: n = 232; 3-as: n = 354), továbbá a polarizáltabb vélemények is hangsúlyosabbak: 55-en nagyon hiányosnak ítélik a tudásukat, míg 77-en teljes mértékben felkészültnek érzik magukat.

2. ÁBRA

A nyelvi diverzitással kapcsolatos felkészültség pedagógusi megítélése négyfokú Likert-skálán



FORRÁS: *saját szerkesztés*

A válaszokból körvonalazódó bizonytalanság rávilágít a célzott tudománykommunikáció és segédanyag-fejlesztés, valamint a szakirányú továbbképzések fontosságára. Ez utóbbit támasztja alá az a korábbi kérdések tükrében igencsak releváns eredmény is, miszerint a pedagógusok döntő többsége (80,2%) nyitott a nyelvi sokszínűség témakörén belül ismeretei bővítésére. A fennmaradó 19,8%-uk elutasító attitűdje mögött feltételezhetően a nyelvi diverzitást illető magabiztos szaktárgyi tudás, vagy a téma iránti érdeklődés hiánya állhat.

A tudásbővítésre nyitott pedagógusok preferenciáit vizsgálva (n = 582) a válaszokból világos módszertani prioritások is kirajzolódnak. A legnépszerűbb formátumnak az online kurzusok, illetve az e-learning alapú képzések bizonyultak (41,8%), ami vélhetően a rugalmasabb időbeosztás és a munka melletti elvégezhetőség igényére vezethető vissza. A válaszadók jelentős hányada (35,9%-uk) ugyanakkor a közvetlenül alkalmazható, gyakorlatias segédeszközöket – így a tanári kézikönyveket, óraterveket és egyéb fizikális segédanyagokat – részesítené előnyben. Ezzel szemben a személyes jelenlétet igénylő workshopok és tréningek (13,2%), valamint az elméleti fókuszú kerekasztal-beszélgetések és szakmai

előadások (7,2%) iránt mutatkozott a legkisebb érdeklődés.

A zárt kérdéseket kiegészítő egyéni reflexiók az elméleti ismereteken túlmutató, tapasztalati alapú tanulás iránti igényt hangsúlyozták. A megfogalmazott egyéb válaszokban visszatérő elemként jelent meg a terepmunka, a nyelvjárásgyűjtés és a különböző tanulmányutak lehetősége mint a hiteles szakmai tapasztalatszerzés eszköze: ,,terepgyakorlat"; ,,tanulmányutak"; ,,Saját felmérés a diákok körében, terepmunka."; ,,autodidakta módon, terepen". A pedagógusok egyéni visszajelzései között egy esetben megfogalmazódott az igény az ilyen célú szakirányú egyetemi továbbképzések iránt is.

Gyakorlat

A kutatás arra is kitért, hogy a nyelvi diverzitás különböző témakörei milyen hangsúllyal jelennek meg a tanórai gyakorlatban. A több megjelölhető választ lehetővé tevő kérdés eredményei alapján összegeztük az adott tételt választók számát, így a digitális kommunikáció (n = 619), valamint a szleng és az ifjúsági nyelvhasználat (n = 611) közel azonos, nagy hangsúllyal reprezentálódik az iskolai gyakorlatban. E témákat a réteg- és csoportnyelvek (n = 443), majd a regionális nyelvhasználat (n = 339) követi a gyakorisági sorrendben. A válaszok alapján a megadott opciók közül a legkevésbé hangsúlyos területnek a kisebbségi nyelvhasználat (n = 160) bizonyult.

A nyelvjárási nyelvhasználat iskolai gyakorlatban való háttérbe szorulása azért problémás, mert a tanulók jelentős része nyelvjárási háttérrel kerül az iskolarendszerbe (*Parapatics*, 2019a). Az őket veszélyeztető nyelvi hátrány kialakulásának megelőzése érdekében kulcsfontosságú lenne a metanyelvi tudatosság és a nyelvi identitás erősítése, valamint a kontextusfüggő regiszterváltás képességének megalapozása (vö. *Kiss,* 2001, 150. o.) Mindezek mellett a nyelvjárásokkal kapcsolatos módszertani tudatosságnak és célzott tanórai attitűdformálásnak alapvető szerepet kellene játszania – a pedagógusok által tapasztalt nyelvi attitűdöket vizsgáló kérdésre adott válaszokban is azonosítható – nyelvi előítéletek felszámolásában, valamint a nyelvi alapú stigmatizáció mérséklésében. Hasonló kockázatokat hordoz a kisebbségi – különösen a nagy számú roma kétnyelvű tanulót érintő – nyelvhasználat mellőzése is; az anyanyelvhasználat korlátozása ugyanis közvetlen összefüggést mutat az iskolai sikertelenséggel (l. bővebben: *Heltai*, 2015).

