

ALKALMAZOTT NYELVÉSZET 15

Doktoranduszok tanulmányai
az alkalmazott nyelvészet köréből



Nyelvtudományi Kutatóközpont,
Budapest

Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021

Szerkesztők: Grácsi Tekla Etelka, Ludányi Zsófia

Technikai szerkesztés: Grácsi Tekla Etelka

A szerkesztők és a technikai szerkesztés munkatársai:

Jakab Dorottya

Juhász Kornélia

Kocsis Ágnes

Száraz Bettina

Kiadó: Nyelvtudományi Kutatóközpont

Budapest

<https://doi.org/10.18135/Alknyelvdok.2021.15>

ISBN 978-963-9074-94-1

2021

© Nyelvtudományi Kutatóközpont és a szerzők

A kötet bírálói:

Baló András Márton
Bodó Csanád
Bóna Judit
Csernicskó István
Dér Csilla Ilona
Domonkosi Ágnes
Farkas Judit
Fenyvesi Anna
Fóris Ágota
Gósy Mária
Grácz Tekla Etelka

Heltai János Imre
Hunyadi László
Jánk István
Károly Krisztina
Kohári Anna
Komlósiné Knipf
Erzsébet
Ludányi Zsófia
Mády Katalin
Markó Alexandra
Navracsics Judit

Neuberger Tilda
Pécs Olivia
Perge Gabriella
Prószéky Gábor
Robin Edina
Sass Bálint
Schirm Anita
Simon Gábor
Vincze Veronika
Yang Zijian Győző

Tartalomjegyzék/Table of contents

Hani Abumathkour: <i>Conceptualizations of Hand in Jordanian Spoken Arabic: A Cognitive Perspective</i>	7
Ádámku Szabina: <i>Az önszabályozó angol szótanulásra irányuló pedagógiai törekvések a veszélyhelyzeti távolléti oktatásban: egy kérdőív érvényesítése</i>	24
Wijdene Ayed: <i>Tunisian teachers' perceptions of the compulsory English education, language policies, and the future of TEFL: An interview study</i>	47
Bencze Norbert: <i>Önbemutató, önreflexió. Megismerkedési diskurzusok első személyű megnyilatkozásai</i>	80
Dančo Jakab Veronika: <i>Eltérő nyelvszemléletek egy szlovákiai magyar középiskola anyanyelvóráin</i>	108
Ferenczi Zsanett: <i>Finn–magyar fordítási párok kinyerése automatikus módszerekkel</i>	131
Luca Garai: <i>Influencing factors of nasal flapping in English</i>	151
Gyulai Livia : <i>Az igekötők legjellemzőbb argumentumszerkezet-változtató hatásainak korpuszalapú vizsgálata</i>	176
Huber Máté: <i>Az angol és a német nyelv többközpontúsága a magyarországi nyelvoktatásban: Tanárok és diákok vélekedései</i>	199
Jankovics Julianna: <i>Enyhe értelmi fogyatékossgal élő férfiak felolvasásának temporális jellemzői</i>	224

Juhász Kornélia: <i>A mandarin explozívák ejtése magyar anyanyelvűeknél</i>	254
Kiss Anita: <i>A kárpátaljai magyar nyelvhasználat megítélése ügynökmódszeres vizsgálattal</i>	282
Püski Gyöngyi: <i>A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi kiejtés kapcsolata az angolt idegen nyelvként tanuló magyar egyetemi hallgatók körében</i>	305
Rosenberg Mátyás: <i>„Csak a kéro százhusz és akkor még se kaja, se pia” – romani kölcsönzések használata és jelentésváltozása a magyar nyelvben</i>	337
Maroua Talbi: <i>Teaching intercultural communicative competence in degree programmes in English as a foreign language: Stakeholders’ views</i>	365

Conceptualizations of Hand in Jordanian Spoken Arabic: A Cognitive Perspective

Hani Abumathkour

ELTE Doctoral School of Linguistics

hamthkour@student.elte.hu

Abstract: The present paper is an attempt to investigate the domains where the conceptual metaphors and metonymies of the Arabic word *jadd* ‘hand’ in Jordanian Spoken Arabic (JSA) may trigger off frequently used idioms by speakers in Jordan. A corpus that consists of 50 idiomatic expressions from JSA has been built from two newly published sources: a dictionary of idiomatic expressions in JSA and a book of Jordanian proverbs. The analysis of the data which scrutinized conceptual metaphors and metonymies which exist in JSA is based on [Lakoff and Johnson \(1980\)](#) Conceptual Metaphor Theory (CMT), investigation of hand mapping in English by [Kovecses \(1996\)](#), and [Csabi’s \(2004\)](#) categorizations of hand conceptualization in English and Hungarian. In many instances of idiomatic expressions in JSA, major conceptual metaphors and metonymies were present as in [Csabi \(2004\)](#). Nevertheless, there are some cases where the metaphors and metonymies in JSA were different in terms of frequency from the ones in English and Hungarian. The findings constitute

<https://doi.org/10.18135/Alknyelvdok.2021.15.1>

In: Grácsi Tekla Etelka – Ludányi Zsófia (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021*. Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont. 2021. (Sorozatszerkesztő: Váradi Tamás.) ISBN 978-963-9074-94-1.

some evidence that the Conceptual Metaphor Theory (CMT) applies to different languages and varieties.

1 Introduction

The meaning of utterances, according to [De Saussure \(1959: 66-67\)](#), is based on two aspects: one is linguistic or related to the language, and the other is non-linguistic or beyond the language. This relationship between the linguistic expressions and the world they describe is mental one as language speakers can schematise (or organise their knowledge) and categorize (or organize their experience) the world using language. These two cognitive processes are called conceptualization ([Sharifian, 2003: 188](#)). This conceptualization process in the arena of cognitive semantics has a connection with language to represent the meaning ([Langacker, 2008: 4](#)).

Likewise, the meaning of the figurative speech occurrences in any language is determined by linguistic and extralinguistic context ([Allwood, 1999: 1](#)). Consequently, the meaning is not always dependent on language structures and senses. There are other factors that can add to the meaning beyond language e.g. culture, experience, and shared knowledge. The extralinguistic variables can derive meanings from our bodies which can make the meaning “a crucial aspect of mind, language, and culture” ([Kovecses, 2006: 3](#)). The interaction between mind and language, where the former shapes the concepts, and the latter makes these abstract concepts utterances, can be attributed to the need to understand the world and build of a view of it ([Kovecses, 2006: 27](#)). This need to express ourselves can make our thoughts embodied where linguistic units are formed and combined out of our bodily experience ([Lakoff, 1987: xiv](#)). Hence, defining the world that we live in requires a system which is capable of that mission. This conceptual system according [Lakoff and Johnson \(1980: 3\)](#) is metaphorical one which consequently makes “what we do every

day is very much a matter of metaphor.”

Are the speakers of language aware of the metaphoricity of many daily idiomatic expressions they use? Or do they just treat these expressions as other individual words in terms of meaning? Many people treat these metaphors that we live by mostly as usual expressions, and they are unconscious that these are merely metaphors. However, the speakers can know that if they trace back these idioms to their original metaphorical uses to discover the relationship between language and thought (Gibbs, 2018: 58-75). One of the areas in the cognitive linguistics to understand this relationship between our minds and language is embodiment.

Any discussion of embodiment should commence by stressing the difference between the body as a physical entity and the body as phenomenological entity. The focal concern in embodiment is the body as a phenomenon not as a container of physiological processes (Feltz, 2010: 504). Zlatev (1999: 104) portrays embodiment as “interaction with an environment through sense and motor organs. . .” which is needed to make language “situated”. Thus, the body can be an apparatus through which we can construe the reality in the world and the reality about it since “[we] are a body and we cannot escape that” (Tatoj, 2019: 402). Consequently, users of language build their abstract conceptualization on tangible aspects or experience of the world around them including their bodies.

Therefore, through the construal that we have about these tangible aspects in the world, we can depict these realities precisely. When we describe reality figuratively, arbitrariness does not govern such an interaction of body with culture and environment as human-beings use the body-parts in a very similar way regardless of the culture or language (Yu, 2003: 29). This yields in the many similarities among various languages when speakers use linguistic devices such as metaphors and metonymies to communicate with each other. This conceptual organization and content of language in this sense, according to (Talmy, 2000: 4), is the core practice of cognitive

semantics.

There have been many attempts to investigate body-part terms conceptually as a source of metaphors and metonymies in various languages from different cultures in edited volumes (see e.g. [Maalej and Yu \[2011\]](#); [Kraska-Szlenk \[2020\]](#); [Sharifian et al. \[2008\]](#); [Brenzinger and Kraska-Szlenk \[2014\]](#)). [Csabi \(2004\)](#) conducted an analysis of a set of most frequently used English and Hungarian idioms that contain body part terms. The analysis aimed at examining the similarities and the differences in the conceptualization in English and Hungarian. The data for both languages in this study the was compiled from dictionaries. The author reported that there are both similarities and differences between English and Hungarian. This can be attributed to to the “the universal nature of the bodily experience” which can consequently make “the metaphors corresponding to it can also be universal” ([Csabi, 2004: 138](#)). As long as hand as a body part term is concerned, [Csabi \(2004: 31\)](#) found that most of the English human body idioms are related to hand idioms according to her data.

Arabic has been among these languages in which researchers explored the embodiment from the body-part perspective, e.g. [Maalej \(2014\)](#) in Tunisian Arabic; [Al-Amoudi \(2013\)](#) and [Al-Jahdali \(2010\)](#) in Saudi Arabic. These studies have provided evidence on the relationship between mind and language and have attempted to show the realisation of embodiment through body-part terms. Also, [Ali \(2003\)](#) was among the first papers in Arabic linguistics to address the idiomatic expressions in Modern Standard Arabic within a contrastive framework. As far as Jordanian spoken Arabic is concerned, [Al-Adaileh and Al-Abbadi \(2012\)](#) accentuated conceptual metonymies of certain body-part terms, and the conceptualization of heart was investigated by [Bani Mofarrej and Rabab’ah \(2020\)](#). The current paper will be an attempt to provide further evidence from one variety of Arabic. Thus, this paper will limit itself to one colloquial variety of Arabic i.e. Jordanian spoken Arabic (henceforth, JSA)

to provide evidence on the Conceptual Metaphor Theory (CMT) by [Lakoff and Johnson \(1980\)](#).

The Jordanian variety of Arabic is spoken by about 10 million people who live in Jordan. It has three different accents i.e. Madani (in cities), Fallhi (in villages and refugee camps) and Beduoin (in the desert towns). Moreover, the discussion will focus on one body-part term that used is in JSA to conceptualize cultural values and personal characteristics i.e. *jadd* 'hand'. English word *hand* is polysemous ([James, 1980: 91](#)), and the Arabic word *jadd* is also polysemous. Words are polysemous when they have related senses of the same lexical entry" ([Saeed, 1997: 62](#)). Since the lexeme *hand* is polysemous in English, it intersects four semantic fields i.e. parts of the body, parts of a clock, employment and expression of public evaluation ([James, 1980: 92](#)). In this paper, the focus will be on the idiomatic use of the word *hand* in JSA to embody the thought of speakers, and to conceptualise the culture they live in motivated by metaphors and metonymies of the word *jadd*.

The present paper is an attempt to find the domains where the conceptual metaphors and metonymies of the word Arabic *jadd* 'hand' in JSA may trigger off frequently used idioms are by speakers in Jordan. I am going to scrutinize conceptual metaphors and metonymies that exist in JSA within the Cognitive Theory of Metaphor and based on [Kovecses \(1996\)](#) and [Csabi's \(2004\)](#) categorizations. In many instances of idiomatic expressions in JSA, both conceptual metaphors and metonymy can be present as ([Csabi, 2004: 33](#)) observed in her data as metonymies can complement the metaphors in a single idiom (see [Barcelona 2000](#)).

2 Methods

There will be an analysis of a corpus that consists of 50 idiomatic expressions from JSA which have been collected from two newly

published main sources: a dictionary of idiomatic expressions in JSA (Alzoubi, 2020) and book of Jordanian proverbs (Farghal, 2019). The analysis will verify the findings of the idiomatic expressions of the word hand by Csabi (2004) in English and Hungarian. Csabi (2004) investigated the conceptual metaphors and metonymies of the word hand in two distinct languages i.e. English and Hungarian. She reported that the word hand is the most frequent body-part idioms in English (Csabi, 2004: 31). In her study, the most frequent conceptual metaphors of hand in English and Hungarian were hand for control. Also, there are other frequent metaphors of the word hand in her study: ability and inability, possession and abstract links. As for conceptual metonymies, she found that the idioms of hand in both languages were similarly related to the notions of hand for talent and hand for person in addition to other minor hand based idiomatic expressions in the two languages.

3 Discussion and Data Analysis

3.1 Conceptual Metaphors of *hand* in JSA

Hand idioms in JSA are based on the following domains: First, most of the hand idioms in JSA in the data are associated with the notion of ability. These idiomatic expressions are motivated by the conceptual metaphor HAND FOR ABILITY. Second, another domain where the body-part *jadd* in JSA is employed is possession. The idioms which convey the meaning of possession or holding in hand are triggered off by the metaphor POSSESSION IS HAVING SOMETHING ON ONE'S HAND. A third domain which is connected to the possession is control (cf. Csabi 2004: 31). Here the idioms in JSA contain the lexeme *jadd* to express the concept of control. This idiomatic use of the word *jadd* is motivated by the metaphor control is HOLDING IN THE HAND.

The following are examples of idiomatic expressions from JSA

are motivated by the abovementioned metaphors.

3.1.1 HAND FOR ABILITY

In the proverbial idiom in [1], the speakers try to deal with the idea of ability where a person cannot do two things at the same time which is equivalent to the English saying “You must not run after two hares at the same time.”. This idiom is motivated by the conceptual metaphor HAND FOR ABILITY and also the conceptual metonymy HAND FOR PERSON.

- [1] بطيختين بايد وحده ما بنحملوا
baTixti:n bʔi:d waħdih ma binħmlo
lit. "Two watermelons cannot be carried in one hand."

The idiom in [2] is used to show that someone’s hands are tied and cannot do anything. This idiom is triggered off by the conceptual metaphor HAND FOR ABILITY.

- [2] شو طالع بايدو
ʃu: Talif bʔi:duh
lit. "what shall his hands do?"

The idiom in [3] in JSA (and in Modern Standard Arabic) is used to assert the impossibility of doing a certain activity because of insufficient resources. It is equivalent to the English saying, “It takes two to tango”. The idiom is motivated by the conceptual metaphor HAND FOR ABILITY and HAND FOR COOPERATION.

- [3] ايد وحدة ما تصفق
ʔi:dd waħdih ma bitsagif
lit. “One hand cannot clap”

3.1.2 POSSESSION IS HAVING SOMETHING ON ONE'S HAND

[4] is an idiom to describe someone who is a cheapskate who avoid spending or giving away his money. The metaphors HAND FOR POSSESSION as well as HAND IS A CONTAINER motivate this idiom in JSA. Again, this can be also an instance of the conceptual metonymy HAND FOR PERSON.

- [4] إيدہ ناشفة ماسكة
ʔi:dduh naʃfiħ /ʔi:dduh maskih
lit. “his/her hand is dry or close-fisted.”

[5] is an idiomatic expression which denotes someone who goes or does something but with no benefit. The idiom which describes an empty-handed person is motivated by the conceptual metaphors HAND FOR POSSESSION and HAND IS A CONTAINER.

- [5] رجع إيد من ورا وإيد من قدام
riɖiʔ ʔi:dd min wara o ʔi:dd min gidam
lit. “He/she has come back with one hand in the front of him/her and another behind him/her.”

The idiom [6] is usually used to describe someone asks other people to give/lend money pretending that he/she does not have any. This idiom is based on the metaphor HAND FOR POSSESSION and HAND IS A CONTAINER.

- [6] قطع إيدہ وشحد علمها
gaTaʔ ʔi:dduh o ʃaħad ʕali:ħa
lit. “To cut off one’s hand and ask others to give you money (as a beggar).”

3.1.3 CONTROL IS HOLDING IN THE HAND

[7] is an idiom which is used describe someone who has friends or family members who are important or powerful people is motivated by the metaphor HAND FOR CONTROL. The metaphor here is based on the mental image of the hand that it can physically control or manipulate people and things around us.

[7] إيدته طاله

?i:dduh Tajlih /wasil

lit. “his/her hand can reach anything/someone is well connected”

The idiom [8] from JSA has the English equivalence “twist someone’s arm” is also based on the metaphor HAND FOR CONTROL as well as the metonymy HAND FOR PERSON. When you twist someone’s arm you control them physically and this Arabic idiom is based on this imagery but using hand instead of arm although arm is possible in the same Arabic idiom.

[8] لوا إيدته

lawa ?i:dduh

lit. “to twist someone’s hand”

[9] is a colloquial idiom which is used to describe a situation when someone quits or stops helping or supporting someone else. This idiomatic expression is motivated by the conceptual metaphor HAND FOR CONTROL and the conceptual metonymy HAND FOR PERSON, too.

[9] شال إيدته من الموضوع

ʃa:l ?i:dduh min ilmaʔdu:ʔ

lit. “to pull off his/her hand from an issue”

3.2 Conceptual metonymies of hand in JSA

In JSA, *jadd* ‘hand’ idiomatic expressions are mostly motivated by conceptual metonymies related to person domain unlike the findings about English and Hungarian in Csabi (2004: 33) where the hand based idioms in these two languages were related to the notion of control. Thus, the hand metonymies in JSA are mostly THE HAND STANDS FOR PERSON. Another notion of hand metonymy in JSA is that of skills and expertise (cf. *ibid*). In this domain, the conceptualization of skill is not only for the hand, but also for the whole talented or skilful person i.e. the embodied Self or PART FOR WHOLE (see Devylder and Zlatev 2020). Hence, the hand-based idioms to depict skill or capability are motivated by the meronymy THE HAND STANDS FOR TALENT.

The following are examples of idiomatic expressions from JSA are motivated by the abovementioned metonymies.

3.2.1 THE HAND STANDS FOR PERSON

According to Kovecses (1996: 341) THE HAND STANDS FOR PERSON is one of the most common metonymies in English.

[10] is used to describe that people who are close to each other. The conceptual metonymy hand for person motivates this idiom where THE HAND STANDS FOR THE WHOLE.

- [10] أصابع ايدك مش واحد
aSabif ʔi:ddak mish waħad
lit. “the fingers of the same hand are not the same (in size or shape)”

The idiom in [11] has its English equivalence to give/lend a helping hand. The idiom is motivated by the the metonymy HAND FOR PERSON when a person is needed to help others.

- [11] أيدك معنا
ʔi:ddak maʕna
lit. “to give us your hand”

The proverb in [12] describes people who are ungrateful and harmful for those who helped them. THE HAND FOR PERSON conceptual metonymy triggers off this idiomatic use in this traditional proverb from JSA.

- [12] أيدي بحلقه وايدة في عيني
ʔi:ddi: fi ḥalgu o ʔi:dduh fi ʕini:
lit. “my hand is in his throat, but his hand is in my eye”.

3.2.2 HAND STANDS FOR TALENT

This proverbial idiom is motivated by the conceptual metaphor HAND FOR ABILITY and the conceptual metonymy HAND FOR PERSON.

In the following examples from JSA, the hand stands for talent metonymy motivate idioms the have similar equivalences in English.

- [13] بطيختين بايد وحده ما بنحملوا
baTixti:n bʕi:d waḥdih ma bin ḥamlo
lit. “his/her hand can reach anything/someone is well connected”

The idiom in [14] is used to describe people who do good things by saying “they have clean hands”, or others who do bad or illegal actions by saying “they have dirty hands”

- [14] إده نظفة وسحة
ʔi:dduh naḏi:fa / ʔi:dduh wisxah
lit. “clean/dirty hands”

This [15] is used to describe people who are light-handed or skillful.

- [15] إيدھ خففة
ʔi:dduh xafi:fa
lit. “His hand is light”

4 Conclusion

The current paper aimed at exploring the domains in which the word the conceptualization of ‘jadd’ motivates an inventory of idiomatic expressions and proverbs in JSA. The analysis was within the framework of Conceptual Metaphor Theory (CMT) and the categorization was based on Csabi (2004).

There were many similarities between JSA on one hand and English and Hungarian on the other hand in terms of the hand-based idioms which are motivated by some conceptual metaphors. The conceptual metaphors hand for ability, possession is having something on one’s hand, and control is holding in the hand are the main motivators for hand idiomatic expressions in the three languages. This correspondence between these three languages in these domains of conceptualization can be attributed to the fact that “these similarities derive from universal aspects of the human body” according to Pérez (2008: 25). Nevertheless, the majority (i.e. two thirds) of the hand idioms in Csabi’s (2004) study were motivated by the conceptual metonymy THE HAND STANDS FOR CONTROL, whereas the majority of idiomatic expressions in JSA of *jadd* are motivated by the conceptual metonymy THE HAND STANDS FOR PERSON.

Lastly, the study of similarities and the differences between different languages pertaining the conceptualization of body parts can emphasize the common basis of experience as well as the cultural variation between these distinct languages (Baranyine, 2020: 241).

Furthermore, the investigation of metaphorical (and metonymical) concepts can illustrate the foundations of the cultural model in a society (Siahaan, 2008: 71) whether these foundations are related to religions, traditions, popular imagination.

References

- Al-Adaileh, B. and Al-Abbadi, R. (2012). The pragmatic implications of metonymical body-based idioms in Jordanian Arabic. *Argumentum*, 8:73–91.
- Al-Amoudi, K. (2013). The conceptual structure of 'hand' idioms in Arabic. *The Internet Journal of Language, Culture and Society*, 37.
- Al-Jahdali, N. A. M. (2010). *Idioms of body parts in the Hijazi dialect of Arabic: A study based on cognitive semantics*. PhD thesis, University of Leicester, Leicester.
- Ali, A. (2003). Body part words in English and Arabic: a contrastive study. *International Journal of Arabic-English Studies*, 4:175–190.
- Allwood, J. (1999). Semantics as meaning determination with semantic epistemic operation. In J., A. and Gärdenfors, P., editors, *Cognitive Semantics*, pages 1–18. Benjamins, Amsterdam.
- Alzoubi, E. (2020). *Idioms and idiomatic expressions in Levantine Arabic*. Routledge, London.
- Bani Mofarrej, O. and Rabab'ah, G. (2020). Conceptualizations of the heart in Jordanian Arabic: A cognitive perspective. *International Journal of Linguistics*, 12(4):65–80.
- Baranyine, J. K. (2020). Keeping an eye on body parts: Cultural conceptualizations of the 'eye' in Hungarian. In Kraska-Szlenk, I., editor, *Body part terms in conceptualization and language usage*, pages 215–245. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Barcelona, A. (2000). On the plausibility of claiming a metonymic motivation for conceptual metaphor. In Barcelona, A., editor,

- Metaphor and metonymy at the crossroads: A Cognitive perspective*, pages 31–58. Mouton de Gruyter, Berlin.
- Brenzinger, M. and Kraska-Szlenk, I., editors (2014). *The body in language: Comparative studies of linguistic embodiment*. Brill, Leiden.
- Csabi, S. Z. (2004). *Alternative conceptualization in English and Hungarian idioms*. PhD thesis, Eötvös Loránd University, Budapest.
- De Saussure, F. (1959). *Course in general linguistics*. Philosophical Library, New York.
- Devyllder, S. and Zlatev, J. (2020). Cutting and breaking metaphors of the self and the motivation and sedimentation model. In Baicchi, A., editor, *Figurative meaning construction in thought and language*, pages 253–282. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, PA.
- Farghal, M. (2019). *Jordan’s proverbs as a window into Arab popular culture: The fox in the blackberries*. Cambridge Scholars Publishing, Cambridge.
- Feltes, H. P. M. (2010). Embodiment in cognitive linguistics: from experientialism to computational neuroscience. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Aplicada*, 26:503–533.
- Gibbs, R. (2018). Why idioms are not dead metaphors. In Cacciari, C. and Tabossi, P., editors, *Idioms: processing, structure and interpretation*, pages 57–78. Erlbaum, Hillsdale, N. J.
- James, C. (1980). *Contrastive analysis*. Longman, London.
- Kraska-Szlenk, I. e., editor (2020). *Body part terms in conceptualization and language usage*. John Benjamins, Amsterdam/ Philadelphia.
- Kovecses, Z., S. P. (1996). Idioms: A view from cognitive semantics. *Applied Linguistics*, 17:326–355.
- Kovecses, Z. (2006). *Language, mind and culture: A practical introduction*. Oxford University Press, Oxford.

- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. The University of Chicago Press, Chicago and London.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford University Press, Oxford.
- Maalej, Z. A. (2014). Body parts we live by in language and culture: The ras ‘head’ and yidd ‘hand’ in tunisian arabic. In Brenzinger, M. and Kraska-Szlenk, I., editors, *The body in language: comparative studies of linguistic embodiment*, pages 224–259. Brill, Leiden.
- Maalej, Z. A. and Yu, N., editors (2011). *Embodiment via body parts: Studies from various languages and cultures*. John Benjamins, Amsterdam/ Philadelphia.
- Pérez, R. G. (2008). A cross-cultural analysis of heart metaphors. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 21:25–56.
- Saeed, J. (1997). *Semantics*. Blackwell Publishers Ltd, Oxford.
- Sharifian, F. (2003). On cultural conceptualisations. *Journal of Cognition and Culture*, 3(3):187–207.
- Sharifian, F., Dirven, R., and Yu, N., N. S. (2008). *Culture, body, and language: Conceptualizations of internal body organs across cultures and languages*. De Gruyter Mouton, Berlin; Boston.
- Siahaan, P. (2008). Did he break your heart or your liver? a contrastive study on metaphorical concepts from the source domain organ in english and in indonesian. In Sharifian, F., Dirven, R., Yu, N., and Niemeier, S., editors, *Culture, body, and language: Conceptualizations of internal body organs across cultures and languages*, pages 45–74. Mouton de Gruyter, Berlin, New York.
- Talmy, L. (2000). *Toward a cognitive semantics. Vol. 1: Concept structuring systems*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Tatoj, C. (2019). Conceptualization of “hand” in spanish and polish. *Neophilologica*, 31:399–414.

- Yu, N. (2003). The bodily dimension of meaning in chinese: What do we do and mean with ‘hands’?”. In Casad, E. H. and Palmer, G. B., editors, *Cognitive linguistics and non-Indo-European languages*, pages 337–362. Mouton de Gruyter, Berlin.
- Zlatev, J. (1999). Situated embodied semantics and connectionist modelling. In Allwood, J. and Gärdenfors, P., editors, *Cognitive Semantics*, pages 173–194. Benjamins, Amsterdam.

Appendix: Reading conventions for Arabic transcription and examples

Arabic equivalence	IPA symbol	Description
ء (همزة)	ʔ	Glottal stop
ب	b	Voiced bilabial stop
ت	t	Voiceless dento-alveolar stop
ث	θ	Voiceless interdental fricative
ج	ɟ	Voiced alveo-palatal affricate
ح	ħ	Voiceless pharyngeal fricative
خ	x	Voiced velar fricative
د	d	Voiced dento-alveolar stop
ذ	ð	Voiced interdental fricative
ر	r	Voiced alveolar trill
ز	z	Voiced alveolar fricative
س	s	Voiceless alveolar fricative
ش	ʃ	Voiced alveo-palatal fricative

Conceptualizations of Hand in Jordanian Spoken Arabic

ص	S	Voiceless non-pulmonic alveolar fricative
ض	Ḍ	Voiced dento-alveolar emphatic stop
ط	T	Voiceless dento-alveolar emphatic stop
ظ	D	Voiced interdental emphatic fricative
ع	ʕ	Voiced pharyngeal fricative
غ	ɣ	Voiced velar fricative
ف	f	Voiceless labio-dental fricative
ق	q	Voiceless uvular stop
ك	k	Voiceless velar stop
ل	l	Voiced alveolar lateral
م	m	Voiced bilabial nasal
ن	n	Voiced alveolar nasal
هـ	h	Voiceless glottal fricative
و	w	Voiced labial-velar approximant - semi-vowel
ي	j	Voiced palatal approximant - semi-vowel

Az önszabályozó angol szótanulásra irányuló pedagógiai törekvések a veszélyhelyzeti távolléti oktatásban: egy kérdőív érvényesítése

Ádámku Szabina

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola
Angol Nyelvpedagógia Program

adamku.szabina@btk.elte.hu

Kivonat: Tanulmányom a magyarországi középiskolai angol-tanárok önszabályozó szótanulási stratégiák fejlesztésre irányuló pedagógiai törekvéseit kutatja a Covid19-világjárvány alatt bevezetett veszélyhelyzeti távolléti oktatásban. Az érvényesítési eljárást követően kérdőívem (N = 44) adatai alapján a stratégiafejlesztés mértékét, összefüggéseit és befolyásoló tényezőit vizsgáltam. Végeredményképpen egy hat témán alapuló, ötpontos Likert-skálás elemeket tartalmazó mérőeszköz született, melynek megbízhatósági mutatói lehetőséget adnak a kérdőív nagymintás alkalmazására. Az eredményekből kiderül, hogy az önszabályozó szótanulás fejlesztése középátlagnál magasabb arányban (M = 3,48; SD = 0,96) jelenik meg a középiskolai angolnyelv-oktatásban. Az önszabályozó szótanulási, illetve az azzal összefüggésben lévő szójegyzetelési stratégiák fejlesztését kognitív szinten a tanárok

<https://doi.org/10.18135/Alknyelvdok.2021.15.2>

In: Grácsi Tekla Etelka – Ludányi Zsófia (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021*. Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont. 2021. (Sorozatszerkesztő: Váradi Tamás.) ISBN 978-963-9074-94-1.

észlelt énhatékonysága befolyásolja, továbbá azok a tanárok, akik figyelemmel követik a tanulók önszabályozó tevékenységeit, nagyobb mértékben fejlesztenek szótanulási stratégiákat. Pozitívan értékelhető, hogy demográfiai és földrajzi hátterük nincs szignifikáns összefüggésben a stratégiafejlesztés mértékével, ugyanakkor a tanításban eltöltött évek száma sem eredményez több stratégiafejlesztést, mely előíranyozza az önszabályozó szótanulási stratégiaépítés integrálását a pedagógiai továbbképzésbe.

1. Bevezetés

A nyelvtanulás a szervezett oktatás keretein túl a tanórán kívül is zajlik, a napjainkban gyors ütemben fejlődő technológiai és digitális lehetőségek pedig további teret nyújtanak az önálló, egyén által szervezett tanulásnak (Benson, 2013). A tanórán kívül zajló, autonóm és önszabályozó folyamatok elősegítik a nyelvelsajátítást (Oxford, 1990), ezeknek a tevékenységeknek a sikeressége pedig nagymértékben múlhat azon, hogy az iskolai keretek között milyen különböző tanulási stratégiákat ismernek meg a tanulók és milyen mértékben kerül a stratégiafejlesztés a tanítás középpontjába (Tseng és mtsai., 2006; Tseng és Schmitt, 2008; Lewis és Vialleton, 2011).

A nyelvfejlesztésben jelentős figyelmet kap a szókincs fejlesztése. Akad olyan nézet, mely szerint a szavak ismeretének bővítése a nyelvtanulás legfontosabb eleme, amelyben a felmerülő hiányosságok nagyobb mértékben akadályozzák meg a beszélőt a kifejezőképességében, mint például a kevesebb nyelvtani szabály ismerete (Folse, 2011). Ghazal (2007) úgy fogalmaz, hogy a szavak egy adott nyelv olyan építőelemei, melyek eljuttatják a beszélőt ahhoz, hogy ki tudja fejteni magát. Ennek tükrében a szókincsfejlesztés mindenképpen nagy tudatosságot és figyelmet érdemel a nyelvi fejlődésben és fejlesztésben.

Az elmúlt néhány évtizedben számos kutatás irányult a nyelvtan-

nulók önszabályozó tevékenységeire és ezek közül néhány kifejezetten az önszabályozó szótanulásra is (Gu és Johnson, 1996; Tseng és mtsai., 2006; Tseng és Schmitt, 2008; Lewis és Vialleton, 2011; Fatemipour, 2015; Tanaka, 2017; Choi és mtsai., 2000). Az eredmények igazolják, hogy a szótanulási stratégiák alkalmazása nem csupán a szókincsfejlesztéshez járul hozzá, hanem elősegíti a tanórán kívüli hatékony, autonóm és önszabályozó folyamatokat is. Ennek fényében indokolt az a felvetés, hogy a stratégiák alkalmazásának tanítására és fejlesztésére szervezett iskolai keretek között a tanórán is fordítsanak figyelmet a tanulók iskolán kívüli stratégiahasználatának megalapozása érdekében (Cotterall, 2000; Tseng és mtsai., 2006; Lewis és Vialleton, 2011; Murray, 2014). Arról azonban kevés kutatás árulkodik, hogy a pedagógiai szempontból milyen módon jelenik meg a tanítási folyamatokban az önszabályozó tanulás, különösen annak szótanulásra alkalmazott támogatása és fejlesztése. Ezek alapján a jelen tanulmány a magyarországi középiskolai angoltanárok szótanulási stratégia fejlesztésére irányuló törekvéseit feltáró kérdőív megalkotását és érvényesítését célozta meg.

1.1. Az önszabályozó tanulási stratégiák elméleti háttere

A tanulási stratégiák jelentős mértékben könnyítik, segítik, gyorsítják és teszik hatékonyabbá a tanulási folyamatokat (Oxford, 1990), alkalmazásuk azonban önszabályozást igényel. Zimmerman (2005) szerint az önszabályozás képessége az egyén viselkedésének elengedhetetlen része; egy folyamatosan fejlődő, három fázisból álló ciklikus folyamat. Az előkészítő fázist a célok meghatározása, stratégiatervezés és énmotiváció jellemzi, a végrehajtási szakaszban maguk az önszabályozó folyamatok zajlanak figyelemfenntartás, stratégiaalkalmazás és önfelügyelet gyakorlásával, majd végül a harmadik fázisban visszatekintés történik, önértékeléssel és önreflektálással. A megszerzett tapasztalatok pedig kihatással vannak a további önszabályozó

tanulási folyamatok előkészítő fázisára.

Ezek a mechanizmusok a tanórán és azon kívül egyaránt működnek; az autonóm, formális oktatási kereteken kívül zajló tanulás számos formában megvalósulhat, de mindenképp igényel bizonyos mértékű metakognitív erőfeszítéseket például a célmeghatározás, az önmenedzsment és az önértékelés terén. Az igazán proaktív tevékenységek azonban már inkább az önszabályozás kategóriájába tartoznak (Zimmerman, 2008) és stratégiák alkalmazását igénylik. Az autonómia széles körű kutatásáról híres Benson (2007) egyetértett Dórnyeiivel (2005; idézi Benson 2007) abban, hogy az önszabályozó tanulás a tanulók aktív részvétele miatt saját tanulási folyamataikban közelebb áll az autonómia témaköréhez, mint a tanulási stratégiák. Oxford (2017: 75-84) is párhuzamot húzott az autonómia és az önszabályozás között, melyek közös nevezőjeként a tanuló 'agens' szerepét nevezi meg, amely az egyén hatóerejére utal. Szerinte az önszabályozás alapja a kapacitás és a szándék, és míg az autonóm tanulás a felelősségvállaláson nyugszik (Holec, 1981), az önszabályozás ezen felül a tanulásra történő ráhatást és változtatást is tartalmazza. Ehhez azonban Oxford (2017) elengedhetetlennek látja a stratégiaépítést.

Az önszabályozó tanulási stratégiák fejlesztése számos kutató érdeklődését felkeltette. Maga az önszabályozás megjelent már Vygotsky (1978: 86) 'legközelebbi fejlődési zóna' (zone of proximal development) elméletében, mely szerint a gyermeknek az aktuális és potenciális fejlődési szintje közötti távolság leküzdéséhez a felnőttek vagy képzettebb társak segítségére van szüksége. A szerző értelmezésében ez abban az esetben valósul meg, ha a viselkedés önszabályozásának belső működése önállóan kezdeményezett formában történik. Az önszabályozó tanulási viselkedés pedig fejleszthető (Lewis és Vialleton, 2011) és ezt a fejlődést gyakran elősegíthetik a tanár által működtetett pedagógiai folyamatok (Nagy és D. Molnár, 2017), mivel a tanulók csak bizonyos mértékig képesek önálló döntéshozatalra, amely főként a stratégiák kiválasztására irányul (Murray, 2014).

Az önszabályozó tevékenységek kialakulásánál és fejlesztésénél nem hagyható figyelmen kívül a tanulók motiválása, mint önszabályozásra ható tényező (Dörnyei, 1998; Tseng és Schmitt, 2008; Csizér, 2012; Kormos és Csizér, 2014). Dörnyei (1998: 18) leírásában a motiváció olyan folyamat, melyben cselekvést kezdeményező és fenntartó mechanizmusok vannak és működnek egészen a kívánt cél eléréséig. Az utóbbi gondolatot alátámasztja Tseng és Schmitt (2008) szótanulási tevékenységek terén tett megfigyelése, mely szerint a motiváció nem csupán kezdeti hajtóerő, hanem végigköveti a teljes tanulási ciklust. Ez a megállapítás párhuzamba állítható Zimmerman (2008) korábban említett háromciklusú folyamatával és Oxford (2017) nézetével az önszabályozó tanulói viselkedésben megjelenő ráhatásról és változtatásról, mely tevékenységek egyértelműen folyamatos figyelmet és motivációt igényelnek. Kormos és Csizér (2014) szerint az angol nyelvtanulás terén motiváló lehet maga az angol nyelv globalizált volta, ugyanakkor a motiváció a tanulói autonómiához köthető fogalom, mely két tényezőnek kutatásukban közvetítőjeként jelent meg az önszabályozás. A szerzők korábbi vizsgálatának eredményei (Csizér, 2012; Kormos és Csizér, 2014) arra világítanak rá, hogy a tanulók motivációja nincs egyenes arányosságban az autonóm és az önszabályozó tanulásukkal, ami részben magyarázható a hazánkban domináló frontális tanítási formával. A motiváción túl egy másik fontos egyéni változó, az énhatékonyság is hatással lehet az önszabályozó tanulási folyamatokra. Bandura (1982) szerint az énhatékonyság nem más, mint a saját képességeink értékelése a tekintetben, hogy mennyire tudjuk tevékenységeinket irányítani a kívánt célok eléréséhez. Szerinte ez a tulajdonság kihatással van a kitartásra és az erőfeszítésre, melyek elengedhetetlen komponensei az önszabályozó folyamatoknak is. A jelen tanulmány az énhatékonyságot a tanári szempontból vizsgálja, vagyis ez a konstruktum a tanárok vélt stratégiafejlesztő képességei iránt érdeklődik, mely aspektusról a kutatási színtereken kevés adat áll rendelkezésre (Dellinger és mtsai., 2008; Duffin és mtsai., 2012)

1.2. A szótanulási stratégiák és azok fejlesztése

Az idegennyelv-tanulás során a szókincsbővítés fontosságára mind tanulói, mind pedagógiai és kutatói szempontból kiemelt figyelem irányul. [Folse \(2011\)](#) meglátásában ez a nyelvtanulás legfontosabb eleme, amit azzal indokol, hogy nagyobb mértékben rekeszti meg a kommunikációt a szavak ismeretének hiánya, mint például a nyelvtani tudás elmaradása. A nyelv alapvető építőköveinek, azaz a szavaknak és kifejezéseknek ([Ghazal, 2007](#)) az elsajátítása történhet véletlen és implicit módon, de törekedhetünk azok szándékos és explicit megtanulására is ([Dóczi és Kormos, 2016](#)). A tanulási stratégiák tekintetében a jelen tanulmány témája közelebb áll a két utóbbi megközelítéshez, vagyis a tanórán kívüli, egyén által szabályozott tudatos szótanulás fejlesztéséhez.

A szótanulási stratégiák területén az egyik legismertebb rendszer [Schmitt \(1997\)](#) taxonómiája, amely [Oxford \(1990\)](#) általános stratégiákra vonatkozó rendszertanát veszi alapul, és épít működő koncepciót a szavak megtanulására. Ennek értelmében a 'szociális', 'memória', 'kognitív' és 'metakognitív' stratégiákat egy kategóriába sorolva [Schmitt \(1997: 206–208\)](#) 'konszolidációs' stratégiáknak nevezte. Emellett megjelenítette a 'felfedezési' stratégiák kategóriáját az úgynevezett 'determinációs' stratégiával, mely az új információ meglévő tudásunkba helyezését jelenti, és a 'szociális' stratégiával, melynek ebben a kategóriában való újbóli megjelenését azzal indokolva, hogy a tanulók a felfedezési fázisban nagyobb tudásúak segítségét veszik igénybe ismereteik kiterjesztéséhez. Ebben a folyamatban a tanárnak láthatóan nagy szerepe van, mivel a tanulók gyakran őt tekintik elérhető forrásnak.

A szótanulás sikerességéhez hozzájárulhat a szójegyzetelési stratégiák alkalmazása ([Schmitt és Schmitt, 1995](#)). Míg kevesebb kutatás foglalkozik ezekkel a stratégiákkal, mint a szótanulási tevékenységekkel, milyenségükről és hatékonyságukról rendelkezésre áll néhány hasznos adat. [Schmitt és Schmitt \(1995\)](#) javaslatai között

szerepel a dinamikus jegyzetfüzet mozgatható lapok használatával, a szavak csoportosítása a könnyebb megtanulhatóság érdekében, vagy a fordítás és szinonimák alkalmazása a gyors ismétléshez. [Sanaoui \(1995\)](#) tanulói visszajelzésekből gyűjtött adatai között jelen volt a fordítás vagy szinonima társítása, de voltak, akik a tananyagban való aláhúzással jelölték az új szavakat, vagy érdekes és különleges információ lejegyzetelésével igyekeztek elősegíteni azok megtanulását. [Kojic-Sabo és Lightbown \(1999\)](#) megfigyelései megerősítették [Sanaoui \(1995\)](#) kutatásának azon következtetéseit, melyek szerint a jegyzetelési stratégiák tudatos alkalmazása pozitív hatással van a szótanulás kimenetelére.

Míg a szótanulási stratégiák alkalmazásáról több kutatás is készült, a nyelvtanárok stratégiafejlesztési törekvései a szakirodalomban inkább érintőlegesen és a pedagógiai kitekintések viszonylataiban jelennek meg. [Tseng és mtsai. \(2006\)](#) ismert kérdőív-érvényesítési tanulmánya hat önszabályozó stratégiát (úgynevezett 'kontroll'-okat) tartalmazó skálán mérte angol nyelvtanulók önszabályozó szótanulását. Amellett, hogy sikeresen validálták kutatási eszközüket, azt találták, hogy a tanulási stratégiák nagyobb mértékben múlnak a tanulók fejlődésre való törekvésén, mint a módszerek változatos alkalmazásán. Ugyanakkor a szerzők hozzáteszik, hogy stratégiafejlesztés kétségtelenül döntő szerepet játszik a tanulók nyelvtanulásának kimenetelében. [Tanaka \(2017\)](#) japán középiskolai angoltanulók körében a motiváció és az önszabályozás pozitív hatását figyelte meg a résztvevők szókincsbővítésére vonatkozóan. Emellett a tanulók rávilágítottak az élvezetes tanulási környezet meglétének fontosságára, azon belül pedig a stratégiákat támogató tanulási környezet kialakítására is.

A szótanulás és annak önszabályozó tanulásban megjelenő folyamatairól megállapítható, hogy a nyelvtanulás alapjait képezik és a tanulók tevékenységei mellett a tanárok pedagógiai törekvései is kulcsfontosságú szerepet játszanak bennük. Míg a témában fellelhető kutatások a tanulói szempont megismerésére, az eredmények

értelmezése pedig számos esetben pedagógiai implikációkat hordoz, kevés adat érhető el arról, hogy a tanárok nézőpontjából milyen tényezők befolyásolják az önszabályozó szótanulási stratégiák tanórai fejlesztését. Az itt bemutatott tanulmány ennek a kutatási résznek kitöltésére irányuló kezdeményezés egy olyan kutatási eszköz kifejlesztésével, mely választ tud adni néhány, tanári oldalról kevésbé feltérképezett kérdésre. Aktualitását továbbá az is igazolja, hogy a Covid19-világjárvány alatt 2020 tavaszán bevezetett veszélyhelyzeti távolléti oktatás idejében készült és a kutatási eszköz erre a kontextusra fókuszált. A kialakult helyzet egyértelműen rávilágított a tanórán kívüli tanulás önszabályozásának fontosságára és ezeknek a folyamatoknak a fejlesztésére irányuló pedagógiai munka szükségességére.

