

## EREDETI KÖZLEMÉNYEK

*MTA Nyelvtudományi Intézet***Gyermekek anyanyelvi kompetenciájáról\***

GÓSY MÁRIA

gosity@nyelvtud.hu

**Absztrakt**

A tanulmány kiindulása a kompetencia és a performancia fogalmának definiálása. A nyelvi kompetencia: a nyelv produkciójának és megértésének képessége. A kompetencia közvetlenül nem vizsgálható, csak a performancia, azaz a teljesítmény egy adott helyzetben egy adott feladat megoldásaként. A szerző három aspektus, a beszédészlelés és megértés, a mentális lexikon, valamint a spontán beszéd sajátosságaival foglalkozik 4 és 12 éves korú gyermekek vizsgálati adatai alapján. Megállapítja, hogy a fejlődés nem feltétlenül lineáris, a gyermekek egy része elmarad az élektórában elvárt anyanyelvi szinttől, továbbá, hogy nagyok az egyéni teljesítménykülönbségek. Kitér a beszédhibás óvodások és iskolások beszédészlelési és beszédmegértési teljesítményére is. A mentális lexikon aktiválását szövegnevezésekkel és szabad szóasszociációkban kapott adatok feldolgozásával elemzi. Felveti a kérdést, hogy – sztenderd értékek hiányában – mi tekinthető itt kompetenciának. A spontán beszéd kompetencia és performancia viszonyát hatévesek és tizenötévesek beszédelemzése alapján tárgyalja.

**Kulcsszavak:** anyanyelv elsajátítás, performancia, fokozatosság, egyéni különbségek

**A kompetencia meghatározása**

A kompetencia mint szakkifejezés tágabban és szűkebben is értelmezhető. Mondhatjuk, hogy a készségek, illetve ügyességek nagyjából specifikált rendszere, amely szükséges és elégséges egy adott cél eléréséhez (WEINERT 2003: 13–17). Többféle kompetenciát határozhatunk meg, így például általános kognitív kompetenciát, amely minden további fejlődés feltétele. Vannak specializált kognitív kompetenciák, amelyek egy-egy feladat teljesítését biztosítják (pl. zongorázás, biciklizés, sakkozás). Általánosan elfogadott, hogy vannak ún. kulcskompetenciák, amelyek más kompetenciák alapját képezik, s ezen a módon a szakmai és egyéb tevékenységek sikerét biztosítják. Vita tárgya azonban az, hogy mik tartoznak ide. Kulcskompetenciának tekintik a nyelvi, az olvasási és írási, a számolási képességet, az általános problémamegoldó képességet, a szociális, a kommunikációs, a kritikus gondolkodás, sőt újabban a számítógép használatával kap-

\* A szöveg Budapesten, 2009. április 25-én a NILD (National Institute for Learning Development) HUNGARY AFEN (Assotiation for Educational Needs – HÁTORSZÁG/Hátrányos helyzetűekért Országos Egyesület) által szervezett „Kompetencia mindenkinek” nemzetközi konferencián elhangzott előadás rövidített változata.

csolatos képességet is. Noha a kulcskompetenciák kétségkívül léteznek, körük meglehetősen bizonytalan; az ugyanakkor egyértelműnek tűnik, hogy csak meghatározott körülmények között fejleszthetők. A kommunikatív kompetencia megléte az élet számos területén szükséges, illetve nélkülözhetetlen (RICKHEIT–STROHNER 2008).

A nyelvi kompetencia a beszézés és a beszédmegértés képessége. A kompetencia és a performancia fogalmát CHOMSKY definiálta a nyelvészet számára (vö. 1979). Felfogása szerint a kompetencia voltaképpen az anyanyelv-elsajátítás következtében alakul ki. Azzal a képességgel jövünk a világra, hogy el tudjuk sajátítani a kompetenciát. Ez úgy történik, hogy a csecsemőben meglévő „nyelvelsajátító eszköz” (language acquisition device, LAD) irányítja az anyanyelv elsajátítását. Ennek az eredménye a nyelvi kompetencia. A performancia az adott teljesítmény.