Az említett kérdőívrésznél maradva, a pedagógusok által megadott egyéni válaszok további releváns, a tantervi kereteken esetenként túlmutató témákat is nevesítettek, mint például a nyelvpolitika vagy a populáris kultúrához köthető mesterséges nyelvek (pl. *Harry Potter*, *A Gyűrűk Ura* világa). Ugyanakkor a kvalitatív adatok elemzése során bizonyos fogalmi pontatlanságok is felszínre jutottak: több esetben a nyelvtörténetet is a nyelvi sokszínűség szinkron dimenziói közé sorolták a kitöltők. Különösen szembeötlő volt, hogy több válaszadó a zárt válaszopciók között szereplő kisebbségi vagy regionális nyelvhasználathoz köthető

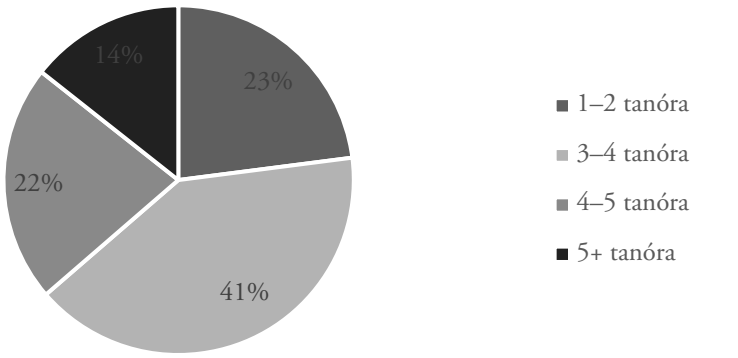
> a nyelvjárási nyelvhasználat iskolai gyakorlatban való háttérbe szorulása

elemeket (például irodalmi nyelv, hivatalos nyelv, vagy a nyelvi identitást) önálló, az eredeti felosztástól független témaként jelölte meg. Ez a tapasztalat ismételten rávilágít a pedagógusok szaktárgyi-terminológiai ismereteinek esetleges hiányosságaira, jelen esetben a dialektológia és szociolingvisztika területein.

A válaszadók arról is nyilatkoztak, hogy egy tanév során hozzávetőlegesen mennyi időt fordítanak a nyelvi diverzitás témakörére (*3. ábra*). Az adatok tanúsága szerint a magyar nyelv és irodalom szakos tanárok túlnyomó többsége csupán néhány tanórát különít el erre a célra, és csak kevesen áldoznak öt óránál többet annak elmélyültebb feldolgozására.

3. ÁBRA

A nyelvi sokszínűség feldolgozására szánt éves időkeret a pedagógiai gyakorlatban



FORRÁS: *saját szerkesztés*

Az eredmények tükrében megállapítható, hogy a nyelvi sokszínűség – annak elméleti és gyakorlati komplexitása ellenére – meglehetősen alulreprezentált a nyelvtanórákon. Az évi néhány órás időkeret vélhetően csak a legszükségesebb tantervi alapfogalmak érintésére nyújt lehetőséget, ami gátat szab a mélyebb szemléletformálásnak és a korábban említett nyelvi tolerancia, valamint nyelvi identitás hatékony fejlesztésének.

A kutatás azt is feltérképezte, hogy a pedagógusok milyen szakmai-módszertani forrásokra és segédanyagokra támaszkodnak a nyelvi diverzitás tanítása során. A pozitív válaszok alapján a pedagógiai gyakorlat két fő pillére a tankönyvek (n = 529), valamint a saját fejlesztésű, illetve egyéb gyűjtésből származó feladatok (n = 531). A forráshierarchiában ezt követik a közösségi média szakmai csoportjaiból származó inspirációk (n = 384), míg a szakfolyóiratok és az online kurzusok adaptálása bizonyult a legkevésbé jellemzőnek (n = 178).