1.3. A kutatás kérdései

A fentiek fényében a tanulmány a következő kérdésekre kereste a választ a Covid19-világjárvány alatt 2020 tavaszán bevezetett veszélyhelyzeti távolléti oktatás kontextusában:

1. Milyen mértékben fejlesztik a magyarországi középiskolai angoltanárok a tanulók önszabályozó szótanulási és szójegyzetelési stratégiáit?
2. Milyen mértékben kísérik figyelemmel a magyarországi középiskolai angoltanárok a tanulók önszabályozó szótanulási és szójegyzetelési tevékenységeit?
3. Milyen képzeti vagy valós tényezők befolyásolják a magyarországi középiskolai angoltanárok önszabályozó szótanulási stratégiafejlesztő pedagógiai tevékenységeit?
4. Összefüggnek a magyarországi középiskolai angoltanárok önszabályozó szótanulási és szójegyzetelési stratégiafejlesztésre irányuló pedagógiai törekvései a demográfiai és földrajzi háttérrel, illetve tanítási tapasztalattal?

2. Módszertan

A tanulmány elsődleges célja a kutatási eszköz érvényesítése volt, és 45 magyarországi középiskolai angoltanárt (a továbbiakban: tanárok) ért el, hólabda-mintavétel alkalmazásával, vagyis az általam elérhető kollégák válaszadását követően további kollégáik bevonásával (Dörnyei, 2007). Az akkor érvényben lévő távolléti oktatás alatti adatgyűjtés miatt az online oktatásban aktívan részt vevő kollégák válaszaira számítottam, ezért a kérdőív egy erre kérdező szűrőkérdéssel indult, és nemleges válasz esetén véget ért. Ennek eredményeképpen 44 távolléti oktatásban dolgozó tanár válaszai kerültek elemzésre. A 90%-os női és 10%-os férfi részvétellel nemi eloszlásuk tükrözi a magyarországi viszonyokat (Öveges és Csizér, 2018); életkoruk pedig 26–62 éves korig terjedő, szélesnek mondható skálán jelent meg, 42,27-es középátlaggal. Legtöbben ($N = 41$) gimnáziumi és szakgimnáziumi képzésben oktatnak, végzettségüket tekintve ugyanennyien kerültek főiskolai vagy egyetemi képzéssel a tanári pályára, továbbá ennek a részmintának 54,5%-a ($N = 22$) tanári mesterszakos végzettséggel vagy akár pedagógiai szakvizsgával is rendelkezik. Végzettségük megszerzésének éve az életkorhoz hasonlóan széles spektrumon jelent meg (1985–2020; $N = 42$, 2 hiányzó adattal) és ehhez igazodik a tanításban eltöltött éveik 1-től 40-ig terjedő száma egy elfogadható középátlaggal ($N = 44$, $M = 15,88$). A regionális eloszlás 72,7%-os fővárosi és 27,3%-os vidéki részvételt eredményezett.

A kutatási eszköz a Google Forms internetes űrlapkészítő felületen létrehozott kérdőív volt, és a részt vevő tanárok digitális oktatásban történő szótanulási stratégiafejlesztő tevékenységeit vizsgálta, magyar nyelven. A kontextusban való aktív részvételtől szóló szűrőkérdés után, igenlő válasz esetén a leíró statisztikai adatok gyűjtése következett a digitális oktatásuk formáiról, majd hét téma mentén összeállított 31 darab ötpontos Likert-skála típusú kérdés tárta fel a tanárok pedagógiai törekvéseit az önszabályozó szótanulás és a szójegyzetelés online tanórai fejlesztésére, illetve a tanórán kívül zajló

önszabályozó szótanulási tevékenységek és a szójegyzetelési stratégiák figyelemmel kísérésére (monitorozás). A témák a következők voltak:

- önszabályozó szótanulással kapcsolatos kognitív attitűdök (KOGN_ATT)
- vélt lehetőségek az önszabályozó szótanulás fejlesztésére (VÉLT_LEH)
- észlelt énhatékonyság az önszabályozó szótanulás fejlesztésére (ÉNH)
- önszabályozó szótanulás fejlesztése (SZTF)
- szójegyzetelési stratégiák fejlesztése (SZJF)
- önszabályozó szótanulási stratégiák monitorozása (SZTM)
- szójegyzetelési stratégiák monitorozása (SZJM)

Az űrlap utolsó oldala pedig demográfiai adatokra irányult. A kitöltés a kognitív kérdőívtesztelésből kapott visszajelzés alapján 10-15 percet vett igénybe. A válaszadók önkéntesen vettek részt a kutatásban, és anonimitásuk megőrzését biztosítottam a kutatás teljes folyamata során.

Az adatok rögzítése és elemzése az SPSS for Windows 22.0 verziószámú statisztikai program segítségével valósult meg. Az adatelemzés Cronbach-alfa megbízhatósági mutatók ellenőrzése és dimenzió-redukciós főkomponens elemzés után a kutatási kérdések megválaszolásához szükséges demográfiai, leíró statisztikai, regressziós számítási és egyutas ANOVA elemzések értelmezésével történt.

3. Eredmények

Az elemzési eljárás első lépése a kérdőív megbízhatóságának ellenőrzése volt. A Cronbach-alfa mutatók öt konstrukció esetében meg-

haladták a minimálisan elvárható 0,6-os értéket (Öveges és Csizér, 2018), két skála (KOGN_ATT és VÉLT_LEH) azonban nem bizonyult megbízhatónak. További dimenzió-redukciós főkomponens elemzéssel kiderült, hogy a két konstruktum elemei együttes vizsgálattal három dimenziót alkottak, melyek egyike magas megbízhatósági értékével (= 0,705) részt vehetett az elemzésben. Az új dimenzió elemeinek áttekintése során kiderült, hogy ezek az állítások voltak a tanárok által vélt stratégiafejlesztési lehetőségeket ténylegesen mérő kérdések, így a konstruktum elnevezése az eredetileg második téma neve maradt (VÉLT_LEH). Végeredményképpen egy hat témán alapuló, 27 kérdést tartalmazó kérdőív született (ld. Melléklet), mely megbízhatósági mutatói alapján alkalmas nagymintás kutatásra (ld. 1. táblázat).

Konstruktum	Cronbach- α	Átlag és szórás
VÉLT_LEH	0,705	4,27 \pm 0,65
ÉNH	0,871	3,82 \pm 0,87
SZTF	0,869	3,48 \pm 0,96
SZJF	0,702	3,38 \pm 0,77
SZTM	0,675	3,34 \pm 0,77
SZJM	0,802	2,63 \pm 1,03

1. táblázat. A kérdőív dimenzióinak megbízhatósága

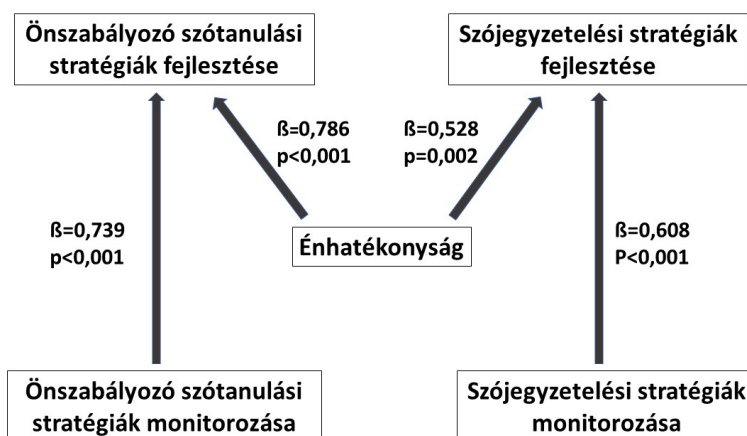
Az első és második kutatási kérdés a szótanulási és szójegyzetelési stratégiák fejlesztésének, illetve azok monitorozásának mértékére irányult. Megválaszolásukhoz először a fejlesztő és monitorozó konstruktumok (SZTF, SZJF, SZTM, és SZJM) leíró statisztikai adatait vizsgáltam, melyek mindegyike meghaladja az ötponos Likert-skála középértékét (ld. 1. táblázat). Az eredmények alapján elmondható, hogy az érintett stratégiák fejlesztése és figyelemmel követése már jelen van a tanítási gyakorlatokban. A legnagyobb mértékben a szótanulási stratégiák fejlesztése történik

($3,48 \pm 0,96$), melyet a szójegyzetelési stratégiák fejlesztése követ ($3,38 \pm 0,77$). Hasonló mértékben monitorozzák a tanárok a tanulók szótanulási stratégiaalkalmazását ($3,34 \pm 0,77$), a szójegyzetelés figyelemmel kísérése azonban már jelentősen alacsonyabb értéket mutatott ($2,63 \pm 1,03$). A skálák közötti sorrendet páros t -próba eredményei is megerősítik: szignifikáns módon nagyobb a szójegyzetelési stratégia fejlesztésének mértéke annak monitorozásánál ($t = 6,661, p < 0,001$) és hasonlóképpen, de valamelyest kisebb mértékben megelőzi a szótanulási stratégiahasználat figyelemmel kísérését is ($t = 4,337, p < 0,001$). Továbbá szignifikánsan mutatkozik a szótanulási stratégiafejlesztés előnye a szójegyzetelés ellenőrzésével szemben is ($t = 4,709, p < 0,001$).

A kutatás célközönségének önszabályozó szótanulási és szójegyzetelési stratégiafejlesztésre irányuló pedagógiai törekvéseit befolyásoló tényezőket a harmadik kutatási kérdés vizsgálta, mely megválaszolására regressziószámítások készültek. Először a kognitív hatásokra voltam kíváncsi (VÉLT_LEH és ÉNH hatásai a SZTF és SZJF konstruktumokra), melynek vizsgálatánál az mutatkozott, hogy a tanárok észlelt énhatékonysága az a független változó, mely mindkét stratégiafejlesztő konstruktumra szignifikánsan hat: erősen az önszabályozó szótanulás fejlesztésére ($\beta = 0,786, r^2 = 0,692, p < 0,001$) és közepesen erősen a szójegyzetelés fejlesztésére ($\beta = 0,528, r^2 = 0,260, p = 0,002$). Ennek fényében elmondható, hogy a stratégiafejlesztés egyéni feltétele a tanárok azzal kapcsolatos hite, hogy mennyire képesek fejleszteni a tanulók tanórán kívüli szótanulási és szójegyzetelési stratégiáit.

Ezt követően további lineáris regresszióelemzéseket végeztem annak feltérképezésére, hogy milyen egyéb változók befolyásolják a két stratégiafejlesztő változót (SZTF és SZJF). Az eredmények azt mutatták, hogy mind a szótanulási stratégia, mind pedig a szójegyzetelési stratégia fejlesztésére azok monitorozó tevékenységei hatnak; vagyis az önszabályozó szótanulás fejlesztésére (SZTF) szignifikánsan annak figyelemmel kísérése (SZTM) van erős befolyásoló hatás-

sal ($\beta = 0,739, r^2 = 0,675, p < 0,001$), míg a szójegyzetelés fejlesztésére (SZJF) annak monitorozása (SZJM) hat szintén erős mértékben ($\beta = 0,608, r^2 = 0,562, p < 0,001$). Ezekből az eredményekből az következtethető, hogy (1) a tanárok énhatékonysága alapvető prediktora a stratégiafejlesztésnek és (2) azok a tanárok, akik figyelmet szentelnek a tanulók tanórán kívüli szótanulási tevékenységeire és szójegyzetelési stratégiáira, nagyobb mértékben fejlesztik azokat (ld. 1. ábra).



1. ábra. A regressziószámítások eredményei

A negyedik kutatási kérdés arra vonatkozott, hogy vannak-e összefüggések a tanárok demográfiai és földrajzi háttére és a tanulók önszabályozó szótanulási, illetve szójegyzetelési stratégiáinak fejlesztése között. Ennek felderítésében egyutas ANOVA varianciaelemzés segíthet, mellyel első lépésben csoportok átlagai közötti eltérést vizsgálhatunk, majd szükség esetén további elemzésekkel kideríthetjük, mely csoportok esetében mutatkozik eltérés (IBM, n é). A kutatásban a vizsgált függő változók az önszabályozó szótanulási stratégiafejlesztés és a szójegyzetelési stratégiafejlesztés konstruktumai

voltak, a független változók pedig a demográfiai adatokra kérdező konstruktumok, vagyis a válaszadók neme, életkora, végzettsége, tanításban eltöltött ideje, illetve az iskolák típusa és régió szerinti elhelyezkedése. Az eredmények egyetlen független változó esetében sem mutattak szignifikáns összefüggéseket, így elmondható, hogy a mintám esetében ezek a tényezők nem befolyásolják a két stratégiafejlesztő tevékenységre irányuló törekvéseket. Természetesen ezek az eredmények nem iránymutatóak, mivel a jelentős összefüggések statisztikai hiánya lehet a kis minta következménye; a kérdés tényleges megválaszolásához nagyobb minta, illetve azon belül demográfiai sokszínűség szükséges.

4. Következtetések

A jelen tanulmány a magyarországi középiskolai angoltanárok tanulói önszabályozó szótanulási és szójegyzetelési stratégiáinak fejlesztésére irányuló pedagógiai törekvéseit vizsgálta. A téma felderítésére egy kérdőívet készítettem, melynek érvényesítése a kutatás egyik fő célja volt. Emellett arra is kíváncsi voltam, hogy a kapott eredményekből leolvashatók-e pedagógiai szempontból hasznos eredmények a kutatási eszköz kifejlesztésének ezen fázisában. Elsődleges törekvésem, a kérdőív validálása sikeresnek mondható: a kezdetben előirányzott hét konstruktum ugyan hat megbízható témára redukálódott, azok Cronbach- értékei azonban megfelelőek (Dörnyei és Csizér, 2012) ahhoz, hogy a kérdőív nagyobb mintán is alkalmazható legyen. Továbbá a tanulmány számos olyan adattal szolgál, melyek iránymutatóak lehetnek a tanulók stratégiafejlesztésének tanári közreműködésére, de alapot adhatnak további kutatásokhoz is.

Az eredmények között fény derült arra, hogy a tanárok ötpontos Likert-skálán középértéknél magasabb mértékben végzik a két vizsgált stratégia fejlesztését, de mivel az önszabályozó tanulás kezdeményezője gyakran maga a tanár (Nagy és D. Molnár, 2017), ezeknek

a tevékenységeknek az erősítésére mindenképp szükség van. A stratégiák alkalmazásának figyelemmel követését a tanárok már kevesebb mértékben teszik és főként a szójegyzetelés monitorozása marad el. Ugyanakkor a regresszióelemzések eredménye arra is rámutatott, hogy az önszabályozó szótanulás fejlesztésére annak monitorozása hat és hasonlóképpen a szójegyzetelés fejlesztésére hatással van annak figyelemmel követése, ezért ez utóbbi pedagógiai tevékenységre jobban kell fókuszálni ahhoz, hogy a tanulók sikeresen elsajátíthassák a célszavakat (Schmitt és Schmitt, 1995; Kojic-Sabo és Lightbown, 1999). Ennek és a fent említett szójegyzetelési stratégiafejlesztésről kapott eredménynek fényében érdemes a tanárok monitorozó tevékenységeit erősíteni a pedagógiai továbbképzésekben mindkét stratégia (önszabályozó szótanulási és szójegyzetelési) esetében, főként a Covid19-világjárvány miatti távolléti oktatás következtében alakuló új tanítási formák sikeres integrációjának részeként.

Tanulmányom egy másik nagyon fontos következtetést eredményezett: egy általánosan kevésbé vizsgált téma (Duffin és mtsai., 2012; Dellinger és mtsai., 2008), az észlelt énhatékonyság bizonyult annak a kognitív tényezőnek, mely befolyásolja mind az önszabályozó szótanulási, mind pedig a szójegyzetelési stratégiák tanórai fejlesztését. Ennek értelmében azok a tanárok, akik úgy érzik, hogy képesek a stratégiafejlesztésre, nagyobb mértékben is teszik azt; ez pedig azt irányozza elő, hogy a tanárok stratégiafejlesztési tudásának és technikáinak szélesítése hatékonyan járulna hozzá a tanulók szótanulási folyamatainak javításához. Ez különösen fontos az újonnan tapasztalt online oktatás szempontjából, melyben egy pandémia alatt készült, általános tanítási tapasztalatokra vonatkoztatott felmérés alapján (Kóródi és mtsai., 2020) a tanárok mérsékelt énhatékonysággal bírnak.

A demográfiai és földrajzi különbségek stratégiafejlesztéssel való összefüggésének hiánya több szempontból értékelhető adat. Mindenképpen pozitívnak mondható az, hogy régió és iskolatípusok szerinti eltérés nem mutatkozott; vagyis az önszabályozó szótanulási straté-

giafejlesztés nem függ attól, hogy helyileg hol és milyen típusú intézményben történik az oktatás. Ugyanakkor korosztály és a tanításban eltöltött évek száma sem von magával több stratégiafejlesztést, vagyis a tapasztalatszerzés nem jár nagyobb mértékű pedagógiai tevékenységgel a témában. Ez a megfigyelésem szintén arra mutat rá, hogy nem csupán a pedagógusképzésben, de a továbbképzési fázisokban is szükség lenne az önszabályozó tanulást fejlesztő tanári tevékenységekre nagyobb figyelmet fordítani.

Tanulmányom mindamelllett, hogy előremutató eredményeket hozott a tanárok önszabályozó szótanulást fejlesztő pedagógiai törekvéseinek terén, számos korláttal bír. A legjelentősebb korlátnak a kis minta mondható, mely nem teszi lehetővé pontos következtetések levonását. A kutatás további limitációja a speciális helyzetben történő adatfelvétel, mivel az oktatás változásával és a személyes részvételű tanítási forma helyreállításával talán más adatokat kaphatnánk. A jövő tanítási megközelítései bizonyára merítenek az ebben az időszakban szerzett tapasztalatokból, az pedig mindenképpen előrelátható, hogy az otthontanulás tapasztalatai következtében a tanulók önszabályozó tevékenységeire nagyobb figyelem hárulhat. Az itt bemutatott eszköz működő skálái hasznosak lehetnek a terület szélesebb körű és pontosabb feltárásához, illetve pontosabb következtetések és pedagógiai iránymutatások megtételéhez.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom témavezetőmnek, dr. Öveges Enikőnek útmutatásáért és támogatásáért, továbbá dr. Csizér Katának a tanulmány összeállításában és az elemzésekben nyújtott szakmai segítségéért.

Irodalom

- Bandura, A. (1982). Self efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2):122–147.
- Benson, P. (2007). Autonomy in foreign language learning and teaching. *Language Teaching*, 40:21–40.
- Benson, P. (2013). Learner autonomy. *TESOL Quarterly*, 47(4):839–843.
- Choi, Y., Zhang, D., Lin, C.-H. és Zhang, Y. (2000). Self-regulated learning of vocabulary in English as a foreign language. *Asian EFL Journal Quarterly*, 20(1):54–82.
- Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: Principles for designing language courses. *ELT Journal*, 54(2):109–117.
- Csizér, K. (2012). A második nyelvi motivációs énrendszer, az önszabályozó tanulás és az énhatékonysági képzetek szerepe a nyelvtanulási motivációban: Egy kérdőíves vizsgálat angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 22(11):24–33.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F. és Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the tebs-self. *Teaching and Teacher Education*, 24:751–766.
- Dóczi, B. és Kormos, J. (2016). *Longitudinal developments in vocabulary knowledge and lexical organization*. Oxford University Press, New York.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3):117–135.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press, Oxford.
- Dörnyei, Z. és Csizér, K. (2012). How to design and analyse surveys in second language acquisition research. In Mackey, A. és Gass,

- S. M. (szerk.): *Research methods in second language acquisition: A practical guide*, 74–94. Wiley-Blackwell Publishing, New Jersey.
- Duffin, L. C., French, B. F. és Patrick, H. (2012). The teachers' sense of efficacy scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6):827–834.
- Fatemipour, H., N. M. (2015). The impact of self-regulated strategy development on vocabulary learning among English language learners. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(5):249–258.
- Folse, K. (2011). Applying l2 lexical research findings in ESL teaching. *TESOL Quarterly*, 45(2):362–369.
- Ghazal, L. (2007). Learning vocabulary in EFL contexts through vocabulary learning strategies. *Novital-ROYAL*, 1(2):84–91.
- Gu, Y. és Johnson, K. R. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46:643–679.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press, Oxford.
- IBM (n. é.). SPSS statistics: Performing a one-way anova. <https://www.ibm.com/docs/en/spss-statistics/23.0.0?topic=variance-performing-one-way-anova>. A letöltés ideje: 2021. 07. 03.
- Kojic-Sabo, I. és Lightbown, P. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *The Modern Language Journal*, 83(2):176–192.
- Kormos, J. és Csizér, K. (2014). The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behaviour in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48(2):275–299.
- Kóródi, K., Jagodics, B. és Szabó, É. (2020). Az észlelt tanári énhatékonyságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában. *Iskolakultúra*, 30(10):38–52.
- Lewis, T. és Vialleton, E. (2011). The notions of control and consciousness in learner autonomy and self-regulated learning: A compa-

- risson and critique. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2):205–219.
- Murray, G. (2014). The social dimensions of learner autonomy and self-regulated learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4):320–341.
- Nagy, Z. és D. Molnár, É. (2017). Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik. *Magyar pedagógia*, 117(4):347–363.
- Öveges, E. és Csizér, K. s. (2018). Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf. A letöltés ideje: 2021. 02. 28.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle, Boston.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. Routledge, New York.
- Sanaoui, R. (1995). Adult learners' approaches to learning vocabulary in second languages. *The Modern Language Journal*, 79(1):15–28.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In Schmitt, N. és McCarthy, M. (szerk.): *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*, 199–227. Cambridge University Press, Cambridge.
- Schmitt, N. és Schmitt, D. (1995). Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions. *ELT Journal*, 49(2):133–143.
- Tanaka, M. (2017). Examining EFL vocabulary learning motivation in a demotivating learning environment. *System*, 65:130–138.
- Tseng, W.-T., Dörnyei, Z. és Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1):78–102.
- Tseng, W.-T. és Schmitt, N. (2008). Toward a model of motivated

vocabulary learning: A structural equation modelling approach. *Language Learning*, 58(2):357–400.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Zimmerman, B. J. (2005). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Boekaerts, M., Pintrich, P. R. és Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation (2nd Ed.)*, 13–39. Elsevier Academic Press, San Diego, CA.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1):166–183.

Melléklet

Az érvényesített kérdőív témái és elemei:

Vélt lehetőségek az önszabályozó szótanulás fejlesztésére ($\alpha = 0,705$)

- Szerintem nem lehet az online angoltanításban fejleszteni a tanulók órán kívüli tanulási stratégiáit.
- Vannak lehetőségeim az online tanításban arra, hogy órán kívül alkalmazható szótanulási stratégiákat mutassak be.
- Tapasztalataim szerint az online angolórákba időben nem fér bele a tanórán kívüli szótanulás fejlesztése.
- Megítélésem szerint az online tanórán bemutatott szótanulási stratégiák elősegítik a tanulók tanórán kívüli szótanulásának hatékonyságát.

Észlelt énhatékonyság az önszabályozó szótanulási stratégiák fejlesztésére ($\alpha = 0,871$)

- Az online angoltanításban képes vagyok fejleszteni az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulási stratégiáit.
- Az online tanítás során képes vagyok olyan szótanulási stratégiákat mutatni, melyek ösztönzik a tanulókat a stratégiák változatos használatára az órán kívül is.
- Az online órán kívül nem tudom befolyásolni az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulási tevékenységeit.
- Nincsenek módszertani eszközeim a tanórán kívüli szótanulás fejlesztésére az online angoltanítás során.
- Az online tanítás során tudok olyan saját szótanulási példát mutatni a tanulóimnak, mely ösztönzi őket a hatékony otthoni szótanulásra.

Önszabályozó szótanulás fejlesztése ($\alpha = 0,869$)

- Az online angoltanítás folyamán mutatok olyan szótanulási stratégiákat, melyeket a tanulók az órán kívül is tudnak használni.
- Az online angoltanításban változatos szótanulási stratégiákat alkalmazok az órán kívüli tanulás fejlesztése érdekében.
- Az angolórán kívüli szótanulási feladathoz stratégiát is szoktam társítani a tanulóimnak.
- Azért használok az online tanítás során különböző szótanulási stratégiákat, hogy a tanulóknak mutathassak stratégiákat az órán kívüli tanuláshoz.

Szójegyzetelési stratégiák fejlesztése ($\alpha = 0,702$)

- Az online tanítás folyamán rendszeresen mutatok szójegyzetelési stratégiákat az angoltanulóimnak.
- A szótanulás hatékonysága érdekében az online tanítás során megtanítok szójegyzetelési stratégiákat is az angoltanulóimnak.
- Az online angoltanításban felhívom a tanulóim figyelmét arra, hogy a szavakat különböző módon jegyzetelhetik le.
- Szerintem nem számít, hogy a tanulók hogyan jegyzetelik le az új angol szavakat.
- Szerintem az online tanítás során nem lehet fejleszteni a tanulók szójegyzetelési stratégiáit.

Önszabályozó szótanulási stratégiák monitorozása ($\alpha = 0,675$)

- Az online tanítás folyamán rendszeresen kérek visszajelzést az angoltanulóimtól a tanórán kívüli szótanulásukról.
- Az online tanítás során a tanulói visszajelzésekben a tanórán kívüli szótanulási szokásaikról is érdeklődök.
- Figyelemmel kísérem az online tanítás során az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulási tevékenységeit.
- Nem ismerem az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulási szokásait.

• Szójegyzetelési stratégiák monitorozása ($\alpha = 0,802$)

- Az online tanításban figyelemmel kísérem az angoltanulóim szójegyzetelési tevékenységeit.
- Az online tanítás során meg szoktam kérdezni az angoltanulóimtól, hogy hogyan jegyzetelik le az új szavakat.
- Az online tanításom során időnként valamilyen formában megnézem, hogy hogyan jegyzetelik le a tanulóim a szavakat.

Önszabályozó angol szótanulás: pedagógiai törekvések

- Az online tanítás során nem nézem meg, hogyan jegyzetelnek le a tanulók az új angol szavakat.

Tunisian teachers' perceptions of the compulsory English education, language policies, and the future of TEFL: An interview study

Wijdene Ayed

ELTE Doctoral School of Linguistics

wjdnayd@gmail.com, wijdene@student.elte.hu

Abstract: To bridge the gap between education policies and teaching practices and based on Spolsky's (2004) framework of language education, this research aims to look at teachers' knowledge about English language policies, as well as their perceptions and dispositions toward English education curricula, approaches, and the future of TEFL in the Republic of Tunisia. As this is a qualitative investigation, a group of 12 Tunisian English language teachers working in Tunisian public schools were interviewed online. The analysis of the results is based on the interpretivism research paradigm as data was thematically coded and interpreted. Conclusions were drawn upon the analysis of the transcripts' emerging themes. Although the findings showed a striking misunderstanding of the notion of language policy, there is an interesting and enriching difference in the perception of the official curriculum, TEFL approaches, and planning strategies employed by the

<https://doi.org/10.18135/Alknyelvdok.2021.15.3>

In: Grácsi Tekla Etelka – Ludányi Zsófia (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021*. Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont. 2021. (Sorozatszerkesztő: Váradi Tamás.) ISBN 978-963-9074-94-1.

teachers. The results suggest that, for an effective and successful learning environment, it should be up to the teachers to decide whether to strictly follow official documents or to strategically plan what is suitable and productive for their students. The relevance of this study lies in the fact that such research has not been carried out in the Tunisian context, unlike internationally.

1 Introduction

Contributing to the betterment of education starts with looking at the policies governing the educational system and the perceptions of major educational stakeholders involved (Peláez and Usma, 2017). In the Tunisian context, “Tunisian educational policy makers are aware of the necessity to cope with the demands of today’s world” and of the fact that Tunisian schools should play an important “role in coping with these changes ... through the promotion of learning foreign languages” (Abid, 2013: 26). “English is exclusively taught in the classroom” as a foreign language, and therefore “it has been given importance by educational policy makers” (Abid, 2013: 27). Taking into consideration the status of the language in the country and its governing policies, teaching English as a Foreign Language (EFL) in the Republic of Tunisia seems an extremely challenging task. It is therefore imperative to investigate the present EFL scenario “for the pursuit of excellence in English language teaching and learning practices” (Liton, 2013: 20).

In the context of achieving quality education and to bridge the gap between theories and practices in English language education, several studies engaging teachers of EFL in different contexts have been conducted. Teachers, as major stakeholders in the educational process, are the direct implementers and practitioners of the existing curricula and official program in each country. They are the front-line soldiers of education and the “people of action” (Medgyes, 2017: 2).

Among these studies, [Kikuchi and Browne \(2009\)](#) tested the influence of English education policies on language pedagogy in Japanese junior and senior schools. The study demonstrated that there is a complicated gap between what is stated in the Japanese educational policies and the actual teaching practices within their schools ([Kikuchi and Browne, 2009](#)). This gap is relatively generalizable over various international contexts.

[Fallon and Rublik \(2012\)](#) looked at teachers' views of language education policies and their influence in the Canadian context. They explained that schools and language teachers are in constant struggle to achieve the intent of these policies and to rigidly follow the foreign language learning curriculum ([Fallon and Rublik, 2012](#)). Though it was positively welcomed, introducing compulsory English as a Second Language (ESL) educational policy in primary Canadian schools was faced with several challenges, according to ESL teachers and educators as it was difficult to address the needs of their students and reach their objectives ([Fallon and Rublik, 2012](#)).

[Hélot and Young \(2005\)](#) analyzed foreign language educational policies and practices in French schools. Several projects, including the Didenheim project, were implemented in French primary schools to encourage and raise awareness about linguistic diversity, bilingualism, and multilingualism in different regions of the country as a shift from the monolingual nature of education ([Hélot and Young, 2005](#)). The project helped in changing learners' attitudes regarding learning foreign languages and empowered foreign language education. It is also considered handy for teachers to adopt this model of language awareness and this linguistic diversity approach as a pedagogical solution for future language classes ([Hélot and Young, 2005](#)).

[Kolano and King \(2015\)](#) explored teachers' perceived beliefs about English language learners in the United States of America. The diversity of students and immigrants' backgrounds in the US schools and universities urges for the need for modifying and adapting the

English language courses to better accommodate for this multiculturalism (Kolano and King, 2015). Teachers of English as a foreign language to newcomers in the US expressed that they need specialized programs for better and effective results (Kolano and King, 2015). For teachers to be fully trained, the researchers made a suggestion that a new course about the perceived beliefs about learners of English from a multicultural perspective to be added to teacher education curriculum (Kolano and King, 2015). This course is one of many that researchers ought to consider in engaging teachers of English language to professionally develop.

Lanvers (2011: 63) answered the question “Is English the elephant in the room?” in an analysis of language education policy in England. In this study, the researcher explored the various policies and strategies that the United Kingdom had been implementing since 2000. The concluding notes explain the fact that the UK is poorly performing, in comparison with other European Union countries, when it comes to inciting and encouraging students to learn foreign languages, in the context of global English (Lanvers, 2011). The current practices and measures taken by the government and ministry of education to promote foreign language learning lack efficiency and coherence, which calls for the intervention, assistance, and collaboration of teachers as major stakeholders (Lanvers, 2011).

In the Arab world, Barnawi and Al-hawsawi (2017) studied the challenges facing English education policy in the Kingdom of Saudi Arabia. Although the actual educational policies are primarily driven by the forces of global changes, there is still a need for an efficient and effective implementation strategy (Barnawi and Al-hawsawi, 2017). For a successful planification and application of the new strategies, intellectuals and language teachers have been called to cooperate and collaborate in designing new language education programs. With the aim of internationalization of education, English language education policies have been ratified and amended to meet the expectations and to promote for mass literacy in English (Barnawi and Al-hawsawi,

2017). English language teachers in Saudi Arabia ought to master the pre-existing knowledge about language pedagogies and learn about the recent and newest aspects of teaching foreign languages (Barnawi and Al-hawsawi, 2017). The situation of English language education also calls for an alternative to the top-down approach utilized by English language teachers (Barnawi and Al-hawsawi, 2017).

Amara (2003) investigated foreign language education policies development in Palestine. The latest curriculum shows that there is an international orientation in these policies and a major importance is given to foreign language education. However, the commitment to foreign language learning and teaching, teachers in Palestine assert that there are still considerable problems which will need effort, time, and financial budgeting (Amara, 2003). Ghaith and Shaaban (1999) looked at Lebanese teachers' perceptions of teaching challenges and professional development. The researchers took into consideration various factors in analyzing the interrelationship and interconnect-edness between the teachers' perceptions about their teaching concerns and their gender, grade level taught, and experience (Ghaith and Shaaban, 1999). The study reveals that teachers are the primary source of change in an educational setting (Ghaith and Shaaban, 1999). Their personal and professional efficacies also play a role in the successful implementation of educational innovation (Ghaith and Shaaban, 1999). The development of professional foreign language teachers is the key toward increasing teachers' sense of efficacy and contribution to the learning process (Ghaith and Shaaban, 1999). English language teachers' education and trainings should not be restricted to contextual knowledge and pedagogical skills, but also to train teachers to deal with and overcome the effects of teaching concerns and to empower them throughout their career (Ghaith and Shaaban, 1999). In another context, Errihani (2017) depicted the gap between English education policies and practices in the Moroccan context. The study reveals that there is a shift from the emphasis on French as a first foreign language to English (Errihani, 2017).

Nonetheless, what governmental and constitutional policies are suggesting are different from what is in actual practice within schools. This rivalry between the two foreign languages in education is has been ongoing for decades, which is not so different from the Tunisian context (Errihani, 2017).

Tunisia considers English to be a third language (Boukadi, 2013). Therefore, English as a subject of study has not been given attention compared to the first and second languages; respectively Arabic and French. To better understand the situation of English education in the Tunisian context, it is important to mention that there have been no major changes introduced recently, even with English a compulsory subject (Derbel, 2001). The English curriculum and official programs, currently in use, have not been revised, modified or changed since 2006 (Mokhtari, 2017). Only minor changes have been implemented regarding teachers' guidebooks and students' workbooks in the different levels from primary (1st to 6th grade), preparatory (7th to 9th grade) and high or secondary schools (1st to 4th grade).

In this research, I adapted Spolsky's (2004) framework of researching foreign languages education as it provides a methodological basis for this paper in order to explore qualitatively the proposed elements in his model; 1) language practices 2) language beliefs and ideology 3) language planning or management among EFL teachers. Hence, this exploratory study aims to evaluate qualitatively and holistically the current situation of English education in Tunisia from the perspective of teachers of English. When setting the main objectives of this research, I intended to discuss Tunisian English teachers' perceptions and views concerning the schooling conditions, the curriculum and the approaches employed as well as their dispositions toward the language policies and their aspirations for the future of TEFL in the country. Investigating the topic with these teachers is expected to provide a credible and realistic overview of the situation as they are in the frontline of the teaching process and familiar with the educational system, and their constructive criticism

could lead toward change.

In the light of this review of the literature, the first objective was to have an overview of the situation of English language education, the challenges and the quality control steps taken into consideration in the process of teaching and learning. The second objective was to identify the official documents, the materials and the approaches being used in TEFL. A third objective was set to determine the extent to which compulsory English language education teachers in state-schools are following the educational changes and reforms as well as the English language policies, and the extent to which they are willing to engage in revising the current curriculum or designing a new one. A final objective was to look at teachers evaluating TEFL in Tunisia, their contribution to the change in English education and, finally, their idea about a successful, if not, an ideal TEFL environment in the country.

The relevance of this research lies in the fact that this topic has not been investigated in the Tunisian context. Therefore, there is a remarkable lack in empirical studies investigating English teachers views and perceptions of English education in the Tunisian context. In the scope of this research, I attempt to answer the following questions:

1. How do Tunisian English teachers view broadly the current situation and the quality of English language education in Tunisia?
2. What are the current approaches to TEFL and ELT materials that Tunisian English teachers employ when teaching in state-schools?
3. What are Tunisian English teachers' dispositions toward the TEFL curriculum and its objectives?
4. What do Tunisian English teachers know about English language policies in their country?
5. How do teachers perceive and envision the future of TEFL in Tunisia?

2 Methodology

2.1 Research instrument

To answer the aforementioned research questions, I opted for a qualitative method of investigation. The selection of this method for this study is based on the fact that qualitative studies are not tightly prefigured (Dörnyei, 2007). As a matter of fact, the study is to be kept open and fluid so that emergent details or new themes would be depicted throughout the analyses (Dörnyei, 2007). It also highlights its nature of flexibility and adaptability to meet the needs of an exploratory study as I had no preconceived hypotheses to test, but rather ideas to investigate (Dörnyei, 2007). That is to say I designed an instrument based on semi-structured questions, which allowed me to orient and guide the interviews effectively, while giving the interviewees the freedom to elaborate on any of those questions to finally capture rich and complex information.

In this study, I compiled an instrument adopted from several international and Tunisian studies. This rendered the instrument relatively long and exhausting for some participants to answer all the questions. Though insightful and valuable, the duration of the interviews was lengthy. Also, some questions of the main interview could have been better tailored to the Tunisian environment or to specific regions in the country. This was challenging for the participants as some of the variables were unclear for them to answer.

2.2 Design

The constructs of this research were adopted from various studies. Mokhtari (2017) elaborated in his doctoral dissertation on Tunisian educators' perceptions of educational policies and reforms related to English language after the outbreak of the Arab spring. Boukadi (2013) in her doctoral dissertation examined teachers' perceptions

about the future of English teaching and learning in post-revolutionary Tunisia. [Habeeb \(2013\)](#) discussed teachers' views of the possibility of implementing English as a foreign language in Kuwaiti kindergartens. [Mawed \(2016\)](#) explored, in her doctoral dissertation, teachers' attitudes towards designing and developing the curriculum of an English language teaching department in a Syrian Higher Education institute of languages. [Yook \(2010\)](#) investigated Korean English teachers' beliefs about English education and the ministry-of-education-initiated reforms. [Wang \(2008\)](#) looked at Chinese teachers' perceptions of the language policy implementation in tertiary education.

Based on these studies, I defined the major constructs that I intended to investigate, and I compiled a pilot study interview, in which I combined a set of 11 major questions and 23 sub-questions divided into four major sections (with six biographical questions and three closing questions). After piloting the instrument in the framework of one interview with a Tunisian female high school English teacher working in the capital city Tunis, I modified the wording and the order of certain questions to make them clearer and more coherent for the interviewees. The final instrument, the novelty of this study, includes 35 questions in total which are adapted to the Tunisian educational context, and divided into six sections (for the sample instrument, see appendix B):

- Biographical information
- Introduction to the topic
- TEFL curriculum and approaches
- Knowledge and perception of English language policies
- Teachers' perceptions of the future of TEFL
- Final questions

2.3 Participants

To answer the research questions, I arbitrarily selected active Tunisian English teachers working in public institutions. I conducted the in-

interviews with 12 educators: one working in a primary school, five in a preparatory school and the remaining six teachers working in high schools. The teachers were working in eight different regions around the country (Ariana, Gbelli, Jendouba, Kasserine, Sfax, Siliana, Tataouine, and Tunis). Their experience in TEFL varied between one semester and twenty years. There was only one male participant in the interviews, and the remaining eleven participants were females. Their ages varied between 23 years and 46 years. The difference in the length of teaching experiences, age and gender variables were not considered for the analysis in this study. For the sake of anonymity, participants in this study were referred by pseudonyms: Sub1, Sub2, Sub3 etc.

2.4 Procedure for data collection

To collect the data for this research, I first relied on the snowball technique. After the interviews, I asked the interviewees to recommend colleagues that might be interested in participating in this study. I conducted all the interviews online using Skype to ensure unlimited recording for the videos and easy access to the platform for all participants. All the data collection took place in January 2021.

2.5 Procedure for data transcription

During the interviews, I recorded the videos on Skype and simultaneously the voice using a smartphone to ensure that there would be a copy of the interview in case of any technical issues. The recordings were saved with the names of the participants, and no one had access to them beside myself. Following the standard transcription scheme for conversations, I transcribed all the recordings via Otter application and then I reviewed the transcripts manually, one by one, to point out the inconsistencies between the recordings and the appli-

cation transcripts to correct them, to omit faulty data generated by the application, and to denote pause times. The answers in the transcripts were later annotated; based on the themes that emerged. The answers in the transcripts were annotated following a combinative annotation schemes whereby the answers were described and evaluated according to the themes. I divided the findings of the research based on thematic partition in order to answer comprehensively and extensively the research questions.

2.6 Procedure for data analyses

To analyze the outcome of the 12 interviews', I opted for an inductive data analysis procedure based on the interpretive research design (Dörnyei, 2007). This means that I reviewed all the transcripts and searched for common details which I coded into emerging themes. The set of questions was also divided into specific constructs that I wanted to investigate, which facilitated the coding (Dörnyei, 2007).

At the beginning of the interviews, I asked the teachers to reflect on why they had chosen to become English language teachers and their experience in teaching. The questions of the interviews were particularly oriented to looking at the teachers' views of the quality of compulsory English education in the Tunisian public schools and the quality control steps taken to maintain this quality of education.

They also were invited to discuss from an insiders' perspective the approaches employed in teaching EFL as well as describing the national English language curriculum; its structure, objectives, and the challenges it poses for its implementation. Further, Tunisian teachers were asked to comment on the Ministry of Education's materials that they had at their disposal to use during their classes and their usefulness.

Afterwards, I inquired the participants whether they were knowledgeable about the English language policies in the Tunisian context and if these influenced the way they taught English. Toward the

end of the interviews, I investigated teachers' perceptions and views about the need to design a new curriculum or update the existing one. They also reflected on their teaching strategies and what they would like to change in their classes. Finally, they projected their ideas of not only a successful, but an ideal TEFL environment in the country.

Later, I started interpreting the data for each theme and drawing conclusions and implications. To ensure anonymity, the interviewees quotations were referred to by pseudonyms per their consent.

3 Results

The study mainly aims at narrowing the gap between language policies, language education theories and their implementation in TEFL in Tunisia by investigating the perceptions of the major stakeholders involved in the educational process, Tunisian English teachers. The following results are classified according to the emerging themes.

3.1 English language education in Tunisian state-schools

3.1.1 Learners of English language in Tunisian schools

The Tunisian educational system is 'shy' claimed Sub1. To further explain, he argued that it takes a lot of time to react to what is happening around the world and in the country. However, the quality of teaching English is believed to be average. Teenagers seem to be more interested in learning English than before, 'it's really popular among the youth' as Sub1 expressed. Though class attendance and attention towards learning English is improving, English teachers still face many challenges in dealing with learners, bureaucratic administrations, the curriculum, and the materials available.

The participants argued that learner motivation is at stake during the lessons. While some students might show a high level of

motivation and interest in attending English classes and learning a great deal of English, the others feel disoriented and disinterested in acquiring English and they would rather learn French as it is a working language in all spheres in the country. There is also a tendency to focus on science subjects at the expense of the social sciences and humanities courses.

3.1.2 Teaching English language in Tunisian schools

In describing their classes, teachers assert that their English lessons are not learner-centered but rather teacher-fronted. The courses' major goal is to prepare learners for the examinations rather than for learning the language. There is also a focus on teaching writing skills and grammar structures. This makes learners' communication skills relatively low as they are not accustomed to those skills.

The interviewees believe that English teaching lacks innovation and creativity from the side of the teacher. The materials being used are outdated and the topics of discussion are uninteresting for both learners and educators. All teachers declared that they were teaching from the same textbooks that they used as learners. The classes that they are teaching are usually with mixed levels and abilities, which for some is found challenging and for others effective. Opinions about having low and high achievers in the same classes varied depending on the teachers' abilities to manage the classroom and lesson progress.

3.1.3 English language teacher education

The issue of teacher education was pointed out by almost all the interviewees. They admit that English teachers did not have enough practice or training during their university studies before they start their teaching careers. Most of the teachers graduate with a diploma in English language, literature, civilization, and linguistics. However, by looking at the curriculum of the English studies' degree in

the various faculties or institutes, there is no sign of practical or experimental training provided for future teachers of English. In university, students become acquainted with philological matters and the theoretical background to teaching a foreign language, but there is no room for TEFL or TEYL practice. Once they are in the field, teachers did not receive enough supervision from inspectors or the ministry of education regarding their in-service training. When it comes to self-professional development, some teachers, especially the more experienced ones, seem to be reluctant to participate in further training and to change.

3.1.4 Quality control of English language education in Tunisian schools

As for quality control in the Tunisian system, most teachers affirmed that it is solely the responsibility of inspectors. They hold meetings, workshops, training sessions and collaborate with teachers for demonstration lessons. Inspectors also give advice about the innovations in teaching the language in accordance with the guidelines of the Ministry of Education and the curriculum. They are responsible for assessing and evaluating both the preparation and the performance of teachers. Inspectors usually assist in observing, commenting, highlighting the strengths, and pointing out the weaknesses. Nevertheless, the inspectors' visits are very rare; it could be once per two years which is claimed to be insufficient for novice teachers.