A kompetencia közvetlenül nem vizsgálható, csak a performancia, azaz a teljesítmény egy adott helyzetben mint egy adott feladat megoldása. Ha egy ember teljesítményét megfigyeljük, nem nyilvánvaló, hogy milyen kompetenciái vettek részt a feladat megoldásában. Erre vonatkozóan csak feltételezéseink lehetnek, ezért a kompetenciát többen idealizált képességnek tekintik. A performancia, vagyis a teljesítmény az aktuális produkció, és igen nagy különbségeket mutat egyfelől az egyének között, másfelől az egyén produktumai között. A performanciát nem csupán a kompetencia, hanem számos, környezeti és helyzeti tényező is befolyásolja. Több olyan tényező, amelyek hatással vannak az anyanyelv-elsajátításra, módosultak, illetve megváltoztak az elmúlt évtizedekben. A felnőttek a gyermek környezetében napjainkban gyorsabban beszélnek, növekedett a környezeti zaj intenzitása és mennyisége, nagyobb a média hatása, a verbális kommunikáció tendenciaszerűen háttérbe szorul, már a háttérbeszélgetések is csökkenten vannak jelen a családok jó részében stb. A sikeres nyelvhasználathoz további kompetenciák is szükségesek, például diskurzus, stratégiai, szociokulturális, avagy szociális kompetencia (CANALE–SWAIN 1980). A kompetenciák nem állíthatók hierarchikus sorba.

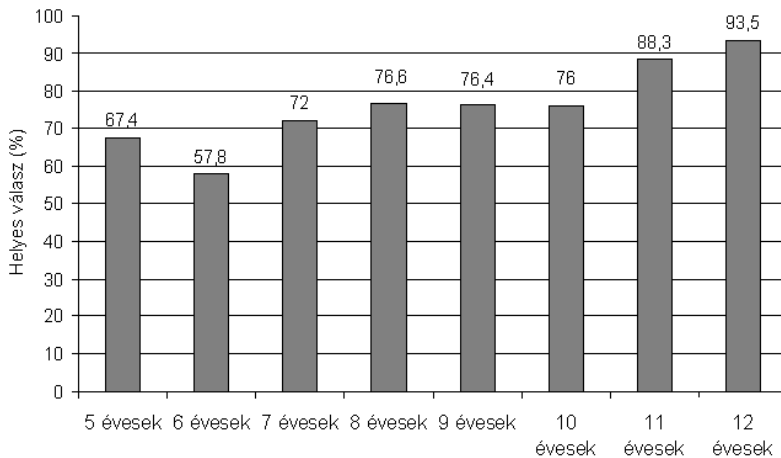
A nyelvi performanciára a legkülönbözőbb tényezők hatnak, ennek következtében nagyok a gyermekek közötti, illetve az egyes életkorokban tapasztalható különbségek. A mindenkori teljesítmény továbbá nem független a kommunikációs vagy feladatmegoldó helyzettől. Kiinduló gondolatunk az, hogy az anyanyelv-elsajátítás nem szükség-szerűen lineáris. Ez azt jelenti, hogy feltételezhető ugyan, hogy az életkor növekedésével a nyelvi kompetencia is egyre magasabb szintre jut, a változás azonban a performancia tükrében nem mindig azonosan növekvő tendenciájú. A nyelvfejlődés nem fokozatosan növekvő kognitív változás. A fejlődés során életkoronként stagnáló szakaszokat, illetve ugrásszerű fejlődést, néha relatív visszaesést tapasztalhatunk a tipikus fejlődésű gyermekek anyanyelvi teljesítményében. Ennek pedig óriási jelentősége van a mindennapi pedagógiai gyakorlatban. Három terület elemzésével mutatjuk be a performancia változásait, ezek: a beszédészlelés és a beszédmegértés folyamata, a mentális lexikon (agyi szótár) aktiválása és a beszédprodukció.