Ez utóbbi adat figyelemre méltó a tudományos eredmények gyakorlati hasznosíthatósága szempontjából: az elmúlt években ugyanis számos olyan, kifejezetten a köznevelés számára kidolgozott módszertani megoldás, feladatgyűjtemény és pedagógiai segédlet látott napvilágot a hazai szakfolyóiratokban, amelyek a nyelvi sokszínűség korszerű feldolgozását célozzák (l. pl. *Bereczk* és *Parapatics*, 2023; *Boda*, 2011; *Pál*, 2025; *Parapatics*, 2019b; 2018). A válaszok tükrében azonban megállapítható, hogy ezen tudományos igényű segédanyagok és a napi iskolai gyakorlat között jelentős transzferhiány mutatkozik.

Külön figyelmet kapott az is, hogy a pedagógusok milyen gyakran építenek a tanulók saját nyelvi környezetére és nyelvhasználati tapasztalataira a tanórai munka során. A kérdéses módszer jelentősége túlmutat a nyelvi diverzitás szűken vett témakörén: alapvető szerepet játszik a nyelvi identitás megerősítésében, a nyelvi tudatosság fejlesztésében, valamint a kontextusfüggő regisztерváltás képességének megalapozásában. Elméleti szempontból a gyakorlat tehát bármely nyelvtani tananyagegységbe integrálható lenne, elősegítve a tanult ismeretek és a megélt nyelvi valóság közötti kapcsolat megteremtését.

A válaszadók (N = 738) reflexiói azonban a gyakorlat esetlegességére utalnak. A négyfokú Likert-skálán (1 = szinte soha; 4 = nagyon gyakran) adott válaszok megoszlása alapján a kitöltők 25,7%-a (n = 190) szinte soha, 47,3%-uk (n = 349) pedig nagyon ritkán él ezzel a lehetőséggel. A skála felső tartományai ennek megfelelően alulreprezentáltak: csupán 22,4%-uk (165 fő) jelezte, hogy néha alkalmazza a módszert, és mindössze a válaszadók 5% -a (n = 34) tekinti azt a napi rutinja részének.

Az utóbbi évek digitális fejlesztései számos olyan audiovizuális forrást hoztak létre, amelyek hatékonyan integrálhatók a nyelvi sokszínűség oktatásába (például a *Romani digitális mesetár* vagy a *Beszélő Atlasz*). Az adatok alapján a válaszadók (N = 738) többsége (77,2%) nyitott az infokommunikációs technológia (IKT) nyújtotta lehetőségekre, és előszeretettel alkalmazza azokat a tanórákon. Ezzel szemben a pedagógusok közel negyede (22,8%) továbbra is mellőzi a digitális anyagok és platformok használatát az említett témakör feldolgozása során.

> a gyakorlat bármely nyelvtani tananyagegységbe integrálható lenne

Az audiovizuális eszközöket használó válaszadók között (N = 573) a felhasználási módok jelentős homogenitást mutatnak: a pedagógusok döntő többsége (81,8%-a) elsősorban videó- és hanganyagokat használ a szemléltetéshez. A specifikusabb digitális források használata ehhez képest marginális: digitális tájszótárakat a kitöltők 7,9%-a, hangostérképeket pedig csupán 7,2%-uk integrál a pedagógiai folyamatba. A kvalitatív kiegészítésekben nevesített egyéni források közül a *Bihalbocs*,[3] valamint a saját gyűjtésű anyagok használata emelkedett ki, ami a pedagógusok egy részének módszertani tudatosságát és egyéni forráskutató munkáját igazolja.

[3] A *BihalBocs* egy olyan nyelvészeti módszertan, valamint az ezen alapuló, Vékás Domonkos által 1996 óta fejlesztett szoftver, amely a dialektológiai adatgyűjtést, -tárolást és -feldolgozást optimalizálja. Ezt a digitális architektúrát alkalmazza a *Geolingvisztikai Műhely* is a nyelvjárási adattárak, geolingvisztikai térképek és auditív tananyagok létrehozására (*Pál*, 2022).

Az időhiány problematikájához kapcsolódóan a pedagógusok arról is nyilatkozhattak, hogy előfordul-e a gyakorlatban a nyelvi sokszínűség témakörének részleges vagy teljes elhagyása az éves tananyagból. Az eredmények pedig rávilágítanak a tantervi prioritások sérülékenységére: a válaszadók közel egynegyede (23%-uk) számolt be arról, hogy szakmai pályafutása során kényszerült már a témakör elhagyására az éves tanmenetből. Bár a pedagógusok többségénél (77%) a nyelvi diverzitás szerves részét képezi az oktatási folyamatnak, a mulasztások jelenléte figyelemre méltó észrevétel. A nyelvi diverzitás háttérbe szorítása ugyanis – tekintettel annak identitáskonstruáló szerepére – akadályozza a korszerű anyanyelvi nevelés egyik alapvető célkitűzését, a szociolingvisztikai szempontú érzékenyítést és a nyelvi tolerancia kialakítását, amire a válaszadók által tapasztalt tanulói attitűdök tükrében is égető szükség lenne.