3.1.5 Administration in Tunisian schools

As far as administrative organization is concerned, the contact hours for English classes are very limited. It could be up to only one to two hours during a week for primary and preparatory school levels whereas it is three hours for high school students. Teachers also commented on the fact that the school principals and general regulations do not allow much flexibility for classroom management and

the tables are usually set in rows instead of a U shape which would be preferable for language classes. In some schools in remote areas, the conditions might be even worse because of power cuts.

3.2 TEFL approaches

In this section, I prompted teachers to describe the approaches and the strategies they use when teaching English. Teachers use different methods. Most of them claim to be following the audiolingual method and the communicative language teaching approach, respectively. While the first method enables students to practice the pronunciation of the newly acquired vocabulary, the second one aims to help them initiate conversations in English in authentic situations.

3.2.1 A mix of approaches in TEFL in Tunisian schools

As assessment is purely summative and students will be evaluated in national examinations by the end of their preparatory and high school studies, teachers need to opt for the grammar-translation method to teach syntax, lexis, and the stylistic structures of the English language. Some interviewees also claimed to rely on project-based learning wherein they would divide students into groups and assign tasks from the project they plan to work on, depending on their needs and levels. Meanwhile, most of the novice teachers rely on Information and Communication Technology (ICT) as the new generation are more audio and visual oriented than the previous generations. Teachers who work with beginners use the total physical response and gamification as they both help learners acquire the language faster.

3.2.2 A variety of techniques in TEFL in Tunisian schools

Tunisian English teachers vary their activities and techniques depending on the needs, interests, and abilities of their learners. Simi-

larly, the methods being applied depend on the lesson, the content of the workbooks and textbooks. Sub2 believes that ‘the best learner for the pupil is the pupil himself’ and so she lets them interact and engage in conversations or group work to learn from each other effectively. According to Sub2, the technique seems to be ‘entertaining and engaging at the same time’ as students, thus, have the opportunity to choose the lesson, they might be interested in preparing, and come to the classroom to report the work they have accomplished.

Though the curriculum might be rigid and exhaustive in its terms of the number of lessons, the focus is on quality rather than quantity, as one of the participants admitted. Teachers of English in Tunisian schools try to vary their strategies and approaches in teaching the foreign language. Therefore, English teaching becomes fairly diverse, engaging, enjoyable and accommodating for the different levels. TEFL in the Tunisian context is basically eclectic.

3.3 TEFL curriculum and its objectives

3.3.1 Outdated English language education curriculum used in Tunisian schools

The interviewees agreed that the national English language education curriculum appears to be clear and coherent, even though ‘it’s very old’ as Sub3 commented. They said that the curriculum is useful for their classes; ‘it’s the pillar we step on and then expand from or zoom in and out’ as Sub3 explained, but to an extent. The curriculum in use for preparatory and high schools is ‘outdated’ and ‘redundant’, as Sub4 declared. Teachers claimed that 15 years ago, this curriculum would serve its purpose with English learners. However, it no longer serves and meets the needs of students of this decade. There is a clear and vast gap between the content of the materials in use and the students in the classes.

The syllabus is organized around the idea that the teacher is the main source of information. The instructor is still seen as a god-

like figure instead of a facilitator accompanying students in their language learning journey. Teachers believe that they cannot rely heavily on this curriculum. Sub7 said that they just 'need to know the gist of it'. Though its objectives are precise, and it seems to be built around a certain sequencing of content, some lessons Sub5 deemed 'very irrelevant' and do not present any link with the remaining lessons.

3.3.2 English language education curriculum contextualization

Teachers questioned the appropriateness and the relevance of the curriculum in the Tunisian context. For some teachers, the curriculum is completely decontextualized. The materials do not talk straight to this generation's interests and needs for learning the English language. While some teachers would advocate a Tunisian-contextualized curriculum, others would favor an English-speaking country contextualization of the materials. They would also favor a curriculum that is oriented toward contributing to the future and professional aspirations of learners. For example, each branch of studies in high school should have English for Specific Purposes (ESP) classes that would help them meet the needs of their specialization field instead of learning with a curriculum for general use.

3.3.3 English language education curriculum objectives

As far as the objectives are concerned, they are divided into general and specific aims. The curriculum is composed of units including general aims, which are constituted of modules with narrower aims and divided into lessons with specific goals. The activities are generally focused on either the productive or receptive skills. That the students, by the end of each lesson, would be able speak, write, read, or listen. According to Sub6, 'the foremost objective would be to have students speak English correctly and fluently and in context'.

In theory, the objectives are well defined. However, in practice, it is more challenging to achieve all of them. Some objectives are simply unrealistic and do not meet the needs of the day.

When asking the teachers about the ways they can achieve these objectives, they commonly affirmed that it is important to adopt ‘the right activities to the specific goals’ while taking into consideration the learners’ background, level, interests and needs. Planning a lesson is the most crucial step for reaching the goals and the success of the course. Sub7 proposed that ‘it is up to the teacher to know how to strike a balance between these two elements’: productive and receptive skills. Implementing the curriculum is dependent on the diversity of levels within one classroom. While an under-achieving class encourages a strict use of the curriculum, a high achievers’ class would go beyond what is stated in the official program. Hence, it is up to the teachers to follow rigidly what is stated in the official documents or to deviate from it either by adding extra worksheets or changing the texts or the supporting materials.

3.4 TEFL official documents and materials

The regulatory or official materials that teachers have to take into account when teaching are very limited. As Sub6 mentioned, these documents give ‘an introduction about the current state of English in Tunisia ... and how English is both the subject matter and the means’, while it also emphasizes the perception that the student is the center of the teaching process.

All the interviewees pointed out the inspectors’ guidelines, recommendations, notes and remarks they receive after a class inspection, demonstration lesson, or general meeting. The inspectors ‘are the ones who will help us putting theory into practice’ as Sub5 suggested. Besides the official program and teachers’ guidebook and the curriculum, the national pedagogic center is responsible for compiling the students’ English language textbooks or workbooks for all

levels (from primary to high schools).

3.4.1 Ministry of Education materials

In discussing the usefulness of the teachers' guidebooks, some participants mentioned that it includes standardized lesson plans which help in designing the course at the beginning of their career. These guidebooks also state the detailed goals and objectives to be achieved by the end of each lesson, unit, term, or year. Sub1 claimed that they 'tell me what framework I am working on, so it keeps me timewise . . . it gives an idea of the broader framework, so it keeps me from going back and forth on something, and it helps me to trace the extent to which my lesson was successful'. At the same time, Wendy sees them 'as not so useful' and they can design their own plans. In general, teachers' books are consistent and precise about grammatical structures to learn, but it is not useful for learning vocabulary.

The students' textbooks, on the other side, are outdated and cover unrealistic and disinteresting topics. Their content is redundant, and the activities are sometimes irrelevant. 'That is why some teachers are left to their own devices', and they 'do not always concentrate on these work and activity books', as Sub7 suggested. Thus, they end up writing their own activities and tasks.

3.4.2 Lack of supporting materials

The absence of supporting materials is another problem that all the participants shared. While they could make use of the official documents provided by the ministry of education and produced by the national pedagogic center for education, which an interviewee referred to as 'The holy Trinity' (guidebooks, textbooks, and activities), there is a striking need for other materials. English classrooms lack Information and Communication Technology (ICT) tools. English teachers should have access to laboratories where they could work with tapes on students' pronunciation and speaking as well

as listening skills. The participants expressed that, ‘unfortunately’, these laboratories and CDs that come with student books, are no longer available for use.

In addition, as learners are becoming more audio-visual oriented, teachers do not have the opportunity to use speakers, data-shows to project videos and computers to play educative music and smart boards to make use of online applications. Financial issues and budgeting come into to play as there are no available digital materials or rooms to have printed worksheets and handouts from the administration. To put it simply, the conditions of the classrooms are not welcoming for either learners or teachers.

3.4.3 The ongoing evaluation of English language learning

Another important document that teachers discussed is ongoing evaluation. According to Sub1, ‘this is more concerned about the tests, and how the testing of each element should be’. It is the major supporting document in use when preparing tests. The summative nature of assessment makes students learn just for the sake of the final examinations that they should pass successfully with the minimum score required. Any extra materials are not considered official; therefore, they should be firmly adjusted to the program, lesson goals and students’ needs.

These documents, even if low in number, certainly add to the teachers’ preparation for the lessons. They also include theoretical approaches and methods that they can refer to. In comparison with experienced teachers, who are more rebellious to the existing documents, novice teachers rely heavily on these documents as they guide them before, during and after the lessons.

3.5 English language policies and English education reforms

Most of Tunisian teachers of English either have little or no knowledge about the English language policies of the country. The research findings allude to the fact that they misunderstand the notion of policy. When answering the questions 'What do you know about English language policies in Tunisia?', many of the interviewees started discussing reforms and change related efforts related to education or the curriculum and the approaches they employ.

The common idea is that the 'government does not give attention to English', Sub3 claimed. Sub6 added that 'there is nothing clear about the status of English'. Indeed, this opinion is supported by the fact that there are no official or governmental documents at the disposition of the public to learn more about the position of each language in the country. The Constitution is considered to be the number one reference, but it does not seem to discuss any linguistic matter besides Arabic as the native language.

Nonetheless, teachers assert the important role that English plays in a modern society and the awareness about using English as a primary source of information in all fields, especially in higher education, academia and working domains. This lack of emphasis from a governmental perspective on the importance of English as an international language is reflected in students' behavior. Learners do not see the need of learning a language that they are not able to use in the future in Tunisia. The curriculum is the outcome of a rigid regime that has been, and still is, under the the French influence. The documents are compiled by Tunisian and French experts, who are obviously far from being able to design a proper English program.

As far as the educational reforms are concerned, Tunisian teachers agree that there were few and shallow changes related to English education. Though there has been a move from the audio-lingual and

traditional methods of teaching to using the communicative teaching approach, there is no concrete change inside the classrooms. Since 2006, there has been no major reform introduced.

3.6 The future of TEFL

Tunisian English teachers believe in the urgency of a change in TEFL and English education. Being innovative and creative is not sufficient for a teacher to enhance the quality and the outcome of the process of learning English as a foreign language. While some teachers are reluctant to professionally develop, others are eager to participate in educational training and are keen to follow the modern trends and implement the recent approaches in TEFL. Teachers need to reflect on their own teaching and professional development and there should be a new system of quality control and evaluation.

‘There is a spark that should be fueled’ and teachers are the spark that is ready to be part of the reform to revolutionize English education in Tunisia, Sub1 expressed. Teachers, especially the younger ones, would need to team up with experts, decision, and policy makers to either edit the existing or create a completely new curriculum suitable for meeting the needs of the new generations and respects the deficiencies and differences in each region of the country, and at the same time, meeting the international standards for English education.

In addition, there should be a move from the traditional method of assessing learners of English. ‘The standardized testing does not really do justice to the diversity, and the richness of the classrooms’, suggested Sub1. Students’ textbooks need to be revised to teach ‘the 21st century skills’, as Sub7 proposed. Sub3 claimed that the materials ‘should be close to the everyday life of the students, their minds, their fresh youthful spirit and their personalities. These books should be made more colorful and vivid’. They should similarly respect the abilities and the capacities of each learner as well

as their own suggestions.

Including a variety of materials and digitalizing education, by introducing new digital tools and platforms, or moving toward a blended approach of TEFL would be a valuable change in the future in Tunisia. Adaptability and flexibility in the teaching profession are badly needed nowadays and this should be applicable to English lessons as well. Enhancing the teaching environment and providing the supporting materials and English-only classrooms would effectively and positively influence English education.

Teaching English in Tunisian schools should be looked at as if they were teaching an art and a skill for life. Concluding on a Sub1 positive note, 'there must have been someone who decided that we are taught these theories. If the line of thought has come from the Ministry of Education, so there is a move towards more modern, more utilitarian and more communicative language teaching.' To an extent, English education in the Tunisian context is successful. Although there is no ideal environment for TEFL, teachers can always opt for an intellectually stimulating environment.

Teaching English as a foreign language in Tunisian schools is not the easiest task. Considering that English comes as a second foreign language (after French) and a third language to be taught at schools (Arabic, French, and English) from a very early age, it poses several enormous challenges. Change does not happen over one-night. Certainly, there is a strong need for modernization, evolution, and progress in education. Tunisian English education and education in broader terms has not been at its best in the last decade. However, there is always a path for development and a hope for betterment. This research comes as a modest part of investigating, first, and revolutionizing, second, English language education in the Tunisian context.

4 Conclusion

In this qualitative study, I interviewed 1 teacher for the pilot instrument validation and 12 active Tunisian teachers of English working in public primary, preparatory and high schools. The analyses of the transcripts of these interviews led the researcher to draw the aforementioned conclusions. The condition of compulsory English education in Tunisian schools, though not at its best, reflects the efforts of change and improvement for the last decades. The increasing rise of interest in learning English as a foreign language is pivotal to initiating reforms projects at governmental, ministerial, regional, and administrative levels in the country.

Despite the challenges, Tunisian educators are the first implementers of change. Moving from a teacher-centered learning environment and employing up-to-date materials as well as diverse approaches and strategies are crucial points to consider for the development of English education sector. The curriculum needs to be revolutionized to meet the requirements of international standards as well as the different needs and interests of Tunisian learners. Further, there should be a focus on English teachers' education and professional development during pre-service and in-service training.

While the topic investigated in this study has been extensively discussed in the international context, very few scholars have worked on teachers as being the major stakeholders in the Tunisian context. There is an ongoing rivalry between English and French as foreign languages taught as compulsory subjects since primary schools. Experiences of drafting French language policies, designing French language curriculum and training teachers to teach French could be beneficial in developing English language education process. Nonetheless, the focus of this study is to investigate particularly orientations and issues with English as a foreign language in the Tunisian educational system.

This study is exploratory in nature. Therefore, the questions,

despite their length, needed to be general rather than narrow which often led to deviations from the topic and the specific aims of the study. These deviations led me to think of issues to tackle in future studies, including English language teachers' education, English language assessment in Tunisian schools, and English language education curriculum. Additionally, the number of participants was limited to 12 (in addition to one pilot) and thus, saturation may not have been reached. Finally, as the interviews were conducted online, internet interruptions led to some data loss.

Despite the limitations, the research is a modestly enough addition to researchers investigating different stakeholders' perceptions of education. This study served the aim to explore Tunisian English education from the teachers' perspective. By exploring TEFL approaches in the Tunisian context, and investigating teachers' dispositions toward the national English language education curriculum as well as the challenges they face and their aspirations for the future of EFL, teachers in the international sphere are hoped to have learnt a great deal about TEFL in Tunisia. Researchers in the field of applied linguistics could further adopt the instrument for other qualitative and quantitative studies in different contexts.

Meanwhile, this study accentuates the need to work more thoroughly on TEFL in Tunisia by looking not only at teachers of English, but also at learners, and the stakeholders involved. Further research could be related to national English language curriculum design and development in Tunisia, innovations in TEFL approaches and teaching the 21st century skills as well as critical thinking in TEFL. The research also briefly tackled the ongoing evaluation which could be worthy of investigation in terms of testing and assessment of English in Tunisian public schools. Teachers in this study discussed their own training and education as well as their role as teachers in enhancing English language education which is an important issue to look at in upcoming studies.

Acknowledgments

My gratitude goes to all the Tunisian teachers who welcomed the purpose of this study, devoted their valuable time to participate in it, and enrich it with insightful information and thorough description of the situation of TEFL in the Republic of Tunisia.

References

- Abid, N. (2013). PhD thesis, University of Sfax, University of Lorraine.
- Amara, M. (2003). Recent foreign language education policies in Palestine. *Language Problems Language Planning*, 27:217–232.
- Barnawi, O. and Al-hawsawi, S. (2017). English education policy in Saudi Arabia: English language education policy in the Kingdom of Saudi Arabia: Current trends, issues and challenges. *English Language Education Policy in the Middle East and North Africa*, 13:199–222.
- Boukadi, S. (2013). *Teachers' perceptions about the future of English language teaching and learning in Tunisia after the 2011 revolution*. PhD thesis, University of Exeter.
- Derbel, F. (2001). *EFL teacher preparation, teacher conceptual frames and the task of implementing ideological change: Directions for future teacher education and development in Tunisia*. PhD thesis, University of London.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press, Oxford.
- Errihani, M. (2017). English education policy and practice in Morocco. *English Language Education Policy in the Middle East and North Africa*, 13:115–132.
- Fallon, G. and Rublik, N. (2012). Second language education policy in Quebec: ESL teachers' perceptions of impacts of policy of En-

- glish as a compulsory subject at the early primary level in quebec. *TESL Canada Journal*, 29:58–73.
- Ghaith, G. and Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 15(5):487–49.
- Habeeb, K. M. (2013). *Teachers' perceptions toward implementing English as a foreign language at kindergarten: What can we learn from the Case of Kuwaiti kindergarten teachers?* PhD thesis, University of Arkansas.
- Hélot, C. and Young, A. (2005). The notion of diversity in language education: policy and practice at primary level in france. *Language, Culture and Curriculum*, 18(3):242–257.
- Kikuchi, K. and Browne, C. (2009). English educational policy for high schools in Japan: Ideals vs. Reality. *RELC Journal*, 40(2):172–191.
- Kolano, L. Q. and King, E. T. (2015). Preservice teachers' perceived beliefs towards English language learners:. *Issues in teacher education*, 24(2):19.
- Lanvers, U. (2011). Language education policy in England. Is English the elephant in the room? *Journal of Applied Language Studies*, 5(3):63–78.
- Liton, H. (2013). EFL teachers' perceptions, evaluations and expectations about English language courses as EFL in Saudi universities. *International Journal of Instruction*, 6:19–34.
- Mawed, I. (2016). *An exploration of English as a foreign language teachers' attitudes towards curriculum design and development at the English language teaching department in the Syrian Higher Institute of Languages*. PhD thesis, University of Exeter.
- Medgyes, P. (2017). The (ir)relevance of academic research for the language teacher. *ELT Journal*, 71(7):491–498.
- Mokhtari, A. (2017). *Perceptions of Tunisian educators of the effects of the Arab Spring on Tunisia's educational policies and reforms*

- related to corruption, job preparation, and English language: A mixed methods study.* PhD thesis, University of Louisiana.
- Peláez, O. and Usma, J. (2017). The crucial role of educational stakeholders in the appropriation of foreign language education policies: A case study. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, pages 19–121.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Wang, H. (2008). Language policy implementation: A look at teachers' perceptions. *Asian EFL Journal*, pages 29–38.
- Yook, C. m. (2010). *Korean teachers' beliefs about English language education and their impacts upon the Ministry of Education-Initiated Reforms*. PhD thesis, Georgia State University.

Appendices

Appendix A: Interview Consent

Interview consent form for the interviews
Eötvös Loránd University
Department of Language Pedagogy and English Applied Linguistics
Budapest, Hungary

Title: Investigating Tunisian teachers' perceptions of compulsory English education, language policies and the future of TEFL

Investigator: Wijdene Ayed

I. Purpose of the Research: This study aims to bridge the gap between language education policies, curriculum, and their implementation in TEFL environment in the Republic of Tunisia. The researcher aims to investigate Tunisian English teachers views of the current situation of English education, their thoughts about the current TEFL approaches and methods employed, their knowledge and

dispositions about the existing curricula and, their beliefs and perceptions of the Ministry of Education initiated reforms and TEFL policies. The investigation ends with discussing teachers attitudes toward the future of TEFL in Tunisia.

II. Procedure: Interviews will be conducted online via Skype. You will be interviewed once, and the interview will take about 90 minutes.

III. Risks: The risks of participating in this study are no greater than those encountered in daily life.

IV. Benefits: Taking part in this research may benefit you as an English teacher. You will have the opportunity to reflect on your teaching approach, methods, and techniques as well as your role as a teacher within the Tunisian educational system. The results of the research will show the role of English teachers' attitudes, perceptions, and beliefs in reforming English education the Republic of Tunisia. This will help us find out more about how to improve English education in the country.

V. Voluntary Participation and Withdrawal: Participation in this research is voluntary. You do not have to be in this study. If you decide to be in the study and change your mind, you have the right to drop out at any time. You may skip questions or stop participating at any time. Whatever you decide, you will not lose any benefits to which you are otherwise entitled.

VI. Confidentiality: I will keep your records private to the extent allowed by law. Dr. Wein Csizér Kata will have access to the information you provide. I will use a pseudonym of your choice rather than your name on study records and it will be destroyed after the research is conducted. Your record will be stored in the researcher's protected computer. Your name and other facts that might point to you will not appear when we present this study or publish its results. The findings will be summarized and reported in such a way that you will not be identified personally.

VII. Contact Persons: Contact Wijdene Ayed at +36 20 43 85 48 1,

wijdene@student.elte.hu and wjdnayd@gmail.com if you have questions about this study. You may also reach out to my supervisor through wein.kata@btk.elte.hu and weinkata@yahoo.com.

VIII. Copy of Consent Form to interviewee: You will receive a digital copy of this form.

Appendix B: Interview Instrument

Dear X,

I invited you to participate in my research as you are teaching at one of the Tunisian institutions, I would like to thank you for agreeing to participate in my study. I would like to inform you that you have the right to drop out at any time. You may also skip questions or stop participating at any time as well.

This interview will be recorded, and I will keep your records private. I will use a pseudonym of your choice rather than your name on study records and it will be destroyed after the research is conducted. Your record will be stored in the researcher's protected computer. Your name and other facts that might point to you will not appear when we present this study or publish its results.

This study aims to bridge the gap between language education policies, curriculum and their implementation in TEFL environment in the Republic of Tunisia. I, the researcher, aim to investigate your view of the current situation of English education, TEFL approaches, and methods employed, knowledge and dispositions about the existing curricula. The investigation ends with discussing your attitude toward the future of TEFL in Tunisia.

1. A. Due to technical reasons, I have to ask your age: What year were you born in?
 - B. Where and when did you graduate? What did you graduate in?

2. A. Could you please introduce yourself as a teacher?
B. Why did you choose to become a teacher? How long have you been a teacher?
3. A. Throughout your career as a teacher, what age groups have you taught?
B. Which educational level are you teaching English now? Where?

I. INTRODUCTION TO TOPIC

1. What is your opinion about the overall quality of the Tunisian English education? What characterized the quality of English teaching in your context?
2. What quality control steps are included in the Tunisian education system to maintain the quality of English education? What do you think about their usefulness?

II. TEFL CURRICULUM AND APPROACHES

1. How would you describe the approaches and strategies you use when teaching English?
2. A. In what ways do you think the Teacher's Guidebook and students' workbook support the TEFL approach you are following? What are their learning objectives? In what ways do you think they help in achieving these learning objectives?
B. What do you think about the appropriateness of the materials and equipment provided by the MoE for TEFL? What other materials you think they can be useful for your classes?
3. A. What are the regulatory or official documents that you have to take into account when teaching? (*governmental decrees/ Ministry of Education documents/publications/letters/ recommendations/national pedagogical center/ inspectors' notes*)
B. What do you think about their content? What are the strengths and weaknesses of these documents?
4. A. What do you think of the clarity of the national English

language education curriculum? What are its objectives? What do you think about these objectives?

- B. In what ways you can achieve the objectives stated in the official English language education curriculum during your classes?
- C. What are the most challenging aspects or the main barriers that you face regarding implementing the national English language education curriculum?
- D. How appropriate is the language education curriculum for your teaching context?

III. KNOWLEDGE AND PERCEPTION OF ENGLISH LANGUAGE POLICIES

- 1.
 - A. What do you know about English language policies in Tunisia? What do you think of these policies?
 - B. Do you know of any official document that explains the language policy? If yes, what are these documents? What do they contain?
 - C. To what extent do these policies influence the way you teach English in Tunisia?
- 2.
 - A. What do you know about the MOE-initiated reforms in English language education?
 - B. What do you think of the changes in TEFL that took place in the past few years? Do you think your teaching reflects the reform efforts? If yes, in what ways? If not, why not?

TEACHERS PERCEPTIONS OF THE FUTURE OF TEFL

1. Do you think there should be a reform or change in English language policy? If yes, what further changes in TEFL policy do you expect?
2.
 - A. Given the current language education curriculum situation in the Tunisian context and considering your experience in the classroom and the teaching materials you use; do you think there is a need to develop a new curriculum?
 - B. What should be the main features of a potential new curriculum?
 - C. What thoughts do you have about the teachers' role and involvement in designing a new curriculum?
 - D. What would you like to change in TEFL approaches and strategies in the future and what would you add/remove/make in your current educational context?
3.
 - A. What do you think about the success in TEFL in Tunisia? What would make TEFL successful in Tunisia?
 - B. What would make an ideal TEFL environment in Tunisia?

FINAL QUESTIONS

1. Could you please raise any issue that needs to be discussed and studied?
2. What should I have asked you that I did not think to ask?
3. What would you like me to use as a pseudonym?
4. This was the end of my questions, and again I would like to thank you for your giving me your valuable time, for your participation and for your valuable insights in the topic.

Önbemutató, önreflexió. Megismerkedési diskurzusk első személyű megnyilatkozásai

Bencze Norbert

ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola

benczenorbi@student.elte.hu

Kivonat: A villámrandi-felvételeken végzett korábbi diskurzuselemzések és pragmatikai vizsgálatok rámutattak, hogy a dialógusokat a romantikus jelleg mellett a pozitív benyomások kialakítása, az önkonstruálás jellemzi (Stokoe, 2010; Bencze, 2020). A villámrandi diskurzuskait a Svennevig (1999, 2014) által bemutatott megismerkedési dimenziók (ismerőség, közös szabályok, érzelmi viszonyulás) és hármas szekvenciális felépítés (kérdés, válasz, reakció) jellemzik. A svennevigi modell alapján az első személyű megnyilatkozások az önbemutató célú válaszok és kommentek.

A magyar anyanyelvű, valós motivációkkal rendelkező fiatal férfi és női részvevőkkel rögzített dialóguskból lejegyzett, majd részben automatizált elemzéssel kiegészített villámrandi-korpusz felhasználásával 18 dialóguskban kvantitatív, 4 dialóguskban kvalitatív módon elemeztem az első személyű alakokat és azok funkcióit. Az eredmények az első személyű megnyilatkozásokon keresztül megerősítik a svennevigi modellben bemutatott típusokat és a bemutatkozási szövegre

<https://doi.org/10.18135/Alknyelvdok.2021.15.4>

In: Gráci Tekla Etelka – Ludányi Zsófia (szerk.): *Doktorandusk tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021*. Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont. 2021. (Sorozatszerkesztő: Váradi Tamás.) ISBN 978-963-9074-94-1.

jellemző diskurzusjegyeket, ugyanakkor árnyalják is azt, rámutatva az első személyű megnyilatkozások diskurzusszervező, reflexiós, metanyelvi használatára. Az első személy használata az önbemutatás mellett az önreflexiót szolgálja.

1. Bevezetés

1.1. Önbemutatás és önreflexió

Az önbemutatás és az önreflexió részben átfedésben lévő kategóriák. Közös jellemzőjük, hogy a beszélő saját magát állítja a nyelvi tevékenység középpontjába. Az önbemutatás vagy önreprezentáció esetében általában a beszélgetés tárgya, témája lesz a személy, akinek célja elsősorban az énmegjelenítés, az identitásképzés az adott kontextusban (Kuna, 2016). Az önreflexió elsősorban az adott szituációhoz kapcsolódó nyelvi és nem nyelvi tevékenységekre való visszautalásként értelmezhető, a leggyakrabban metapragmatikai reflexióként azonosítjuk (Simon, 2019). Az önbemutatás és az önreflexió jellemzőiből adódóan az első személyhez kapcsolható, elsősorban, de nem kizárólagosan az egyes számhoz. Jelen tanulmányban a megismerkedési diskurzusok szövegének első személyt tartalmazó megnyilatkozásait vizsgálom azzal a céllal, hogy a személy önkonstrukcióját, önmagára irányuló megnyilatkozásait egy már meglévő modell segítségével, illetve azt részben kiegészítve rendezzem el.

A megismerkedési dialógusok bemutatásánál elsősorban az önbemutatást írnak le részletesen, így ennek korábbi eredményeit ismertetem először a megismerkedési szövegekben általában (1.2. fejezet), majd egy speciális megismerkedési diskurzusban, a villámrandik dialógusaiban is (1.3. fejezet). Hipotéziseimet az első személyt tartalmazó megnyilatkozásokkal kapcsolatban fogalmaztam meg (1.4. fejezet). A saját magam által összeállított korpusz és az elemzés módszerének bemutatása után (2. fejezet) először a kvantitatív vizsgálat eredményeit ismertetem (3.1. fejezet). A kvalitatív kutatási

eredményeket nyelvi példákkal együtt mutatom be (3.2. fejezet): először a svennevigi bemutatkozási modell alapján, tehát hangsúlyosan az önbemutatósi elemeket írom le (3.2.1. fejezet), majd a modell fókuszán kívül eső önreflexív elemeket, azok legfontosabb jellemzőit ismertetem (3.2.2. fejezet). A tanulmány összegzéssel zárul (4. fejezet).

1.2. Megismerkedési dialógusok és az önbemutatós

A megismerkedési dialógusok résztvevői az önbemutatós szempontjából kétféle szerepet tölthetnek be: lehetnek azok, akik személyes információk megosztásával önmagukat mutatják be, illetve azok, akik a partner önbemutatósát hallgatják és fogadják be (Greene és mtsai., 2006). A beszédfordulók során a két szerep felcserélődhet, a folyamatos beszédforduló-váltások pedig az önbemutatósban való részvételt tekintve kiegyenlített dialógusokat eredményezhetnek. Ez az egyensúly azonban felborulhat, sőt a beszédfordulók kiegyenlítettsége sem jelenti egyértelműen az önbemutatósban való egyenlő részvételt (Sprecher és mtsai., 2012).

Az önbemutatóst hallgató beszédpartner információkat, tudást szerez partneréről, amely csökkentheti a bizonytalanságát, növelheti az ismerősséget, ezzel erősítheti a partner elfogadottságát és a szimpátiát irányába (Sprecher és mtsai., 2012). Az – elsősorban az információk megosztását szolgáló – önbemutatós azzal, hogy az ismerősség érzetét kelti, a beszédpartnertől kapható figyelem és támogatás elnyerésének fontos eszköze, egyúttal a megismerkedési dialógusok jellemzője lesz (Reis és mtsai., 2011a,b). Sprecher és mtsai. (2012) vizsgálata szerint az egymás számára ismeretlen résztvevőkkel folytatott dialógusok során a befogadók, az önbemutatóst hallgatók nagyobb értékkel jelölik a partnerük közelségét, szimpátiáját, hasonlóságát, és jobban élvezik a beszélgetést, mint azok, akik önmagukat mutatták be. Sprecher és mtsai. (2012) kutatásában a résztvevők szándékának manipulációja következtében – előre kijelölték a hall-

gató vagy az önmagát bemutató partner szerepét – a beszélgetés menete részben meghatározott, irányított volt. [Stokoe \(2010\)](#) az általa vizsgált megismerkedési dialógusok fontos jellemzőjének tartja a beszélgetőpartnerek egyenlőségét, a megismerkedési dialógusokat pedig olyan kétoldalú „interjú” jellegű diskurzusoknak tartja, ahol a beszélgetőpartnerek mindegyike kérdez és válaszol is a kérdésekre, a szerepek pedig nincsenek előre kiosztva. A kétoldalúság a szimpátia „visszahatása” miatt is fontos: az önbemutató nemcsak a hallgató partnerben kelthet ismerősségérzetet és szimpátiát, de a hallgató partner irányába érzett szimpátiája is hatással lehet az önbemutató fél produkciójára, az önbemutató és a megosztott információk minőségére ([Greene és mtsai., 2006](#)).

[Stokoe \(2010\)](#) vizsgálatának anyagát villámrandi-dialógusok képezik, amelyeknek a kutatása alapján nem a romantikus jelleg vagy a flört az elsődleges jellemzője, hanem a megismerkedés, éppen ezért azok elemezhetőek úgy is, mint egyenlő partnerek között lezajlott megismerkedési dialógusok. Megjegyzi azonban, hogy ugyan a villámrandi tekinthető megismerkedési szövegtípusnak, létrejöttének a kontextust, a beszélői szándékokat és a diskurzus szerveződését is meghatározó környezete mégis a villámrandi eseménye, amitől teljes mértékben nem tekinthetünk el. A villámrandik olyan szervezett események, ahol valódi ismerkedési motivációkkal érkező, potenciális partnerek – általában heteroszexuális nők és férfiak – néhány (jellemzően 4-6) percet tölthetnek el egymással. A résztvevők az esemény során több potenciális partnerrel beszélgethetnek, és ha az értékelésben kölcsönösen szimpátiájukat fejezték ki, megkapják egymás elérhetőségét. A megfigyelések szerint a résztvevők nyelvhasználatukat abban az esetben is alakítják a partnerhez, ha a randevún túlmutató romantikus motivációik nincsenek ([Negar, 2020](#)), ezért a villámrandik esetében a diskurzus alakításakor, többek között az önbemutató során, kialakított szimpátia nem feleltethető meg a beszélgetés végén adott, a következő találkozásra vonatkozó igen-nem válasszal.

A megismerkedési dialógusokban tehát fontos szerepet kap az

információk megosztása, vagyis az egyes számban megfogalmazott, az önbemutatót célzó megnyilatkozások, de emellett és ezzel szoros kapcsolatban a jó benyomások keltése, a hasonlóságok megtalálása és a közös szabályok kialakítása is. A második személyű kérdések és különböző típusú reakciók is a dialógus fontos részét képezik.

1.3. A svennevi modell és működése a villámrandi-dialógusokon

A megismerkedési dialógusok dimenzióit és szerkezetét [Svennevig \(1999, 2014\)](#) foglalta össze modelljében. [Svennevig \(2014\)](#) valódi célokkal, motivációkkal létrejött szöveganyagon vizsgálta az első találkozás, a megismerkedés dialógusait, és megfigyeléseire építve a pragmatikai kutatásokban felhasználható, a diskurzusok szerveződését bemutató modellt alkotott.

[Svennevig \(1999\)](#) szerint az első találkozások interakcióiban a megismerésnek, a kapcsolatok kialakításának három dimenziója jelenik meg: (1) az ismerőség kialakítása, a bizalom megszerzése, amely leginkább a személyes információk megosztásával történik, és tudáson, ismereten alapul; (2) a szolidaritás a kölcsönösen fontosnak tartott jogok és kötelezettségek megmutatását, az abban való egyezkedést jelenti, és normatív értékekre épül; (3) a vonzalom a kölcsönös elismerés és szimpátia kifejezését jelenti, és érzelmeken, érzéseken alapul. A beszélgetőpartnerek a diskurzus kiépítésével párhuzamosan alakítják ki kapcsolatukat a fenti három dimenzióban.

[Svennevig \(2014\)](#) – a spontán nyelvi diskurzusok szekvenciáról szekvenciára való felépítését tanulmányozva – a megismerkedési dialógusokban három részletesen leírt alapszekvenciát különít el, melyeket leegyszerűsítve a kérdés, a válasz és a reakció hármasként jellemezhetünk.

A szekvenciaszerkezet első elemei a bemutatást, önreprezentációt előhívó, elicitáló kérdések (1). A beszélgetőpartnerek kérdéseikkel elsősorban életrajzi információk után érdeklődnek, illetve az egy kö-

zösséghez, csoporthoz, egy kategóriához való tartozáson keresztül – munka, szabadidős tevékenység – próbálják kialakítani magukban aktuális partnerük képét. A partnerre vonatkozó kérdés természet-szerűleg elsősorban második személyű lehet.

A szekvenciaszerkezet második eleme az elicitáló kérdésre érkező, önbemutató tartalmú válasz (2). A válasz lehet rövid vagy kifejtett, melyet a normatív szabályokon túl a beszélő szándéka, a részletes válaszra való hajlandósága, a kifejtettség igénye is meghatároz (lásd többek között [Goffman, 1967](#); [Grice, 1975](#)). A bennük közölt személyes információk megosztása segíti a beszédpartnert a megismerési folyamatban. A válaszszekvenciák elsősorban első személyűek, a beszélőre vonatkoznak.

A szekvenciaszerkezet harmadik részében a korábban kérdező félnek több lehetősége van reagálni a válaszra: elismerő, nyugtázó kijelentésével (3a) visszajelzést adhat, egyúttal jelezheti a kérdéskör, a téma lezárását is; rövid visszakérdezéssel (3b) elicitálhatja a folytatást; önmagára irányuló kommentjével (3c) maga is önbemutatót végezhet, mellyel célja a válaszban megjelent kategóriával, információval való kapcsolatának kifejezése. A reakciók közül a visszakérdezés a második személyhez kapcsolódik, a kommentek pedig első személyűek.

Az első és a második személy jelölései elsősorban egyes számban értelmezendők, a beszélőre és partnerére, és csak ritkábban a legalább az egyik beszélőt magában foglaló, többes számú csoportokra utalnak. A dialógusok összetettségéből adódóan a hármas szekvenciaszerkezet elemei összekapcsolódhatnak, részben sorrendjük is változhat, illetve mellékszekvenciák is kísérhetik őket ([Svennevig, 2014: 318](#)). A szekvenciaszerkezetek részletes leírását lásd [Bencze \(2020\)](#).

A Svennevig által bemutatott modellre vagy annak fogalmaira építve többen vizsgálták a villámrandikat mint megismerkedési dialógustípusokat ([Stokoe, 2010](#); [Koborov, 2011](#); [Hollander és Turóvitz, 2013](#)). A svennevigi hármas dimenzió és a hármas szekvenciális felépítés (kérdés, válasz, reakció) ([Svennevig, 1999, 2014](#))

alkalmasnak bizonyultak a magyar anyanyelvű résztvevőkkel rögzített villámrandi-dialógusokra vonatkoztatva az önkonstruálás, illetve a beszélőknek önmaguk és partnerük kategóriákba sorolásának bemutatására is (Bencze, 2020). Az elemzés során a dimenzióknak és a szekvenciaelemeknek a svennevi leíráshoz kapcsolódó jellegzetes (életrajzi kérdések, egy csoporthoz tartozás kifejezése, közös értékek stb.) és kevésbé jellegzetes, de a modellhez kapcsolható típusai (rejtett kategorizáció, tabutémák, a beszélgetés szabályai stb.) állapíthatók meg. Az elemzések arra is rámutattak, hogy a különböző beszélgetőpartnerek nagy hatással lehetnek a beszélő nyelvi viselkedésére, a beszédalkalmazásnak szintén az önkifejezés eszköze (Pardo, 2010). A modell működőképesnek látszik a magyar nyelvű villámrandi szerkezetének, a partnerek szándékainak vizsgálatában, tehát a diskurzusok pragmatikai elemzésében, ugyanakkor nem minden megnyilatkozás sorolható szigorúan véve csak egy dimenzióhoz vagy szekvenciális egységbe, vagy elemezhető elég körültekintően csak az egyes egységek jellemzőivel, ezért a modell rugalmas értelmezésére, a szigorú kategorizálás helyett értelmező csoportosításra van szükség.

1.4. Hipotézisek

A svennevi modell szigorú értelmezésében a forma és a funkció néhány esetben nagyon egyértelműen összekapcsolódik, így például a második személyű megnyilatkozások a kérdésekhez és visszakerdezésekhez, az első személyű megnyilatkozások a válaszokhoz és a kommentekhez kapcsolódhatnak. Jelen tanulmányban az első személyű megnyilatkozásokat vizsgálom kvantitatív és kvalitatív módszerekkel a villámrandi dialógusaiban. Ezzel arra kívánok rámutatni, hogy a svennevi modellben megjelenítetteknel több funkció jelenik meg az első személyű formához kapcsolódva, így például fontos szerepet kap a szintén első személlyel kifejezett önreflexió is.

A megismerkedési szövegekben az önbemutató kiemelt fontosságú, ezért első hipotézisem szerint az első személyű alakok nagyobb

arányban találhatóak meg a villámrandi-dialógusokban, mint a második személyű alakok. A személyjelölések és a megnyilatkozástípusok kapcsolata egyértelműnek látszik, de bizonyos személyek és megnyilatkozások összekapcsolódása nem kizárólagos, így szükséges lehet ennek vizsgálata is. Második hipotézisem szerint az első személyű alakok túlnyomó többsége a válasz és a komment típusú reakciószekvenciákban található meg. Harmadik hipotézisem szerint az első személyű alakok funkciójuk szerint az önbemutatót és az önreflexiót szolgálják.

2. Módszertan

[Finkel és mtsai. \(2007\)](#) módszertani útmutatóját követve 2019 szeptemberében Budapesten, kutatási célokkal, két egymást követő, hasonló módon létrehozott villámrandi-eseményt szerveztem meg. Az első randieseményen 4 nő és 6 férfi, a másodikon 6 férfi és 6 nő jelent meg, tehát 24 és 36, körülbelül 5 perces beszélgetés zajlott le. Az eseményeken 20 és 33 év közötti, budapesti vagy Budapest környékén élő, a pártalálásra nyitott, magukat inkább heteroszexuálisnak értékelő nők és férfiak vettek részt. A beszélgetések hanganyaga a résztvevők előzetes hozzájárulásával rögzítésre került. Az esemény menetének részletesebb leírását lásd [Bencze \(2020\)](#).

A hangfelvétel rögzítése után szakaszosan, saját, a magyar hagyományokra részben építő lejegyzési útmutatóval kezdődött meg a beszélgetések leírása. A lejegyzés során törekedtem arra, hogy az elkészülő transzkripció a diskurzusok időbeli és tartalmi jegyeit is bemutassa, ezért a leírást az ELAN programban, kiegészítő jelek alkalmazásával végeztem el. Az ELAN alkalmas az idősávok jelölésére, ezáltal pedig a sorrendiség és az időinformációk, pl. az átfedések jelölésére. A kiegészítő jelek a szövegben az érintett szavak vagy szakaszok után a szövegbe jegyezve, de speciális jelölésekkel elkülönített módon, tulajdonképpen címkékként kerültek rögzítésre. A jelene-

ket több körben javítva, finomítva állítottam össze, alkalmazkodva a diskurzusok jellegzetességeihez és saját kutatói érdeklődésemhez, így többek között a sztenderdtől eltérő határozókat, az idegen szavakat stb. is jelöltem. A lejegyzés után az ELAN programból kinyert idő- és tartalmi információk alapján a beszélgetés legfontosabb jellemzőit – pl. a randevú és a beszélő száma, neme, időinformációk, kiegészítő jelölések – tartalmazó, a szószintig elemzett, morfológiai elemzést tartalmazó táblázat jött létre. Az ELAN-ból elkészített adatbázis Sass Bálint munkája, akinek ezúton is köszönöm segítségét. A táblázat beszélgetésenként vagy több beszélgetést összevonva adatbázisként, kereshető korpuszként használható.

A jelen tanulmányban ismertetett vizsgálatba a villámrandikorpusz második eseményének 18 dialógusát vontam be. Az eseményen részt vevő 6 nő és 6 férfi mindegyike szerepel a vizsgált korpuszban, a legtöbben 3–3 beszélgetésben (egy férfi 4, egy másik férfi 2 beszélgetésben szerepel, melynek oka az, hogy néhány beszélgetés különböző technikai hibák miatt nem érte el a korpusz-előkészítés utolsó szakaszát). A 18 beszélgetés összesen 14824 szövegszót – tehát a táblázatszerű korpuszban ugyanennyi, információt tartalmazó sort – tartalmaz.

Az elemzés egy kvantitatív és egy kvalitatív szakaszból állt. A kvantitatív elemzést 18 dialógust tartalmazó korpuszon végeztem el. A morfológiai jellemzők alapján az első és a második személyt jelölő morfémákat kerestem meg, így az igei személyragos igék, a személyes névmások és ragozott alakjaik, valamint a birtokos személyjeles főnevek számát vizsgáltam. Mivel a korpusz diskurzusszintű információkat – pl. a kérdések, válaszok, kommentek jelölését – nem tartalmazza, erre vonatkozó adatok csak a korpusz bővítése, kézi elemzés után állhatnak rendelkezésre. A kézi és automatikus elemzés eredményeként elérhető értékeket a nemek és a beszélők szerint is vizsgáltam. A személyjelölések nemekhez kötöttsége tekintetében vizsgáltam a normáelosztást, melyhez a Pearson-féle korrelációs együtthatót az SPSS szoftver segítségével számoltam ki.

A kvalitatív elemzésbe a 18 beszélgetésből 4-et vontam be. A kiválasztásnál két szempontot vettem figyelembe: egyrészt minden beszélgetés eltérő személytől származzon, másrészt az első személyű alakok száma alapján is diverzitást mutasson – így a legkisebb, legnagyobb és két köztes számú első személyű alakot tartalmazó dialógust vontam be a vizsgálatba. Az első személyű alakokat szövegkörnyezetükben, a dialógusok kontextusában vizsgáltam. A korpusz ezen részén áttekintettem, hogy az első személyű alakok a svennevigi modell mely szekvenciájához kapcsolódnak, vagy esetleg leírhatóak-e a modell szekvenciáin túl más módon. A svennevigi modell elemeinek elsődleges funkciójához nem illeszthető elemeket a nyelvi példák vizsgálata alapján három csoportba soroltam, mely csoportok átmeneti elemeket is tartalmaznak.