## **Az anyanyelvi performanciáról**

A beszédfeldolgozás (beszédészlelés és beszédmegértés) megelőzi a beszédprodukciót; az első szavak, a holofrázisok ejtésének szakaszában a gyermek már képes rövidebb közlések, többnyire para- és extralingvisztikai tényezők révén segített dekódolására (GÓSY 2005). A kérdés itt az, hogy a gyermekek univerzális stratégiát használnak-e az

elhangzó közlések megértésekor, avagy nem. Ha a válasz igen, akkor felvethető, hogy miként győződhetünk meg erről. Ha a válasz nemleges, akkor pedig az a következő kérdés merül fel, hogy milyen jellegű különbségek lehetnek az egyes gyermekek között. Mindkét kérdésre a választ a percepció kompetencia megismerése adhatná meg; ez azonban csak a dekódolási performanciák sorozatának vizsgálatával lehetséges.

Életkori csoportonként (4 évestől 12 évesig) több száz gyermek különféle beszédfeldolgozási folyamatát elemeztük teszthelyzetben (a GMP-diagnosztika alkalmazásával, vö. GÓSY 1989/2006). Az eredmények alapján három fontos megállapítás tehető. Igazolódott, hogy a beszédészlelés és a beszédmegértés fejlődése nem lineáris, illetve nem feltétlenül fokozatos. Ez azt jelenti, hogy az egyes életkori csoportok között nem egyenletes a teljesítménynövekedés, sőt sok esetben nem is jelentkezik különbség közöttük. Ez arra enged következtetni, hogy más kompetenciák elsajátítása és fejlődése előtérbe kerülhet egyes életkorokban, láthatólag az anyanyelv-elsajátítás egyes folyamatainak rovására (1. ábra). Az ábra oszlopai a nem lineáris fejlődést szemléltetik. A feladatban egy szótagú (szintetizált) szavak akusztikai fonetikai kulcsainak azonosítása tette lehetővé a szó felismerését (és ismétlését). A szavak visszamondatásával az akusztikai fonetikai észlelés működése vizsgálható, és már 5 éves kortól legalább 90%-os eredmény várható el. A kísérleti adatok azt igazolják, hogy a 11 évesek megközelítik, de csak a 12 évesek érik el ezt a teljesítményt (és még akkor sem minden gyermek).

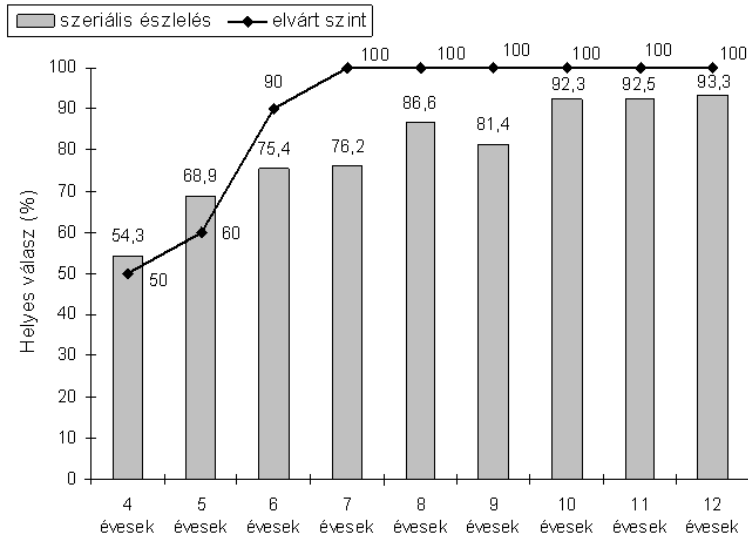


1. ábra: Az akusztikai fonetikai észlelés teljesítménye életkoronként

A gyermekek között a feltételezettnél jóval nagyobbak az egyéni különbségek. Ezek az individuális eltérések különféleképpen jelennek meg az egyes percepció folyamatokban. A gyermek elérheti az elvárt teljesítményt az egyik (vagy több) folyamatban, de nem éri el azt egy másikban (avagy többben), illetve a gyermekek egy része egyetlen beszédfeldolgozási működéskészségben sem képes az életkorában elvárt teljesítménynek megfelelni.