A KUTATÁS KORLÁTAI

A kutatás eredményeinek értelmezése során figyelembe kell venni néhány módszertani korlátot. Mindenekelőtt a minta nem tekinthető reprezentatívnak, mivel az adatfelvétel önkéntes részvételen alapuló online kérdőív segítségével történt. Ennek következtében feltételezhető, hogy a nyelvi sokszínűség témája iránt eleve nyitottabb vagy motiváltabb pedagógusok nagyobb arányban vettek részt a kutatásban. A vizsgálat továbbá önbevallásos adatokra épült, így a válaszok a pedagógusok saját percepcióit tükrözik, amelyek nem minden esetben azonosak a tényleges tanórai gyakorlattal.

További korlátot jelent, hogy a kutatás elsősorban leíró statisztikai elemzést alkalmazott, ezért az egyes háttérváltozók (például iskolatípus, településtípus vagy szakmai tapasztalat) és a válaszok közötti összefüggések feltárására nem került sor. Emellett a tanulók attitűdjeire vonatkozó eredmények közvetett módon, a pedagógusok beszámolóin keresztül jelentek meg, így azok nem tekinthetők a tanulói viszonyulások közvetlen mérésének.

KONKLÚZIÓ

A kérdőíves felmérés során beérkezett 738 értékelhető válasz lehetőséget biztosított a hipotézisek kvantitatív és kvalitatív vizsgálatára, rávilágítva a tantervi elvárások és a pedagógiai gyakorlat közötti feszültségpontokra.

A kutatás első hipotézise (H1), amely a kerettantervi alulreprezentáltságot feltételezte, a válaszok tükrében igazolódott. A pedagógusok jelentős többsége (76,2%-a) a nyelvi sokszínűség tantervi hangsúlyát a Likert-skála középső–negatív tartományába sorolta, az adatok aszimmetriája pedig megerősíti, hogy a magyartanárok szerint a nyelvi diverzitás jelenleg nem kap kellő figyelmet a nyelvtanórákon. Ezzel szoros összefüggésben a második hipotézis (H2) is igazolást nyert: a válaszadók 68,6%-a szerint „nagyon szükség lenne” a téma hangsúlyosabb tanórai megjelenítésére. Ezek az eredmények ráirányítják a figyelmet arra, hogy a magyar szakos

> a mulasztások jelenléte figyelemre méltó észrevétel

pedagógusok nemcsak érzékelik a témakör háttérbe szorulását, hanem kifejezetten igényt mutatnak ennek orvoslására.

A témakör mélyebb feldolgozását akadályozó tényezőkre vonatkozó harmadik hipotézis (H3) szintén helyesnek bizonyult. A kérdőív elemzése egyértelművé tette, hogy az elsődleges gát nem a pedagógusi attitűd, hanem az időhiány, amelyet 648 kitöltő (87,8%) jelölt meg fő hátráltató tényezőként. Ezt követi a megfelelőnek ítélt segédanyagok hiánya, valamint a téma vizsgarendszerekben való hangsúlytalansága. A kvalitatív reflexiók tovább árnyalják ezt a képet: a tanárok visszajelzései alapján – az időhiánnyal összefüggésben – a heti alacsony óraszámok a válaszadó pedagógusok szerint jelentős mértékben gátolják a nyelvi sokszínűség meglehetősen komplex témakörének érdemi kifejtését.

A kutatás egyik legkritikusabb megállapítása a negyedik hipotézishez (H4) kapcsolódik, amelynek mentén a nyelvi előítéletek jelenlétét vizsgáltuk. A pedagógusok válaszai alapján a hipotézis beigazolódott: a kitöltők 62,3%-a arról számolt be, hogy a diákok körében a nyelvjárási nyelvhasználat humorforrásként, vicces jelenségként manifesztálódik. Ez az eredmény alátámasztja, hogy az iskolai környezetben a nyelvjárási nyelvhasználat továbbra is stigmatizált, ami megerősíti a szociolingvisztikai szempontú érzékenyítés égető szükségességét.