3. Eredmények

3.1. A kvantitatív vizsgálat eredményei

3.1.1. Az első és második személyű megnyilatkozások aránya

Elsőként a kvantitatív vizsgálat eredményeit mutatom be. A 18 dialógusban az első és a második személy megjelenésének száma az első személy abszolút túlsúlyát mutatja (1. táblázat). A 2030 összes alak 82%-a első személyű, az egyes szám első személyű alak 4,24-szer, a többes szám első személyű alak 15,8-szor gyakoribb második személyű párjánál. Az egyes szám első személyű alak a svennevigi modellben az önreprezentációt tartalmazó válaszokhoz vagy a kommentekhez, míg a második személyű alak elsősorban a kérdésekhez kapcsolható. Az első és második személyű alakok aránya tehát a válaszoknak a kérdésekkel szembeni jelentősen nagyobb súlyára utalhat, ez azonban a korpusz jelenlegi állapotában számadatokkal nem jelenthető ki biztosan, csak további kézi elemzés után válhat láthatóvá. Mivel a vizsgált megismerkedési diskurzusból csak két személy

vesz részt, így az én és a te viszonya sokkal hangsúlyosabb, a többes számú alakok használata, így a bennfoglalás, magunkról mint egy csoport tagjairól való beszéd (*mi*) és a másikhoz mint egy csoport tagjához irányuló kérdés (*ti*) háttérbe szorul.

	egyes szám	többes szám	összesen
első személy	1507 db 74,2%	158 db 7,8%	1665 db 82%
második személy	355 db 17,5%	10 db 0,5%	365 db 18%
összesen	1862 db 91,7%	168 db 8,3%	2030 db 100%

1. táblázat. Az első és a második személyű alakok száma és arányuk az összes előforduláshoz viszonyítva

A személyek megjelölésére használt grammatikai formákat vizsgálva az látható, hogy személyjelölés jelentős része az igéhez kapcsolódik (az összes érték átlaga 68,1%), ezt követi a személyes névmás (21,1%) és a birtokos személyjel (10,8%) (2. táblázat). Az egyes és a többes számnál azonban jelentős különbség van az arányokban: az egyes szám esetében az igei személyrag az összes jelölésnek hozzávetőlegesen kétharmadát, a többes számnál 86–90%-át teszi ki. A többes számú alakok kis elemszáma miatt – elsősorban a többes szám második személy esetében – azonban az értékekből csak óvatosan vonhatunk le következtetést. Az eredmények a nyelv sajátosságaiból adódnak, és a diskurzus szerveződésére is hatással lehetnek.

Az 18 beszélgetésből nyert adatok szerint tehát a villámrandi-dialógusokat az első személy, azon belül is elsősorban az egyes szám első személy egyértelmű túlsúlya jellemzi. Az egyes szám első személy az esetek 66,6%-ában igei személyraggal fejeződik ki. Ez kapcsolatban áll a magyar nyelv névmáskiejtő sajátosságaival, ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy egyúttal a személyes névmások 69%-a

éppen az alapesetben elhagyható *én* alak, gyakran az igével együtt állva, hangsúlyos szerepben.

személy	első személy			második személy		
	E/1.	T/1.	E/1. + T/1.	E/2.	T/2.	E/2. + T/2.
igei személyrag	1003 db 66,6%	136 db 86,1%	1139 db 68%	234 db 65,9%	9 db 90%	243 db 66,6%
személyes névmás	338 db 22,4%	14 db 8,9%	352 db 21%	75 db 21,1%	1 db 10%	76 db 20,8%
birtokos személyjel	166 db 11%	8 db 5,1%	174 db 10%	46 db 13%	0 db 0%	46 db 12,6%
összesen	1507 db 100%	158 db 100%	1665 db 100%	355 db 100%	10 db 100%	365 db 100%

2. táblázat. Az első és a második személyű alakok száma a grammatikai eszközök szerint

3.1.2. Az első személyű megnyilatkozások jellemzői: nemek és egyéni jellemzők

Az egyes szám első személyt jelölő alakok megjelenését – összevetve a többi alakkal – a villámrandi műfajából adódó jellegzetességek miatt érdemes a beszélgetések és a beszélgetés résztvevőinek neme szerint is megvizsgálni. Az ismertetett eredmények eltérő mértékben kapcsolódnak a hipotézisekhez, de a nyelvi anyag megértéséhez, a diskurzus szerveződésének értelmezéséhez hozzájárulhatnak.

A személyjelölések és a beszélő nemének kapcsolatát vizsgálva az látható, hogy a vizsgált 18 beszélgetésben a többes számnál gyakoribb egyes számú alakoknál kiegyensúlyozottság tapasztalható, a két nem közel egyenlő mértékben használja (49% és 51%), ezzel szemben

a második személyű alakok csaknem kétharmada a női résztvevőhöz kötődik (63% és 37%) (3. táblázat). Az első személyű alakoknál nem mutatható ki szignifikáns kapcsolat, viszont a második személy esetében a férfi résztvevők szignifikánsan kevesebb második személyű alakot használtak a női résztvevőkkel összehasonlításban ($p < 0,05$, $r = -0,349$, mely közepes erősségű, negatív irányú kapcsolatot jelez a két változó között).

első személy	E/1.		T/1.		E/1. + T/1.	
	N	F	N	F	N	F
darabszám	739 db	768 db	62 db	96 db	801 db	864 db
%-os eloszlás	49%	51%	39%	61%	48%	52%

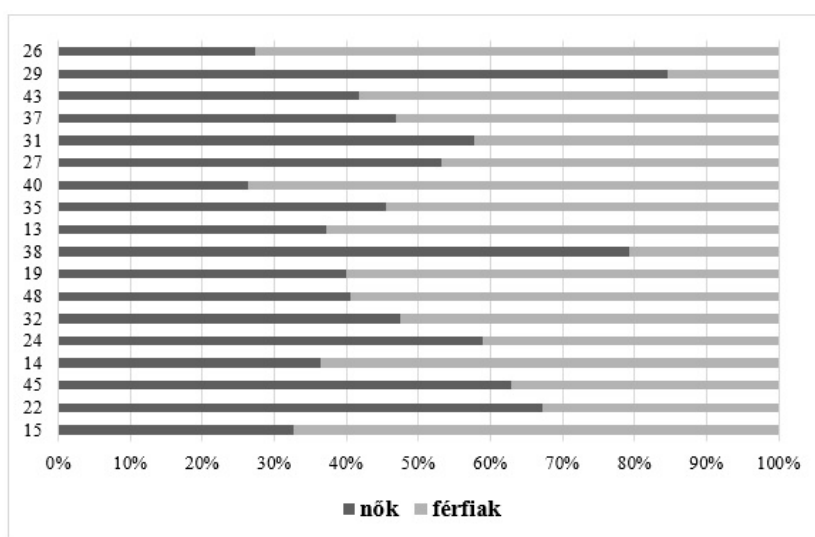
második személy	E/2.		T/2.		E/2. + T/2.	
	N	F	N	F	N	F
darabszám	223 db	132 db	7 db	3 db	230 db	135 db
%-os eloszlás	63%	37%	70%	30%	63%	37%

3. táblázat. Az első és a második személyű alakok megoszlása nemek szerint

Ha a svennevigi modell alapján, a megnyilatkozások típusához kötve értelmezzük a számokat, akkor azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a nagyrészt egyes szám első személyű alakokat tartalmazó válaszok és kommentek aránya a nemek szerint kiegyenlített, viszont a nagyrészt második személyű alakokat tartalmazó kérdések a nőknél jelentősen nagyobb arányban jelennek meg, mint a férfiaknál. Fontos megjegyezni, hogy a táblázatokban szereplő értékek a jelölt alakok megjelenésének számát és nem a megnyilatkozások számát mutatják, tehát előfordulhat, hogy egy megnyilatkozáson belül több azonos személyű alak is megjelenik. Így tehát az adatok alapján csak az alakok nagyobb számát láthatjuk, de nem egyértelmű, hogy ezek pl. több kérdésben vagy egy-egy hosszabb, részletesebben kifejtett

kérdésben szerepelnek, esetleg a visszakérdező típusú reakciókban jelennek meg.

Az első személyű alakok számának eloszlását az összesített adatok kiegyenlítettnek mutatják, ugyanakkor a beszélgetéseken belül nagy különbségek láthatóak abban, hogy az adott beszélgetés összes első személye közül mennyit használ a beszélgetés női, és mennyit a beszélgetés férfi résztvevője (1. ábra). Az 1. ábrán a beszélgetések az összes első személyű alak száma szerint kerültek rendezésre: a legalsó beszélgetés a legkisebb, a legfelső beszélgetés a legnagyobb számú első személyű alakot tartalmazza.



1. ábra. Az első személyű alakok eloszlása a nemek között

A fentiek, valamint A 4. és az 5. táblázat alapján látható, hogy az első személyű megnyilatkozások számai nagy egyéni és a beszélgetéstől – illetve a beszélgetésnek valószínűleg az egyik legfontosabb részétől, az aktuális partnertől – függő eltéréseket mutatnak, általános nemi különbségek nem rajzolódnak ki. Az értékek egyúttal rámutatnak a kvantitatív vizsgálat korlátaira is a diskurzusok szerveződésé-

nek, a szerveződések tényezőinek valódi megértésében. A beszélgetések diskurzus- és partnerfüggő jellemzőinek értelmezése, illetve a személyeket jelölő alakok pontos megértése és megnyilatkozástípusokhoz való kötöttségének vizsgálata a diskurzusok kvalitatív elemzésével lehetséges.

randi	nő	aktuális férfi partner	első személy előfordulása			
			az adott beszélgetésben		összesen	előfordulási átlaga
			(db)	(%)	(db)	(%)
13		F004	32	37,2		
14	N005	F005	27	36,5	77	25,6
15		F006	18	32,7		
19		F004	32	40,0		
22	N006	F007	37	67,3	115	38,3
24		F009	46	59,3		
26		F006	30	27,3		
27	N007	F007	49	53,3	167	55,6
29		F009	88	84,6		
31		F006	56	57,7		
32	N008	F007	37	47,4	133	44,3
35		F004	40	45,5		
37		F008	46	46,9		
38	N009	F009	65	79,3	135	45,0
40		F005	24	26,4		
43		F009	41	41,8		
45	N010	F005	39	62,9	112	37,3
48		F008	32	40,5		
átlag			49,2		123,0	41,0

4. táblázat. Első személyű alakok a női résztvevők megnyilatkozásaiban

randi	férfi	aktuális női partner	első személy előfordulása			
			az adott beszélgetésben		összesen	előfordulási átlaga
			(db)	(%)	(db)	(%)
13		N005	54	62,8		
35	F004	N008	48	54,5	150	50
19		N006	48	60,0		
14		N005	47	63,5		
40	F005	N009	67	73,6	137	45,6
45		N010	23	37,1		
15		N005	37	67,3		
26	F006	N007	80	72,7	158	52,6
31		N008	41	42,3		
22		N006	18	32,7		
27	F007	N007	43	46,7	102	34,0
32		N008	41	52,6		
37		N009	52	53,1		
48	F008	N010	47	59,5	99	49,5
24		N006	32	41,0		
29	F009	N007	16	15,4	122	30,5
38		N009	17	20,7		
43		N010	57	58,2		
átlag				50,8	131,1	43,7

5. táblázat. Első személyű alakok a női résztvevők megnyilatkozásaiban

3.2. A kvalitatív vizsgálat eredményei

Az első személyű alakoknak a diskurzus szerveződésével való összefüggéseit 4 dialógusban vizsgáltam, mely beszélgetések összesen 350 első személyű alakot tartalmaztak. Ezeknél a következőket elemeztem: a svennevigi modell szerinti válaszban, illetve a komment típusú reakciókban szerepelnek-e; az ezekhez kapcsolódó funkciók megfor-

málásához kapcsolódnak-e vagy további, a szerkezeti modellben nem szereplő funkciót töltenek-e be.

A 350 első személyből 207 (59,1%) a válaszok, 100 (28,6%) pedig a kommentek részét képezi. 43 első személyű forma (12,3%) azonban további, a svennevig szerkezeti modellben nem szereplő funkcióban jelenik meg a dialógusokban. A továbbiakban a kvalitatív elemzés eredményeit nyelvi példákkal együtt mutatom be. Először a válaszok és a kommentek, majd a további elemek jellemzőit foglalom össze. A példákban az F a férfi, az N a női résztvevőt mutatja, a példák végén pedig megtalálható a beszélgetésük sorszáma. Az értelmezésükhöz szükséges címkéket < > jelek között tartalmazzák.

3.2.1. A svennevig modellhez kapcsolható elemek

Svennevig szerkezeti modelljében a kérdések, a válaszok és az erre érkező reakciók kapnak fontos szerepet. Ezek mindegyikét tartalmazza az [1] példa, mely az elemek közös, egymástól nem függetleníthető működésére is rámutat. A női résztvevő életrajzi típusú kérdésére a férfi részéről egy több első személyű megnyilatkozást tartalmazó, közepesen kifejtett válasz érkezik. A nő megerősítése után a férfi tovább folytatja válasza kifejtését. Az ebben a folytatásban található városnév a nő számára ismert, így kettejük egyik közös pontjaként azonosítja kommentjében, amelyre a férfi szintén egy kommenttel reagál. A nő tulajdonképpen a barátnőjével kapcsolatos információk megosztásával teremt közös platformot, de ebbe a beszélgetés egy későbbi, itt nem idézett pontján önmagát is erősebben bevonja, amikor kifejti, hogy sokszor látogatja meg barátnőjét, ismeri a város ezen részét, ami tulajdonképpen beszélgetőpartnere, a férfi lakhelye is. A példa rámutat arra is, hogy az egyes megnyilatkozásokat a beszélgetés nagyobb részletének, sok esetben egészének ismeretében érdemes értelmezni.

[1] N: *és mivel foglalkozol?*

F: *ő <hez> egy | ő <hez> | autóelektronikai cégnél vagyok | ő*

<hez> mérnök | egy éve | eddig karbantartó voltam | # rendezéseket fejlesztem | állítom be

N: ühüm <hum>

F: ő <hez> <VÁROSNEVE1>on | én <VÁROSNEVE2>n lakom [...]

N: két bar <m_barátnőm> | két barátnőm is <VÁROSNEVE2> lakik | az egyik így <VÁROSNEVE3> fele ott a teszkónál <Tesco-nál> | hátul

F: hát ő <hez> én is erre lakom {22}

Mint láthattuk, az első személyű alakok többsége a válaszokban található. A legtöbbször több első személyű alak is megjelenik a válaszokban, a 26. számú beszélgetés egyik válaszában 14 ilyen következik egymás után – ennek részletét tartalmazza a [2] példa.

[2] N: ő <hez> | nekem fontosak a barátaim | meg a családom | tehát rengeteg időt vagyok azokkal akiket szeretek | imádok utazni | bárhová {26}

Az egyes elemek összekapcsolódásának sokféleségét az [1] példában már láthattuk. Az egymástól csak részben elhatárolható egységek általában a kérdéssel kezdődnek, amelyet a válasz és a reakciók követhetnek, azonban a kérdés gyakran szervesen kapcsolódik az előzményekhez. A [3] példában a válasz – annak tartalma, még hozzá leginkább hiányos tartalma miatt – egy újabb kérdést implikál. A pontos információkat, részletes kifejtést nem tartalmazó válasz valószínűleg a férfi részéről tudatos stratégia volt, hogy munkájának részleteire ne derüljön fény. A férfi más beszélgetésekben is igyekszik elkerülni a részletes kifejtést, mely talán arra utal, hogy szégyelli a pontosan meg nem nevezett, de alacsony társadalmi presztízsűként körülírt munkáját. A rövidebb, nem kifejtett válaszok, illetve a relevancia elvének megsértése mögött tehát jól leírható beszélői szándékok állhatnak.

- [3] N: *és így mivel foglalkozol hogy így belefér az időbe*
F: *hát én olyan munkahelyen dolgozom | ahol reggel öt órától kezdek | és egy órákor már otthon vagyok*
N: *á <rea>*
F: *tehát olyan területen dolgozok*
N: *akkor mi a foglalkozásod? {26}*

A különböző szerkezeti elemek egymástól való elválasztása a diskurzus szerveződésében nem mindig egyszerű. Az elemzés során válaszként kezeltem minden megnyilatkozást, ami a kérdést követi, vagy pedig a korábban megkezdett, kérdést követő elem egyértelmű folytatásaként értelmezhető (pl. [1] példában az *ühum* utáni rész a válasz folytatása), kommentként pedig azokat, amelyek nem kérdéseket követnek. Megjelennek emellett azonban olyan megnyilatkozások, melyek nem kérdések után állnak, nem is reakciók egy megismert információra. Ezeknek jellegzetes típusa a fatikus funkciót is betöltő bemutatkozási panelek ([4] példa). Mivel ezeknek az elemeknek az elsődleges funkciója a válaszhoz hasonlóan az – életrajzi – információk megosztása, a válaszhoz soroltam őket.

- [4] F: *<VEZETÉKNÉV> Zsolt vagyok {35}*

Az első személyű alakok jelentős része található a kommentekben. A kommentek lehetnek rövid megerősítések ([5] példa); egy téma a válasznál is részletesebb kifejtései ([6] példa) – melyeket akár már a szerkezetben korábban megfogalmazott kérdéssel is elő lehet készíteni – használhatóak egy résztéma előkészítésére is ([7] példa). A kommentek, mint ezek a példák is mutatják, szoros kapcsolatban állnak a svennevi modell másik két reakció típusú elemével, a megerősítő, nyugtázó jelzésekkel (tulajdonképpen a háttéracsatorna-jelzések), illetve a folytatás elicitálásának jelzéseivel. A három kategória nem minden esetben válaszható szét egyértelműen egymástól, átmeneti példák is lehetségesek. A kommentek megfelelő eszközök a közös pontok, vélemények kijelölésére vagy éppen az ellentétek, ellenkező

vélemények megfogalmazására. A kommentek visszatérő elemei az is és se, sem hozzáadó vagy kizáró szerkezetekben előforduló, valamint a kontrasztáló típusú én személyes névmások.

[5] N: *voltál már ilyenén?*
F: *nem ez az első*
N: *höhöhö <nev> | én se voltam még | érdekes tapasztalás {22}*

[6] F: *nagyon nagyon durva volt*
N: *én is én is ő <hez> ilyen helyzetbe <m_helyzetben> vagyok {35}*

[7] N: *ha már így jött a téma | én édesanyámmal élek {22}*

Mint a példákban is látható, az első személyű alakok a válaszokban és a kommentekben is elsősorban az önbemutatót, a beszélő ön-reprezentációját szolgálják: a beszélők életrajzi és egyéb információkat, véleményüket, egyes helyzetekhez való viszonyulásukat ismertetik meg a beszédpartnerükkel. A válasz és a komment a Svennevig által bemutatott modellben is hasonló célokat szolgálnak.

3.2.2. A svennevig modellt árnyaló elemek

A vizsgált beszélgetésekben az első személyű alakok 12,3%-a nem a válasz és nem a komment elsődleges, svennevig funkciójában jelennek meg – és nem is a kérdések részeként. Ezeknek a megnyilatkozásoknak funkcióik alapján három nagyobb csoportját tudtam elkülöníteni: (1) a beszélő tudására, készségére vagy tevékenységére reflektáló elemeket; (2) a metanyelvi elemeket; (3) a panelszerű, begyakorlott elemeket. A következőkben ezeket a csoportokat fogom bemutatni nyelvi példákkal, rámutatva több helyen a csoportok átmenetiségére is.

Az önreflektív elemek első csoportjába azok tartoznak, ahol a beszélő saját tudására, készségére vagy tevékenységére reflektál (1). A beszélő általában egy a tudást, készséget vagy fizikai tevékenységet kifejező igét használva reflektál önmagára.

A megismerkedési dialógusokban a beszélőknek kevés információjuk van a beszédpartnerük előismereteiről, illetve arról, mint tekinthetnek közös tudásnak. Svennevig modelljében reflektál is ezekre a különbségekre, amikor a megismerkedési dimenziókban az információk megosztásán túl a közös szabályrendszerek, értelmezési keretek kidolgozásának szükségességére is utal. Ezekben a dialógusokban így gyakoriak azok az elemek, amelyekkel a beszélők a másik tudását tesztelhetik, magyarázhatnak neki, illetve azok is, amelyek visszajelzést adnak a partnernek arról, hogy az ő magyarázatuk, leírásuk – és úgy általában az elmondottak – érthetőek, értelmezhetőek-e a beszédpartner számára. A [8] példa 3., 8. és 9. megnyilatkozása is tartalmaz a beszélő által elmondottakra és az elmondottak megértésére irányuló reflexiókat is. A kategóriák átmenetiségének bizonyítéka, hogy az úgy értem nemcsak a készségekkel kapcsolatos értelmezési tevékenységre utal, hanem tekinthető (újra)értelmező, metanyelvi elemnek, illetve lexikalizálódott, panelszerű konstrukciónak is.

- [8] F: *akkor budapesti vagy egyébként*
N: *nem*
F: *úgy értem jaj <rea> nem budapesti vagy*
N: *nem nem*
F: *akkor*
N: *nem nem nem nem*
F: *akkor vidéki? | nagyon vidéki?*
N: *hát nem tudom mit jelent ő <hez>*
F: *ha ötven kilométernél távolabb Budapestről | úgy értem {26}*

A beszélők utalhatnak – a partnerről való – ismereteik, emlékezetük korlátozott voltára. Ahogy a [9] és [10] példa mutatja, ezt

gyakran tagadó szerkezetet használva fejezik ki. A tagadás és a bizonytalanság kifejezésének funkciója a saját vagy a másik fél arcának védelme, az udvariasság fokozása is lehet.

- [9] F: *egy ájrómen <m_ironman> versenyre | ugye ami*
N: *ühüm <hum>*
F: *nem tudom hogy tudod-e esetleg hogy miről szól* {48}

- [10] F: *ö <hez> | hegyi kastélynál akkor talán | öm <hez> így*
hegyi kastély út | nem nem nem emlékszek 22

A villámrandi szituáltsága a megismerkedésben való részvétel mellett nem sok párhuzamos cselekvést enged meg, de a beszélők reflektálhatnak néhány párhuzamosan folytatott tevékenységre is ([11] példa).

- [11] N: *egy másodperc csak még írok* F: *rendben* N: *egy sort* {22}

A másik nagyobb csoportot a metanyelvi elemek alkotják (2). A beszélők fizikai tevékenységük mellett a nyelvi tevékenységükre is gyakran reflektálnak. A metanyelvi elemekkel jelzéseket adhatnak a partnerüknek a saját beszédtevékenységük befejezéséről ([12] példa), az egyetértésről, a partner által mondottak elfogadásáról ([13] példa), de kifejezhetik bizonytalanságukat is ([14] példa). Az elemek segítik a partnert a beszélő szándékainak, tevékenységének megértésében, hozzájárulnak a kommunikáció folyamatosságához.

- [12] F: *röviden ennyi magamról* {22}

- [13] F: *így van ezt akartam mondani* {48}

- [14] N: *öm <hez> nyugodtan kérdezz* F: *hát ő <hez> | mit kérdezzek? | aszongya <m_azt_mondja> hogy hát hogy kedvenc színed? {35}*

A [15] példa reflektál a kérdező tevékenységére, egyúttal nyelvi udvariasságot is kifejez. Az első személyű alak kérdés formájában jelenik meg, de nem egy, a svennevi klasszikus, második személyű, életrajzi információkat tartalmazó kérdés, hanem a közös szabályrendszert építő, engedélykérő kérdés.

- [15] N: *mennyi idő vagy megkérdezhetem? {48}*

Nyelvi udvariasságként is értelmezhető egy elem, amennyiben az olyan erős igékben fejeződik ki, mint az irányít. A [16] példában is szereplő nő több másik beszélgetésben is a beszélgetés természetessége ellen ható módon próbálja azt irányítani, nem engedi meg a részletes kifejtést, hanem az általa előzetesen összeállított kérdések alapján, „menetrendszerűen” szeretné vezetni a beszélgetést. A szót gyakran magához ragadja, és ezt metanyelvi szinten is jelzi partnereinek.

- [16] F: *heh <lev> mit mondanak róla | kicsit zavarba <m_zavarban> vagyok heh <nev>*
N: *ő <hez> nyugodtan | na akkor én irányítom a beszélgetést | akkor hõh <nev> nézzük csak | ő <hez> | ő <hez> gondolom nincs semmilyen káros szokásod hogy {35}*

Az első személyű megnyilatkozások egy része begyakorolt elemekhez kapcsolódik (3). Ezek gyakran olyan kötelező nyelvi formák, amelyek használatának elmulasztása – függetlenül attól, hogy komolyan gondoljuk-e őket – akár udvariatlanul is hat, főleg akkor, ha a beszédpartner hasonló megnyilvánulását nem viszonzozzuk. Ezekkel a panelekkel a szereplők általában a beszélgetés folyamatának egészére reflektálnak, így nagyrészt a beszélgetések végén találjuk meg

őket. A [17], a [18] és [19] példákban a beszélgetés végén elhangzó örülök és az erre érkező válaszok különböző kifejtettsége a beszélgetések egészének különböző megítélésre utalhat.

[17] N: *örültem*
F: *én is* {22}

[18] F: *hát örülök*
N: *hát örülök hogy megismertelek én is*
F: *kevés volt azér <m_azért> még # folytatjuk #*
N: *hát azért valamennyit megtudtunk egymásról* {35}

[19] N: *én is örülök hogy*
F: *köszönöm szépen*
N: *hogy ő <hez> találkoztunk* {48}

A sajnálat és a köszönet kifejezése is értelmezhető begyakorolt elemként, így az érzelem őszinteségének külső megítélhetősége ezeknél az elemeknél sem mindig bizonyos ([20] példa).

[20] F: *hát sajnálom | köszönöm szépen* {26}

Mint a fenti példák mutatják, az első személyű alakokhoz gyakran kapcsolódnak a svennevigi szerkezeti modellbe nem illeszthető, az elsődleges funkcióktól elkülönülő, leginkább a reflexivitáshoz kapcsolódó formák. Az itt idézett első személyű formák döntő többsége az igéhez kapcsolódva, igei személyragként jelenik meg, mely megerősítheti, hogy elsősorban önreflexív tevékenységekként értelmezhetőek, jellegükből adódóan a beszélők kognitív, érzelmi, metanyelvi vagy valódi párhuzamos tevékenységét írják le. Bár ezek nem illeszthetőek a szerkezeti modellbe, a svennevigi dimenziók kidolgozását – az információk megértését, a közös keretrendszerek értelmezését, a

szimpátia kifejezését – ezek az elemek is támogatják, ahogy hozzájárulnak a nyelvi udvariassághoz is. Az elemek rámutatnak, hogy a diskurzus kiépülésében meghatározó szerepe van a metapragmatikai tudatosság érvényesülésének.

4. Következtetések

Az első személyű alakokat, illetve az ezekhez kapcsolódó megnyilatkozások típusait, funkciót vizsgáltam 18 villámrandi-dialógus szövegében. A villámrandi mint megismerkedési diskurzustípus a [Svennevig \(1999, 2014\)](#) által kidolgozott modell alapján vizsgálható szerkezetileg a kérdés–válasz–reakció elemekkel, tartalmilag pedig az ismerőség, a szolidaritás, a szimpátia dimenziók kidolgozása mentén. Hipotéziseimet az első személyű megnyilatkozások arányával, számával, illetve minőségével, típusaival kapcsolatban fogalmaztam meg.

Az első hipotézisem, mely szerint az első személyű formát tartalmazó megnyilatkozások nagyobb arányban találhatók a villámrandi-dialógusokban, mint a második személyű alakok, igazolást nyert a 18 dialógus kvantitatív vizsgálata során. Az első személy a vizsgált dialógusokban az összes vizsgált alak 82%-át adja, ezen belül is jellemző az egyes szám első személy túlsúlya, mely az összes vizsgált forma 74,2%-át képezi. Második hipotézisem szerint az első személyű alakok túlnyomó többsége a válasz és a komment típusú reakció szekvenciákban található meg. A vizsgált négy dialógusban az első személyű alakok 87,7%-a volt köthető a válaszhoz vagy a kommenthez. A bemutatott példák rámutattak a válaszok és a kommentek elsődleges, Svennevig által is bemutatott funkciójára, az önbemutatóra. A válaszhoz és a kommenthez nem kapcsolható első személyek vizsgálata során láthatóvá vált, hogy ezek háromfélék lehetnek: elsősorban a beszélő tudására, készségére vagy tevékenységére reflektáló; metanyelvi; illetve panelszerű, begyakorlott, gyakran az érzelmek kifejezésével összefüggő elemek. A beszélők – leginkább saját – tudá-

sukra, érzelmeikre, tevékenységükre reflektálnak, tehát az első személyt tartalmazó megnyilatkozások az önbemutató helyett inkább az önreflexiót szolgálják. A szerkezeti modell egységei – a válaszok és a kommentek – tehát (ön)bemutató vagy pedig (ön)reflektív funkcióban szerepelnek. Így igaznak bizonyul a harmadik hipotézisem is, mely szerint az első személyű megnyilatkozások funkciójuk alapján az önbemutatót és az önreflexiót szolgálhatják.

A reflexív elemek hozzájárulnak a dimenziók építéséhez, különösen az információk megértéséhez, a közös keretrendszerek értelmezéséhez, a szimpátia kifejezéséhez, ily módon szerves részei a Svennevig által leírt megismerkedési dialógusoknak, még akkor is, ha szigorúan véve a szerkezeti modellbe nem illeszthetőek be, illetve a modell elemeinek elsődleges funkcióját nem töltik be. Több villámrandi-dialógus feldolgozásával további példák gyűjtésére kínálkozik lehetőség, ami módot ad a kis számú elemekben megjelenő funkciók árnyalására, például a metanyelvi funkció vizsgálatára. A megnyilatkozások típusainak, formai, pragmatikai kapcsolatainak vizsgálatához szükséges a meglévő korpuszanyagon való további vizsgálat, a szöveganyag diskurzusszintű, nem automatizálható elemzésének elvégzése is. Jelen kutatás, illetve az ehhez hasonló további elemzések segíthetnek a dialógusok, elsősorban a megismerkedési dialógusok diskurzív és pragmatikai jegyeinek megértésében, illetve számszerűleg is kimutatható, valamint példákkal is illusztrálható eredményeket adhatnak többek között az egyes és a többes szám arányáról, a metanyelvi jellemzőkről. Ezek az elemzések a nyelvről, a diskurzusról alkotott ismereteink mélyítésén túl hozzájárulhatnak a magyar nyelv hatékonyabb, autentikusabb tanításához is.

Irodalom

Bencze, N. (2020). Önkonstruálás és benyomáskeltés az első találkozás során. In Ludányi, Zs. és Grácsi, T. E. (szerk.): *Doktoran-*

- duszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2020. XIV. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia*, 6–20. Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Finkel, E. J., Eastwick, P. W. és Matthews, J. (2007). Speed-dating as an invaluable tool for studying romantic attraction: A methodological primer. *Personal Relationships*, 14(1):149–166.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: essays on face to face behaviour*. Anchor Books, Garden City, New York.
- Greene, K., Derlega, V. J. és Mathews, A. (2006). Self-disclosure in personal relationships. In Vangelisti, A. L. és Perlman, D. (szerk.): *The Cambridge handbook of personal relationships*, 409–427. Cambridge University Press, New York.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In Cole, P. és Morgan, J. L. (szerk.): *Syntax and semantics 3: Speech acts*, 41–58. Academic Press, New York.
- Hollander, M. M. és Turowetz, J. (2013). 'so, why did you decide to do this?' soliciting and formulating motives for speed dating. *Discourse and Society*, 24(6):701–724.
- Koborov, N. (2011). Gendering desire in speed-dating interactions. *Discourse Studies*, 13(4):461–485.
- Kuna, Á. (2016). Személydeixis és önreprezentáció az orvos-beteg találkozón. *Magyar Nyelvőr*, 140(3):316–332.
- Negar, M. V. S. (2020). *Linguistic Signaling in Speed-Dates*. Doktori értekezés, The University of Western Ontario, London.
- Pardo, J. S. (2010). Expressing oneself in conversational interaction. In Morsella, E. (szerk.): *Expressing oneself/expressing one's self: Communication, cognition, language, and identity*, 183–196. Psychology Press – Taylor and Francis, Hove, England.
- Reis, H. T., Maniaci, M. R., Caprariello, P. A., Eastwick, P. W. és Finkel, E. J. (2011a). Familiarity does indeed promote attraction in live interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(3):557–570.
- Reis, H. T., Maniaci, M. R., Caprariello, P. A., Eastwick, P. W. és

- Finkel, E. J. (2011b). In live interaction, does familiarity promote attraction or contempt?: A reply to norton, frost, and ariely 2011. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(3):575–578.
- Simon, G. (2019). Csodáalom és/vagy csodálkozom. a metapragmatikai reflexivitás egyik lehetséges konstrukciócsaládjáról. In Laczkó, K. és Tátrai, S. (szerk.): *Kontextualizáció és metapragmatikai tudatosság*, 137–160. Eötvös József Collegium, Budapest.
- Sprecher, S., Treger, S. és Wondra, J. D. (2012). Effects of self-disclosure role on liking, closeness, and other impressions in get-acquainted interactions. *Journal of Social and Personal Relationships*, 30(4):497–514.
- Stokoe, E. (2010). 'have you been married, or...?': Eliciting and accounting for relationship histories in speed-dating interaction'. *Research on Language and Social Interaction*, 43(3):260—282.
- Svennevig, J. (1999). *Getting acquainted in conversation. A study of initial interactions*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- Svennevig, J. (2014). Direct and indirect self-representation in first conversations. *Journal of Language and Social Psychology*, 33(3):302–327.

Eltérő nyelvszemléletek egy szlovákiai magyar középiskola anyanyelvóráin

Dančo Jakab Veronika

Comenius Egyetem BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola

jakabova23@uniba.sk

Kivonat: Jelen tanulmányban egy szélesebb körű kutatás azon aspektusát mutatom be, mely egy szlovákiai magyar középiskola első osztályos tanulóinak anyanyelvoktatását vizsgálja. A kutatás célja annak megállapítása, hogyan érvényesül a mindenekelőtt strukturalista szemléletre épülő szlovákiai magyar nyelvtanoktatásban az a szociolingvisztikai szemléletmód, melyet – különböző külső tényezők miatt – csupán a középiskolák első évfolyama számára készült magyarnyelvtankönyv közvetít. E kérdés minél árnyaltabb megválaszolása érdekében előbb a vizsgálatba bevont első osztályos tanulók magyar szakos pedagógusával készítettem félig strukturált interjút, majd a diákok véleményét mértem fel egy kérdőív segítségével, mellyel párhuzamosan a nyelvtanórákon külső megfigyelést végeztem. A felgyűjtött adatok arról tanúskodnak, hogy a pedagógus és a tanulók is a strukturalista szemléletre jellemző kategóriákban gondolkodnak, miközben a szociolingvisztikai szemléletmód tükröződése szinte kizárólag az elsős anyanyelvtankönyvhöz igazodó meghatározásokban és feladatokban érvényesül.

<https://doi.org/10.18135/Alknyelvdok.2021.15.5>

In: Grácz Tekla Etelka – Ludányi Zsófia (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021*. Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont. 2021. (Sorozatszerkesztő: Váradi Tamás.) ISBN 978-963-9074-94-1.

1. Bevezetés

Az iskolai anyanyelvoktatásban minden esetben érvényesül valamilyen nyelvszemlélet, melynek háttérében a nyelv nyelvtudományi értelmezésének különböző megközelítésmódjai állnak. Ebből kiindulva jelen dolgozat célja annak megállapítása, hogy milyen módon kerül, vagy nem kerül kapcsolatba a nyelv kétféle – homogén, illetve heterogén – szemlélete a szlovákiai magyar iskolákban. Köztudott, hogy az anyanyelvi nevelést hosszú ideig mindenekelőtt a strukturalista, saussure-iánus nyelvfelfogás határozta meg, melynek alaptételei viszont gyakran csupán rejtetten, kevésbé explicit módon jelentek meg az oktatás folyamatában. Ez a szemléletmód a nyelvre mint egységes és homogén természetű szabályokból álló jelek rendszerére tekint (Nagy, 2014), melyből kifolyólag az ezen a nyelvfelfogáson alapuló anyanyelvoktatás a legminimálisabb változatosságot mutató nyelvváltozat, vagyis a standard szabályainak előíró jellegű megtanítását tűzi ki célul (Sándor, 2014). Jellemző, hogy a pedagógusok ezt a célt a tanulók anyanyelvváltozatának háttérbe szorítása árán is el kívánják érni, vagyis készek az anyanyelv-pedagógiából ismert felcserélő szemléletmód alkalmazására (Kontra, 2010). Ennek magyarországi körülmények közötti legkomolyabb nyelvhasználati következménye az anyanyelvtől való elfordulás, illetve az esetleges nyelvjárásvesztés (Kiss, 2001); kisebbségi helyzetben pedig a nyelvvesztés (Beregszászi és Dudics Lakatos, 2019).

Az anyanyelvi nevelés strukturalista szemléletében gyökeredző negatív jellegű nyelvi-nyelvhasználati következmények kiküszöbölésének egyik módja az anyanyelvoktatás nyelvszemléletének szociolingvisztikai alapú megújítása (Antalné Szabó, 2015). A szociolingvisztika azt hangsúlyozza, hogy egy-egy nyelvváltozat önmagában véve is heterogén, azaz a nyelvben jelenlévő változatosság inherens, ebből a szempontból ellentétben áll a strukturalista homogén nyelvértelmezéssel, ami ugyan elismeri, hogy a nyelv többféle változatban létezik, de a változatosságot több homogén kódrendszer egymással

párhuzamos létezésével magyarázza (Sándor, 2014). A szociolingvisztika további jellemzője, hogy a nyelvváltozatok egyenrangúságát kiemelten kezeli (Wardhaugh, 1995). Ennek ellenére gyakran előfordul, hogy a standard ideológia hatására nemcsak a beszélők, de a szociolingvisták is különbséget tesznek az egyes nyelvváltozatok között (Bodó, 2014). A felvázoltakból következik, hogy a szociolingvisztikai megalapozottságú anyanyelvórák a standard mellett a tanulók anyanyelvváltozatának is kiemelkedő szerepet szánnak, ugyanakkor célként a tanulók olyan kommunikációs kompetenciákkal való felvértezését tűzik ki, melyek segítségével a mindennapokban rájuk váró legkülönbözőbb beszédhelyzetekben is képesek megfelelni (Beregszászi, 2012).

Ha az anyanyelvoktatásban érvényesülő nyelvszemléleteket kisebbségi, tehát például szlovákiai magyar szemszögből vizsgáljuk meg, akkor elmondhatjuk, hogy az itteni strukturalista szemléletű anyanyelvi nevelésre a fentebb említett grammatika- és standardközpontúságon kívül az egynyelvűségi szemlélet is jellemző, vagyis a pedagógusok a kétnyelvű közegben szocializálódó diákjaikat úgy tanítják, mintha mindig is magyarországi egynyelvű környezetben éltek volna (Lanstyák, 1998). Ehelyett az eljárás helyett a szociolingvisztikai alapelvekre épülő anyanyelvoktatás a kétnyelvűségi szemlélet érvényesítését javasolja, tehát azt, hogy a nyelvtanoktatás abból induljon ki, hogy a diákok anyanyelve egy kétnyelvű normák által szabályozott kontaktusváltozat (Misad, 2009). Így biztosítható ugyanis a legjobb eséllyel, hogy a kisebbségben élő tanulóknál kialakul a kommunikációs helyzethez igazodó nyelvhasználat képessége, mely egyéb nyelvváltozatok mellett a standard megfelelő mértékű elsajátítását is magába foglalja. Az a tény, hogy a standard nyelvváltozat a szociolingvisztikai alapelveket közvetítő anyanyelvi nevelés keretében is különös jelentőséggel bír, több szempontból is megindokolható: oktatása egyrészt a tanulók jövőbeli érvényesülésének érdekében (Domonkosi, 2007); másrészt a magyar nyelv egységének fenntartása miatt (Lanstyák, 1998); harmadrészt pedig a kisebbségi

ségi helyzetben e nyelvváltozat hiányos ismeretéből adódó nyelvi-nyelvhasználati problémák megelőzésére nézve (Lanstyák, 2018) nélkülözhetetlen. A standard nyelvváltozatot azonban az újabb nyelvszemléletet alkalmazó anyanyelvoktatás keretében már nem a felcserélő, hanem a hozzáadó szemlélethez igazodva tanítják: a pedagógusok a diákok standard nyelvi ismereteit az általuk otthoni környezetben elsajátított kontaktusváltozatra építve igyekeznek bővíteni (Kontra, 2010), melynek egyik leghatékonyabb módja a kontrasztív szemlélet alkalmazása, tehát például az egyes konkrét szlovákiai magyar nyelvjárásterületek leggyakoribb jelenségeinek és tájszavainak, valamint a kétnyelvű környezet okozta kontaktusjelenségeknek a standarddal való szembesítése, a közöttük lévő különbségek érzékeltetése (Lanstyák és Szabómihály, 2011).

1.1. A szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvek

A (cseh)szlovákiai magyar középiskolai anyanyelvoktatást és anyanyelvtankönyveket évtizedekig szinte kizárólag a strukturalista szemlélet jellemezte. Ezen a szlovákiai magyar gimnáziumok és szakközépiskolák első osztálya számára készült, 2009-ben megjelent magyar nyelv-tankönyv (vö. Misad és mtsai., 2009) változtatott, melyben már a szociolingvisztikai, illetve kétnyelvűségi kutatások eredményei, valamint a korszerű módszerek tükröződnek (Misad, 2015). Kugler (2014) a szóban forgó tankönyvről megállapította, hogy egyértelműen az újabb szemléleten alapszik, miközben a kétnyelvűség, a többségi-kisebbségi nyelvhasználat kérdésköre, a szlovák–magyar terminusok egyeztetése, a kontrasztív szemléletmód alkalmazása szisztematikusan jelenik meg benne.

A szlovákiai magyar középiskolák anyanyelvi nevelésének nyelvszemléletbeli korszerűsítése azonban az első osztályos anyanyelvtankönyv kiadását követően politikai okok miatt félbeszakadt: 2011 őszén az Iveta Radičová vezette szlovák kormány megbukott, s az előrehozott választások után az oktatásügyi minisztérium élére új

tárcavezető került, aki új pályázatot hirdetett. Ennek eredményeként a második, harmadik és negyedik osztály tankönyveit más szerzők készítették el (vö. [Uzonyi Kiss és Csicsay, 2012a,b,c](#)). S jóllehet a vonatkozó három magyarnyelv-tankönyvnek a 2009-ben kiadott elsős anyanyelvtankönyv folytatásának kellett volna lenniük, a gyakorlatban mégis a strukturalista, egynyelvűségi és felcserélő szemlélet érvényesül bennük ([Misad, 2015](#)). Ugyanezekről a tankönyvekről [Lőrincz \(2020\)](#) megállapította, hogy a standardizmus ideológiáját tekintik irányadónak, a tanulók felé a purista nyelvszemléletet közvetítik, a Magyarország határain túli magyar nyelvhasználat jellemző jegeit negatívan értékelik, s olyan nyelvhelyességi vonatkozású tévhiteket is tartalmaznak, melyeket az empirikus kutatások már több mint két évtizede megcáfoltak.

A fentiekben felvázolt tényekből kiindulva jelen dolgozatban egy szlovákiai magyar tannyelvű gimnázium első osztályos tanulónak anyanyelvoktatását vizsgálom azzal a céllal, hogy egyrészt megállapítsam, hogyan érvényesül a vonatkozó évfolyam magyarnyelv-tankönyve által egyedülként közvetített újabb nyelvszemlélet az anyanyelvórákon; másrészt, hogy feltérképezem, hogyan egyeztethető össze az elsős anyanyelvtankönyv nyelvszemlélete a pedagógusok által rendszerint előnyben részesített hagyományos szemléletmóddal.

1.2. Hipotézisek

Kutatásom során az alábbi hipotéziseket fogalmaztam meg:

- H1: A vizsgálatba bevont első osztályos tanulók anyanyelvóráin a strukturalista és a szociolingvisztikai szemléletmód együttesen van jelen, időnként egymásnak nyíltan ellentmondva.
- H2: A vizsgált anyanyelvórákon a szociolingvisztikai szemléletmód az első osztály számára készült magyarnyelv-tankönyvhöz kapcsolódva jelenik meg.