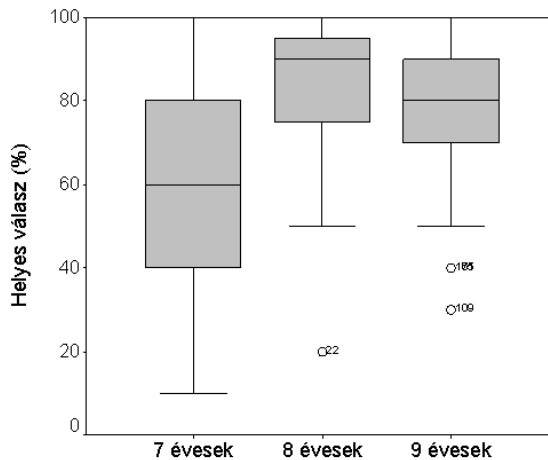
A szeriális észlelés (a beszédhangok egymásutániségének felismerése a hangsorban) alapvetően szükséges a szavak megértéséhez, a szókincs bővüléséhez (és az olvasás, írás megtanulásához). Hatéves korban csaknem tökéletes, héteves korban pedig hibátlan sorrendiségi percepció szükséges a megfelelő beszédfeldolgozáshoz. A kísérletek

adatai azt mutatják, hogy a 4 és 5 évesek teljesítménye megfelel, sőt több gyermeknél jobb, mint az elvárt érték. Hatéves kortól azonban jelentős elmaradásokat tapasztalunk; a fejlődés nem lineáris (2. ábra).



2. ábra: A szériális észlelés fejlődése az életkor függvényében (oszlopok) és az elvárt teljesítményszint (vonal)

A mondatértésben a vizsgált gyermekek általában elfogadható teljesítményt nyújtottak, a fejlődés csaknem lineárisnak mondható; kisebbek az individuális különbségek. A szövegértés azonban más fejlődést mutat 4–12 éves korban. Nem lineáris, a gyermekek teljesítménye elmarad az életkorukban elvárt szinttől, és nagyok az egyéni különbségek (3. ábra). A 4 és 5 évesek teljesítménye megfelel a sztenderd értékeknek, de 6 éves kortól a gyermekek jó részénél elmaradást látunk. Ez az elmaradás még a felső tagozatban is fennáll, noha itt sztenderd értékek nem állnak a rendelkezésünkre, csupán a



3. ábra: A szövegértési teljesítmény átlaga (medián) és a szóródás

pedagógusok tapasztalata és véleménye lehet útmutató. Elemeztük a szövegértés során a részletek és az összefüggések felismerését. Kiderült, hogy a hatévesnél fiatalabbak szövegfeldolgozása főként a részletek mozaikszerű összeállítására épül, míg az idősebb gyermekeknél előtérbe kerül a – felnőttekre is jellemző – holisztikusabb megértés, vagyis az összefüggéseket akkor is felismerik, ha egy-egy részletre nem pontosan emlékeznek. A fejlődés tehát a részletek és az összefüggések biztos felismerésének egyfajta felcserélődését jelenti.

A szövegértési nehézség főbb és leggyakoribb okai az észlelési zavar, a lexikális bizonytalanság, illetve a szűk szókincs, a morfológiai és szintaktikai bizonytalanság, a memória- és időzítési probléma, az asszociációk nem megfelelően kiterjedt működése, valamint a feldolgozási lassúság. A hétévesek szövegértése mutatja a legnagyobb individuális eltéréseket. Ez valószínűleg összefügg az iskolakezdéssel is. Jelentős fejlődés látható a vizsgált nyolcéveseknél, valamivel gyengébbek az eredmények a kilencéveseknél. A 11 és 14 éves korban végzett felmérések is a nem lineáris fejlődést igazolják. A szövegértési nehézségek ekkor egészen sajátos okokra is visszavezethetők, amelyek az egyéb okokkal együtt jelennek meg. Az ötödikesek sokszor a fantáziájukkal helyettesítik a nem megértett szövegrészeket, és törekszenek arra, hogy minden kérdésre válaszoljanak, még akkor is, ha számukra is nyilvánvaló, hogy nem tudják a helyes választ. A hatodikosokra jellemző, hogy képtelenek a komplexebb összefüggések felismerésére, s ehhez hozzájárul az is, hogy nem figyelnek kellőképpen az utasításra (a feladat megjelölésére), illetve a kérdésre. Ezért már a feladatmegértés is bizonytalanává válik. A hetedikeseknél fokozottan jelentkezik a szókincsprobléma. Sok szó jelentését – amelyet a felnőtt környezet elvártnak tekint – nem ismerik, sokban bizonytalanok, s ez a hosszabb nyelvi egységek dekódolásának alapvető gátjává válik. A szövegértési problémákat növeli a tanulók indokolatlan sietsége, akkor is, ha lenne idejük a gondolkodásra és a válaszadásra. Az is feltételezhető, hogy ez a nemkívánt gyorsaság voltaképpen egyfajta kompenzáció. A szókincs hiányosságai a nyolcadikosoknál is fennállnak; náluk hozzájárul ehhez az is, hogy nincs elég türelmük az összpontosításra, figyelmük sokszor elkalandozik, elvárt ismeretekkel és tudással nem rendelkeznek, és ezek nélkül a szövegértés nem működhet életkori szinten.