Végezetül megállapítható, hogy az ötödik hipotézis (H5) is igazolást nyert, miszerint jelentős szakadék mutatkozik a tudományos eredmények és a napi gyakorlat között. Bár a szakfolyóiratokban az elmúlt években számos korszerű módszertani megoldás látott napvilágot, ezek adaptálása kevésbé jellemző (n = 178). A pedagógusok elsősorban a tankönyvekre és saját készítésű feladataikra támaszkodnak, ami egyértelmű transzferhiányt jelez a tudomány és az iskola között, egyúttal felhívja a figyelmet a kimondottan pedagógusok számára készült segédletek további igényére.

A hipotézisek bizonyításán túl a nagy mennyiségű beérkezett válasz további releváns összefüggésekre is rávilágított. Az IKT-eszközök használata terén megfigyelhető például egyfajta módszertani homogenitás: bár a tanárok 77,2%-a nyitott a digitális megoldásokra, ez a gyakorlatban szinte kizárólag a videó- és hanganyagokkal történő szemléltetést jelenti. Az olyan specifikus és interaktív források, mint a digitális tájszótárak vagy a hangostérképek, csupán a pedagógusok töredékénél (7-8%-uknál) épülnek be a tanítási gyakorlatba.

Hasonlóan figyelemre méltó a témakörök közötti aránytalanság is: míg a digitális kommunikáció és a szleng kiemelt hangsúlyt kap a nyelvi sokszínűség témakörén belül, addig az igencsak sok tanulót érintő kisebbségi és nyelvjárási nyelvhasználat a legkevésbé reprezentált területeknek számítanak a nyelvtanórákon.

megfigyelhető egyfajta módszertani homogenitás

Megállapítható tehát, hogy bár a pedagógusok szemlélete többségében modern és befogadó – amit igazol, hogy 94,8%-uk szerint a nyelvi sokszínűség tanítása kulcsfontosságú a nyelvi tolerancia kialakításában –, a rendszerszintű korlátok és a gyakorlatias segédanyagok hiánya akadályozzák a hatékony attitűdformálást. A jövőben a

hangsúlyt ezért nem csupán az elméleti tudásbővítésre, hanem a közvetlenül alkalmazható, akár digitális alapú módszertani csomagok létrehozására és terjesztésére (*Lukács*, 2026b), valamint a tantárgyi struktúra rugalmasabbá tételére kellene helyezni.

Összességében a kutatás eredményei arra utalnak, hogy a magyar nyelv és irodalom szakos pedagógusok többsége nyitott a nyelvi sokszínűség additív szemléletű oktatására, ezt ugyanakkor a gyakorlati megvalósítást jelentős strukturális és módszertani akadályok nehezítik. Az eredmények megerősítik a hazai és nemzetközi szakirodalom azon megállapításait, amelyek szerint a nyelvi diverzitás elfogadása és pedagógiai hasznosítása még nem épült be teljes mértékben az iskolai gyakorlatba. A kutatás ezért amellett érvel, hogy a pedagógusképzés, a tananyagfejlesztés és a módszertani támogatás egyaránt kulcsszerepet játszhat egy olyan anyanyelvoktatás kialakításában, amely a tanulók nyelvi sokszínűségét nem problémaként, hanem értékes erőforrásként kezeli.

egy additív szemléletű anyanyelvoktatás

TOVÁBBI CÉLOK

Jelen tanulmány egy kiterjedtebb vizsgálatsorozat első, feltáró jellegű szakaszát reprezentálja, amelynek folytatásaként a jövőben érdemes a beérkezett válaszokat differenciáltan, többváltozós statisztikai módszerekkel is megvizsgálni, keresve az összefüggéseket a vélemények, valamint az iskolatípus, a tanított évfolyamok vagy az intézmény településtípusa között. A kutatás távlati célkitűzései közé tartozik a kérdőív utolsó tételeként beérkezett 719 – a nyelvi sokszínűség implicitebb, interdiszciplináris tanítási lehetőségeit taglaló – kifejtős válasz szisztematikus elemzése.