2. Módszertan

Mivel vizsgálódásaim során a kutatásba bevont középiskola első osztályos diákjainak anyanyelvoktatásáról kívántam minél teljesebb képet kapni, ezért megfigyeléseimet az oktatói-nevelői folyamat mindhárom komponensére igyekeztem kiterjeszteni: a vonatkozó osztályt oktató magyar szakos pedagógusra, a tanulókra és az anyanyelvórákra is. Az adatközlő pedagógussal harmincperces félig strukturált interjút készítettem, melynek célja az interjúalany nyelvszemléletének, vélekedéseinek és attitűdjeinek a feltérképezése volt. Az interjú során felgyűjtött adatok elemzésekor célszerűnek tartottam figyelembe venni, hogy az interjúalany tudatában volt, hogy jelen tanulmány írója – hozzá hasonlóan – a pozsonyi Comenius Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének volt tanár szakos hallgatója, melyből kifolyólag az interjúztató nyelvszemlélete is jórészt ismeretes volt előtte, hiszen saját tapasztalatból tudta, hogy a szóban forgó tanszéken a szociolingvisztikát mint tantárgyat, illetve az ennek megfelelő nyelvszemléletet a kilencvenes évek elejétől oktatják. Ennélfogva szem előtt kell tartanunk, hogy a pedagógus, az említett információk birtokában, esetlegesen olyan válaszokat fogalmazhatott meg, melyek közelebb állnak a vizsgálat készítőjének nyelvszemléletéhez. Szükséges továbbá elmondanunk, hogy az interjúalany a beszélgetésben minden további ellenvetés nélkül beleegyezett, csupán a nyelvtan oktatásának vizsgálatát mint témát tartotta „kissé unalmasnak”. Az interjú készítésével párhuzamosan a tanulókkal egy online formában eljuttatott kérdőívet töltöttem ki. A felgyűjtött válaszok elemzésekor tekintetbe vettem, hogy a kérdőív megválaszolása során a diákok megfelelési kényszere az iskolai környezet hiánya miatt feltehetőleg kisebb volt (McKinney és Swann, 2001). A nyelvtanórák vizsgálatához a külső megfigyelés módszerét alkalmaztam, melynek keretében összesen tíz anyanyelvórárt hallgattam le. Ezt fontos kiegészíteni azal a ténnyel, hogy egyetemi tanulmányaim alatt a kutatásba bevont oktatási intézményben végeztem mind a szakterületi, mind az egyéni

szakmai pedagógiai gyakorlatot, ezért a tanulók nyelvtanórai jelenlétet kevésbé tartották szokatlannak.

3. Eredmények

3.1. Az adatközlő pedagógus véleménye

A kutatási helyszín magyar szakos pedagógusával 2020 májusában készítettem interjút. Az ekkor felgyűjtött válaszok közül ezúttal azokat emelem ki, amelyek akár közvetetten, akár közvetlenül az interjúalany nyelvszemléletéről szolgálnak közelebbi információkkal. A továbbiakban idézett interjúrészletekben a DJV a kérdező, tehát jelen tanulmány íróját jelöli, a P pedig az interjúalany, vagyis a pedagógus kódja.

Az adatok könnyebb értelmezése érdekében bevezetésként a megkérdezett pedagógus szakmai pályájának néhány jellemzőjét közlöm. Az interjúalany a kilencvenes évek második felében szerzett tanári oklevelet a pozsonyi Comenius Egyetemen. Tanulmányai befejezése óta pedagógusként tevékenykedik. A magyar nyelv és irodalom tantárgyat eddig minden tanévben tanította, az utóbbi öt évben azonban nem vett részt egyetlen olyan továbbképzésben sem, amely a magyar mint anyanyelv oktatására irányult volna. Önmagát a korszerű, kommunikáció-központú nyelvtanoktatás támogatójaként mutatja be, melyhez kapcsolódóan afelől érdeklődtem, hogy ([1]):

[1] DJV: *A kommunikáció-központúság jegyében hogyan alakítaná át a magyar nyelv és irodalom tantárgy központi tantárgyi programjában található tartalmi követelményeket?*

P: *Szívem szerint jócskán megritkítanám. A kevesebb néha több. Fókuszálni kellene jobban a szövegértésre, így több idő jutna a gyerekek kommunikációs készségének fejlesztésére is. Ehhez jó volna a tananyagba több nyelvműveléssel kapcsolatos témát beépíteni.*

DJV: *Miért tartja fontosnak a nyelvműveléssel kapcsolatos témákat?*

P: *Mert vannak általános nyelvművelési szempontok és szabályok, amiket a helyes beszédhez mindig be kell tartani. Csak kérdéses, hogy a nyelvművelők szabályai eljutnak-e a nyelvhasználók nagyobb részéhez.*

Az [1] interjúrészletből kitűnik, hogy amennyiben a pedagógusnak lehetősége lenne az anyanyelvórák tartalmi megújítására, a tanulók kommunikációs készségének fejlesztésére helyezné a hangsúlyt, melynek megvalósítását a nyelvművelésre építve képzelel. Azok a nyelvművelői „szabályok”, melyek alatt az interjúalany valószínűleg az ún. nyelvhelyességi szabályszerűségeket érti, manapság (is) elsősorban a formális stílusú beszélt és írott nyelvi regiszterekben lehetnek a diákok segítségére, főképp azért, mert ahogyan azt (Kontra, 2006: 83) is megjegyzi, a magyar anyanyelvűek ma is „a standard nyelv kultúrájában élnek”. Ahhoz, hogy ez megváltozzon, és a nyelvhelyesség eszménye ne a standard formák minden beszédhelyzetben való elvárását jelentse, Domonkosi (2007) egy olyan, differenciáltabb szemléletmód érvényesítését javasolja, amely a szociolingvisztika, a stilisztika és a pragmatika eredményeire építene.

Ahogyan azt a [2] interjúrészlet is mutatja, a pedagógusnak arról is konkrét elképzelése van, hogy mely nyelvtudományi irányzathoz igazodva kellene megvalósítani a nyelvtani tananyagok megújítását:

[2] DJV: *Véleménye szerint hogyan lehetne javítani a nyelvtan oktatásának minőségén?*

P: *A tananyagokkal a funkcionális nyelvtan felé indulnék el.*

DJV: *Miért épp a funkcionális nyelvtan?*

P: *Mert olvastam róla néhány cikket. Nagyon hatásos és érdekes megközelítés. Nem a megszokott. Szerintem segítené a gyerekeknek.*

A pedagógus véleményével teljes mértékben egyetérthetünk, hiszen az utóbbi években valóban egyre erőteljesebben fogalmazódik meg az anyanyelvoktatás funkcionális szemléletű megújításának igénye (Hegedűs, 2017; Tolcsvai Nagy, 2020). Ennek legfőbb oka, hogy a funkcionális szemlélet – a strukturalista irányzattól eltérően – nem idegeníti el a nyelvet a tanulóktól azáltal, hogy tárgyiasítja azt, vagyis nem eszközként tekint rá, hanem abból indul ki, hogy a nyelvi tudás különféle (nyelv)használati események során megszerzett tapasztalatokra épülő tanulás eredménye. Ezzel összhangban az iskolában bemutatni kívánt nyelvtani tananyagot is nyelvhasználati háttérű, kommunikációelméleti keretbe helyezi. A nyelveírásban szintén a nyelvhasználatra épít, tehát az egyes nyelvi kifejezéseket jellegzetes előfordulási környezetük, sajátos együttállásaik alapján mutatja be (Kugler, 2015). E szemlélet alkalmazását (Tolcsvai Nagy, 2015: 18) a nyelvtan „visszahumanizálásának” egyik lehetséges módjaként értelmezi.

A pedagógussal folytatott beszélgetés további részében a szlovákiai magyar középiskolai anyanyelvtankönyvek kérdéskörét is érintettük. Adatközlőm véleményét az első osztály számára készült nyelvtankönyv kapcsán a [3] részlet tükrözi:

[3] DJV: *Mi a véleménye az első osztályosok anyanyelvtankönyvéről? Megfelelőnek véli a tankönyv szerkezetét, tartalmát, szövevezését, illetve a tananyagokhoz kapcsolt feladatokat?*

P: *Az egészet át kellene írni.*

DJV: *Átírni? Miért?*

P: *Hát az elsős tankönyvet mások írták, mint a többit, ezért különbözik a többitől. Sok mindenben különbözik. Például kevés benne a feladat, érthetetlen a tanulók számára. Felesleges fejezetek vannak benne.*

DJV: *A felesleges fejezetek alatt pontosan melyekre gondol?*

P: *Hát, például a retorika, a nyelvi jogok.*

DJV: *És a többi tankönyvről mi a véleménye?*

P: *Azokban hibák vannak. Néha elnagyoltak, vagy túlbonyolítottak egyes témaköröket, de ami bennük van, az kell az érettségire. Még több feladat is van bennük, mint az elsősben. Igaz, jó volna, ha több kreatív feladat lenne bennük, vagy olyan, amiben kutatni, vagy csak kutakodni kéne. Mert tudod én nem magoltatok definíciókat, hanem igyekszek a számonkérést összekötni valamilyen feladattal, mondjuk szöveges feladattal vagy hasonlóval.*

Míg tehát a pedagógus – az érettségi vizsga követelményeire hivatkozva – a második, harmadik és negyedik osztályos anyanyelv-tankönyvekkel szemben engedékenyebbnek mutatkozik, addig az első osztály számára készült tankönyvről meglehetősen elmarasztalóan vélekedik. Még ennek fényében is meglepő azonban, hogy az elsős anyanyelv-tankönyvek a retorika és a nyelvi jogokkal foglalkozó fejezeteit nélkülözhetőnek tekinti, hiszen ez némiképp felülírja az előzőekben tett állítását, melyben a korszerű nyelvtanórák feladataként a diákok kommunikációs kompetenciájának fejlesztését jelölte meg, ugyanis a tanulók beszédképességnek tökéletesítésében épp a retorika tölt be kiemelkedő szerepet (Lőrincz, 2019: 50-51). A nyelvi jogok kapcsán pedig egyértelmű, hogy kisebbségi, tehát szlovákiai magyar környezetben e téma jelentősége többszörösen is meghatározódik. Főként, mivel a tapasztalatok azt mutatják, hogy a nyelvi-nyelvhasználati jogok törvényi szintű garantálása egyáltalán nem elegendő, azt is lehetővé kell tenni, hogy a tanulóknak az anyanyelvórákon lehetőségük nyíljon megismerni a törvény adta jogukat (Csernicskó és Szabómihály, 2005).

Az interjú során afelől is érdeklődtem, hogy a pedagógus vajon fontosnak tartja-e, s ha igen, milyen mértékben a kétnyelvű környezet okozta nyelvi-nyelvhasználati sajátosságokkal való tanórai foglalkozást. A pedagógus álláspontja szerint „...fel kell merülnie, ha csak egy-kér órán, akkor is”, ugyanis tapasztalatból tudja, hogy a diákok szívesen beszélgetnek a szlovákiai magyarok nyelvhasználatáról, melyet azzal magyaráz, hogy: „... egy csomó direkt kölcsön-

szót használnak, amik magyar megfelelőjét nem ismerik, aztán meg sokszor rácsodálkoznak, hogy hogy is van ez, vagy az magyarországi magyarul. Esetleg meg is tanulják, meg is jegyzik ezeket a szavakat.” Az idézethez kapcsolódóan fontosnak tartom elmondani, hogy a szakirodalom szerint a tanulóknak mindenképpen meg kellene ismerkedniük a hétköznapi életben használt kontaktusjelenségek (a többségi nyelvi eredetű kölcsönszavak) közmagyar, illetve magyarországi megfelelőivel, ugyanis ezáltal nemcsak a standard nyelvváltozat hiányos ismeretéből adódó stílusproblémák, de a nyelvi hiány okozta problémák is hatékonyan visszaszoríthatók lehetnének (Lanstyák, 2018), ami elsősorban a diákok későbbi – esetleges magyarországi – tanulmányainak, illetve érvényesülésének szempontjából volna kívánatos.

3.2. Az adatközlő tanulók véleménye

Az első osztályos tanulók körében elvégzett felmérésben, melyre 2020 áprilisában került sor, összesen 29 diák vett részt. Jelen alfejezetben előbb az adatközlők nemére, lakóhelyére és nemzetiségére vonatkozó információkat közlöm (1. táblázat), majd a kérdőív egyes részeredményeit ismertetem.

fő	nem		lakóhely		nemzetiség	
	nő	férfi	falu	város	magyar	szlovák
29	19	10	12	17	23	6

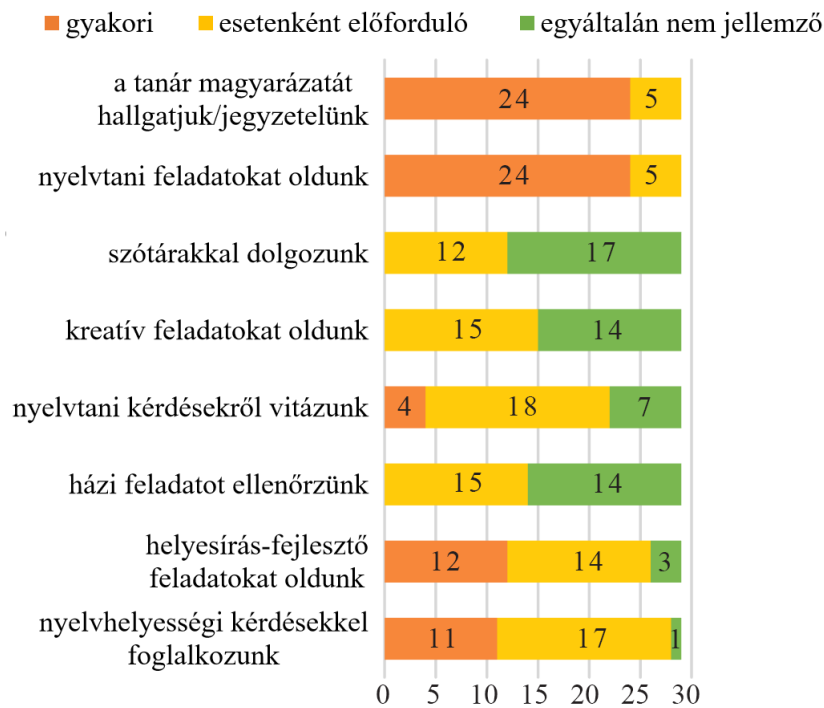
1. táblázat. A vizsgálatban részt vevő 1. osztályos tanulók összlétszámának nem, lakóhely és nemzetiség szerinti megoszlása

A kérdőív érdemi részének első kérdésében a tanulók anyanyelv-órához fűződő attitűdjét vizsgáltam az irodalomórához viszonyítva. A huszonkilenc beérkezett visszajelzés alapján megállapíthatjuk, hogy a megkérdezett diákok közül csupán öten részesítik előnyben a

nyelvtant az irodalommal szemben. A diákok álláspontjukat elsősorban azzal magyarázták, hogy az anyanyelvi nevelés az irodalomhoz mérten logikusabb és érdekesebb: „mivel irodalmon költőkről tanulunk, logikátlan, de nyelvtanon szabályokkal foglalkozunk, így az logikusabb.” Az egyik tanuló ugyanakkor azzal érvelt, hogy a nyelvtanórán „megtanulom helyesebben használni az anyanyelvemet”, mely kijelentésben közvetlenül is tetten érhető a strukturalista szemléletű anyanyelvi nevelésre jellemző helyes–helytelen dichotómia. Az irodalomórát jobban kedvelő diákok számára viszont éppen az teszi népszerűbbé az irodalmat a nyelvtannál, hogy megismerkedhetnek az egyes írók és költők életével, munkásságával: „Érdekesebb, jobban szeretek verseket és regényeket olvasni.”, „Érdekel az írók/költők élete, a korszak, amelyben alkottak.” Az irodalmat előnyben részesítő tanulók egy további része a nyelvtan iránti elutasító véleményét az anyanyelvórák szabályközpontúságával okolta meg: „A versek, regények, novellák érdekesebbek, mint a mondatelemzés és a szabálytanulás.”

Az előző kérdéshez kapcsolódóan a következőben afelől érdeklődtem, hogy látnak-e a tanulók esélyt a nyelvtanórák érdekesebbé tételére, melyre húsz válaszadó egyértelműen igennel, négy pedig nemmel válaszolt, miközben a fennmaradó öt diák a „nem tudom megítélni” opció mellett döntött. Azt a húsz diákot, akik elképzelhetőnek tartották a nyelvtan iránti érdeklődés fokozását, egy alkérdés keretében konkrét javaslatok megfogalmazására kértem. A felgyűjtött válaszok legnagyobb része izgalmasabb, kreatívabb feladatokat, illetve több kooperatív jellegű tevékenység tanórai beiktatását szorgalmazta: „Ha az órák interaktívabbak, kreatívabbak lennének, nem válnának olyan hamar unalmassá.”, „Több csoportos foglalkozást!” A tanulók az interperszonális kommunikáció és az önálló véleményformálás lehetőségének növelését is megemlítették, valamint a definíciók számának csökkentését: „Legyen lehetőségünk megvitatni az egyes problémákat, elmondani saját véleményünket/tapasztalatainkat!”, „Több kommunikáció, kevesebb definíció!” A diákok idézett javasla-

taira és kívánalmaira a harmadik kérdésre érkezett válaszok (1. ábra) szolgálnak magyarázattal, kiderül ugyanis belőlük, hogy a felmérésbe bevont tanulók anyanyelvóráinak leggyakoribb tevékenysége egyrészt a pedagógus magyarázatának hallgatása és jegyzetek készítése; másrészt a nyelvtani feladatok megoldása, melyet a helyesírás-fejlesztő gyakorlatok és a nyelvhelyességi problémák megvitatása követ. A szóban forgó kérdés kifejezetten negatív jellegű megállapítása, hogy a legritkább anyanyelvórai tevékenység a szótárakkal való munka, vagyis a kutatási helyszínen a diákok szótárhasználati kompetenciájának fejlesztésére fordított idő elenyésző.

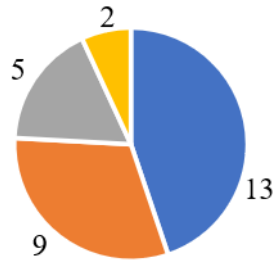


1. ábra. Az anyanyelvórán végzett tevékenységformák előfordulásának gyakorisága a tanulók véleménye szerint (n = 29)

A negyedik, nyitott típusú kérdésben arra kértem a diákokat,

fejtsék ki, véleményük szerint miért hasznosak a nyelvtanórák (2. ábra). Annak ellenére, hogy e kérdéstípus esetén a válaszok nehezebben kódolhatók, mint a zárt típusú kérdéseknél, jelen esetben a tanulók visszajelzései olyannyira egyértelmű kulcsszavakat tartalmaztak, hogy rendszerezésük a vártnál sokkal egyszerűbben zajlott. A beérkezett huszonkilenc válasz áttekintése alapján megállapíthatjuk, hogy tizenhárom diák az anyanyelvi nevelés érdemlegességét a helyesírás elsajátításában látja: „Nyelvtanóra nélkül nem tudnék helyesen írni.” Ezzel párhuzamosan kilenc adatközlő a nyelvtani szabályok megismerése miatt tartja hasznosnak az anyanyelvórákat: „Nyelvtanórán megtanulhatom nyelvünk szabályait.” További öt tanuló szerint a nyelvtan tanulásának pozitívuma a „helyes” nyelvhasználat kialakítása: „A nyelv helyes használata szempontjából fontos.” Két adatközlők ugyanakkor semmi hasznosat nem talál az anyanyelvórákban: „Néha feleslegesnek érzem, hisz az anyanyelvemet tanulom, amiről a legtöbbet már ösztönösen tudom.” Az ilyen és ehhez hasonló kijelentések az anyanyelvi nevelés azon paradox mivoltára utalnak, melyre már [Trudgill \(1997: 1\)](#) is felhívta a figyelmet, s melyet [B. Nagy \(2005: 39\)](#) a tantárgy egyértelmű célkitűzéseinek hiányával magyaráz.

Az ötödik kérdésben arra kerestem a választ, hogy a tanulók tapasztalatai szerint jellemző-e, hogy pedagógusuk az anyanyelvórákon bíráló megjegyzéseket tesz a nyelvhasználatukra, s ha igen, milyen mértékben és módon valósul ez meg. A beérkezett válaszok áttekintése alapján kijelenthetjük, hogy a vizsgált intézményre csupán korlátozott mértékben jellemző a tanulók nyelvhasználatának megbélyegzése (3. ábra). A válaszok azt mutatják, hogy a pedagógus leggyakrabban a „nyelvhelyességi hibákra”, a „helytelen és kevésbé választékos beszédmódra”, illetve a „szlovák szavak használatának elkerülésére” figyelmezteti diákjait. Ami a tájszavak és a szlovák szavak tanórai megjelenését illeti, a pedagógus eltérően viszonyul hozzájuk, a felgyűjtött válaszok ugyanis azt mutatják, hogy míg nyolc adatközlőt figyelmeztettek már arra, hogy magyar nyelvű megnyilat-



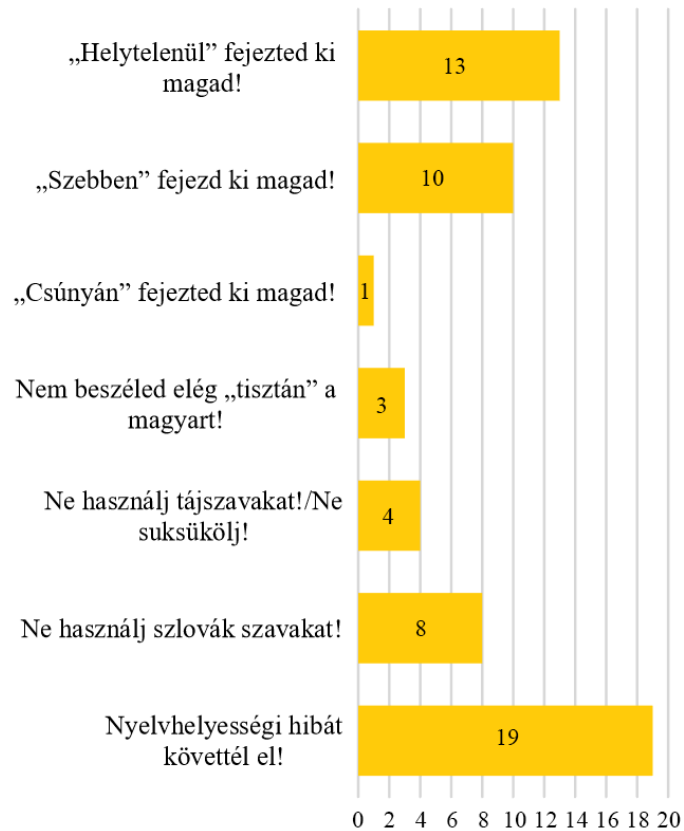
- a helyesírás elsajátításának lehetősége
- a nyelvtani szabályok elsajátításának lehetősége
- a „helyes” nyelvhasználat elsajátításának lehetősége
- nem tartom hasznosnak

2. ábra. A tanulók véleménye az anyanyelvórákon tanult ismeretek hasznát illetően (n = 29)

kozásába ne „keverjen” szlovák szavakat, addig mindössze négyükkel fordult elő, hogy rászóltak, mert tájszavakat, illetve nyelvjárási jelenségeket tartalmazott a megszólalása. A visszajelzések arányszámát tekintve a pedagógus valószínűleg azért viszonyul elnézőbben a nyelvjárási sajátosságokhoz, mert általában a szlovákiai magyar oktatási intézmények tanárai is a szlovákiai magyar nyelvváltozatot beszélik, melyet a magyarországi standarddal összehasonlítva egyebek mellett a magasabb fokú nyelvjárásiasság jellemez (Lanstyák és Szabómihály, 2011).

3.3. A külső megfigyelés eredményei

A kutatás harmadik szakasza, az osztálytermi megfigyelés, 2019 decembere és 2020 februárja között valósult meg. Ennek keretében összesen tíz tanítási órán vettem részt. Az ekkor szerzett tapasztalatok alapján elmondhatjuk, hogy a vizsgálatba bevont gimnáziumban a nyelvtanórák alapvető taneszköze a pedagógus által készí-



3. ábra. Az anyanyelvórán végzett tevékenységformák gyakorisága tett prezentáció, melynek szövegrészei kivétel nélkül az első osztály számára készült anyanyelvtankönyvből származnak. Ez azért nem meglepő, mert tudomást szereztem arról, hogy az iskola magyar szakos pedagógusai mind a négy középiskolai osztály nyelvtankönyvét (és irodalomtankönyveit is) prezentáció formájában dolgozták fel. A módszer kedvező hatását némileg kétségbe vonja az a tény, hogy a diákok számára minden egyéb tanórai tevékenységgel szemben elsőbbséget élvez a prezentáció szövegének füzetbe másolása.

Az általam megfigyelt nyelvtanórákat típusuk szerint az új is-

mereteket feldolgozó és az új ismeretek alkalmazására szolgáló óratípusok ötvözeteinek tekinthetjük, mivel az egyes tanítási órákon rendszerint a pedagógus magyarázata és a tárgyalt tananyagokhoz (A kommunikációs helyzet, A nyelv funkciói, A kétnyelvű beszélőközösségek, A szlovákiai magyarság nyelvhasználata, A nyelvhasználat szabályozása hazánkban) kapcsolódó feladatok megoldása váltakozott.

A vizsgálat során szerzett tapasztalatokból kiindulva megállapíthatjuk, hogy a pedagógus az új tananyag kifejtésekor szinte teljes mértékben az első osztályos magyarnyelv-tankönyvhöz igazodott, melytől csupán két alkalommal tért el: az első esetben a nyelvi jogok témája kapcsán egy 2016-ban indított mobiltelefon-alkalmazást mutatott be a diákoknak, mely – a tanulók digitális érdeklődésének köszönhetően – eredményes véleménycserét indított el az osztályban; másodsor pedig akkor bővítette ki az elsősök tankönyvét, amikor a nyelvi tervezés kérdésének felmerülésekor a nyelvművelés fogalmát az alábbi szóbeli magyarázattal jellemezte, melyet a diákok füzetükbe is lejegyeztek ([4]).

A [4]-es példában idézett pedagógusi magyarázat esetében, mely utal az interjúalany nyelvművelés iránti elkötelezettségére, nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a szövegben a nyelvész és a nyelvművelő szavak jelentése összemosódik, melynek eredményeképp a tanulók azt gondolhatják, hogy minden nyelvész nyelvművelő is egyben, ugyanakkor nem minden nyelvművelő nyelvész.

- [4] P: *A nyelvművelés nagyon szép dolog. Az a célja, hogy megőrizze a nyelv tisztaságát. Ha bekerülnek a nyelvbe idegen kifejezések, például a szlovák nyelvből, akkor igyekeznek ezeket kiszűrni. Nemcsak nyelvészek, de irodalmárok is tevékenykednek nyelvművelőként. Egyes nyelvészek azt mondják, hogy nem kell elkerülni a szlovák szavakat, mások, hogy el kell.*

Ahogy már korábban jeleztem, a diákok az új tananyagok kifejtését követően feladatokat oldottak meg. Ezek részben az első osztá-

lyos tankönyvből, részben egy magyarországi alternatív magyarnyelv-tankönyvből származtak. A megfigyelt tanórák közül azokon, amelyek a kommunikációs helyzettel és a nyelv funkcióival foglalkoztak, a diákok rendszerint kétfős csoportokban oldottak meg gyakorlatokat. A feladatok célja beszélt nyelvi szövegek létrehozása volt, vagyis a tanulóknak párbeszédet kellett alkotniuk, melyek változatos szereplők között, a legkülönbélebb beszédhelyzetekben zajlanak. A feladatok típusuknál fogva kiváló alkalmat szolgáltatott volna a szociolingvisztika azon alapelvének megismertetésére, mely a nyelvi helyességet a beszédhelyzet közegéből eredezteti; ehelyett a pedagógus a diákok által előadott párbeszédekben a standard nyelvváltozat normáját igyekezett érvényesíteni, mely a következő módon valósult meg: a tanulók az általuk írt párbeszédet kétfős csoportokban, a tábla előtt elhelyezkedve adták elő; a pedagógus a bemutatót az asztala mellől figyelte, és amennyiben a diákok nyelvhasználatában nyelvjárási, vagy kontaktusjelenség jelent meg, a szükséges közmagyar megfelelőket, az előadások leállításával, félhangosan közölte. A tanár ily módon javította ki például a *leírassuk*-ot *leírhatjuk*-ra, a *nem meheünk*-öt *nem mehetünk*-re, a *rékas*-t *mosatlan edény*-re, a *siská*-t *farsangi fánk*-ra, a *Nem emlékszel semmire?*-t *Nem emlékszel semmire?*-re, a *závislő*-t *függ valamitől*-re, a *Petrzsalká*-t *Pozsonyligetfalu*-ra, a *semafor*-t *jelzőlámpá*-ra, az *obcsánszki*-t *személyi igazolvány*-ra stb. A tanulók ezeket a megjegyzéseket hallották, de a párbeszéd bemutatását minden visszajelzés nélkül folytatták, a pedagógus részéről sem hangzott el azonban további magyarázat.

A kétnyelvűség témakörére összpontosító anyanyelvórák, az elméleti ismeretek tisztázását követően ugyancsak gyakorlati jellegűek voltak: a szlovákiai magyar nyelvváltozat szókincsbeli jellemzőinek bemutatása két egyéni munkát igénylő feladat keretében valósult meg. Az elsőben a pedagógus a következő szóbeli eligazítás kíséretében: „Írjátok le magyarországi magyarul!” egy saját maga által összeállított szójegyzéket osztott szét a diákoknak, melyben a többségi nyelvből esetlegesen válogatott kölcsönszavakat és tájnyelvi ere-

detű szavakat sorolt fel. A diákoknak szemmel láthatóan nehézséget okozott a megfelelő közmagyar ekvivalensek azonosítása. Véleményem szerint nagy segítségükre lett volna, ha a tudatában vannak annak az információnak – melyet egyébként az elsős tankönyv egyértelműen jelez (Misad és mtsai., 2009: 30) –, hogy számos kölcsönző közmagyar megfelelőjét megtalálják például az ÉKsz.²-ben (Magyar értelmező kéziszótár 2. kiadása), az Értelmező szótár+-ban, valamint a Termini Kutatóhálózat [honlapján](#) is. A kétnyelvűség témájához kapcsolódó másik gyakorlatban a tanulóknak hat rövidebb terjedelmű, különböző típusú kölcsönzőt tartalmazó szöveget kellett „magyarországi magyarra lefordítaniuk”. Úgy vélem, hogy mivel a pedagógus – amint azt előre jelezte – a nyelvi fordításban való jártasságot nem tette a témazáró írásbeli részévé, ezért a tanulók előtt feltehetően nem rajzolódott ki megfelelő mértékben ezen képesség elsajátításának jelentősége.

4. Következtetések

Hipotéziseimre reflektálva a vizsgálat alapján megállapíthatjuk, hogy a kutatásba bevont oktatási intézmény elsős tanulóinak anyanyelv-óráin a strukturalista és a szociolingvisztikai nyelvszemlélet együttesen van jelen, azonban feltételezésemmel ellentétben a tanórákon nem jegyeztem fel olyan eseményt, mely a két szemléletmód közötti ellentét explicit megnyilvánulásáról tanúskodott volna. A szociolingvisztikai nyelvszemlélet elsősorban a pedagógus elsős anyanyelvtankönyvhöz igazodó magyarázatában és az e témákhoz kapcsolódó feladatok elvégzésében érvényesült, miközben a kutatási intézmény első osztályos tanulóinak anyanyelvtanításának hátterét a strukturalista szemléletmód alakította. Részben ezt igazolja a pedagógus elsős anyanyelvtankönyvvel kapcsolatos véleménye; a nyelvművelés fontosságának hangsúlyozása és az iránta tanúsított megbecsülés; a tanulók válaszaiban fellelhető helyes–helytelen dichotómia; az anya-

nyelvórák leggyakoribb tevékenységeinek típusai, melyek a tanulók kommunikációs készségeinek fejlesztése helyett a tananyag frontális magyarázatára és jegyzetek készítésére, illetve nyelvtani feladatok megoldására összpontosítanak; a diákok által használt kontaktusjelenségek és tájszavak tanórai kezelése; valamint a pedagógus javítási stratégiája, mely kevésbé alkalmas arra, hogy a tanulóknál tudatosuljon az újabb szemléletmód azon alapelve, mely a nyelvi helyességet a beszédhelyzetből eredezteti.

Ahogy az a kutatásból kiderült, a vizsgált szlovákiai magyar középiskola pedagógusa nyitott az újabb szemléletmód anyanyelv-órai alkalmazása iránt, azonban az oktatási folyamatban továbbra is kiemelt helyet foglal el a strukturalista nyelvszemlélet. Ennek el-lensúlyozása érdekében véleményem szerint további, új szemléletet és módszert közvetítő magyarnyelv-tankönyvekre lenne szükség, ugyanakkor fontos volna a gyakorló magyar szakos pedagógusok megfelelő irányú továbbképzése is.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány egyrészt az APVV-17-0254 sz. projekt (JAKOPROS), másrészt a VEGA 1/0106/21 sz. projekt (Kulturális emlékezet, műfordítás és többnyelvűség a magyar irodalom és nyelvészet kontextusában) támogatásával készült.

Irodalom

Antalné Szabó., Á. (2015). Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben. In Antalné Szabó., Á. és Major, É. (szerk.): *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok*, 9–27. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

- B. Nagy, Á. (2005). Generatív grammatika az anyanyelvi nevelésben. In B. Nagy, Á. és Szépe, Gy. (szerk.): *Anyanyelvi nevelés tanulmányok I.*, 37–69. Iskolakultúra, Pécs.
- Beregszászi, A. (2012). *A lehetlent lehetni*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Beregszászi, A. és Dudics Lakatos, K. (2019). Utak és tévutak az anyanyelvi nevelésben a kárpátaljai magyar középiskolákban. In Csernicskó, I. és Márku, A. (szerk.): *A nyelvészet műhelyeiből. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiából V.*, 150–164. Aurdor-Shark, Ungvár.
- Bodó, Cs. (2014). Nyelvi ideológiák a magyar nyelvi változók kutatásában. *Magyar Nyelv*, 110(3):266–284.
- Csernicskó, I. és Szabó Mihály, G. (2005). Hátrányból előnyt: a magyar nyelvpolitika és nyelvtervezés kihívásairól. In Bitskey, B. (szerk.): *Határon túli magyarság a 21. században*, 167–198. Köztársasági Elnöki Hivatal, Budapest.
- Domonkosi, Á. (2007). Nyelvi babonák és sztereotípiák: a helyes és a helytelen a népi nyelvészeti szemléletben. In Domonkosi, Á., Lanstyák, I. és Posgay, I. (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelv műveléséről*, 141–153. Gramma Nyelvi Iroda and Tinta Könyvkiadó, Dunaszerdahely and Budapest.
- Hegedűs, R. (2017). A formák és funkciók összefüggései (néhány gondolat a funkcionális grammatikák sajátosságairól, a funkcionális szemlélet magyar gyökereiről). In Vančo, I. (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia*, 137–147. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Nyitra.
- Kiss, J. (2001). *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kontra, M. (2006). A magyar lingvicizmus és ami körülveszi. In Sipőcz, K. és Szeverényi, S. (szerk.): *Elmélkedések népekről, nyelvekről és a profán medvéről. Írások Bakró-Nagy Marianne tiszteletére*, 83–106. SZTE Finnugor Nyelvtudományi Tanszék, Szeged.
- Kontra, M. (2010). *Hasznos nyelvészet*. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.

- Kugler, N. (2014). A beszélő emberés a nyelv viszonya a tankönyvek által közvetített tudásbanés tevékenységben. In Vančo, I. és Kozmács, I. (szerk.): *A kisebbségi magyar nyelvtanítás kihívásai a 21. század elején*, 117–139. Konstantin Filozófus Egyetem – Közép-európai Tanulmányok Kara – Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyitra.
- Kugler, N. (2015). Lehetőségek és akadályok a nyelvtanórai tudáskonstruálásban. *Iskolakultúra*, 25(7–8):28–37.
- Lanstyák, I. (1998). Kétnyelvűség és nemzeti nyelv. In Kontra, M. és Saly, N. (szerk.): *Nyelvművelés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról*, 183–196. Osiris Kiadó, Budapest.
- Lanstyák, I. (2018). *Nyelvalakítás és nyelvi problémák*. Fórum Kisebbségkutató Intézet and Gramma Nyelvi Iroda, Somorja.
- Lanstyák, I. és Szabómihály, G. (2011). Anyanyelvi nevelés két-nyelvű környezetben. In Lanstyák, I. és Szabómihály, G. (szerk.): *Magyarok Szlovákiában 7. Nyelv*, 511–514. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja.
- Lőrincz, G. (2020). A nyelvi tévhitek megjelenése különböző tankönyvvariánsokban. In Ludányi, Zs., Jánk, I. és Domonkosi, Á. (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban*, 225–242. Líceum Kiadó, Eger.
- Lőrincz, J. (2019). *Az anyanyelvi kommunikatív kompetencia fejlesztésének lehetőségei a tankönyvek segítségével*. Selye János Egyetem Tanárképző Kara, Komárom.
- McKinney, C. és Swann, J. (2001). Developing a sociolinguistic voice? Students and linguistic descriptivism. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4):576–590.
- Misad, K. (2009). *Nyelvi kontaktusok*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely.
- Misad, K. (2015). A kétnyelvűség aspektusának vizsgálata a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák anyanyelvtankönyveiben. In Zimányi, Á. (szerk.): *A tudományoktól a művészetekig*, 72–83. Líceum Kiadó, Eger.

- Misad, K., Simon, Sz. és Szabó Mihály, G. (2009). *Magyar nyelv a gimnázium és a szakközépiskolák 1. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.
- Nagy, Z. (2014). Változó iskola – változatlan anyanyelvoktatás. A tanárképzés kihívásai az anyanyelvi nevelés értelmezéseinek kontextusában. In Németh, N. V. (szerk.): *Képzők és képzettek. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáraitól*, 217–237. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Sándor, K. (2014). *Határtalan nyelv*. Szak Kiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy, G. (2015). Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárgyá telt nyelv visszahumanizálása az oktatásban. *Iskolakultúra*, 25(7–8):18–27.
- Tolcsvai Nagy, G. (2020). Aplikácia výsledkov funkčnej kognitívnej lingvopedagogiky v menšinových podmienkach. *Jazykovedný časopis*, 71(3):373–392.
- Trudgill, P. (1997). *Bevezetés a nyelv és a társadalom tanulmányozásába*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Uzonyi Kiss, J. és Csicsay, K. (2012a). *Magyar nyelv tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 2. osztálya számára*. Terra Kiadó, Pozsony.
- Uzonyi Kiss, J. és Csicsay, K. (2012b). *Magyar nyelv tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 3. osztálya számára*. Terra Kiadó, Pozsony.
- Uzonyi Kiss, J. és Csicsay, K. (2012c). *Magyar nyelv tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 4. osztálya számára*. Terra Kiadó, Pozsony.
- Wardhaugh, R. (1995). *Szociolingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.

Finn–magyar fordítási párok kinyerése automatikus módszerekkel

Ferenczi Zsanett

PPKE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola

ferenczizsani@gmail.com

Kivonat: A kétnyelvű szótárak a nyelvtanulás fontos eszközei, kontrasztív kutatások számára nagyszerű alapanyagot nyújtanak, ezen kívül azonban a számítógép által is értelmezhető kétnyelvű lexikonokra különböző nyelvtechnológiai eszközök (például statisztikai gépi fordítórendszerek) fejlesztésekor is szükségünk lehet. Ilyen szólisták manuálisan történő összeállítása ugyanakkor munkaerő- és időigényes folyamat. Ez a munkafolyamat automatizálással felgyorsítható, de ezen módszerek egyik gyengéje, hogy nem lehet velük tökéletes pontosságot elérni. Jelen kutatásban a szótárkészítés egyik első lépését mutatom be: egy olyan finn–magyar szavakat és többszavas kifejezéseket tartalmazó kétnyelvű lista összeállítását, melyet különböző lexikai erőforrásokból automatikus módszerekkel sikerült kinyernem, s mely két nyelv címszójegyzékeként is fog szolgálni egy elkészítendő online szótárhoz. Ismertetek három új algoritmust, melyek a már létező eljárások eredményein túl további szópárok kinyeréséhez vezetnek. Ezen metódusok segítségével több százezer fordítási párt sikerült összegyűjtenem.

<https://doi.org/10.18135/Alknyelvdok.2021.15.6>

In: Grácsi Tekla Etelka – Ludányi Zsófia (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021*. Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont. 2021. (Sorozatszerkesztő: Váradi Tamás.) ISBN 978-963-9074-94-1.

1. Bevezetés

A kétnyelvű szótárak az idegen nyelvet tanulók, fordítók számára nagy segítséget nyújtanak, míg kétnyelvű szólisták bizonyos nyelvtechnológiai eszközök létrehozásakor, illetve ezek minőségének javításakor is elengedhetetlenek.

A nyomtatott szótárak után az 1950-es évek végén, az 1960-as évek elején megkezdődtek az elektronikusszótár-építő munkálatok, majd az 1990-es évek végétől kezdve megjelentek az online szótárak. Az internet, valamint a hordozható eszközök (laptop, okostelefon, táblagép) szélesebb körben való elterjedésével ezen lexikai adatbázisok egyre nagyobb figyelmet kaptak. [Gaál \(2016\)](#) felmérése alapján is jól látható, hogy a szótárhasználók főleg az online szótárakat részesítik előnyben, a kizárólag papírszótárt használók száma egyre inkább csökkenni látszik. Az elmúlt 60 évben az elektronikusszótárkészítés is nagy változásokon esett át: a legelső elektronikus szótárak mindössze a szólisták ábécérendbe sorolásához, az adatok rendezéséhez és a bevitt adatok ellenőrzéséhez vették igénybe a számítógép (és akkoriban még a számítógép kezeléséhez értő szakemberek) segítségét, meggyorsítva ezzel a szótárírás folyamatát. Manapság egy-egy szótáríró rendszer már szerves részét képezi a lexikográfusok eszköztárának. A szótár kiinduló anyagát cédulák helyett a korpuszok biztosítják. Az elektronikus szótár előnyei közé tartozik a fent említettekén kívül az is, hogy a szótár és a szócikkek mérete, terjedelme nem limitált, folyamatosan lehet frissíteni és újabb szócikkekkel bővíteni, valamint a felhasználók számára is sok kedvező funkciót rejt némely modern szótár (intelligens keresés, testreszabhatóság, hivatkozások használata a szócikkek közötti gyors navigáláshoz stb.). Ezek készülhetnek a hagyományos módon, szakértők által kidolgozva minden egyes szócikket, esetleg automatikus módszerekkel kinyerve a szócikkek tartalmát, vagy alapulhatnak a közreműködni vágyó felhasználók tudásán, amennyiben Wiki-alapú, közösség által szerkesztett szótárról van szó.

A legelső finn–magyar szótár [Szinnyei](#) József nevéhez fűződik, aki 1884-ben adta ki körülbelül 15000 szócikket tartalmazó szótárát ([Szinnyei, 1884](#)). [Maticsák és Laihonon \(2011\)](#) kritikája sorra veszi a finn–magyar és magyar–finn kétnyelvű nyomtatott szótárakat. Megállapítják, hogy viszonylag sok ilyen erőforrás létezik, és ezek minősége is meglepően jó. Ennek ellenére azt is hangsúlyozzák összefoglalójukban, hogy a szókincs állandó megújulása miatt szükség van a szótárak folyamatos frissítésére, újabb kiadások megjelentetésére. A legújabb finn–magyar szótár 2015-ben jelent meg, ez az első olyan finn és magyar nyelveket feldolgozó szótár, melyet Finnországban adtak ki, főszerkesztője Ulla-Maija Forsberg ([Forsberg és mtsai., 2015](#)). Ebben a szótárban a szócikkek száma meghaladja a 41500-at, mely így majdnem háromszor annyi, mint amennyi a legelső, [Szinnyei \(1884\)](#) által írt XIX. századi szótárban található. Ez a referenciamű azonban több mint tíz éven át készült, így felmerülhet a kérdés: mennyire lehet ezt a munkafolyamatot nyers fordítási párok kinyerésével felgyorsítani automatikus módszereket bevetve?