Több kísérletsorozatban a beszédhibás gyermekek beszédészlelési és beszédmegértési teljesítményét vizsgálták. Arra kerestek választ, hogy vajon a motoros zavarok hátterében fennállnak-e percepciós nehézségek is (BÓNA 2007, GÓSY 2007, GÓSY–HORVÁTH 2008). Súlyosan beszédhibás 4, 5, 6 és 7 éves gyermekek beszédfeldolgozását elemezték, és vetették össze a hasonló korú ép beszédű gyermekek teljesítményével. Négyéves korban nem volt szignifikáns különbség az ép artikulációjú és a beszédhibás gyermekek között, sem az észlelési, sem a megértési folyamatokban. Ötéves korban azonban a beszédhibás gyermekek már több percepciós folyamata (változó mértékben) elmarad az ép beszédű gyermekekétől, az ép beszédűekhez viszonyítva az eltérés matematikailag igazolható. Hasonlóak az eredmények a mondat- és a szövegértésben is. Hatéves kortól a beszédhibások döntő többségénél érintett a beszédpercepciós mechanizmus. Feltűnően gyenge a szeriális és a fonológiai észlelésük, ami a megfelelő olvasás- és írástanulás szempontjából veszélyezteti az iskolai előmenetelüket. 40%-uknál nemcsak elmaradás, de zavar is fennáll, ez utóbbi előjelzi a hosszabb terápia szükségességét. A beszédmegértési folyamatok a beszédészleléshez képest jobban működnek, de itt is előfordul gyenge teljesítmény. Első, második és harmadik osztályos, súlyos beszédhibás tanulók vizsgálata jelentős elmaradást mutatott a beszédészlelés területén, legnagyobb mértékben a fonológiai, a szeriális és a transzformációs percepcióban. Az elhúzódo

beszédhiba korlátozza a mentális lexikon bővülését, illetőleg a hozzáférési stratégiák fejlődését. A beszédmegértés mondat- és szövegértési szintje egyaránt stagnál. A három életkori csoport között nincs vagy alig van megfigyelhető fejlődés. A percepciósi folyamatok jobban egymásra támaszkodnak, mint a tipikus beszédfejlődésű, ép beszédű kortársaknál. Mindez az írott anyanyelv tanulási folyamataira is negatív hatással van.

A mentális lexikon aktiválását leggyakrabban szómegnevezésekkel és szabad szóasszociációkban kapott eredményekkel vizsgálják. Minthogy a szókincsvizsgálatok területén életkorspecifikus sztenderd értékek jelenleg nem állnak rendelkezésre, nem adható válasz arra, hogy itt mi tekinthető kompetenciának, és hogyan becsülhető az meg a performancia adatainak ismeretében. Szabad szóasszociációs kísérletek eredményei például azt igazolták, hogy a tipikus fejlődésű ötévesek ugyanannyi idő alatt mintegy háromszor annyi szót tudnak előhívni, mint a háromévesek; az átlagérték a fiatalabbaknál 17,3 lexéma, az idősebbeknél 40,9 lexéma. Elgondolkodtató viszont az, hogy a minimumértékek megegyeznek és rendkívül alacsonyak a két korcsoportban (10 és 11 szó). A legtöbb szót előhívó gyermekek mintegy két és félszer annyi lexémát aktiváltak, mint a korcsoportjuk átlaga (GÓSY–KOVÁCS 2002). Egy hasonló vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy a 12 és 13 évesek között sem az átlagot (124,6 és 127,2 szó), sem a minimum- (24 és 28 szó), sem a maximumértékeket (222 és 223 szó) tekintve nem volt különbség. Ez arra utalhat, hogy – az egy évnyi, oktatásban eltöltött időkülönbség ellenére – vagy a tanulók szókincsében, vagy a lexikális hozzáférésükben nincs jelentős változás. Ez pedig kompetenciaismérvek nélkül is aggasztónak tekinthető.