Végezetül elmondható, hogy az eredmények és a pedagógusok által megosztott tapasztalatok szilárd alapot szolgáltatnak egy olyan, kimondottan a nyelvi diverzitást taglaló feladatgyűjtemény és tanári kézikönyv létrehozásához, amely képes áthidalni a feltárt módszertani hiányosságokat – így a segédanyagok hiányát és a tudományos eredmények iskolai gyakorlatban tapasztalt háttérbe szorulását –, és korszerű, akár digitális alapú alternatívát kínál a jelenleg forgalomban lévő tankönyvek kiegészítéséül (*Lukács*, 2026). A jövőbeli fejlesztések célja ezáltal egy olyan additív szemléletű anyanyelvoktatás támogatása, amely a nyelvi sokszínűséget erőforrásként kezeli, elősegítve a tanulók nyelvi identitásának megerősítését és a társadalmi szintű nyelvi tolerancia kialakítását.

IRODALOM

Baker-Bell, A. (2020): Linguistic Justice. Black Language, Literacy, Identity, and Pedagogy. Routledge, London.

Bernstein, B. (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap M. és Szépe Gy. (szerk.): Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások. Gondolat, Budapest. 393–434.

Boda A. (2011): A helyesírás tanítása nyelvjárási hátterű tanulók számára. Anyanyelv-pedagógia. **4.** 3. sz., 51–74. DOI: https://doi.org/10.21030/anyp.2011.3.5

Bourdieu, P. (1991): Language and Symbolic Power. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Cushing, I. (2023): Standards, Stigma, Surveillance: Raciolinguistic Ideologies and England's Schools. Palgrave Macmillan, London.

Danczi A. (2018): Nyelvjárási és nyelvhasználati attitűd vizsgálata határon túli pedagógusok körében. Letöltés: https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/43478 (2026. 04. 08.).

Deák-Lukács K. (2026): Kérdőív a nyelvi sokszínűség anyanyelvi órákon való megjelenéséről. Zenodo. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.22728634

Flores, N. és Rosa, J. (2015): Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. Harvard Educational Review. **85.** 2. sz., 149–171. DOI: https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149

Garcia, O. és Wei, L. (2014): Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education. Palgrave MacMillan, New York. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137385765

García, O., Flores, N., Seltzer, K., Wei, L., Otheguy, R. és Rosa, J. (2021): Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: A manifesto. Critical Inquiry in Language Studies. **18.** 3. sz., 203–228. DOI: https://doi.org/10.1080/15427587.2021.1935957

Godley, A. J. és Reaser, J. (2018): Critical language pedagogy: interrogating language, dialects, and power in teacher education. Peter Lang Publishing, New York.

Godley, A. J., Sweetland, J., Wheeler, R. S., Minnici, A. és Carpenter, B. D. (2006): Preparing Teachers for Dialectally Diverse Classrooms. Educational Researcher, **35.** 8. sz., 30–37. DOI: https://doi.org/10.3102/0013189X035008030

Heltai J. I. (2015): Roma/cigány gyerekek kétnyelvűségének néhány magyarnyelv-pedagógiai vonatkozása. Anyanyelv-pedagógia. **8.** 2. sz., 13–22. DOI: https://doi.org/10.21030/anyp.2015.2.2

Heltai J. I. (2020): Transzlingválás – Elmélet és gyakorlat. Gondolat, Buapdest.

Jánk I. (2018): Nyelvi diszkrimináció és nyelvi előítéletesség a pedagógiai értékelésben. Négy ország gyakorló és leendő magyartanárainak körében végzett kutatás eredményei. Letöltés: https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/10115/1/2018_Jank_Istvan_doktori_ertekezes.pdf (2026. 04. 08.).

Jánk I. (2022): A különféle nyelvváltozatok helye, szerepe az anyanyelvi nevelésben: régi problémák, új megközelítések. EPHEMERIS HUNGAROLOGICA. **2.** 1. sz., 21–38. DOI: https://doi.org/10.53644/EH.2022.1.21

Kaján A. és Deme A. (2020): Nyelvi attitűdvizsgálat iskolások körében. Anyanyelv-pedagógia. **13.** 3. sz., 23–48. DOI: https://doi.org/10.21030/anyp.2020.3.2

Kiss J. (1998): Az anyanyelvoktatás, a nyelvjárások és a nyelvjárási hátterű iskolások. Magyar Nyelvőr. **123.** 4. sz., 373–381.

Kiss J. (2001, szerk): Magyar Dialektológia. Osiris, Budapest.