Az interneten is sok finn–magyar és magyar–finn szótárt találhatunk, ezek többsége ingyenesen használható. Az egyik legnagyobb és legtöbb nyelvet (köztük a finnt és magyart is) feldolgozó szótár a Wiktionary, mely egy közösség által szerkesztett szótár. Ennek nyelvi anyagát dolgozza fel sok más finn–magyar–finn online szótárprojekt ([finnhun.com](#); [sanakirja.org](#); [ilmainensanakirja.fi](#)), így ezek csak megjelenésüket és elérési útvonalukat tekintve különböznek a Wiktionary oldalától. Létezik egy olyan internetes szótár is erre és még sok másik nyelvpárra, amelyet nyelvészek manuálisan állítottak össze ([dict.com](#)), itt azonban – az összeállítás módja miatt, érthető okokból – csak 16300 (finn–magyar irányban), illetve 17400 (magyar–finn irányban) szócikkhez férhetünk hozzá ingyenesen. Ezen online szótárak egyik nagy hiányossága, hogy a célnyelvi jelentéseket nem pontosítják, és ez homonímia, illetve poliszémia esetén a szótár használhatatlanságához vezet. A szó jelentésének, használatának jobb megértését

segítő példamondatok is csak néhány szótárban tűnnek fel, és ezeket többnyire automatikusan emelik ki párhuzamos szövegtörzsekből. Ezeket a példamondatpárokat a weboldal alján ömlesztve sorolják fel, mely áttekinthetetlen, zsúfolt megjelenéshez vezet, megszegve a jó minőségű online szótárak egyik, [Gaál \(2012\)](#) által meghatározott alapkövetelményét. A közösség által szerkesztett online szótárakkal kapcsolatban [Gaál \(2016\)](#) azt is megfigyelte, hogy a felhasználók megbízhatatlanabbnak tartják, mint szakértők, intézmények, szótárkiadó cégek által szerkesztett párjaikat. Ennek ellenére az ingyenes tartalom a leginkább preferált opció az online szótárakat használók körében, még akkor is, ha ez az oldalon hirdetések, reklámok jelenlétét vonja maga után.

Az interneten ingyenesen elérhető két- és többnyelvű szótárakat elemezve tehát kijelenthető, hogy egy a felhasználók igényeit szem előtt tartó, jó minőségű finn–magyar–finn internetes szótár még várat magára. Erre szeretnék megoldást kínálni egy olyan ingyenes online szótár elkészítésével, mely két fontos előnyt próbál ötvözni: a gyorsaságot és a pontosságot. Ezt hibrid módszerrel valósítom meg: a szótárba foglalandó címszavakat, a szócikkek alapjait és egyéb információkat (például példamondatokat, definíciókat) automatikus módszerekkel nyerek ki (melynek lépéseit jelen dolgozatban mutatom be), majd ezen nyers adatok kézi ellenőrzésén és kiegészítésén esnek át, így biztosítva a nyelvi adatok helyességét és a szótár teljességét.

2. Módszertan

Az elmúlt pár évtizedben számos megoldás született a kétnyelvű szótárépítés automatikus kivitelezésére. Eleinte főleg párhuzamos korpuszokból próbálták kétnyelvű adatokat kinyerni ([Kumano és Hirakawa, 1994](#); [Wu és Xia, 1994](#)), de mivel nem minden nyelvpár esetén lehetett párhuzamos korpuszra szert tenni, a kutatók egyre

több olyan módszerrel kezdtek kísérletezni, melyek az összevethető korpuszokat vették alapul (Fung, 1995; Rapp, 1995; Fung és Yee, 1998). Ezeken túlmenően léteznek olyan megoldások is, melyek alternatív módszerekkel kapcsolnak össze többnyelvű erőforrásokat, és így eredményeznek fordítási párokat.

Kutatásomban főleg ez utóbbi módon próbáltam többféle erőforrásból is kétnyelvű szó- és kifejezéspárokat kinyerni a finn–magyar nyelvpárra, valamint az OPUS-ban (Tiedemann és Nygaard, 2004) megtalálható filmfeliratok és más párhuzamosnak tekinthető korpuszok (Európai Parlament dokumentumai, szoftverdokumentációk) felhasználásával készült szópárlisták elemeivel is kiegészítettem a nyers fordítási párok halmazát.

A következőkben bemutatom a felhasznált erőforrásokat, majd ismertetem az alkalmazott, illetve létrehozott algoritmusok lépéseit, eredményeit és elérhetőségét.

2.1. Wiktionary

A Wiktionary egy többnyelvű, webalapú szótárprojekt, melynek célja, hogy minél több nyelv minél több szavát tartalmazza. 2020 januárjában a Wiktionary 174 nyelven volt elérhető. A Wiktionary-kiadás nyelve határozza meg a szótár célnyelvét, a forrásnyelv azonban nem meghatározott: bármely nyelvű verzióban kereshetünk bármilyen nyelvű szócikkre. E között a 174 nyelv között megtalálható a finn (Wikisanakirja) és a magyar (Wikiszótár) is. A Wiktionary-szócikkek felépítését és minimális követelményeit az egyes kiadások eltérően határozzák meg, így a különböző nyelvű verziókhoz különböző elemzőkre van szükségünk. A szócikkek egyik fontos alkotóeleme a forrásnyelv megjelölése, mivel egy-egy címszó több különböző nyelvhez is tartozhat (például tag). Általában megjelenik az adott szó szófaja vagy a többszavas kifejezés típusa (közmondás, kifejezés stb.), illetve a célnyelven (az adott Wiktionary-kiadás nyelvén) való jelentés, fordítás is. A forrásnyelv olykor megegyezik a célnyelvvel,

ilyenkor a Wiktionary értelmező szótárként működik, és a célnyelvi oldalon fordítás helyett definíciókkal, szinonimákkal, körülírással találkozhatunk. Ezen esetek többségében egy fordítási tábla is tartozik a szócikkhez, amelyben az adott kifejezés fordításai vannak összegyűjtve minden olyan nyelven, amelyhez tartozik szócikk az adott Wiktionary-kiadásban.

2.2. WordNet

A WordNet egy nagy lexikai adatbázis, mely főneveket, igéket, mellékneveket és határozószókat sorol be synsetekbe (szinonimahalmazokba), jelentésük alapján. Ezeket a synseteket alapvető lexikális szemantikai relációk kötik össze, melyek között fellelhető a hiperonímia, az antonímia és a metonímia is. Az első WordNet az angol nyelvre készült (Miller és mtsai., 1990), majd több nyelvre lefordították ezt az adatbázist, köztük magyarra (Miháltz és mtsai., 2008) és finnre (Lindén és Carlson, 2010) is. A magyar WordNet 42288 synsetet és 50238 különböző szót, kifejezést foglal magába, míg a finn verzió a fordítást követően kibővült egyéb szinonimahalmazokkal is, és így 120449 synsetet és 140515 szót tartalmaz. A számok alapján jól látható, hogy az egyes synsetekben található szavak, kifejezések száma átlagosan több mint 1 (1,188 a magyar, illetve 1,167 a finn esetében).

A finn WordNet az angol Princeton WordNet (PWN) 3.0 verzióján alapul (első körben ennek fordításaként jött létre). A magyar WordNet ugyan a BalkaNet fogalmi halmazait vette kiindulópontul, mely a PWN 2.0-s verziójára épít, ezeket azonban később leképezték a PWN 3.0 verziójában szereplő synset offsetekre (a szinonimahalmazokat egyedi módon azonosító, nyolc számjegyből álló kulcsokra), így ezen azonosítók alapján össze lehet kapcsolni a két adatbázist, és meg lehet egymásnak feleltetni a fogalmi halmazokat. Az 1. ábrán látható egy magyar synset (XML-formátumban) és a finn WordNetben ugyanennek az offsetnek megfelelő három találat

(TSV-formátumban).

A két WordNet felépítésének különbségét ez az ábra jól szemlélteti. Az egyedi azonosítók szerkezetének eltérése is szembeűnő: míg a magyar offset ENG30–00313502-n alakú, addig a finn offsetek felépítése a következő: fi:n00313502. A WordNetek különböző struktúrája miatt olyan programra van szükségünk, mely ezen eltéréseket képes kezelni és a szükséges összekötéseket elvégezni.

```
<SYNSET>
  <ID>ENG20-00299650-n</ID>
  <ID3>ENG30-00313502-n</ID3>
  <POS>n</POS>
  <SYNONYM>
    <LITERAL>űrrepűlés<SENSE>1</SENSE></LITERAL>
    <LITERAL>űrutazás<SENSE>1</SENSE></LITERAL></SYNONYM>
  <ILR>ENG20-00298868-n<TYPE>hypernym</TYPE></ILR>
  <DEF>űrhajóval az űrben végzett repűlés.</DEF>
  <USAGE>Az idei második űrrepűlés sikeresen zajlott.</USAGE>
  <STAMP>Rendszergazda 2008/02/07</STAMP>
  <DOMAIN>factotum</DOMAIN>
  <SUMO>Transportation<TYPE>+</TYPE></SUMO>
  <EKSZ>űrrepűlés_1_1<TYPE>=</TYPE></EKSZ>
</SYNSET>
```

```
fi:n00313502  avaruusmatkailu  en-3.0:n00313502  spacefaring  synonym
fi:n00313502  avaruuslento    en-3.0:n00313502  spaceflight   synonym
fi:n00313502  avaruusmatka    en-3.0:n00313502  space travel  synonym
```

1. ábra. Példa a magyar és finn WordNet synsetekre.

3. OPUS

Az OPUS egy szabadon hozzáférhető, mondatok szintjén párhuzamosított korpuszokat tartalmazó gyűjtemény (Tiedemann és Ny-

gaard, 2004), mely többek között filmfeliratokat, szoftverek dokumentációját és az Európai Parlament dokumentumait dolgozza fel. Aulamo és munkatársai elemzése alapján (Aulamo és mtsai., 2020) összesen 57 korpuszt tartalmaz, és több mint 700 nyelvet és nyelvváltozatot fed le. Egyes korpuszok és nyelvpárok esetében szószintű párhuzamosításokat (Tiedemann és Nygaard, 2004) is letölthetünk az oldalról. A finn–magyar pár 23 különböző forrásból származó párhuzamos korpuszsal rendelkezik, ezek közül 12 esetben találhatunk kétnyelvű szópárokat tartalmazó listákat is. Mivel a szópárok a nyers korpuszokból lettek kinyerve, a szavak többnyire nem szótári alakjukban szerepelnek. A párhuzamosítást megelőző tokenizáció miatt többszavas kifejezéseket nem találhatunk ebben az erőforrásban. Az 1. táblázatban látható egy kisebb minta az OPUS-ról letöltött nyers szólistákból, mely azt szemlélteti, hogy lemmatizálás nélkül ezen 8 szópárból egyik sem vezetne a helyes fordítási párhoz, mely a poika szóhoz a fiú szót rendeli. A szavak lemmatizálását tehát mindenképpen érdemes lenne elvégezni, mely pontosabb fordítási párokat eredményezne.

Poika	A
Poikaa	a
poikaa	fia
Poikaa	Fia
poikaa	fiat
poikaa	fiát
poikaa	fiú
poikaa	fiút

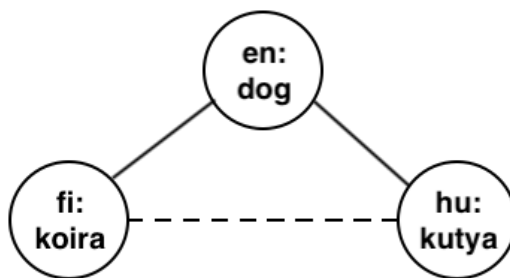
1. táblázat. Párhuzamosított szópárok az OPUS-ról

Mivel a fent ismertetett erőforrások alapvető felépítésükben különböznek, eltérő módszereket alkalmaztam a szópárok kinyeréséhez.

3.1. wikt2dict

A `wikt2dict` eszközt [Ács és mtsai. \(2013\)](#) alkották meg, mely a Wiktionary fordítási tábláiból nyer ki fordítási párokat. Ezt az algoritmust két módon lehet futtatni: az `extract` és a `triangulate` parancsokat használva. Az `extract` két (vagy több) nyelvet kap meg paraméterként, és az egyik nyelv Wiktionaryjéből nyeri ki az összes olyan szót és kifejezést, amely a másik nyelven megjelenik a fordítási táblákban. Ez olyan szócikkeket elemez, melyek az adott Wiktionarykiadás nyelvét is felsorolják a forrásnyelvek között. Ezt a szkriptet a finn és magyar nyelvű Wiktionary-verziókon futtattam le.

A `triangulate` algoritmus a azon a feltételezésen alapul, hogy ha egy fordítási táblában található két tetszőleges nyelvű kifejezés ugyanazon szónak, szókapcsolatnak a fordítása, akkor azok egymás fordításainak is tekinthetők. Ezen módszer alapötletét szemlélteti a [2. ábra](#), ahol a finn és magyar szavak között az angol `dog` szócikk fordítási táblájának segítségével állapítható meg a kapcsolat. Ehhez a szkripthez tehát három nyelvkódra van szükség, az eredmény pedig egy fordítási hármassokat tartalmazó lista, melyből a harmadik nyelvet figyelmen kívül hagyva könnyen finn–magyar szópárokhoz juthatunk. A legtöbb szócikket (és legtöbb információt) tartalmazó Wiktionary az angol, ezért a finn és magyar mellé ezt vettem fel harmadik nyelvként a háromszögeléshez.



2. ábra. Új fordítási párok kinyerése egy harmadik nyelv segítségével

3.2. Wiktionary Parser

Ahogy korábban említettem, a Wiktionary nyelve az adott szótár célnyelveként funkcionál, így nem csak a fordítási táblákat elemezve lehet szópárokat kinyerni egy adott nyelvpárra, hanem a szócikk fő tartalmi blokkjából is. Itt többek között a forrásnyelvek, a szó szófajai és a célnyelvi megfelelők jelennek meg. Ahhoz, hogy fordítási párokat nyerhessek ki a finn és a magyar Wiktionaryből, egy olyan szkriptre volt szükségem, mely ezeket a verziókat képes elemezni, bejárni és így kigyűjteni a releváns tartalmat. Ennek feldolgozására létrehoztam egy algoritmust, mely a Wikisanakirjában a magyar, a Wikiszótárban pedig a finn szócikkeket keresi meg, nyeri ki, és tárolja el a szükséges információkat. A szócikkek forrásnyelvi oldalán állhat többszavas kifejezés, valamint a célnyelvi oldalon is megjelenhet körülírás, felsorolás vagy idiomatikus kifejezés, ezeket mind megőrzi a létrehozott szkript. Minden szócikk esetén eltárolom a fordítási párt, illetve a hozzájuk tartozó szófaji információt.

Emellett a Wiktionary értelmező szótár funkcióját is kihasználom, a Wikiszótárban a magyar nyelvű szócikkekhez, a Wikisanakirjában pedig a finn nyelvű szócikkekhez gyűjtöm ki a definíciókat és a példamondatokat, a címszóra vonatkozó szófaji információval együtt, hogy a homonim címszavak esetén ez segítse a jelentés beazonosítását. A kinyert információkat szemléltető példák a 2. táblázatban találhatóak.

A létrehozott algoritmus forráskódja a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 (CC BY-SA) licenc alatt szabadon elérhető és felhasználható (https://github.com/ferenczizsani/wiktionary_parser).

3.3. WordNet Connector

A finn és magyar nyelvű WordNetek összekapcsolása a Princeton WordNet 3.0 verziójának synset offsetjei által lehetséges. Az egyik nyelv synsetjeiben szereplő kifejezéseket a másik nyelv ugyanazon

synset offsethez tartozó összes szavával összepárosítva fordítási párok halmazaihoz jutunk, melyek esetében a szófaj is ismert. Ezeket a synset offsetekben jelöli mindkét nyelvű WordNet, egy-egy karaktert rendelve a négy szófaji kategóriához (n – főnevek, v – igék, a – melléknévek, r (finn) és b (magyar) – határozószók). A szkript először végigjárja a finn, majd a magyar WordNetet, és kigyűjti az egyes szófajokhoz és offsetekhez tartozó szavakat, kifejezéseket úgy, hogy azok ne ismétlődjenek. A korábban bemutatott WordNet-részletek (1. ábra) összekapcsolása után a 3. táblázatban látható fordítási párokat kapjuk.

fordítások			
<i>ikkuna</i>		<i>ablak</i>	NOUN
<i>hyvää yötä</i>		<i>jó éjszakát</i>	INTJ
példamondatok			
finn	NOUN	<i>kahvi</i>	<i>Tuo kaupasta kahvia!</i>
magyar	NOUN	<i>réz</i>	<i>Ebben a kis faluban rezet bányásznak.</i>
definíciók			
finn	ADV	<i>toki</i>	<i>tietenkin, tietysti, miksipä ei</i>
magyar	NOUN	<i>vár</i>	<i>fallal körülvett erőd</i>
magyar	VERB	<i>vár</i>	<i>valahol marad és nem csinál semmit mindaddig, amíg valaki meg nem jön vagy valami nem történik</i>

2. táblázat. Példa a Wiktionary Parser által kinyert adatokra

A magyar WordNetben találhatunk definíciókat és példamondatokat is az egyes szinonimahalmazokhoz. A definíciót a <DEF>, míg a használatot szemléltető példamondatot a <USAGE> tagekkel jelölik (ahogyan azt már az 1. ábrán is láthattuk). Ezeket a szkript automatikusan kinyeri, és a szinonimahalmazban található valamennyi szóhoz, kifejezéshez hozzárendeli azokat, a szófaji kategóriát és a synset offsetet is megőrizve (lásd 4. táblázat). A kézi

avaruusmatkailu	úrutazás	NOUN
avaruusmatkailu	úrrepülés	NOUN
avaruuslento	úrutazás	NOUN
avaruuslento	úrrepülés	NOUN
avaruusmatka	úrutazás	NOUN
avaruusmatka	úrrepülés	NOUN

3. táblázat. Példa a WordNet Connector által kinyert fordítási párokra

ellenőrzés során el kell majd távolítani azon sorokat, amelyek esetén a példamondat valójában nem tartalmazza a megadott lemmát, mivel egy szinonimahalmazhoz (amely egynél több szót, kifejezést is tartalmazhat) csak egy ilyen mondat tartozik. A definíciók esetén ilyen szűrésre nincs szükség, mivel azok a szinonimahalmaz minden elemére érvényesek.

definíciók			
NOUN	00313502	úrutazás	Úrhajóval az űrben végzett repülés.
NOUN	00313502	úrrepülés	Úrhajóval az űrben végzett repülés.
példamondatok			
NOUN	00313502	úrutazás	Az idei második úrutazás sikeresen zajlott.
NOUN	00313502	úrrepülés	Az idei második úrutazás sikeresen zajlott.

4. táblázat. Példamondatok és definíciók a magyar WordNetből

A WordNeteket összekapcsoló szkript a GitHubon elérhető és szabadon felhasználható Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 licenc forrásmegjelölés mellett (https://github.com/ferenczizsani/connect_wordnets).

3.4. OPUS Extractor

Az OPUS-ban található 12 párhuzamos szólistát letöltöttem a finn–magyar nyelvpárra, majd a kapott fájlokból a megfelelő mezők kiszűrése után egységes formátumra hoztam az adatokat. A felhasznált korpuszok jellege és a lemmatizálás hiánya miatt látszólag ez a módszer eredményezi a legpontatlanabb szópárokat. Két fő hibatípust lehet megfigyelni: a szoftverdokumentációk és a filmfeliratok olyan szavakat is tartalmaznak, melyek valójában sem a finn, sem a magyar nyelvben nem találhatók meg (pl. csak cirill karaktereket tartalmazó szavak), valamint a lemmatizálás hiánya miatt egy adott szóalakhoz a másik nyelvben sok különböző esetű (de ugyanazon lemmához tartozó) szóalak van rendelve. Ennek elkerülése érdekében a kinyerést követően lemmatizálást végeztem az egyes nyelvek szólistáin. A finn esetében ezt az *omorfi* (Pirinen, 2015), míg a magyar nyelvre az *emMorph* és az *emMorph2UD* (Indig és mtsai., 2019) eszközök segítségével oldottam meg. Ennek során sok más hibásan összepárosított fordítást is ki lehetett zárni azon feltételezés segítségével, mely szerint a fordítási párban szereplő szavak szófaji kategóriáinak azonosnak kell lennie. Így az 1. táblázatban látható szópárok száma mindössze kétfőre csökkent (*poika – fia* és *poika – fiú*).

Az algoritmusra, amely letölti és kigyűjti a releváns tartalmat az OPUS szólistáiból, a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 licenc feltételei érvényesek (https://github.com/ferenczi-zsani/opus_extractor).

3.5. Szófajok

A szócikkek egyik fontos alkotóeleme a szófaji címke. Ez sokszor segítséget nyújthat a szótárhasználó számára, főleg ha egy forrásnyelvi szó több szófaji kategóriához is tartozik, és ez nehezíti a helyes célnyelvi szó kiválasztását. Szófajok kinyerése történhet morfológiai elemzőkkel, amennyiben a felhasznált erőforrás nem tartalmazza ezt az információt. A fenti megoldások közül több is kinyert szófajt a

szavakhoz: a Wiktionary esetén része a szócikkeknek, a WordNet pedig a synset offsetben jeleníti meg a megfelelő szófaji kategória rövidítését. Ebben az esetben elegendő ezt az információt kinyerni és hozzárendelni a megadott szópárhoz. A fentebb felvázolt algoritmusok közül a `wikt2dict` és az `OPUS Extractor` azonban nem rendel szófajt a fordítási párok elemeihez. Ebben az esetben ugyanazon morfológiai elemzőket kellett bevetni, melyeket az `OPUS` lemmatizálásához is használtam. A Wiktionary és a WordNet azonban eltérő szófaji címkékkel dolgoznak, így az is egy fontos feladat volt, hogy ezeket egységes kategóriákra képezsem le. A Universal Dependenciés szófaji címkekészletét (Nivre és mtsai., 2016) használtam minden esetben, ez összesen 17 címkét foglal magába.

4. Eredmények

4.1. Definíciók, példamondatok

A Wiktionary és a WordNet bizonyos esetekben tartalmaz a lemmákhoz kapcsolódó definíciókat és példamondatokat is. Az általam írt szkriptek minden ilyen esetben kinyerik a megfelelő tartalmakat, mivel ezekre egy online szótár építéskor szükség lehet. Segítséget nyújt a szótárhasználóknak a homonim címszavak különböző jelentéseinek megkülönböztetésében és egy-egy ismeretlen szó könnyebb megértésében. Az összegyűjtött példamondatok és definíciók címszavakkal alkotott kapcsolatainak ellenőrzése, esetleges törlése a kézi validáláskor fog megtörténni.

A magyar WordNeten található definíciók száma 22944, a magyar Wiktionaryról 26389, míg a finn Wiktionaryról 93632 különböző definíciót sikerült kinyerni. A két forrásból származó magyar nyelvű definíciókat össze lehet fésülni, az egymástól legalább egy karakterben eltérő definíciók száma összesen így 49293, azaz mindössze 40 definíció közös a két erőforrásban.

A példamondatok száma a magyar WordNeten 19024, a ma-

gyar Wiktionaryn mindössze 814, míg a finn Wiktionary szócikkei összesen 28837 példamondatot tartalmaztak. A Wiktionaryból és a WordNetről származó magyar adatokat automatikusan ellenőrizve és összefésülve kijelenthető, hogy a két példamondathalmaz kiegészíti egymást, ugyanis egyetlen olyan elem sincs, amely azonos lenne a két példamondathalmazban. Ezen eredményeket az 5. táblázat foglalja össze.

kinyert adat	felhasznált erőforrás	darabszám
magyar definíciók	WordNet és Wiktionary	49293
finn definíciók	Wiktionary	93632
magyar példamondatok	WordNet és Wiktionary	19838
finn példamondatok	Wiktionary	28837

5. táblázat. A Wiktionaryból és WordNetről kinyert definíciók és példamondatok száma

4.2. Szópárok

A fent bemutatott öt módszer eredményének összevetését a 6. táblázatban számokkal ábrázolom. Ezek alapján megállapítható, hogy az OPUS hozta a legtöbb szópárt, még a lemmatizálást követően is, ezek száma 378303. Ennek egyik oka az, hogy a párhuzamosított szólisták automatikus módszerekkel lettek kinyerve, ellentétben a WordNettel, melyet szakértők állítottak össze manuálisan, valamint a Wiktionaryvel, mely szintén emberi munka eredménye, és megvannak a minimális követelményei a szócikkek tekintetében. A `wikt2dict` háromszögelési módszere összesen 8535 találathoz vezetett, az `extract` parancs pedig közel tizenháromezer fordítást talált meg. A WordNetek közötti összekapcsolás 98883 pár létrehozását tette lehetővé, mely önmagában duplája a legfrissebb finn–magyar nyomtatott szótárnak.

módszer	kinyert fordítások száma
wikt2dict extract	12699
wikt2dict triangulate	8535
Wiktionary Parser	9370
WordNet Connector	98883
OPUS (lemmatizálás után)	378303
összesen	473265

6. táblázat. A Wiktionaryból és WordNetről kinyert definíciók és példamondatok száma

A különböző módszerek által kinyert fordításokat szintén automatikus módszerekkel fűztem össze, és eltávolítottam a duplikátumokat. Így összesen 473265 különböző finn–magyar szó- és kifejezéspárt sikerült összegyűjtenem. Ez több mint tízszerese a 2015-ben megjelent Suomi–unkari-sanakirja szócikkszámának, illetve huszonhét-szerese a nyelvészek által összeállított online finn–magyar–finn szótárnak (dict.com).

5. Következtetések

Az itt bemutatott módokon sikerült több mint négyszázezer egyedi fordítási párt kinyernem a finn–magyar nyelvpárra, kizárólag automatikus módszereket használva. Mivel az egyes algoritmusok futási ideje nem tart tovább mindössze néhány percnél, elmondható, hogy az automatikus szótárépítő megoldások jóval gyorsabban több szó- és kifejezéspár kinyeréséhez vezetnek, mint az manuális módszerekkel elérhető lenne.

Természetesen a nyers fordítási párok önállóan nem használhatók nyelvtanulóknak szánt kétnyelvű szótárként, az egyes szócikkek tartalmának bővítéséhez egyéb kiegészítő információkra is szükség van, mint például szófaji kategória, példamondat, definíció, stílusminősítés és ragozási kategória. Ezen adatok többségét szintén automati-

kus módszerekkel nyertem ki, azonban jobb pontosság elérése és a hiányzó információk pótlása érdekében az így összeállított szócikk-kezdemények kézi validáláson fognak átesni. A kézi ellenőrzés után a dolgozatban leírt módszerek kiértékelése is megtörténhet, és megvizsgálhatom, mely módszerrel kapom a legpontosabb fordítási párokat.

Mivel az automatikus szótárépítő metódusok alapvetően nyelvfüggetlenek, a jövőben tervezem több finnugor nyelvre is kiterjeszteni és felhasználni ugyanezen módszereket.

Források

- <https://www.wiktionary.org>. (A letöltés ideje: 2021. 03. 10.)
- Finn Wikisanakirja: <https://www.fi.wiktionary.org>. (A letöltés ideje: 2021. 03. 10.)
- Magyar Wikiszótár: <https://www.hu.wiktionary.org>. (A letöltés ideje: 2021. 03. 10.)
- Finnhun.com: <https://finnhun.com> (A letöltés ideje: 2021. 03. 10.)
- Sanakirja.org: <https://sanakirja.org>. (A letöltés ideje: 2021. 03. 10.)
- Ilmainen Sanakirja: <https://ilmainensanakirja.fi/suomi-unkari>. (A letöltés ideje: 2021. 03. 10.)
- Dict.com: <https://dict.com> (A letöltés ideje: 2021. 03. 10.)
- Wiktionary Parser: https://github.com/ferenczizsani/wiktionary_parser. (A letöltés ideje: 2021. 03. 10.)
- WordNet Connector: https://github.com/ferenczizsani/connect_wordnets. (A letöltés ideje: 2021. 03. 10.)
- OPUS Extractor: https://github.com/ferenczizsani/opus_extractor. (A letöltés ideje: 2021. 03. 10.)
- Universal Dependencies szófaji címkekészlete: [147](https://univer-</p></div><div data-bbox=)

saldependencies.org/u/pos/. (A letöltés ideje: 2021. 03. 10.)

Irodalom

- Ács, J., Pajkossy, K. és Kornai, A. (2013). Building basic vocabulary across 40 languages. In *Proceedings of the Sixth Workshop on Building and Using Comparable Corpora*, 52–58, Sofia, Bulgaria. Association for Computational Linguistics.
- Aulamo, M., Sulubacak, U., Virpioja, S. és Tiedemann, J. (2020). Opustools and parallel corpus diagnostics. In Calzolari, N., Béchet, F., Blache, P., Choukri, K., Cieri, C., Declerck, T., Goggi, S., Isahara, H., Maegaard, B., Mariani, J., Mazo, H., Moreno, A., Odijk, J. és Piperidis, S. (szerk.): *Proceedings of the 12th Language Resources and Evaluation Conference*, 3782–3789, Marseille. European Language Resources Association.
- Forsberg, U., Kovács, M., Kovács, O., Manner, S., Markus, K. és Vecsernyés, I. (2015). *Finn–magyar szótár*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.
- Fung, P. (1995). Compiling bilingual lexicon entries from a non-parallel english-chinese corpus. In Yarowsky, D. és Church, K. (szerk.): *Proceedings of the Third Workshop on Very Large Corpora*, 173–183, Cambridge, Massachusetts, USA. Association for Computational Linguistics.
- Fung, P. és Yee, L. Y. (1998). An IR approach for translating new words from nonparallel, comparable texts. In Yarowsky, D. és Church, K. (szerk.): *Proceedings of the 36th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics and 17th International Conference on Computational Linguistics - Volume 1.*, 414–420, Montréal. Association for Computational Linguistics.
- Gaál, P. (2012). Szempontrendszer online szótárak minősítéséhez. *Magyar Terminológia*, 5(2):225–250.

- Gaál, P. (2016). Onlineszótár-használat Magyarországon (ohm) – egy kérdőíves szótárhasználati felmérés eredményei I. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 16(2):225–250. A letöltés ideje: 2021. 03. 10.
- Indig, B., Sass, B., Simon, E., Mittelholcz, I., Kundráth, P. és Vadász, N. (2019). *emtsv* — egy formátum mind felett. In Berend, G., Gosztolya, G. és Vincze, V. (szerk.): *XV. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia (MSZNY 2019)*, 235–247, Szeged. Szegedi Tudományegyetem Informatikai Tanszékcsoport.
- Kumano, A. és Hirakawa, H. (1994). Building an MT dictionary from parallel texts based on linguistic and statistical information. In *The 15th International Conference on Computational Linguistics. Volume 1.*, 76–81, Kyoto, Japán. Szegedi Tudományegyetem Informatikai Tanszékcsoport.
- Lindén, K. és Carlson, L. (2010). FinnWordNet–Finnish WordNet by translation. *LexicoNordica–Nordic Journal of Lexicography*, 17:119–140.
- Maticsák, S. és Laihonen, P. (2011). Milestones in the History of Hungarian/Finnish Bilingual Lexicography. In Fábian, Z. (szerk.): *Hungarian lexicography I. Bilingual dictionaries*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Miháltz, M., Hatvani, Cs., Kuti, J., Szarvas, Gy., Csirik, J., Prószéky, G. és Váradi, T. (2008). Methods and results of the hungarian wordnet project. In Tanács, A., Csendes, D., Vincze, V., Fellbaum, C. és Vossen, P. (szerk.): *Proceedings of GWC 2008*, 311–320, Szeged. University of Szeged, Department of Informatics.
- Miller, G. A., Beckwith, R., Fellbaum, C., Gross, D. és Miller, K. J. (1990). Introduction to wordnet: An on-line lexical database. *International Journal of Lexicography*, 3(4):235–244.
- Nivre, J., De Marneffe, M. C., Ginter, F., Goldberg, Y., Hajic, J., Manning, C. D., McDonald, R., Petrov, S., Pyysalo, S., Silveira, N., Tsarfaty, R. és Zeman, D. (2016). Universal dependencies v1: A multilingual treebank collection. In *Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation*,

- 1659–1666, Kyoto, Japan. Szegedi Tudományegyetem Informatikai Tanszékcsoport.
- Pirinen, T. A. (2015). Development and Use of Computational Morphology of Finnish in the Open Source and Open Science Era: Notes on Experiences with Omorfi Development. *SKY Journal of Linguistics*, 28(1):381–393.
- Rapp, R. (1995). Identifying word translations in non-parallel texts. In *Proceedings of the 33rd Annual Meeting on Association for Computational Linguistics*, 320–322, Cambridge, Massachusetts, USA. Association for Computational Linguistics.
- Szinnyei, J. (1884). *Finn–magyar szótár*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Tiedemann, J. és Nygaard, L. (2004). The OPUS corpus - Parallel Free. In Lino, M. T., Xavier, M. F., Ferreira, F., Costa, R. és Silva, R. (szerk.): *Proceedings of the Fourth International Conference on Language Resources and Evaluation*, 1183–1186, Lisbon. European Language Resources Association.
- Wu, D. és Xia, X. (1994). Learning an English-Chinese Lexicon from a Parallel Corpus. In Lino, M. T., Xavier, M. F., Ferreira, F., Costa, R. és Silva, R. (szerk.): *Proceedings of the First Conference of the Association for Machine Translation in the Americas*, 206–213, Columbia, USA. Association for Machine Translation in the Americas.

Influencing factors of nasal flapping in English

Luca Garai

ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola

garailuc@gmail.com

Abstract: The study is concerned with the flapping of intervocalic /nt/ and aimed to determine whether lexical frequency plays a significant role in flap production, whether male speakers are more likely to produce flaps than female speakers, and whether speech rate influences the likelihood of flap production. A set of samples was collected with words containing intervocalic /nt/ with the same preceding and following vowel, and then annotated in Praat to gather segment durations. The results were evaluated using descriptive statistics and logistic regression. The data show that higher lexical frequency positively influences the likelihood of flap production, that male speakers produce flaps more frequently than females, and that shorter word duration is associated with a higher likelihood of flapping. The results shed light on the specific nature of nasal flapping, as well as confirm some previous theoretical notions regarding the influencing factors of alveolar lenition.

<https://doi.org/10.18135/Alknyelvdok.2021.15.7>

In: Grácsi Tekla Etelka – Ludányi Zsófia (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021*. Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont. 2021. (Sorozatszerkesztő: Váradi Tamás.) ISBN 978-963-9074-94-1.

1 Introduction

The process of flapping in English has been a heavily discussed topic in linguistics for almost a century. According to [de Jong \(2011: 2711\)](#), the first records of what we call flapping today were made in the 1930s, when scholars described the appearance of differently articulated word-medial /t/s. However, as [Drinka \(1990: 113\)](#) points out, Elphinston had already observed the voicing of fortis alveolar plosives in 18th century “vulgar” London speech, citing examples such as “proddestant” and “pardner.” In the first half of the 20th century, [Kenyon \(1994: 126\)](#) noted the presence of “voiced t” between other voiced segments in American English and observed that it must differ from /d/ due to the lack of confusion by American speakers between pairs such as putting–pudding.

Since then, numerous studies have been conducted regarding different aspects of flapping. Its neutralizing effect, its various possible environments and context, its behavior in other dialects of English, and the phonemes it affects are all among the most frequent topics of debate when it comes to flapping ([Vaux, 2000](#)). The current study mainly focuses on the target phonemes of flapping, specifically /n/ and nasal-plosive clusters /nt, nd/. Literature on the flapping of these segments is lacking, as most analyses are directed at the flapping of alveolar plosives. However, due to the evolution of the phenomenon since its appearance in the early 20th century, the need for empirical research has become substantiated regarding nasal flapping in order to broaden the current understanding of the flapping process.

1.1 Alveolar flapping in American English

There are numerous features regarding English flapping which have been concurrently observed by most scholars. One of them is the produced flap sound itself. Contrary to how [Kenyon \(1994\)](#) first

perceived the flap in the English language, it is not simply a voiced version of /t/. In fact, it is so different that “flap” is usually cited as a separate manner of articulation (Laver, 1994: 130). Analyses of the type of articulatory motion which is involved in the production of flaps have shown that high speed and brief contact between active and passive articulators characterize the process (Laver, 1994: 145). Steriade (2000: 323) agrees that the feature which distinguishes flapped allophones from fully articulated ones is their “extra short closure” duration. According to Zue and Laferrière (1979: 1044), the majority of flap sounds “vary in duration from 10 to 40 ms.”

In this regard, some scholars differentiate between flaps and taps, on the basis of a different form of contact—sliding or ballistic. However, since there is not enough evidence to support a clear and profitable distinction between the two processes, the question of flaps versus taps is primarily terminological at this point (de Jong, 1998: 284). The present paper utilizes the terms “flap” and “flapping”, simply because, even though there is some conflict between viewpoints, the majority of the literature uses the same phrases to refer to this phenomenon in the English language.

According to Klatt (1975: 699), voiced-voiceless plosive pairs exhibit different closure durations in similar intervocalic environments. Articulatory analyses have shown that flapped /d/s and /t/s do come close in terms of closure duration, but their assimilation is not complete (Kenyon 1994: 316–7; Zue and Laferrière 1979: 1042). Therefore, even though the audible difference becomes so negligible that it inhibits perceptual differentiation and listeners must decipher the underlying phoneme by using other cues, it can be said that flapping is not a completely neutralizing process.

There have been various acoustic analyses regarding the neutralizing effect of alveolar flapping in English, which investigate whether or not word pairs such as *bitter*–*bidder* become homophonous as a result of flapping. Two of the most often studied features of the

phenomenon in this regard are closure duration and vowel duration. [Kiparsky \(1982: 127\)](#) claims that flapping is a process of “contextual neutralization,” meaning that it merges /t/ and /d/ only in the distinct environments it occurs in. [Kenyon \(1994: 318\)](#) notes that /t/ flaps are shorter than /d/ flaps based on the comparison of spectrograms, thus the neutralization is only partial, occurring in the form of voicing. Furthermore, production studies analyzing the duration of the vowel preceding the flap have also shown distinct results: flapped /t/s are preceded by shorter vowels than flapped /d/s, which supports the claim that flapping yields incomplete neutralization ([Braver, 2011: 37](#)). [Bermúdez-Otero \(2004\)](#) attributes the differing vowel durations to Prefortis Clipping, which shortens the surface duration of vowels before voiceless plosives, including /t/. He claims that the reason why the vowel duration distinction is present even in flapped variants, where both /t/ and /d/ are voiced, is because Prefortis Clipping takes into account the underlying plosive phoneme, i.e. it is irrespective of the flapping process (5). Therefore, it can be said that flapping, at least on an acoustic level, does not neutralize word pairs such as *betting-bedding*.

One of the questionable features regarding alveolar flapping is the apparent variety between /t/ allophones ([ɾ], [t], and [ʔ]) even in previously established mandatory flapping environments. [Steriade \(2000\)](#) claims that discrepancies such as mandatory flapping in capitalistic but a fully articulated /t/ (with a voiceless closure phase and an explosive release) in militaristic are due to Paradigm Uniformity, meaning that the probability of flapping in these kinds of derived word forms corresponds to the pronunciation (and stress pattern) of their base forms, in the mentioned examples, to capital (/t/ between \acute{V}_V , flapped) and military (/t/ before secondary stress, unflapped), respectively. On the other hand, [Patterson and Conine \(2001: 267\)](#) attribute the intervocalic occurrence of all three allophones to lexical frequency and morphological complexity. They found that while 95% of high-frequency words exhibited flapping,

only 76% of low-frequency words did so, and that in monomorphemic words (e.g. *city*), 96% contained [ɾ] intervocalically, as compared to 63% in morphologically complex words, where the intervocalic /t/ was the result of an added suffix, such as *parting* (Patterson and Connine, 2001: 258–9). Therefore, they claim that the more a word with a possible flapping environment is uttered in everyday speech and the fewer morphemes it contains, the more likely speakers are to favor the production of [ɾ] above other /t/ allophones. Apart from the linguistic features of flapping, there are also some social connotations associated with it in English. Zue and Laferrière (1979: 1077) found that female speakers tend to produce much longer flaps than males and that women are also much more likely to articulate /nt/ fully, while men exhibit /n/-deletion almost exclusively, with either a flapped or an aspirated /t/. The authors attribute this difference to females preferring more careful, less reduced surface realizations than men. However, the gender distinction observed by Zue and Laferrière (1979) might be due to the formal context of their experiment, since their research did not focus on spontaneous utterances; instead, they instructed their subjects to read out a list of words in a controlled environment, which can lead to hypercorrection in most speakers. Nevertheless, potential gender differences in flap production should be examined.

1.2 Nasal flapping and post-nasal alveolar plosives

The presence of flapping after highly sonorous consonants has been documented since the late 1930s (Vaux, 2000). Kahn (1976: 64) notes that if /n/ precedes a flap, it cannot be consonantal, but instead only nasalizes the vowel before it and is then deleted. This way, in his analysis, the pronunciation of *winter* in casual speech is [wĩɾə], while careful speech preserves both the [n] and the [t]. Zue and Laferrière (1979: 1045) also find significant variation between the articulations of /t/ in post-nasal position. They mention fully ar-

articulated (e.g. *minty* /'mɪntɪj/), deleted (e.g. *pentagon* /'pɛnəɡɒn/), and flapped realizations as well, with the latter appearing in words where /n/ is deleted after nasalizing the preceding vowel, in words such as *antelope* /'æɪləwp/. However, Vaux (2000) counters this viewpoint by stating that most post-nasal alveolar plosives, instead of flapping, are deleted, thus yielding a nasal flap (formed from the remaining intervocalic nasal alveolar): [ɾ̃].

The flapping of /n/ is supported by Picard's (1997: 290) findings, who asserts that flapping "also applies to alveolar nasals in exactly the same environments as /t, d/" and that the nasal flap can appear as an allophone of /nt/ as well. He then compares the formation of homophonous *winter* and *winner* [wɪɾ̃ə], in order to propose a simpler flapping process than that of Jensen (1993). Instead of deleting /n/ first and then renasalizing the resulting flap, he opts for the deletion of the plosive and yielding the nasal flap directly from /n/ (compare fig. 1 and fig. 2).

LEXICAL REPRESENTATIONS	/wɪntər/	/wɪn+ər/
NASALIZATION	ĩ	ĩ
NASAL CONSONANT DELETION	∅	-
FLAPPING	ɾ	ɾ
OUTPUT	[wɪɾər]	[wɪɾər]
NASAL SPREADING	[wɪ̃ɾər]	[wɪ̃ɾər]

Figure 1: Jensen's derivation of *winter* and *winner* from Picard (1997: 291)

Picard's claims for a simpler analysis are convincing, however, in his assertion regarding the flapping of intervocalic nasals, he only refers to the fact that most previous analyses did not recognize /n/ as a possible subject to flapping (1997: 290). Furthermore, Vaux (2000) supports the flapping of /n/ in words like *twenty* with rule-ordering and referring to other theoretical claims, including those

of Picard (1997). The issue with these viewpoints advocating for nasal flapping lies in the (unjustified) premise that the intervocalic realization of the nasal alveolar (as in *winner*) can be phonetically classified as a flap (the properties of which are detailed above), as compared to a fully realized [n], and that this realization differs from flapped variants of /t, d/.

LEXICAL REPRESENTATIONS	/wɪntər/	/wɪnər/
/t/-DELETION	∅	-
FLAPPING	r̄	r̄
OUTPUT	[wɪr̄ər]	[wɪr̄ər] ¹¹

Figure 2: Jensen’s derivation of *winter* and *winner* from Picard (1997: 291)

Furthermore, whether *winner* and *winter* are, in fact, homophonous when the latter exhibits a flap between its two vowels is not backed up by Picard (1997) or Kahn (1976) with other than assumptions based on their own pronunciation. At the same time, while Zue and Laferrière (1979) provide an empirical basis for the realization of /nt/ clusters in an intervocalic environment and discover various possibilities, their research does not cover /n/ allophones and their conclusions follow the “/n/ deleted after nasalization, then /t/ flapped” path of flapped /nt/. Moreover, their study was conducted in the late 1970s and observed the pronunciation of only six subjects, rendering their results unsuitable for a 21st century analysis of the flapping phenomenon, which has been increasingly ubiquitous in the everyday use of English. The flapping of /nd/ clusters is not touched upon by any of the theoretical analyses dealing with nasal flapping. The observations made by Zue and Laferrière deem it impossible, as they note that “/n/ is almost never deleted” in this position, therefore the flap cannot be realized from the remaining plosive (1979: 1045). The present study takes into consideration the fact that the

deletion of the nasal may not be required for flapping, as well as the broadening set of elements which may undergo flapping, and it also analyzes samples with this cluster.

1.3 Previous findings and current hypotheses

The study conducted in the previous phase of the current research (Garai, 2019) shed light on various patterns regarding nasal flapping in American English. Its findings confirmed that the alveolar nasal /n/ has a distinct flapped allophone which is different from /t, d/ flaps in terms of segment durations, and that when flapped, the articulation of /nt/ clusters is more similar to that of /n/ flaps in terms of segment durations. One significant takeaway of the research regarding /nt/ flaps, however, is that the frequency of flapped realizations vis-à-vis fully articulated /nt/ clusters varies considerably between the words chosen for analysis, as can be seen in fig. 3.