A spontán beszédben a kompetencia és a performancia viszonyát hatévesek és tizenötévesek beszédelemzése alapján tárgyaljuk. A gyermekek 2-3 éves koruktól képesek gondolataik nyelvi hosszabb, verbális megfogalmazására, az életkoruknak megfelelő grammatikai szerkezetek használatára, közlésfüzerek elmondására. A közlésegségek fejlődési mutatójának (KFM) segítségével mind az egyes gyermek teljesítménye, mind az életkori csoportoké megítélhető és egymáshoz viszonyítható. A KFM a spontán beszéd morfológiai és szintaktikai komplexitását mutatja meg; egy adott szöveg elemzési eredménye pontokban fejezhető ki, ez a végeredmény a KFM-érték. A folyamatos beszéd létrehozásában valószínűsíthetően a beszédfeldolgozásnál tapasztaltaknál is nagyobbak a gyermekek közötti különbségek, hiszen itt nagyon sok nyelvi és nem nyelvi tényező határozza meg a létrejött közlések milyenségét (csakúgy, mint a felnőttek esetében). Elvárható azonban a fejlődés, jelen esetben tehát az, hogy a spontán beszéd grammatikailag egyre bonyolultabbá váljon, s ezáltal egyre alkalmasabb legyen a gyermek mind bonyolultabb gondolatainak tükröztetésére. Jelenleg nincsenek sztenderdizált KFM-értékeink, ezért a spontán beszéd mint kompetencia csak általánosan fogalmazható meg és írható le. A KFM-érték továbbá nem tartalmaz egyéb beszédjelenségeket, mint a beszéd tempója, a beszéddallam sajátosságai, a hangsúlyviszonyok megvalósítása vagy a megakadásjelenségek típusai és mennyisége. A rendelkezésre álló kísérleti eredmények mint a performancia tényei mégis rendkívül fontosak, hiszen hozzávetőleges képet nyújtanak az anyanyelv-elsajátításnak ezen területéről.

Húsz hatéves óvodás spontán beszédének elemzése szerint a KFM-átlagérték 17,1 pontnak adódott; az egyéni pontértékek igen változatosak. A legkisebb érték fiúknál 4,5, a lányoknál pedig 7 pont volt. A legmagasabb értéket egy fiúnál regisztrálták (32,9 pont), a lányok legmagasabb KFM-értéke 29,9 pont volt (HORVÁTH 2006). Tizenötévesek spontán beszédének grammatikai komplexitását ugyanezen módszerrel elemezve, megdöbbentő eredményeket kaptak (HORVÁTH és mtsai. 2008). A spontán mesélés és a narratíva között jelentős eltéréseket tapasztaltak; az előbbiben az átlagérték 31,2 pont,

az utóbbiban azonban csupán 17,6 pont, vagyis csaknem megegyezik a hatévesek átlagteljesítményével. A legjobbak 53 pontot értek el a spontán mesélésben és 42 pontot a narratívában. Felmerül a kérdés, hogy vajon ezek a teljesítménymaximumok milyen viszonyban lehetnek a tizenötévesek kompetenciájával a spontán beszélést illetően.