Koós I. (2017): A nyelvjárási regiszter használatával összefüggésbe hozható helyesírási hibák elemzése nyugat-dunántúli általános iskolások írásmunkái alapján. Képzés és Gyakorlat. **15.** 4. sz., 115–123. DOI: https://doi.org/10.17165/TP.2017.4.11

Kopecskó-Hodosi Zs. (2025): A Dobbantó programban részt vevő tanulók iskolai motivációjának háttértényezői. Képzés és Gyakorlat. **23**. 2. sz., 5–16. DOI: https://doi.org/10.17165/tp.2025.2.5-16

Központi Statisztikai Hivatal (2025): Magyarország, 2024. Letöltés: https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo_2024.pdf?utm_source=chatgpt.com (2026. 08. 21.).

Központi Statisztikai Hivatal (2026): 23.1.1.3. A köznevelési és a szakképző intézményekben alkalmazott pedagógusok és oktatók feladatonként. STADAT. [Utolsó frissítés: 2026. 08.14.] Letöltés: https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0003.html (2026. 08. 21.)

Kresztyankó A. (2026): A szocializáció nyelvi különbségei. Beszédmód és identitás cigány közösségekben. L'Harmattan, Budapest.

Lanstyák I. (2017): Nyelvi ideológiák (általános tudnivalók és fogalomtár). Letöltés: http://web.unideb.hu/~tkis/li_nyelvideologiai_fogalomtar2.pdf (2026. 04. 08.).

Lukács K. (2026a): Magyaróra vagy közös felelősség? Pedagógusi reflexiók a nyelvi diverzitás tantárgyközi reprezentációjának lehetőségeiről (kézirat).

Lukács K. (2026b): A nyelvi diverzitás pedagógiai integrációjának lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In: Karlovitz J. T. (szerk.): Pedagógiai gondolkodás elméletekben és empirikus kutatásokban. Sozial und Wirtschafts Forschungsgruppe, Grosspetersdorf. 64–72.

Milroy, J. és Milroy, L. (2012): Authority in Language. Investigating Standard English. Routledge, London.

Pál H. (2022): Segédletek nyelvjárástani ismertek tanításához: Tankönyvek és oktatási segédletek a magyar nyelvjárástani ismeretek alap- és középfokú tanításához, valamint az egyetemi dialektológiaoktatáshoz. Akadémiai, Budapest.

Pál H. (2025): A digitalizált nyelvjárási atlasz mint oktatási segédlet. Anyanyelv-pedagógia. **18.** 2.sz., 31–42. DOI: https://doi.org/10.21030/anyp.2025.2.3

Parapatics A. (2018): Nyelvjárástani munkafüzet. Tinta, Budapest.

Parapatics A. (2019a): A nyelvjárási háttér kezelése az iskolában: egy attitűdvizsgálat eredményeiből. Könyv és Nevelés. **21.** 2. sz, 101–113. Letöltés: https://epa.oszk.hu/03300/03300/00028/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2019_2_101-113.pdf (2026. 04. 08.).

Parapatics A. (2019b): Dialektusok és modernitás: új módszerekkel a nyelvjárásokról az iskolában. Anyanyelv-pedagógia. **12.** 1. sz., 60–71. DOI: https://doi.org/10.21030/anyp.2019.1.4

Parapatics A. (2020): A magyar nyelv regionalitása és a köznevelés: Tények, problémák, javaslatok. Tinta, Budapest.

Sándor A. (2011): A nyelvjárási háttér és az anyanyelvi nevelés. In: Lanstyák I. és Szabómihály G. (szerk.): Magyarok Szlovákiában 7. Nyelv. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja. 515–522.

Skutnabb-Kangas, T. (1997): Nyelv, oktatás és a kisebbségek. Teleki László Alapítvány Könyvtára, Budapest.

Steinmacher D. (2019): Nyelvjárási attitűdök egy dunántúli általános iskolában. Anyanyelv-pedagógia. **12.** 1. sz., 117–122. Letöltés: https://real.mtak.hu/215708/1/Anyp_XII_2019_1_11.pdf (2026. 04. 08.).

Szabó A. (2008): A nyelvi attitűd középiskolások körében. Letöltés: https://mnytud.arts.unideb.hu/szakdolgozat/1588/szabo_a_1588.pdf (2026. 04. 08.).

Tolcsvai Nagy G. (2017): A magyar nyelv jelene és jövője. Gondolat, Budapest.

5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Letöltés: https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/02/nat2020-5-2020.-korm.-rendelet.pdf (2026. 04. 08.).