In the case of *twenty* and *winter*, the overwhelming majority of samples were either flapped or unflapped (91% of tokens were flapped in *twenty* samples and 29% were flapped in the case of *winter*), whereas the ratio of flapped and unflapped counting samples was more balanced (57% flapped). Therefore, this consonant cluster is the ideal candidate for examining various hypotheses related to the phenomenon of alveolar flapping, as it is a currently emerging target of the lenition process in question. The current experiment seeks to evaluate the following three claims based on the analysis of samples with intervocalic /nt/ clusters in a similar phonetic environment:

- (1) higher lexical frequency increases the likelihood of flap production;
- (2) males are more likely to produce flaps than female speakers;
- (3) faster speech increases the likelihood of flap production.

Hypothesis (1) is based on Patterson and Connine's (2001: 267) statements, while (2) reflects on the results of Zue and Laferrière's

(1979: 1047) research, as well as some observations made at the end of the previous study, and (3) aims to determine whether speech rate has an influence on flap frequency, since the sample set collected for analysis in the current study gives way to testing such a claim.

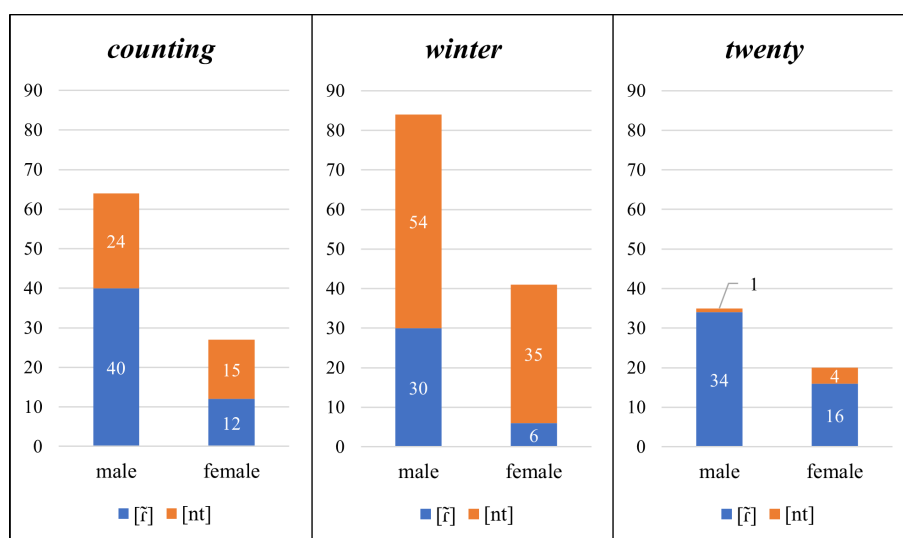


Figure 3: Distribution of /nt/ realizations across the three /nt/ words analyzed in the previous phase of the research, with regard to the gender of the speaker

2 Methods

As established above, the main objective of the current study was to analyze samples where /nt/ appears in a similar phonetic environment. Thus, the following four words were selected for analysis: *counting*, *mounting*, *accounting*, *amounting*. These words were chosen based on the findings in 1.3. Out of the three /nt/ words analyzed previously, counting showed the highest variability between

flapped and unflapped realizations, and as such, it was expected to supplement the evaluation of claims regarding various factors which may influence flap production. The other three words were selected because they provide the same phonetic environment for the nasal-plosive cluster in terms of adjacent vowels.

Fifty instances of each word were collected from the (semi-)spontaneous speech of various North American speakers in YouTube videos. *YouGlish.com* was utilized to search for each utterance. The samples were obtained using the output-recording capabilities of *Audacity* (Audacity Team, 2018). During sample collection, the main goal was to have samples with little to no interfering sound effects or other elements which may skew the data. Recordings with poor audio quality (due to the microphone used or the quality of the video itself) were also disqualified. It was also a priority to have a more balanced ratio between male and female subjects than in previous sample sets. The collection process did not allow for samples uttered by the same fifty subjects in all four sample sets. Although there was a small number of instances where multiple samples were taken from different utterances of the same speaker (this was possible for speakers who were easily identifiable and of whom there was a substantial amount of content uploaded to YouTube, e.g. Barack Obama). Flap production was not a factor when selecting potential samples, since the aim of the current research is to compare flapped and unflapped instances and their respective frequency. Therefore, the first fifty utterances which fit the aforementioned criteria were recorded, along with the gender of the speaker and, in the case of mounting and accounting, the syntactic category of the utterance.

Afterwards, all 200 samples were segmented and annotated in Praat (Boersma and Weenink, 2018). The durations extracted for analysis were closure duration (separately for /n/ and /t/ in unflapped instances, but these were later combined for comparison), word duration, and the duration of the homophonous /aʊntɪŋ/ portion of each sample. During the annotation process, the perceived

realization (fully articulated or flapped) of the /nt/ cluster in each sample was noted along with the durations measured, based on the author’s individual judgment, as the original plan to conduct a perception experiment with various participants had to be postponed due to the pandemic. Samples where the two consonants could be distinguished from each other, both audibly and on the spectrogram, were marked as unflapped, including utterances where the plosive underwent voicing, and the cluster was realized as [nd] with a full occlusion before release. Meanwhile, samples with no distinct /n/ and /t/ realizations in the intervocalic closure were marked as flapped. An example pair of an unflapped and a flapped token of mounting are shown in spectral form in fig. 4, with the realization of the target /nt/ cluster indicated in the images.

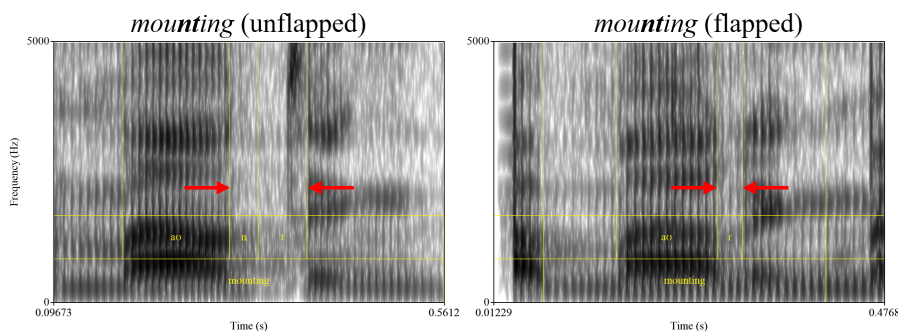


Figure 4: Spectrograms of the word mounting with unflapped /nt/ (left) and flapped /nt/ (right); arrows indicate the boundaries of the target consonant cluster.

The measurements were then exported into an Excel spreadsheet, and the statistical analysis took place in Python (Python Software Foundation, 2019), with the help of pandas (The pandas development team, 2021) and statsmodels (Seabold and Perktold, 2010). The mean, median, and standard deviation of closure durations in each sample set were calculated, separately for flapped and unflapped

instances; the confidence interval for the mean was 95% in all cases. Afterwards, logistic regression was used to determine the effect of the various factors on flap production. First, the relationship between consonant duration and perceived flap production was measured to determine the accuracy of the classification (flap status \sim C duration). Then, a second logistic model was created to examine the effect of lexical frequency (based on *The Corpus of Contemporary American English*, henceforth COCA [Davies, 2008] and Google search results), the gender of the speaker (dummy coded), and speech rate (the duration of the homophonous portion of each sample) on flap production rate (flap status \sim lexical frequency * gender * /aʊntɪŋ/ duration). Flap frequency in relation to syntactic category was also examined in the case of *mounting* and *accounting*.

3 Results

The data collected for analysis in the current study included samples with flapped and fully articulated realizations of /nt/ as well. Therefore, treating the gathered set of data as a single unit and conducting the statistical analysis on it as such would lead to the misrepresentation of values. It is expected that the measured durations of the intervocalic closure will fall into two (at least somewhat) distinguishable groups, since, as established by the literature (e.g. Steriade, 2000: 323) and previous findings, flapped realizations of alveolar consonants and nasal-plosive clusters exhibit much shorter closure durations than their fully articulated counterparts. Fig. 5 shows the distribution of the measured closure durations in all 200 samples. It can be seen on the histogram that one of the frequency peaks falls between the 10 to 40 ms range, which was established as the duration range for alveolar flaps by Zue and Laferrière (1979: 1044). The density of measured durations above 40 ms is less concentrated, but another frequency peak can be observed between 90 and 100 ms.

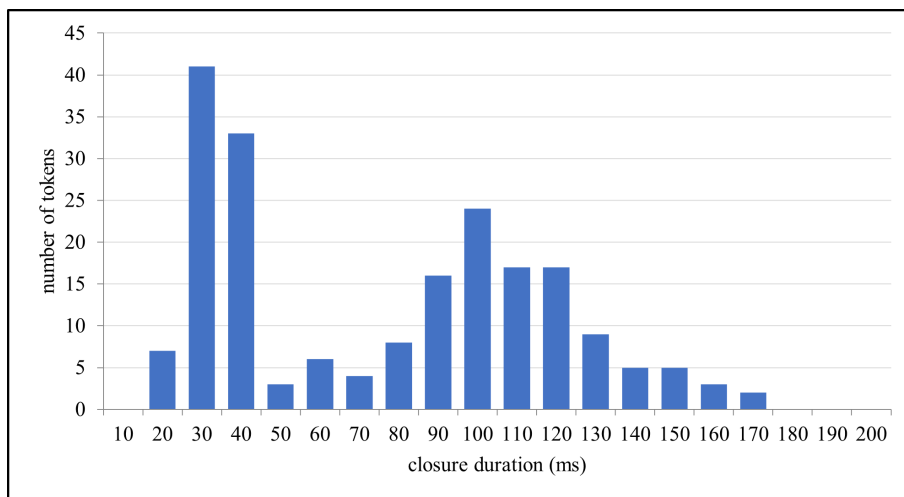


Figure 5: Histogram of closure durations across all /nt/ samples

During the annotation process, the perceived realization (unflapped or flapped) of /nt/ clusters in each sample was recorded, based on whether the author heard a fully articulated [nt] cluster with two distinct segments, or a single flap(like) sound. However, it would be unwise to categorize samples based solely on subjective judgment. Therefore, the effect of measured consonant duration on perceived flap production (denoted by 0 for unflapped samples and 1 for flapped ones) was measured using a logistic regression model. The results showed that the duration of the realized /nt/ cluster had a significant effect on whether the author perceived the realization as a flap or not ($z = 7.027; p < 0.001$). The mean duration of /nt/ clusters classified as flaps (29.51 ± 7.93 ms) was considerably lower than that of unflapped clusters (102.85 ± 24.7 ms). This signifies that if we take closure duration to be the primary distinguishing feature between flapped and fully articulated variants, flapped ones being substantially shorter (as argued by Steriade [2000: 323] among others), it can be assumed that the grouping of samples based on perceived flap production was accurate, and in general, the longer

the measured closure duration was in a given sample, the less likely it was to be perceived as a flap.

After arranging the samples into flapped and unflapped instances of each word, descriptive statistical analyses were conducted to calculate the mean and median of closure durations, the standard deviation, as well as the minimum and maximum value in each group of samples (word and flapping status). The calculated values, along with the number of samples in a given category, can be seen in table 1 below. The proportion of flapped realizations varies across the four words analyzed. While 27 out of 50 counting samples have a flapped /nt/ (amounting to 54% of the sample size) and 28 accounting samples are flapped (56%), the same can be said for only 13 samples in the mounting group (26%) and 16 amounting samples (32%). Overall, 84 of the 200 samples were perceived to contain flaps, which is 42% of all samples collected.

The mean and median values for flapped /nt/ closure durations each fall into the 10 to 40 ms range and differ considerably from those of unflapped instances. Similarly, the standard deviation of unflapped samples is substantially higher, allowing for a wider range for closure duration in fully articulated /nt/ realizations. Notably, the maximum value of flapped closure durations in all four sample groups is above the upper limit of the typical flap range, whereas the minimum value of unflapped closure durations among amounting samples is within the flap range. This, of course, does not mean that the duration range established in previous literature is necessarily incorrect, as there are bound to be some outliers in a set of data.

The visualization of the data presented in table 1 can be found in fig. 6 below. The previously established 40 ms upper limit for flap durations is marked with a red line, and it can be inferred that the majority of samples classified as flaps fall under this line, (only one flapped instance of each word had a consonant duration above 40 ms). The only overlap between flapped and unflapped realizations was observed in the case of amounting, but this was due to one

item in each group (a flapped cluster with a 54 ms duration and an unflapped /nt/ cluster which was 39 ms long), and the two sample groups (flapped and unflapped) are clearly distinguished by duration in the other three words.

Word	/nt/	No. of tokens	Mean C duration (ms)	Median C duration (ms)	SD	Min. value	Max. value
<i>count-</i> <i>ing</i>	[ɾ̃]	27	26.84	27.56	6.92	13.09	44.04
	[nt]	23	106.04	107.95	25.80	49.40	164.59
<i>mount-</i> <i>ing</i>	[ɾ̃]	13	28.11	23.29	10.57	20.57	59.01
	[nt]	37	111.30	107.27	24.08	75.44	164.90
<i>account-</i> <i>ing</i>	[ɾ̃]	28	32.31	33.73	5.64	18.78	41.81
	[nt]	22	97.32	97.71	23.93	52.83	152.77
<i>amount-</i> <i>ing</i>	[ɾ̃]	16	30.27	28.99	9.38	16.84	53.74
	[nt]	34	95.06	93.84	22.69	38.54	154.07
all	[ɾ̃]	84	29.51	28.50	7.93	13.09	59.01
	[nt]	116	102.85	101.57	24.70	38.54	164.90

Table 1: Duration of intervocalic /nt/ across all four words sampled, categorized by perceived

3.1 Flap production based on lexical frequency

This subsection details the findings regarding the first one of these, which links lexical frequency and the likelihood of flap production based on previous claims made by [Patterson and Connine \(2001\)](#). For purposes of comparison, each of the four words was entered into the search function of The Corpus of Contemporary American English ([Davies, 2008](#)) and the number of results was recorded, along with the estimated Google search results of the same word. The collected data, along with the percentage of flapped realizations in

each word's sample set, can be seen in table 2. Out of the four words analyzed, *accounting* was found to be the most frequent both on the COCA website and in terms of Google search results. This corresponds to the fact that with 56%, it was the one with the highest percentage of flapped /nt/ clusters. The second most frequent word in COCA was *counting*, although it only placed third in terms of Google search results; this word had the second highest percentage of flapped realizations. The two words with lower flap production ratios, however, do not seem to follow the same principle. Even though *mounting* had over eight times as many search results in COCA than *amounting*, and over sixteen times as many Google search results, the percentage of flaps produced in *amounting* samples exceeded that of *mounting* by eight percent. The logistic model, which included the factors for all three hypotheses put forth (lexical frequency, gender of the speaker, /aʊntɪŋ/ duration), showed that in the case of lexical frequency, there was a significant effect on whether the given sample was articulated with a flap ($z = 5.441; p < 0.001$).

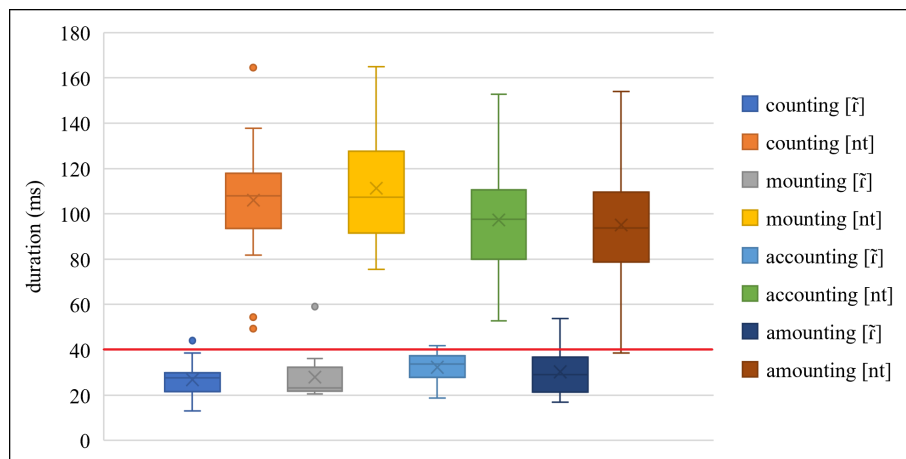


Figure 6: Comparison of closure durations in flapped and unflapped realizations of all four words analyzed

Word	% of flapped samples	COCA frequency	Google search frequency
<i>counting</i>	54%	18,610	265,000,000
<i>mounting</i>	26%	6,485	434,000,000
<i>accounting</i>	56%	19,396	501,000,000
<i>amounting</i>	32%	797	27,000,000

Table 2: Comparison of flap production ratio and the lexical frequency of each word

When collecting samples for *mounting* and *accounting*, the syntactic category of each sample was recorded. The utterances of *mounting* appeared in either a verbal (e.g. *mounting a horse*) or an adjectival (e.g. *mounting evidence*) position, while those of *accounting* were either verbs (e.g. *accounting for the loss*) or nouns (e.g. *I studied accounting*). Since COCA (Davies, 2008) has a feature to specify the part of speech of the occurrence during a search, the frequency of each category of the two words was gathered from the corpus. The displayed findings are visualized in fig. 7 and displayed in table 3 below. Based on the comparison between flapped versus unflapped occurrences and lexical frequency in each syntactic category of both words, it can be said that lexical frequency does play at least some role in determining the likelihood of flap production, since mounting samples were more likely to be flapped as adjectives than as verbs (albeit only slightly), and accounting samples were more often flapped as nouns than as verbs, both of which relations correspond to the respective lexical frequency of each category in COCA.

3.2 Flap production based on the gender of the speaker

In order to test the hypothesis of the current study which is concerned with the relationship between flap frequency and the gender of the speaker, we must assess the ratio of male to female speakers with

regard to flapped and fully articulated samples in the data. Overall, 65 of the 129 samples supplied by male speakers were flapped (50.39%), while 64 were unflapped (48.61%). As for female samples, only 19 out of 71 were flapped (26.76%) and 52 were unflapped (73.24%). The ratio of the two realizations among samples from male and female speakers for each of the four words can be seen in fig. 8.

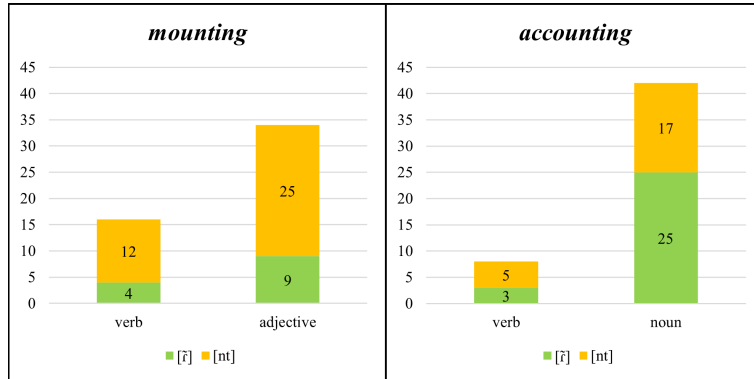


Figure 7: Distribution of flapped and unflapped mounting and accounting samples based on syntactic category

word	part of speech	flapped	unflapped	COCA frequency
<i>mounting</i>	verb	4 (25.0%)	12 (75.0%)	352
	adjective	9 (26.5%)	25 (73.5%)	1,686
<i>accounting</i>	verb	3 (37.5%)	5 (62.5%)	236
	noun	25 (59.5%)	17 (40.5%)	12,243

Table 3: Distribution of flapped and unflapped mounting and accounting samples based on syntactic category, with lexical frequency in COCA (Davies, 2008)

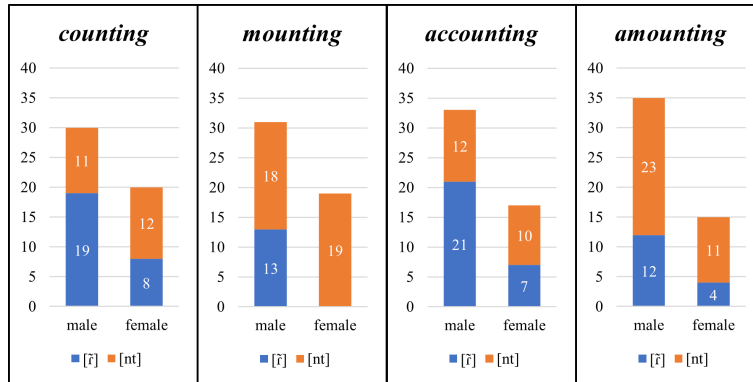


Figure 8: Distribution of flapped and unflapped realizations of /nt/ based on gender in all four sample sets

It can be deciphered from the data that male speakers are in an overall majority (making up 64.5% of all samples collected). However, as illustrated by the cumulative ratios, as well as in the separate sample groups above, female speakers were more likely to produce an unflapped articulation of /nt/ in all instances, outweighing males in the unflapped sample groups of counting and mounting. Furthermore, all utterances of mounting which were sampled from female subjects featured an unflapped realization of /nt/. The logistic model also showed a significant effect of speaker gender on the likelihood of flap production ($z = 2.414; p < 0.05$). This corresponds to the findings of [Zue and Laferrière \(1979\)](#), who concluded that female speakers are less likely to flap alveolar plosives intervocally. Male speakers were more likely to produce flaps in counting and accounting over the fully articulated variant, but both male and female subjects had a tendency to not flap the /nt/ cluster in mounting and amounting. Overall, the findings of this subsection substantiate the claim that males are more likely to produce flapped /nt/ clusters intervocally than female speakers; however, the sample size should be increased and more balanced in terms of gender to legitimately assess the hypothesis.

3.3 Flap production based on speech rate

The final claim hypothesized that speech rate has an influence on the flapping of /nt/ clusters, meaning that the faster a person speaks, the more likely they are to produce flaps. The way to test this claim under the circumstances of the current research is by looking at the relationship between word duration and the duration of the /nt/ cluster. The reason why the speech rate of longer utterances was not measured is because the heavy editing in many of the sampled YouTube videos would have skewed the results. The scatterplot in fig. 9 shows the relationship between word duration and /nt/ duration (the latter of which has been established as a considerable indicator of whether a segment is a flap or not) grouped by flapped and unflapped tokens.

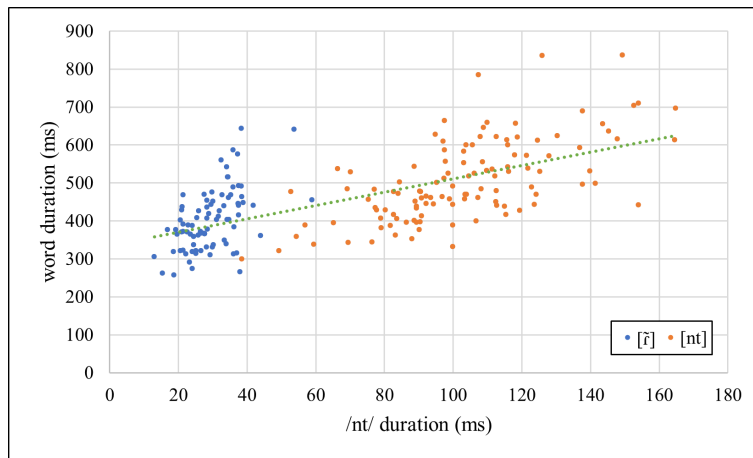


Figure 9: Scatterplot of the correlation between segment duration and word duration of flapped and unflapped /nt/ samples

It is important to note that the four words analyzed have varying syllable counts and/or begin with a differently articulated consonant. These differences may influence the data in a way which would lead

to inaccurate results. Therefore, the duration of segments before the vowel preceding /nt/ was subtracted from the word duration in each sample, resulting in the duration of the /aʊntɪŋ/ portion of all 200 samples, creating underlyingly homophonous tokens. This /aʊntɪŋ/ duration was used in the logistic regression model. The results show that the duration of this part of the word had a significant effect on flap production likelihood ($z = 5.223; p < 0.001$), and based on fig. 10 below, we can infer that the shorter the duration of the /aʊntɪŋ/ portion of a sample was, the shorter the /nt/ cluster was realized in it, along with a higher likelihood of flapping. As can be seen in this figure, the data are much more concentrated near the trendline compared to the word duration comparison. Therefore, at least based on the duration of surrounding segments, it can be said that hypothesis (3) is supported by the findings of the current data, meaning that a faster rate of speech indicates a higher likelihood of flapping intervocalic /nt/ clusters.

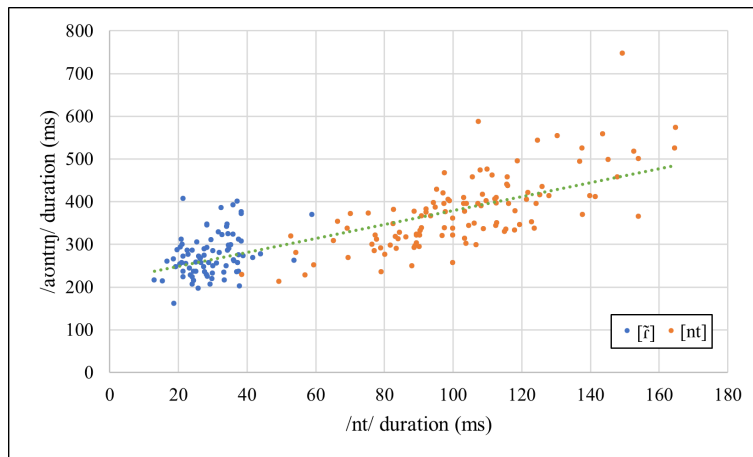


Figure 10: Scatterplot of the correlation between segment duration and the duration of the /nt/ portion of flapped and unflapped /nt/ samples

4 Conclusion

The current study focused on the flapping of /nt/ clusters, and its hypotheses were concerned with some of the factors which may influence the likelihood of flap production: lexical frequency, the gender of the speaker, and speech rate.

The first hypothesis was corroborated, as words with higher lexical frequency were generally more likely to exhibit flapped /nt/ clusters (although words with lower lexical frequency deviated from this trend), and the same was true when comparing utterances of the same word in various lexical categories. The second was supported by the data, which confirmed that male speakers were more likely to produce flaps than females, but the small sample size and unequal gender proportions do not provide a solid basis for this claim. The third hypothesis regarding speech rate was also verified based on the comparison of closure durations and word durations, meaning that the faster a speaker utters the word, the more likely they are to pronounce it with a flapped /nt/ cluster.

Future steps of the research include collecting samples from subjects in person, if a viable method can be designed, after which the tests presented in this paper can be rerun, other spectral features of the sampled data can be included in the research, and the role of word frequency and complexity, as well as gender, can be further inspected. It would also be beneficial to conduct some sort of perception experiment where listeners' ability to distinguish nasal flaps from /t, d/ flaps could be tested, and to perhaps explore other dialects of English for nasal flapping. The results of the present study can be useful to those wishing to construct new theoretical analyses of flapping, and they present empirical data and deductions relating to a previously (at least empirically) unexplored aspect of flapping which is evidently gaining ground in the everyday speech of Americans. Sound reduction processes are a natural element of every living language and they shape the way we use and interpret the language

in order to stay decipherable to fellow speakers and to be able to understand them as well. This is why it is important to stay up to date with the current state of linguistic phenomena such as flapping.

Acknowledgement

Supported by the ÚNKP-20-3 New National Excellence Program of the Ministry for Innovation and Technology from the source of the National Research, Development and Innovation Fund.

References

- Audacity Team (2018). Audacity (version 2.3.3). <https://www.audacityteam.org/>.
- Bermúdez-Otero, R. (2004). Raising and flapping in Canadian English: grammar and acquisition. Handout of paper presented at the CASTL Colloquium, University of Tromsø, 2 November 2004. www.bermudez-otero.com/tromsoe.pdf.
- Boersma, P. and Weenink, D. (2018). Praat: doing phonetics by computer (version 6.0.43). <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>. Accessed: 2021-04-05.
- Braver, A. (2011). Incomplete neutralization in American English Flapping. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 17(1). <https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.hu/httpsredir=1article=1165context=pwpl>.
- Davies, M. (2008). The Corpus of Contemporary American English (COCA): 600 million words, 1990-present. <https://www.english-corpora.org/coca/>. Accessed: 2020-06-15.
- de Jong, K. J. (1998). Stress-related variation in the articulation of coda alveolar stops: Flapping revisited. *Journal of Phonetics*, 26(3):283–310.

- de Jong, K. J. (2011). Flapping in American English. In van Oostendorp, M., Ewen, C. J., Hume, E., and Rice, K., editors, *The Blackwell Companion to Phonology*, pages 2711–2729. John Wiley Sons, Oxford.
- Drinka, B. (1990). The chronology of phonological change. In Polom, E. C., editor, *Research guide on language change*, pages 107–136. Mouton de Gruyter, New York.
- Garai, L. (2019). Flapped nasals, nasalized flaps in American English. Paper presented at the 34th OTDK, Budapest, 24–25 April, 2019.
- Jensen, J. T. (1993). *English phonology*. John Benjamins, Amsterdam.
- Kahn, D. (1976). Syllable-Based Generalizations in English Phonology. Master’s thesis, Massachusetts Institute of Technology.
- Kenyon, J. S. (1994). *American Pronunciation*. 12th ed. George Wahr Publishing Company, Ann Arbor.
- Kiparsky, P. (1982). *Explanation in Phonology*. Foris Publications, Dordrecht.
- Klatt, D. H. (1975). Voice onset time, frication, and aspiration in word-initial consonant clusters. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 18(4):686–706.
- Laver, J. (1994). *Principles of Phonetics*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Patterson, D. and Connine, C. M. (2001). Variant frequency in flap production. *Phonetica*, 58(4):254–75.
- Picard, M. (1997). English Flapping and the feature [vibrant]. *English Language and Linguistics*, 1(2):285–94.
- Python Software Foundation (2019). Python (version 3.8.10). <http://www.python.org>.
- Seabold, S. and Perktold, J. (2010). statsmodels: Econometric and statistical modeling with python. In *Proceedings of the 9th Python in Science Conference*, pages 92–96.

- Steriade, D. (2000). Paradigm uniformity and the phonetics–phonology boundary. In Pierrehumbert, J. and Broe, M., editors, *Papers in laboratory phonology V: Acquisition and the lexicon*, page 313–334. Cambridge University Press, Cambridge.
- The pandas development team (2021). pandas (version 1.2.4). <https://pandas.pydata.org/>.
- Vaux, B. (2000). Flapping in English. Linguistic Society of America, Chicago, IL, 7 January 2000.
- Zue, V. W. and Laferrière, M. (1979). Acoustic study of medial /t, d/ in American English. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 66(4):1039–50.

Az igekötők legjellemzőbb argumentumszerkezet-változtató hatásainak korpuszalapú vizsgálata

Gyulai Livia

SZTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola

liviagyulai95@gmail.com

Kivonat: Jelen tanulmányban az igekötők egy korpuszalapú vizsgálatát mutatom be, melynek céljaként az igekötők legjellemzőbb argumentumszerkezet-változtató hatásainak azonosítását tűztem ki célul. A vizsgálat alapját a Szeged Dependencia Treebank ([Vincze és mtsai., 2010](#)) képezte. Kutatásom során [Szécsényi \(2019\)](#) argumentumszerkezeti modelljét követem. A korpuszadatok egy korpusz-egyértelműsítési folyamaton is átesetek, mivel esetenként implicitek és hiányosak voltak. Az adatkinyerési folyamat után a nyers adatokat úgy rendeztem, hogy az igekötők argumentumszerkezet-változtató hatásait azonosítani lehessen az igekötő nélküli előfordulásokhoz képest. Ahhoz, hogy a kapott adatok közül a legkiugróbbakat azonosítani lehessen, statisztikai próbákat is alkalmaztam.

<https://doi.org/10.18135/Alknyelvdok.2021.15.8>

In: Grácsi Tekla Etelka – Ludányi Zsófia (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021*. Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont. 2021. (Sorozatszerkesztő: Váradi Tamás.) ISBN 978-963-9074-94-1.

1. Bevezetés

A magyar anyanyelv beszélői könnyedén tudnak intuíció alapján példát mondani rá, hogy milyen argumentumszerkezete van például a *bemegy* igének: *Pisti **bemegy** a boltba*, vagy a *felmászik* igének: *Pisti **felmászik** a fára*. Tudjuk azonban, hogy egy igekötős igének többféle argumentumszerkezeti variánsa is lehet. Tanulmányomban az igekötők igei vonzatszerkezetre gyakorolt legjellemzőbb hatását mutatom be korpuszadatokra támaszkodva. Az igekötők ezen szintaktikai hatása intuíció alapján is megfigyelhető. Vizsgálatom egy korpuszalapú megközelítést képvisel, amely [Sass](#) alapján a következőt jelenti: „a korpusz segédeszköz, mely empirikus adataival támogatja az intuíciót, mérhetővé teszi a nyelvi jelenségeket, meglévő elméleteket bizonyít/cáfol” (2011: 15). Jelen esetben ez arra vonatkozik, hogy a legalapvetőbb hipotézise ennek a vizsgálatnak az, hogy az igekötők többféleképpen képesek megváltoztatni az igei argumentumszerkezetet, a kérdés pedig az, hogy a sokféle hatás közül melyik az, amelyik a legjellemzőbb az adott igekötőre. A vizsgálatához a Szeged Dependencia Treebank ([Vincze és mtsai., 2010](#)) szolgáltatotta az adatokat. Kutatásom elejétől kezdve a dependencia korpuszt használom a függőségi nyelvtan explicit ige-argumentum viszony kódolása miatt, azonban a továbbiakban tervezem a Szeged Treebank 2.0 verzióját is használni a tagmondatjelölésre való tekintettel. A bevezetés további részében először az igekötős igék szintaktikai szempontú szakirodalmi áttekintését mutatom be, ezután ismertetem a kutatási kérdésemet. A Módszertan című 2. fejezetben röviden ismertetem a kutatáshoz használt korpuszadatok kiegészítéséhez szükséges korpusz-egyértelműsítési folyamatot, majd áttérek az alkalmazott statisztikai módszerek tárgyalására. A harmadik fejezetben részletesen ismertetem a kutatás eredményeit, végül pedig bemutatom az eredményekből levonható következtetéseket.

1.1. Szakirodalmi áttekintés

Az igekötők az igemódosítók egyik csoportját alkotják (É. Kiss, 2003). Dolgozatomban az igemódosítók közül csupán az igekötőkkel foglalkozom, így arra szorítkozom, hogy az azokkal, illetve az igei bővítményszerkezettel foglalkozó kutatásokról adok számot a szakirodalmi áttekintés során.

É. Kiss (2003) az igekötőket nem az ige részeként elemzendőnek tekinti, hanem az ige vonzataként. Ezt azzal magyarázza, hogy bár az igekötő és az ige egy hangtani egységet alkot abban az esetben, amikor az igekötő megelőzi az igét (pl. *felolvas*), továbbá egy szótári egységként nominalizálható is (pl. *felolvasás*), illetve megváltoztathatja az ige akcióminőségét (pl. *főz-megfőz*), mondattanilag mégis önálló összetevő, hiszen az igétől el is mozoghat a mondatban, akár átkerülhet más tagmondatba is. Ezzel a tulajdonsággal az összetett szó részei nem rendelkeznek. Ezt az elgondolást követve a kutatás során én is külön bővítmenytípusként szerepeltetem az elváló igekötőket.

Már mások is foglalkoztak az ige-bővítmeny viszony feltárásával, ennek eredményeképpen jött létre a Mazsola (Sass, 2007) lekérdezőeszköz, amely megmutatja, hogy az adott ige mellett lévő bővítmenyi pozícióban leggyakrabban milyen szavak jelenhetnek meg. A Mazsola által adott listában nincs különbség a vonzatok, szabad bővítmenyek és az igével idiomatikus szerkezetet alkotó kifejezések között. A Mazsolában természetesen az igekötős igék mellett leggyakrabban megjelenő bővítmenyekre is rákereshetünk. A Mazsolában az elváló és nem elváló igekötős igékre is úgy kereshetünk rá, hogy az igével egybeírva írjuk be a keresőbe. Ez a lekérdezőeszköz elsősorban a szemantikai jellegű kutatásokhoz a leghasznosabb, az igekötők mondattani hatásával kapcsolatos információkhoz azonban csak az adatok kézi elemzése után juthatunk.

Az igék argumentumszerkezeti variánsainak automatikus módon való meghatározását tűzte ki célul egyik korpuszalapú kutatásában

Szécsényi (2019). Szécsényi nem a hagyományos vonzat – szabad bővítmény oppozíciót használja, hanem javaslatot tesz a bővítmények „vonzásának” méréséhez egy skaláris megközelítésre: az igék mellett megjelenő bővítményekhez egy 0 és 1 közötti számot rendel a korpuszban való megjelenési gyakoriság alapján. Az általa készített algoritmus korpuszadatok alapján megjósolja, hogy az egyes igéknél, amennyiben egy, kettő, három vagy akár több argumentumszerkezeti variánsát feltételezzük, melyek azok a bővítménytípusok, amelyek vonzatként megjelennek mellettük. Kutatásom során ezen az argumentumszerkezeti modellen értelmezem az igekötők argumentumszerkezet-változtató hatását.

Az igekötők pontosabb gépi annotálásához kínál megoldást Kalivoda (2017). Kutatásának eredményeként tanulmányában egy szkriptet mutat be, amivel utólag lehet javítani az igekötők annotálásán, így próbálta meg kiküszöbölni a homográfia problémáját az automatikus szófaji egyértelműsítésben (pl. *meg* mint kötőszó vs. *meg* mint igekötő). Az általa bemutatott „javítási módszer szabályalapú (reguláris kifejezéseket használ), és az igekötőként elemzett szavak kontextusára támaszkodik” (Kalivoda, 2017: 1). Ezentúl foglalkozik az ige-igekötő párok azonosításával, valamint, hogy az igekötő milyen távol helyezkedik el az igtől. Kalivoda kutatásának nem képi részét az ige többi bővítménye, tehát számomra az annotálással kapcsolatos eredményei lehetnek csak relevánsak. Végül említést teszek még Sass (2015) nyilvánosságra hozott két erőforrásáról, melyek egyrészt a Magyar nemzeti szövegtár első verziójának sekély mondattani elemzéssel ellátott változata, amely a Mazsola (Sass, 2007) adatbázisa, másrészt pedig egy igeiszerkezet-lista, amely a Mazsola adatbázisból automatikusan kiszűrt igeiszerkezet-listát tartalmazza. Ezen erőforrások lehetővé teszik a különböző korpuszokon való vizsgálódások eredményeinek összehasonlítását, melynek segítségével sokkal árnyaltabb képet kaphatunk az igekötők viselkedéséről.

Ezen szakirodalmi háttér ismeretében kijelenthető, hogy számos kutatás témaként szolgáltak már az igekötők és az igei bővítmény-

szerkezet, azonban arra vonatkozóan, hogy az egyes igekötők milyen szintaktikai hatással bírnak az igei argumentumszerkezetben megjelenő bővítményekre, a korábbi kutatásomon kívül (Gyulai, 2019) tudomásom szerint nem készült vizsgálat, így ez a kutatás ezen hiányt kívánja pótolni.

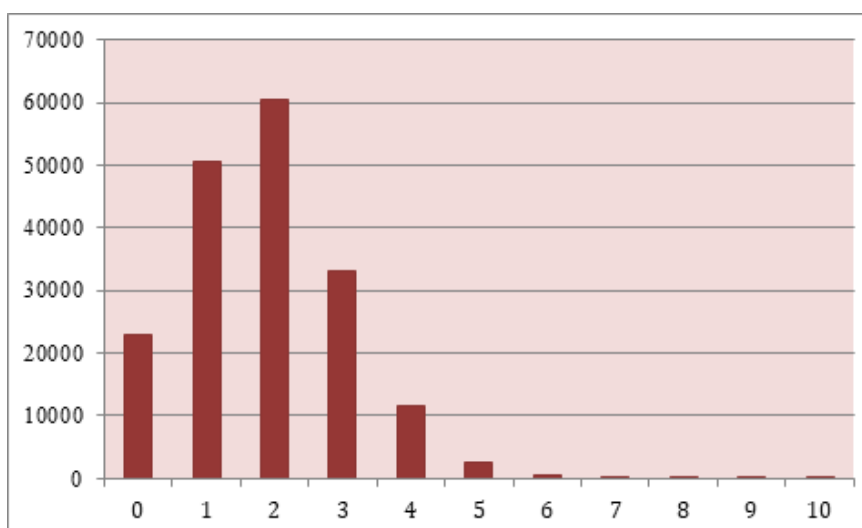
1.2. Hipotézisek, kutatási célok

A kutatás egyik fő hipotézise az, hogy az igekötő megjelenése a tagmondatban szignifikáns módon változtatja meg az igei argumentumszerkezetet az igekötő nélküli megjelenésekhez képest. Jelen vizsgálat során nem az igekötők egyes igékre való hatását figyelem meg, hanem az összesített hatásukat, tehát a kutatás célja, hogy az igekötők sokféle argumentumszerkezet-változtató képessége közül detektálhatóvá váljon az az egy, amely a leginkább jellemző az adott igekötőre a korpuszban található adatok alapján. A tagmondatban az ige mellett álló bővítményeket azok esetével jellemzem. Második hipotézisem szerint ez a fő argumentumszerkezet-változtató hatás az igekötős ige aszemantikus értelemben véve kompozicionális használatát (Szécsényi és Gyulai, 2019) fogja tükrözni, tehát leginkább az intuíciónak megfelelő, irányjelölő funkció fog kiugrani a legjellemzőbbként. Abban az esetben várhatunk nem kompozicionális, idiomatikus szerkezeteket, amennyiben az adott igekötős ige (szinte) csak abban a kollokációban jelenik meg. A kapott adatoktól nemcsak azt várjuk, hogy megmutassák, melyik bővítménytípus megjelenési gyakorisága növekedett a legtöbbet az adott igekötővel kapcsolatban, hanem azt is, hogy melyek megjelenését csökkenti/tiltja le az igekötő.

2. Módszertan

2.1. A korpusz jellemzői

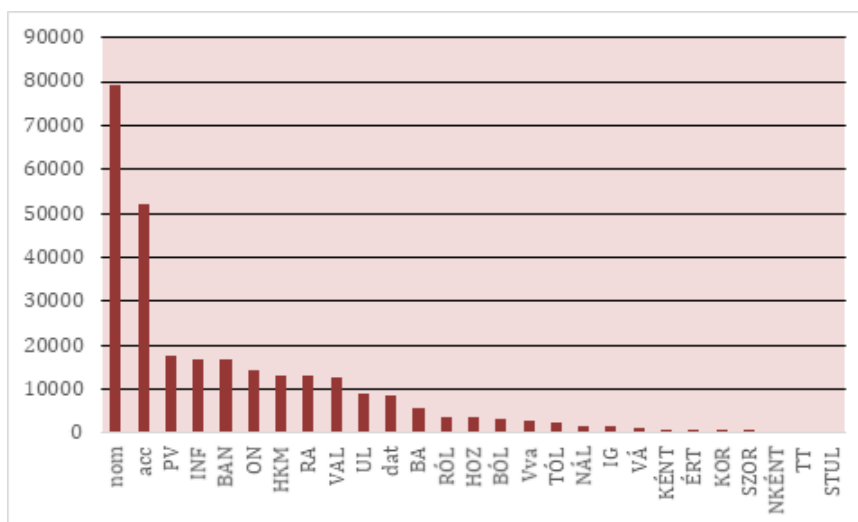
A kutatáshoz felhasznált adatokat a Szeged Dependencia Treebank (Vincze és mtsai., 2010) egésze alkotta, amely összesen 81967 mondatot, 181 795 tagmondatot és 333568 bővítményt jelent. Ezen a ponton tartom érdemesnek megjegyezni a tanulmány további részére vonatkozóan, hogy az igék melletti bővítmények között nem történt vonzat-szabad bővítmény megkülönböztetés. A tagmondatokban (pontos definíció a 2.2.2 fejezetben található) szereplő bővítmények előfordulási számát az 1. ábra mutatja be.



1. ábra. A tagmondatokban szereplő bővítmények száma

Ez alapján megfigyelhető, hogy azokból a tagmondatokból van a legtöbb a korpuszban, amely csupán két bővítményt tartalmaz (60 405 mondat), ezután már csökkenő tendencia figyelhető meg a több-bővítményes tagmondatok felé haladva. A bővítménytípusok eloszlását is érdemes lehet megfigyelni, ez a 2. ábrán látható.

Az igeekötők legjellemzőbb argumentumszerkezet-változtató hatásai



2. ábra. A tagmondatokban szereplő bővítmények száma

A bővítménytípusok eloszlásának bemutatása előtt röviden szót ejtek a fenti táblázatban látható bővítménytípusok közül azokról, amelyek „nem klasszikus értelemben vett” bővítmények. A felsorolt bővítménytípusok a Szeged Dependencia Treebank (Vincze és mtsai., 2010) morfológiai elemzéséből származnak, illetve ugyanígy a bővítménytípusok esetei is innen származnak, melyeket a bővítmények jellemzéséhez használok a kutatás során. Ezek között megtalálhatjuk a PV címkét, ami az elváló/független igeekötőt jelöli. Abból a megfontolásból tüntettem fel külön bővítménytípusként az elváló/független igeekötőket, hogy láthatóvá váljon az azon szerkezetek aránya, ahol az igtől elkülönülve jelenik meg igeekötő. Ez hasznos lehet abból a szempontból, hogy megfigyeljük, mely igeekötők szerepelnek gyakran olyan mondat szerkezetben, ahol az igeekötőtől elválik. További vizsgálódásra ad lehetőséget továbbá, hogy a Szeged Dependencia Treebankben részkorpusz-specifikus jellemző-e az elváló/független igeekötők előfordulása.