Tudjuk, hogy a megakadásjelenségek a hatévesek spontán megnyilatkozásaiban kezdenek nagyobb mértékben megjelenni, közülük is feltűnő a hezitálás (ő-zés) mind gyakoribb előfordulása. A leggyakoribb, bizonytalanságra utaló megakadásjelenség ebben az életkorban az ismétlés (az aránya 30%-on felüli), a hezitálás pedig 10% körül adatolható. Nyolcéves iskolások narratíváiban a leggyakoribb bizonytalanság már a hezitálás, aránya 34,9% (SZABÓ 2008). Ezt gyakoriságban a töltelékszavak követték 33,34%-ban (az ismétlések aránya 4%-nyira csökkent). Ezek az adatok jól szemléltetik a kompetencia és a performancia sajátos viszonyát: a gyermekek a vizsgált életkorokban képesek ugyan a szándékozott spontán beszéd létrehozására, a közléseik azonban számos, nem tervezett jelet, például megakadást is tartalmaznak. Ez nem azt jelenti, hogy nem képesek a spontán beszélésre, hanem azt, hogy a kompetencia és a performancia nem azonosak.

## Következtetések

Az anyanyelv-elsajátítás további területein is bemutatható a kompetencia és a performancia kapcsolata, s ennek nagy a jelentősége a mindennapi pedagógiai gyakorlatban, akár tipikus fejlődésű, akár nem tipikus fejlődésű gyermekeket vizsgálunk. A pedagógusnak, a gyógyító pedagógusnak, a fejlesztőnek tudatában kell lennie továbbá annak, hogy az anyanyelv-elsajátítás nem feltétlenül fokozatos a linearitás értelmében, valamint hogy az egyes gyermekek között a feltételezettnél lényegesen nagyobbak az egyéni különbségek. A kísérleti adatok azt igazolják, hogy ezek az individuális különbségek szinte minden életkori csoportban kimutathatók. A kompetencia és az aktuális performancia közötti eltérések arra hívják fel a figyelmet, hogy az anyanyelv-elsajátítás minden területén alapvetően fontos és megkerülhetetlenül szükséges a fejlesztés a tipikus fejlődésű gyermekek esetében is, hosszú éveken keresztül.

## Irodalom

- BÓNA J. (2007). A beszédképzés és a beszédhallás összefüggése beszédhibásoknál (4-5 éves korban). In: Gósy M. (szerk.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol, Budapest. 114–125.
- CHOMSKY, N. (1979). *Reflections on Language*. Collins, Glasgow.
- CANALE, M.–SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics* 1. 1–47.
- GÓSY M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- GÓSY M. (1989/2006). *GMP – A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata*. Nikol, Budapest.
- GÓSY M. (2007). Hibás artikulációs mozgások beszédpercepció vetülete 6-7 éveseknél. In: Gósy M. (szerk.): *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Nikol, Budapest. 125–137.
- GÓSY M.–HORVÁTH V. (2008). Kettős deficit: beszédhibás iskolások beszédfeldolgozása. In: *Gyógypedagógiai Szemle* XXXVI., 2008. 177–193.

- GÓSY M.–KOVÁCS M. (2002). The mental lexicon: Results of some word association experiments. In: *Acta Linguistica Hungarica* 49. 179–224.
- HORVÁTH V. (2006). A spontán beszéd és a beszédfeldolgozás összefüggései gyerekeknél. In: *Beszédkutatás 2006*. 134–146.
- HORVÁTH V. ÉS MTSAI (2008). A diszlexia mint nyelvi zavar tünetei a spontán beszédben. *MFFLT-kongresszus*, Miskolc.
- RICKHEIT, G.–STROHNER, H. (2008). *Handbook of communicative competence*. Mouton de Gruyter, Berlin, 2008.
- SZABÓ K. (2008). Megakadásjelenségek nyolcévesek spontán beszédében. In: *Anyanyelv-pedagógia 2*. (<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php>)
- WEINERT, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D. S.–Salganik, L. H. (eds.): *Defining and Selecting Key Competences*. Hogrefe and Huber Publishers, Seattle. 45–65.



MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
NYELVTUDOMÁNYI INTÉZET

## **BESZÉDKUTATÁS 2009 KONFERENCIA**

### **A spontán beszéd**

A konferencia időpontja: 2009. október 16–17.

Helyszín: MTA Nyelvtudományi Intézet,

Budapest VI. Benczúr u. 33.

Jelentkezni lehet: Horváth Viktória, email: [horviki@nytud.hu](mailto:horviki@nytud.hu)

vagy postán:

MTA Nyelvtudományi Intézet Fonetikai Osztály

1068 Budapest, Benczúr u. 33. Telefon: 321-4830/172.