A korpuszban 27 féle bővítménytípus szerepel, melyek előfordulási gyakoriságának tekintetében nem meglepő módon az alanyesetű bővítmény kiugró értéket mutat a többi bővítménytípushoz képest (115 736 db), ezt követi a tárgyi bővítmény (52 717 db), majd nagyjából egyenlő megjelenési gyakoriságot mutatnak az elváló igekötők, az infinitívuszi bővítmények, a hogy kötőszavas mellékmondatok és a BAN, ON, RA, VAL ragos bővítmények. Ezt követi az UL ragos, mely kissé meglepő adat, azonban ez a bővítménytípus a korpusz morfológiai elemzése szerint magába foglalja az olyan határozószavakat is, mint pl. *erősen, magasan, szépen*. A Vva bővítménycsoport a VA, VE ragos határozói igeneveket jelöli.

2.2. Adatok

2.2.1. Az adatok kiegészítése

A korpuszadatok felhasználásához szükség volt némi kiegészítésre, egyértelműsítésre. Mivel a jelen tanulmánynak elsősorban nem ennek a munkafolyamatnak a bemutatása a célja, így csupán a legfontosabb mozzanatokot ismertetem.

Az adatokkal elsősorban az volt a probléma, hogy a korpuszban annotált információk a kutatás szempontjából implicitek és hiányosak voltak. Ez alatt azt értem, hogy például az egybeírt igekötős igékről morfológiailag nem voltak leválasztva az igekötők, így ezt egy manuális munkafolyamattal kellett orvosolni. Figyelmet kellett fordítani a mondat jelentésére is, mivel az igekötős igék azonosítása kulcsfontosságú volt a kutatás szempontjából. Így a kézi újraannotálás során nem volt elegendő csak az igéket végignézni, ezt illusztrálja az [1] és [2] példamondat, melyek közül természetesen az [1] mondatban szereplő igekötő nem kerülne leválasztásra (*ki*). A tagmondatban található bővítmények esetén nem volt szükség a kézi újraannotálásra, mivel azokat automatikusan, csak közvetlenül elérhető információk alapján azonosítottam.

- [1] Janka gyakran **kirándul** a Pilisben.
- [2] Janka bokája **kirándult** túrázás közben.

Ezentúl ellenőrizni kellett, hogy a függőségi elemzés során az igekötő a megfelelő igéhez lett-e csatolva. Ez leginkább akkor okozott gondot, amikor a segédige is szerepelt a mondatban, mint a [3] példában, mely a korpuszból származik. Jelen esetben mind a menni ige, mind a valójában hozzá tartozó tovább igekötő a segédigéhez van csatolva.

- [3] Amikor **tovább akartam menni**, a biciklim hátsó kereke nem mozdult.

2.2.2. Az adatok kiszűrése

A kutatáshoz szükséges adatok kiszűréséhez két xslt transzformációt használtam. Az első folyamat során a tagmondatok kiszűrésére került sor, hiszen így követhető nyomon, hogy pl. egy összetett mondat esetén a mondat mely igéjéhez mely bővítmények tartoznak, illetve a tagmondaton kívüli elemeket is így lehet azonosítani. A második lépés a tagmondatokban lévő maximális kifejezések azonosítása volt. Tagmondatnak tekintetem az összes olyan összefüggő, megszakítatlan kifejezést, amely tartalmaz egy V POS taggel ellátott összetevőt vagy létigét, és a hozzá kapcsolt előtte és utána lévő maximális, megszakítatlan kifejezéseket. Tagmondat tehát minden olyan összefüggő maximális kifejezés, aminek az első és utolsó eleméből rekurzívan el lehet jutni a tagmondathoz.

A második munkafolyamat során azokat a kifejezéseket tekintetem maximális kifejezésnek, amelyek az ige előtt vagy után szerepelnek a tagmondathoz, és csak a fejük mutat a tagmondathoz (ige) vagy az igeen túli részre.

3. Eredmények

3.1. Nyers adatok

A kutatáshoz szükséges korpusz-egyértelműsítési folyamat elvégzése után az így kapott adatokat XSLT-transzformáció segítségével táblázatba lettek kimentve, így a nyers adatok egy Excel-fájlba kerültek. A 3. ábrán ebből a táblázatból látható egy részlet.

@id	pv	lemma	pvv	mood	PV	INF	HKM	Vva	nom	acc	dat	BA	BAN	BÖL	HOZ	IG	KDR
f01s1w7		0 megy	0+megy	i		0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
f01s1w6		0 kirándul	0+kirándu	n		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
f01s2w3		0 megy	0+megy	i		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
f01s2w8		0 van	0+van	i		0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
f01s3w4		0 látszik	0+látszik	i		0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
f01s3w13		0 árulkodik	0+árulkod	i		0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
f01s4w5		0 jelent	0+jelent	i		0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
f01s5w7	haza	visz	haza+visz	i		1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
f01s6w1		0 van	0+van	i		0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
f01s6w13		0 van	0+van	i		0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
f01s6w23		0 van	0+van	i		0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
f01s7w5		0 van	0+van	i		0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0
f01s8w5		0 van	0+van	i		0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0
f01s8w12			+			0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
f01s8w19		0 akar	0+akar	c		1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
f01s8w20	le	omlik	le+omlik	n		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
f01s9w3		0 megy	0+megy	i		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
f01s10w5	be	megy	be+megy	i		1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
f01s11w8	be	mehet	be+meheti			1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0

3. ábra. Bővítménytípusok eloszlása

A 3. ábrán látható táblázat első oszlopában a Szeged Dependencia Treebankben (Vincze és mtsai., 2010) szereplő tagmondatok igéinek azonosítói találhatóak meg. A második oszlop tartalmazza, hogy a tagmondatban szereplő igéhez van-e kapcsolva igekötő: ha nincs, akkor a 0 jelölést kapja, amennyiben van, akkor a mondatban az igéhez kapcsolt igekötőcímkével ellátott kifejezés került az adott cellába. A harmadik oszlopban a tagmondatban szereplő ige lemmája található, az ötödikben pedig a korpuszban az ige jellemzői között megtalálható mood jegy. Itt négyféle cellatartalommal találkozhatunk: i (kijelentő mód), n (infinitívus), m (felszólító mód) és c (feltételes mód). Ezen jegyekkel a kutatás jelen fázisában nem dolgoztam, azonban a kutatás kiterjesztési lehetőségei között szerepel a különböző igemódú igekötős igék argumentumszerkezetének vizsgálata.

Az igekötők legjellemzőbb argumentumszerkezet-változtató hatásai

A következő oszlopok fejléceiben azt a 27 féle bővítménytípust láthatjuk felsorolva, amelyek a Szeged Dependencia Treebankbe (Vincze és mtsai., 2010) kódolt morfológiai annotációból származnak. A sorok celláiban a jellemzett tagmondat adott bővítménytípus-előfordulásainak száma szerepel, így kapjuk meg, hogy a korpusz tagmondataiban milyen bővítmények vannak, vonzatokat és szabad bővítményeket nem elkülönítve. Az alábbiakban bemutatott adatok elérhetőek a <https://github.com/gyulailivia/AlkNyelvDok21> oldalon.

3.2. Előfordulási gyakoriságok

A fentebb bemutatott korpuszból származó nyers adatok szolgáltatják az alapot a különféle kutatási kérdések megválaszolásához, jelen esetben ezeket az adatokat úgy rendeztem, hogy az igekötők és a bővítmények közötti kapcsolatot lehessen megfigyelni. Ezt a táblázatot a 4. ábrán mutatom be.

total	185688	17449	16900	13218	2832	79219	52127	16876	14232	13161	12572	9547	8530	5711	3792	3607
gy	- n	- pv1	- INF	- HKM	- Vva	- nom	- acc	- BAN	- ON	- RA	- VAL	- UL	- dat	- BA	- RÖL	- HOZ
ő	118144	2845	15587	9555	2167	59470	33208	12682	10575	9840	9076	6353	7041	3665	2785	2561
meg	13468	3781	312	1087	156	5869	6042	1372	935	382	1097	719	499	66	193	89
el	9961	2646	648	672	139	3956	3428	728	674	477	741	491	311	346	136	214
ki	5501	2008	88	526	73	2102	2215	420	365	465	282	314	118	90	89	57
fel	4070	1200	28	292	61	1542	1685	395	281	605	218	245	77	117	42	60
be	4001	1307	42	272	46	1601	1501	327	415	204	224	223	131	805	152	83
le	2677	605	102	95	40	895	971	158	163	223	143	188	29	67	307	44
át	1307	449	11	38	19	497	617	101	173	204	71	78	100	90	16	39
vissza	1086	258	16	37	22	348	274	63	57	208	74	79	19	127	12	88
össze	798	243	2	29	7	333	346	62	55	32	180	49	4	10	4	1
haza	745	254	12	19	10	101	37	12	16	37	42	39	3	7	3	5
rá	666	145	8	169	13	211	98	42	14	289	21	34	4	0	0	0
elő	660	281	2	123	7	355	353	84	30	36	55	57	14	2	8	6
béle	468	107	0	28	8	178	57	15	9	9	16	31	1	295	0	1
odá	449	70	9	14	7	107	46	8	8	63	12	23	27	7	0	84
hozzá	445	125	7	49	3	224	26	22	24	3	26	36	1	0	2	250
létre	364	212	3	9	8	233	166	42	45	26	56	21	3	0	8	7
észre	209	110	0	108	4	53	70	13	7	0	3	10	1	0	0	0

4. ábra. Az igekötők és a bővítménytípusok viszonya

A 4. ábrán azt láthatjuk, hogy a korpuszban előforduló igekötők milyen gyakran szerepelnek egy bővítményszerkezetben a különféle bővítménytípusokkal. Az első sorban azt figyelhetjük meg, hogy hány (igekötő nélküli és igekötős) tagmondatot vizsgáltunk összesen,

ebből hányszor szerepel mellette igekötő (pv1 oszlop), majd sorban látjuk, hogy hányszor szerepeltek a különböző bővítménytípusok a vizsgált tagmondatokban. Ezután a 0 sorban az igekötő nélküli igét tartalmazó tagmondatokra vonatkozóan láthatjuk ugyanezeket az adatokat, majd ezután előfordulási szám alapján csökkenő sorrendben haladva vannak feltüntetve az igekötők és a hozzájuk tartozó adatok. Felmerülhet a kérdés, hogy az igekötő nélküli tagmondatokat tartalmazó sorban miért van 2845 előfordulás a PV oszlopban. Ez azzal magyarázható, hogy itt nemcsak az elváló igekötők szerepelnek, hanem a fejtől függetlenül megjelenő igekötők is, erre láthatunk egy ilyen esetet az [4] példában, mely nem a korpuszból származik. A korpusz a fejtől függetlenül megjelenő igekötőktől való megtisztítására jelen vizsgálat alkalmával nem került sor, azonban ez a jövőben egy megfontolandó feladat. Továbbá a PV oszloppal kapcsolatban kiemelném, hogy más típusú vizsgálatok során hasznos adat lehet, hogy milyen arányban válnak el a különböző igekötők az igéktől, tehát annak ellenére, hogy jelen vizsgálat során kakukktojásnak nevezhető ez a bővítménytípus, mégis a továbbiakban hasznos adatként szolgálhat. Megjegyzendő, hogy nemcsak a 0 sorban, hanem a különféle igekötők esetén is van előfordulási szám a PV oszlopban: az igekötők mellett is jelenhetnek meg független igekötők. A példában az *el* igekötő jelentene egy előfordulást a 0 sorban a PV oszlopnál, mivel a tagmondat feje a *fog*, azonban az igekötő a *men-ni* igéhez kapcsolódik, tehát a mondat fejtől független igekötőként jelenik meg ebben a példamondatban az *el*.

[4] János el fog menni a vásárba a hétvégén.

A 4. ábrán látható adatokat tovább rendezve az 5. ábrán egy olyan táblázat látható, amelyben ezen adatok arányosítva vannak.

Az 5. ábra adatait könnyebben lehet értelmezni, mint a 4. ábrán bemutatottakat, mivel az arányok könnyebben összehasonlítható adatok. Lássuk, hogy ezeket az adatokat miként lehetett kiszámolni. A total sorban látható arányokat úgy kaphatjuk meg, hogy a

Az igekötők legjellemzőbb argumentumszerkezet-változtató hatásai

pv	n	pv1	INF	HKM	Vva	nom	acc	BAN	ON	RA	VAL	UL	dat	BA	RÓL	HOZ
total	165686,00	0,11	0,10	0,08	0,02	0,48	0,31	0,10	0,09	0,08	0,08	0,06	0,05	0,03	0,02	0,02
0	116144,00	0,02	0,13	0,08	0,02	0,51	0,29	0,11	0,09	0,08	0,08	0,05	0,06	0,03	0,02	0,02
meg	13468,00	0,28	0,02	0,08	0,01	0,44	0,45	0,10	0,07	0,03	0,08	0,05	0,04	0,00	0,01	0,01
el	9961,00	0,27	0,07	0,07	0,01	0,40	0,34	0,07	0,07	0,05	0,07	0,05	0,03	0,03	0,01	0,02
ki	5501,00	0,37	0,02	0,10	0,01	0,38	0,40	0,08	0,07	0,08	0,05	0,06	0,02	0,02	0,02	0,01
fel	4070,00	0,29	0,01	0,07	0,01	0,38	0,41	0,10	0,07	0,15	0,05	0,06	0,02	0,03	0,01	0,01
be	4001,00	0,33	0,01	0,07	0,01	0,40	0,38	0,08	0,10	0,05	0,06	0,06	0,03	0,20	0,04	0,02
le	2677,00	0,23	0,04	0,04	0,01	0,33	0,36	0,06	0,06	0,08	0,05	0,07	0,01	0,03	0,11	0,02
át	1307,00	0,34	0,01	0,03	0,01	0,38	0,47	0,08	0,13	0,16	0,05	0,06	0,08	0,07	0,01	0,03
vissza	1086,00	0,24	0,01	0,03	0,02	0,32	0,25	0,06	0,05	0,19	0,07	0,07	0,02	0,12	0,01	0,08
össze	798,00	0,30	0,00	0,04	0,01	0,42	0,43	0,08	0,07	0,04	0,23	0,06	0,01	0,01	0,01	0,00
haza	745,00	0,29	0,02	0,03	0,01	0,14	0,05	0,02	0,02	0,05	0,06	0,05	0,00	0,01	0,00	0,01
rá	666,00	0,22	0,01	0,25	0,02	0,32	0,15	0,06	0,02	0,43	0,03	0,05	0,01	0,00	0,00	0,00
elő	660,00	0,43	0,00	0,19	0,01	0,54	0,53	0,13	0,05	0,05	0,08	0,09	0,02	0,00	0,01	0,01
bele	468,00	0,23	0,00	0,06	0,02	0,38	0,12	0,03	0,02	0,02	0,03	0,07	0,00	0,63	0,00	0,00
oda	449,00	0,16	0,02	0,03	0,02	0,24	0,10	0,02	0,02	0,14	0,03	0,05	0,06	0,02	0,00	0,19
hozá	445,00	0,28	0,02	0,11	0,01	0,50	0,06	0,05	0,05	0,01	0,06	0,08	0,00	0,00	0,00	0,56
létre	364,00	0,58	0,01	0,02	0,02	0,64	0,46	0,12	0,12	0,07	0,15	0,06	0,01	0,00	0,02	0,02
észre	209,00	0,53	0,00	0,52	0,02	0,25	0,33	0,06	0,03	0,00	0,01	0,05	0,00	0,00	0,00	0,00
tovább	193,00	0,35	0,02	0,03	0,02	0,16	0,15	0,06	0,05	0,02	0,06	0,05	0,04	0,03	0,01	0,00
végig	192,00	0,27	0,00	0,03	0,02	0,32	0,41	0,05	0,41	0,02	0,08	0,04	0,00	0,00	0,01	0,00

5. ábra. Az igekötők és a bővítmények együttes előfordulási aránya különböző bővítménytípusok előfordulási gyakoriságát elosztjuk az igekötő nélküli és igekötős tagmondatok, tehát az összes tagmondat, számával. A további arányszámokat úgy számoltam ki, hogy az igekötő nélküli adatokat az igekötő nélküli tagmondatok számával osztottam el, az egyes igekötőket tartalmazó tagmondatokból pedig úgy kapjuk meg az arányokat, hogy az adott igekötős tagmondatok számával osztjuk a bővítménytípusok előfordulási gyakoriságát.

A további vizsgálódás során az igekötős előfordulásokat az igekötő nélküliekhez (0 sor) hasonlítom. Ezek alapján tehát láthatóvá válik, hogy a különböző bővítménytípusok milyen arányban jelennek meg az igekötő nélküli előfordulásokhoz képest (0 sor) igekötős előfordulások (*meg*, *el*, *ki* stb. sorok) esetén. Így válik nyomon követhetővé a igekötők és a velük egy tagmondatban megjelenő bővítmények közötti viszony, amely segítségével az igekötők argumentumszerkezet-változtató hatását detektálhatjuk. Már ezen adatok alapján is látható, hogy például a *ki* igekötőnél megnövekszik a BÓL ragos bővítmények aránya, hiszen igekötő nélküli igék mellett 0,02 gyakorisággal szerepel a korpuszban, míg *ki* igekötővel 0,18

gyakorisággal. Ugyanakkor nemcsak növelő hatása lehet egy igekötőnek, hanem olyan általános megfigyelést is tehetünk a fenti adatok alapján, hogy az igekötők megjelenése rendre lecsökkenti/letiltja a főnévi igenevek megjelenését az argumentumszerkezetben.

A probléma ezzel a módszerrel azonban az, hogy nincs figyelembe véve, hogy hányszor fordult elő egy-egy igekötő összesen a korpuszban, valamint a bővítménytípusok is különböző gyakoriságot mutatnak a korpuszban, így egy-egy arány félrevezető következtetésekhez vezethet. Ha kevesebbszer fordul elő egy igekötő vagy egy bővítménytípus a korpuszban, akkor kis változás is nagy aránybeli ugrást eredményez. Ennek kiküszöbölése érdekében egy olyan statisztikai módszerre van szükség, amely megmutatja, melyek azok az adatok, amelyek szignifikáns eltérést mutatnak az igekötő nélküli előfordulásokhoz képest, figyelembe véve, hogy a korpuszban összesen hányszor szerepel az adott igekötő és bővítménytípus.

3.3. Statisztikai próbák

A statisztikai próbák segítenek abban, hogy a kapott nagy adatmennyiségből ki tudjuk választani azokat, amelyek relevánsak a kutatás szempontjából. Egy olyan statisztikai próba alkalmazására volt szükség, amely a fent leírtak alapján figyelembe veszi azt, hogy hány tagmondatban jelentek meg az egyes igekötők, illetve, hogy milyen gyakran szerepeltek az egyes bővítménytípusok a korpuszban. Így a khi-négyzet próba alapján kiszámítottam a Cramer-féle kontingencia-együtthatót, amely ebben az esetben azt mutatja meg, hogy milyen mértékű hatása van az igekötő megjelenésének az argumentumszerkezetben szereplő bővítménytípusokra az igekötő nélküli előfordulásokhoz képest. A 6. ábrán egy olyan táblázat látható, melynek celláiban a 0, 1, 2, vagy 3 jelölést szerepel, amennyiben a cella ki lett töltve. A statisztikai próba elvégzésekor a szokásos 5-ös értékhatárt szabtam meg. A Cramer-féle V adatokat a khi-négyzet-adatok határozzák meg, tehát amennyiben nem volt elég elvárt adat,

Az igekötők legjellemzőbb argumentumszerkezet-változtató hatásai

nem lehetett khí-négyzetet számolni, ami azt eredményezte, hogy ezen esetekben nincs Cramer-féle V érték, ezért láthatunk üres cellákat a 6. ábrán.

pv	n	pv1	INF	HKM	Vva	nom	acc	BAN	ON	RA	VAL	UL	dat	BA	RÓL	HOZ
0	116144	2	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
meg	13468	3	1	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	1	0	1
el	9961	3	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
ki	5501	3	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0
fel	4070	3	2	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0
be	4001	3	2	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	3	1	0
le	2677	2	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	3	0
át	1307	3	2	1	0	1	2	0	1	1	0	0	1	1	0	0
viszta	1086	2	1	1	0	2	1	1	1	2	0	0	1	2	0	2
össze	798	3	2	1	0	1	1	0	0	1	3	0	1	1	1	1
haza	745	3	1	1	0	3	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0
rá	666	2	1	3	0	2	2	1	1	3	1	0	1	1	1	1
elő	660	3	2	2	0	1	2	0	1	0	0	1	1	1	0	0
bele	468	2	2	0	0	1	2	1	1	1	1	0	1	3	1	1
oda	449	1	1	1	0	2	2	1	1	1	1	0	0	0	1	3
hozza	445	3	1	1	0	0	3	1	1	1	0	1	1	1	1	3
létre	364	3	2	1	0	2	2	0	1	0	1	0	1	1	1	0
észre	209	3	2	3	0	2	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0

6. ábra. A Cramer's V értékeket tartalmazó táblázat részlete

A táblázatban lévő értékek a következőket jelölik:

- 0: a kapott érték 0,1-nél kevesebb, nincs hatása az igekötőnek a bővítménytípusra;
- 1: a kapott érték 0,1 és 0,3 között van, az igekötőnek kismértékű hatása van a bővítménytípusra;
- 2: a kapott érték 0,3 és 0,5 között van, az igekötőnek közepes mértékű hatása van a bővítménytípusra;
- 3: a kapott érték 0,5 fölött van, az igekötőnek nagymértékű hatása van a bővítménytípusra.

Ebben a táblázatban sárgával ki vannak emelve azok az adatok, amelyeknél az igekötőnek nagymértékű hatása van az adott bővítménytípusra az igekötő nélküli adatokhoz képest. Ez természetesen nemcsak azt jelentheti, hogy egy bővítménytípus bekerül az argumentumszerkezetbe, hanem azt is, hogy egy már meglévő bővítménytípus előfordulási gyakorisága kellőképpen megnövekszik vagy lecsökken, illetve bővítménytípusok el is tűnhetnek az argumentumszerkezetből.

Már ezen adatok alapján is látható, hogy az igekötők megjelenése a tagmondatban olyan bővítményekre hatnak nagymértékben, amikkel az intuíciónak megfelelő argumentumszerkezetet alkotnak, például *le* + RÓL, *be* + BA, *bele* + BA, *végre* + ACC. Ami ebben a táblázatrészben egy kis magyarázatra szorul, az például az, hogy miért gyakorol nagymértékű hatást a rá igekötő a hogy köztöszavas mellékmondat megjelenésére. Gondolhatnánk arra, hogy mivel a nagymértékű hatás azt is jelentheti, hogy letiltja a HKM megjelenését az igekötő, azonban az adatok azt mutatják nekünk, amit a lentebbi 7. ábrán bemutatott táblázatban láthatunk, hogy megnövelte a HKM gyakoriságát a rá igekötő jelenléte a tagmondatban. Ebben az esetben tehát ezt azzal magyarázhatjuk, hogy a RA ragos bővítmény és a HKM megjelenése a két legjellemzőbb argumentumszerkezet-változtató hatása a rá igekötőnek. Az észre igekötővel kapcsolatban szintén azt láthatjuk, hogy a HKM megjelenésére gyakorol nagy mértékű hatást az igekötő. Ez az igekötő csak egyféle, idiomatikus szerkezetben szerepelhet, melynél intuitív módon a tárgyi bővítmény jelenne meg (*vki észrevesz vkit/vmit*), azonban a korpuszból kapott adatok alapján a tárgyi bővítményre semmilyen hatással nincs az észre megjelenése a tagmondatban. Ez azonban annak tudható be, hogy jelen kutatás során csak az explicit bővítményeket tanulmányoztam, a tárgyi bővítmény azonban gyakran szerepelhet implicite. Az igealak által megjelenő bővítmények figyelembevételére a kutatás során közeljövőbeli cél. Ez alapján elmondható, hogy a korpuszban szereplő adatok azt mutatják, hogy az ilyen tagmondatok esetén sokkal inkább jellemző, hogy a tárgyat HKM-mel fejezzük ki, mint tárgyragos bővítménnyel. Végül láthatjuk még, hogy a közzé igekötő sorában két sárga cella szerepel, az egyik a BAN, a másik pedig az ON ragos bővítménynél. Itt feltételezhetően az az eset áll fenn, hogy vagy az egyik bővítmény jelenik meg, vagy a másik. Ezek az adatok a korpusz „gazdasági hírek” részkorpusza miatt vannak jelen ilyen nagy számban (*közzétesz vmi-ben/közzétesz vmin*).

Az igekötők legjellemzőbb argumentumszerkezet-változtató hatásai

Ezek az adatok eddig azt mutatták meg nekünk, hogy kis-, közepes vagy nagymértékű hatást gyakorolnak az egyes igekötők a különböző bővítménytípusokra. A χ^2 -próbánál kapott értékek alapján p -értéket kell számolnunk, hogy azt is lássuk, mennyire megbízhatóak az adataink. A szignifikanciaszintet $p < 0,01$ -nél határoztam meg. Az így kapott eredményeket egyesítve, tehát, hogy az igekötő milyen mértékű hatást gyakorol a bővítményekre, valamint, hogy az adataink mennyire megbízhatóak, készítettem egy olyan táblázatot, melyben az előfordulási arányokat tartalmazó táblázatból származó számszerű adatokkal dolgozva lehet alátámasztani a korábban felállított hipotéziseket.

3.4. Összesített eredmények

Ebben a fejezetben az eddigi eredményeket összesítve láthatjuk egy táblázatban, amely alapján megállapítható, hogy az egyes igekötőknek melyik a legjellemzőbb argumentumszerkezet-változtató hatása (7. ábra).

pv	n	pv1	INF	HKM	Vva	nom	acc	BAN	ON	RA	VAL	UL	dat	BA	RÖL	HQZ
0	116144	0,024495	0,114204	0,082269	0,018658	0,512037	0,385921	0,109192	0,091051	0,084722	0,078344	0,054699	0,060623	0,011556	0,023979	0,02205
meg	13668	0,27474	-0,11104	-0,00156	-0,00707	-0,07636	0,162768	-0,00791	-0,02163	-0,05636	0,003808	-0,00111	-0,02157	-0,02666	-0,00965	-0,01544
el	9961	0,24174	-0,06915	-0,03481	-0,0047	-0,13489	0,054211	-0,03611	-0,02139	-0,03684	-0,00375	-0,00541	-0,0294	0,00318	-0,01031	-0,00057
ki	5301	0,340729	-0,11821	0,01335	-0,00539	-0,12992	0,134713	-0,02384	-0,0247	-0,00019	-0,02688	0,002381	-0,01917	-0,01519	-0,0078	-0,01169
fel	4070	0,270349	-0,07161	-0,01052	-0,00367	-0,13317	0,128084	-0,01254	-0,02201	0,063926	-0,03458	0,005497	-0,0417	-0,00281	-0,01366	-0,00791
be	4021	0,282175	-0,07310	-0,01429	-0,00728	-0,11189	0,089235	-0,02746	0,012679	-0,03374	-0,02216	0,001017	-0,02768	0,00000	-0,014012	-0,00131
le	2677	0,28134	-0,0961	-0,04678	-0,00372	-0,17773	0,076799	-0,05017	-0,03036	-0,00143	-0,03473	0,015529	-0,04979	-0,00651	-0,00000	-0,00561
át	1307	0,119139	-0,02874	-0,01319	-0,00412	-0,13179	0,148454	-0,01292	0,041113	0,07136	-0,02382	0,004979	0,015888	0,017504	-0,01174	0,007789
vissza	1086	0,213074	-0,11247	-0,0482	0,0059	0,08268	-0,01362	-0,05128	-0,03856	0,00000	-0,01	0,018045	-0,04311	0,00000	-0,01291	0,00000
össze	798	0,289138	-0,11871	-0,04393	-0,00989	-0,05474	0,147663	-0,0315	-0,02213	-0,04462	0,00000	0,006704	-0,05561	-0,01902	-0,01897	-0,0308
haza	745	0,242751	-0,1181	-0,05477	-0,00524	-0,13647	0,229638	-0,03008	-0,06957	-0,01506	-0,02177	-0,00215	-0,0566	-0,02216	-0,01995	-0,01534
rá	660	0,19122	-0,12213	0,171401	0,000862	0,025842	0,13877	0,04813	-0,07003	0,00000	0,04661	-0,00365	-0,05462	-0,01156	-0,02398	-0,02205
elő	660	0,401242	-0,13117	0,006095	-0,00805	0,025842	0,348938	0,018081	-0,0456	-0,03018	0,005189	0,031664	-0,01941	-0,02051	-0,01186	-0,01296
bele	468	0,294137	-0,1344	-0,02244	-0,00154	-0,11189	0,13411	-0,07754	-0,07182	0,06549	-0,04396	0,01154	-0,05849	0,00000	-0,02398	-0,01991
oda	449	0,111407	-0,11416	-0,05109	-0,00307	-0,10917	0,13141	-0,09117	-0,07123	0,05589	-0,05342	-0,00347	-0,00049	-0,01597	-0,02398	0,183032
hozá	445	0,27443	-0,11416	-0,05109	-0,00332	-0,11071	0,130121	-0,09075	-0,07112	-0,07798	-0,01972	0,0262	-0,05838	-0,01156	-0,01948	-0,01746
létre	364	0,317922	-0,12576	-0,05754	0,000481	-0,12548	0,049007	0,006293	0,032576	-0,01329	0,075702	0,002993	-0,05238	-0,01156	-0,002	-0,00282
észre	209	0,19123	-0,1341	0,004171	0,000481	-0,12548	0,049007	-0,04899	-0,05756	-0,08472	-0,06379	-0,00685	-0,05584	-0,01156	-0,02398	-0,02205
tovább	193	0,122315	-0,11866	-0,05636	0,002068	-0,1346	0,13706	-0,04702	-0,04442	-0,06918	-0,02115	-0,00807	-0,02435	-0,00565	-0,01362	-0,02205
végig	192	0,248118	-0,1341	-0,05102	0,002175	-0,13912	0,120329	-0,05711	0,11510	-0,0691	0,005189	-0,01303	-0,06062	-0,01156	-0,01356	-0,02205

7. ábra. Egyesített adatokat tartalmazó táblázat részlete

Elsőként nézzük meg, milyen adatokat tartalmaz a táblázat: a megszokott módon a sorokban az igekötő nélküli tagmondatok és

a különböző igekötőket tartalmazó tagmondatok számát láthatjuk, míg az oszlopok a bővítménytípusokat tartalmazzák. A cellákban -1 és 1 közötti pozitív és negatív számokat látunk, mely azt mutatja meg, hogy az igekötő nélküli előfordulási gyakorisághoz képest (0 sor) mennyivel nőtt (pozitív számok) vagy csökkent (negatív számok) az argumentumok előfordulási gyakorisága, amennyiben valamely igekötő is szerepel a tagmondatban. Ezen felül azok a cellák, amelyek pirossal vannak kiszínezve, a Cramer-féle kontingencia-együttható kiszámításánál 2 vagy 3 jelölést kaptak, tehát közepes vagy nagy mértékű hatással volt az igekötő megjelenése az adott bővítménytípusra az argumentumszerkezetben, és a p -érték kiszámításakor az adat megbízhatónak mutatkozott. Ezek tehát azok az adatok, amelyek relevánsak a kutatás szempontjából és kellőképpen megbízhatóak is. Sárga színezést azok a cellák kaptak, amelyek ugyan a Cramer-féle kontingencia-együttható kiszámításakor 0 vagy 1 jelölést kaptak, de megbízható adatoknak bizonyultak a p -érék alapján. Azok a cellák, amelyek semmilyen színezést nem kaptak, olyan adatokat tartalmaznak, amelyek vagy nem voltak megbízhatóak a p -érék alapján, vagy 5-nél kevesebb előfordulást tartalmaztak, így statisztikailag nem voltak értékelhetőek.

3.5. Kiértékelés

Az alábbiakban a 7. ábrán látható adatok kiértékelése következik. Jelen tanulmányban azon igekötők adatait fogom bemutatni, amelyek ebben a táblázatrészletben szerepelnek. Nem meglepő módon az elváló és független igekötők előfordulási gyakorisága megnövekedett az igekötők megjelenésének hatására. Általánosságban kijelenthető ezért, hogy az infinitívuszi, alanyi és tárgyi bővítmények előfordulására csökkentő/tiltó hatással vannak az igekötők. A lentebb bemutatott argumentumszerkezet-változtató hatások megfelelnek az intuíciónak és a legtöbbjük jelentésében kompozicionális is, csak néhány esetben okoz olyan változást az igekötő, ami nem kompozicionális

jelentésű volna.

A *meg* igekötő esetén az akkuzatívuszi bővítmény előfordulási gyakorisága 0,163-mal nőtt az igekötő nélküli előfordulási arányhoz képest.

Az *el* igekötő a TÓL ragos bővítmény megjelenési gyakoriságát növelte meg 0,039-cel.

A *ki* igekötő a BÓL ragos bővítményre van hatással, megnövelte 0,167-tel.

A *fel* igekötővel kapcsolatban azt várnánk, hogy RA ragos bővítmények megjelenését növeli meg. Valóban megbízható adat, ahogy látjuk, hogy 0,064-gyel megnöveli az előfordulási gyakoriságát, azonban a Cramer-féle kontingencia-együttható alapján ez nem minősül közepes vagy nagymértékű hatásnak, így itt csak azt a két általános hatást figyelhetjük meg, hogy megnöveli az elváló és független igekötők gyakoriságát, és letiltja az infinitívuszt.

A *be* igekötő a várakozásnak megfelelően a BA ragos bővítmény előfordulását növeli 0,17-tel, míg a *le* a RÓL ragos bővítményt 0,091-gyel.

Az *át* igekötő két bővítménytípusra van hatással, a tárgyra és a VÁ ragos bővítményre. Várakozásainktól eltérően az *át* igekötő nem irányjelölő funkcióval jelenik meg legjellemzőbben, hanem az *át* + ACC VÁ argumentumszerkezettel. A korpusz sajátosságának tekinthető, hogy ezeknek a bővítménytípusoknak az előfordulási gyakoriságát erősíti ez az igekötő.

A *vissza* az elváló és független igekötőkön túl négy bővítménytípusra is szignifikáns hatással van: az alanyesetű és a BA, HOZ, RA ragos bővítményekre. Az alanyesetű bővítmény megjelenési gyakoriságát 0,192-vel csökkentti le, a többit viszont megnöveli. Megfigyelhető, hogy ezek a bővítménytípusok mind egy hová kérdésre válaszoló irányjelölő funkciót töltenek be, tehát amennyiben a *vissza* igekötő általános argumentumszerkezet-változtató hatását keressük, akkor inkább ez a válasz a kérdésünkre, mivel a BA, HOZ és RA ragos bővítmények nem egy argumentumszerkezetben jelennek meg.

Az *össze* a VAL ragos bővítmény megjelenésére van hatással, megnöveli 0,147-tel az előfordulási gyakoriságát, ami teljesen megfelel az intuíciónknak.

A *haza* igekötő azon túl, hogy megnöveli az elváló és független igekötők előfordulási gyakoriságát, csak csökkentő hatásokat mutat. Az alanyesetű bővítmények számát több mint a felére, a tárgyesetű bővítményt pedig szinte le is tiltja, amely azonban betudható annak a ténynek, hogy ez az igekötő nagyon gyakran kapcsolódik tárgyatlan igékhez.

A *rú* igekötő szintén csökkentő hatással van a nominatívuszi és akkuzatívuszi bővítményekre, bár nem olyan nagymértékű a csökkenés, mint az *át* igekötő esetében. Ezeken a hatásokon túl az intuíciónak megfelelően a RA ragos bővítménytípust növeli meg 0,349-cel, illetve 0,171-gyel szintén megnöveli a hogy kötőszavas mellékmondatok arányát. Ez utóbbi bővítménytípus megjelenését azért növelheti meg ennyire ez az igekötő, mert sokszor a RA ragos bővítményt az argumentumszerkezetben egy egész tagmondatral fejezzük ki, főleg akkor, amikor a konstrukció nem kompozicionális.

Az *elő* igekötő a PV- és INF-hatásokon kívül a HKM-re és a tárgyi bővítményre van növelő hatással. Ebben az esetben szintén az az eset áll fenn, hogy ez két külön argumentumszerkezet-változtató hatás.

A *bele* igekötő lecsökkenti a tárgyi bővítményt és megnöveli BA ragos bővítmények számát, ami megfelel az intuíciónak.

Az *oda* igekötő lecsökkenti az alany- és tárgyesetű bővítményeket, valamint megnöveli a HOZ ragos bővítmény előfordulási gyakoriságát 0,165-tel.

A *hozzá* igekötő a várakozásnak megfelelően szintén a HOZ ragos bővítmény jelenlétét erősíti, valamint erősen lecsökkenti az akkuzatívuszi bővítményt.

A *létre* igekötő csak egy igével összekapcsolódva (hoz) fordulhat elő. Ebben az esetben az igekötő megnöveli mind a nominatívuszi (0,128), mind az akkuzatívuszi (0,17) bővítmények előfordulási

gyakoriságát.

Az észre igekötőről a 3.3 fejezetben olvashatunk.

A *tovább* igekötőre az általános argumentumszerkezet-változtató hatások érvényesek. A végig az ON bővítménytípusra van hatással, megnöveli 0,315-tel az előfordulási gyakoriságát, amely megfelel az intuíció alapján elvártaknak.

4. Következtetések

Korpuszalapú kutatásom során azt a célt tűztem ki, hogy az igekötők sokféle argumentumszerkezet-változtató hatásai közül meghatározzam, hogy melyik a leginkább jellemző az adott igekötőnél. Ehhez a Szeged Dependencia Treebank (Vincze és mtsai., 2010) adatait használtam fel. Fő hipotézisem, miszerint az igekötő megjelenése a mondatban szignifikáns módon változtatja meg az igei argumentumszerkezetet az igekötő nélküli megjelenésekhez képest, beigazolódott, hiszen a statisztikai próbák alkalmazása után világosan látszódnak, hogy $p < 0,01$ szignifikanciaszint mellett melyek azok a bővítménytípusok, amelyekre hatással voltak az igekötők. Második hipotézisem, hogy a fő argumentumszerkezet-változtató hatás az igekötős ige, aszemantikus értelemben véve, kompozicionális, irányjelölő használatát (Szécsényi és Gyulai, 2019) fogja tükrözni, szintén beigazolódott, hiszen a tanulmányban jellemzett igekötők közül a legtöbbször valóban ez mutatkozott a legjellemzőbbnek. Ez alapján tehát elmondható, hogy a kutatás során alkalmazott módszer alkalmasnak bizonyult az igekötők legjellemzőbb argumentumszerkezet-változtató hatásának detektálására. Utolsó hipotézisem, hogy nemcsak a legnagyobb növekedések, hanem a csökkenések is meg fognak mutatkozni az egyes igekötőknél, megint csak beigazolódott, sőt, általánosításokat is le lehetett ezekből az adatokból szűrni, miszerint az igekötők megjelenése általában lecsökkenti, esetenként le is tiltja a nominatívuszi, akkuzatívuszi és infinitívuszi bővítményeket.

Irodalom

- É. Kiss, K. (2003). *Új magyar nyelvtan*, fejezet Mondattan, 1–126. In [É. Kiss és mtsai. \(2003\)](#).
- É. Kiss, K., Kiefer, F. és Siptár, P. (2003). *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gyulai, L. (2019). Nem kompozicionális igekötős igék argumentumszerkezetének korpuszalapú vizsgálata. In Váradi, T., Ludányi, Zs. és Grácsi, T. E. (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2019*, 44–58. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Kalivoda, Á. (2017). Az igekötők gépi annotálásának problémái. In Ludányi, Zs. (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2017: Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*, 100–108. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Sass, B. (2007). „mazsola” – eszköz a magyar igék bővítményszerkezetének vizsgálatára. In Váradi, T. (szerk.): *I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia*, 137–149. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Sass, B. (2011). Igei szerkezetek szótári gyakorisága. egy automatikus lexikai kinyerő eljárás és alkalmazása. Szakdolgozat, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest.
- Sass, B. (2015). 28 millió szintaktikailag elemzett mondat és 500000 igei szerkezet. In Tanács, A., Varga, V. és Vincze, V. (szerk.): *MSZNY 2015, XI. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*, 303–308. JATEPress, Szeged.
- Szécsényi, T. (2019). Argumentumszerkezet-variánsok korpusz alapú meghatározása. In Berend, G., Gosztolya, G. és Vincze, V. (szerk.): *XV. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*, 315–329. SZTE TTIK Informatikai Intézet, Szeged.
- Szécsényi, T. és Gyulai, L. (2019). Aszemantikus kompozicionalitás és az igekötő-ige szerkezetek kompozicionalitása. Elhangzott:

Az igekötők legjellemzőbb argumentumszerkezet-változtató hatásai

Újdonságok a szemantikai és pragmatikai kutatásokban, Szegedi Tudományegyetem, Szeged, 2019. április 12.

Vincze, V., Szauter, D., Almási, A., Móra, G., Alexin, Z. és Csirik, J. (2010). Hungarian dependency treebank. In *Proceedings of the Seventh Conference on International Language Resources and Evaluation (LREC'10)*, 1855–1862, Valletta, Malta. European Language Resources Association.

Az angol és a német nyelv többközpontúsága a magyarországi nyelvoktatásban: Tanárok és diákok vélekedései

Huber Máté

SZTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola

hubermate@gmail.com

Kivonat: A tanulmány célja tanárok és diákok vélekedéseinek összehasonlítása az angol és a német nyelvek többközpontúságát, ill. annak a nyelvoktatásban betöltött szerepét illetően, valamint ezen keresztül annak feltérképezése, hogy a tanárok és a diákok mennyire nyitottak a többközpontúságra a nyelvoktatásban. A kérdőíves vizsgálat egy 484 fős, országos mintán alapszik, 134 angoltanár, 112 angol diák, 104 némettanár és 134 német diák részvételével. A kiindulópontot két hipotézis adja, melyek szerint (i) a tanulók nyitottabbak az eltérő sztenderdekre, mint tanáraik, ill. (ii) a domináns változatok túlsúlyban vannak a nemdominánsakkal szemben. Az elvégzett statisztikai vizsgálatok mindkét hipotézist számos szignifikáns eredménnyel igazolják. Valamelyest árnyalja a képet továbbá, hogy az angoltanárok szignifikánsan nyitottabbnak bizonyultak a némettanárokhoz képest, azonban még így is elmaradnak diákjaik mögött. Mivel ez a tanárok és

<https://doi.org/10.18135/Alknyelvdok.2021.15.9>

In: Grácsi Tekla Etelka – Ludányi Zsófia (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021*. Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont. 2021. (Sorozatszerkesztő: Váradi Tamás.) ISBN 978-963-9074-94-1.

diákok közötti diszkrepancia gyakran okoz olyan konfliktust, ami akár a nyelvtanulási folyamat sikerességét is visszavetheti, ezért jelen kutatás értékes üzenetet közvetít az oktatási rendszer számos szereplője számára.

1. Bevezetés

Jelen tanulmány tanárok és diákok vélekedéseit hasonlítja össze az angol és a német nyelvek többközpontúságáról a magyar köznevelés rendszerében, egy empirikus, kérdőíves vizsgálat tükrében. A fókuszban azon tanári és tanulói vélekedések állnak, melyek a többközpontúsággal szembeni nyitottságról tanúskodnak. Mivel jelen cikk szerzője is tanítja mindkét nyelvet a magyarországi köznevelésben, ezért ez a vizsgálat egy belső nézőpontot is képvisel.

1.1. Kutatási kérdés és hipotézisek

A tanulmány alapvető kutatási kérdése, hogy mennyire nyitottak a magyar nyelvtanárok és nyelvtanulók az angol és a német nyelv többközpontúságára, ill. milyen szerepet tulajdonítanak neki a nyelvoktatásban. Ezt azért érdemes vizsgálni, hogy képet kapjunk a mai magyar nyelvoktatásnak egy olyan szeletéről, amely nagyban képes befolyásolni a nyelvtanulók nyelvekkel kapcsolatos világképét, s ezen keresztül a nyelvtanulási folyamat sikerességét.

A szerző saját nyelvtanári és nyelvtanulói tapasztalataira alapozva (a már említett belső nézőpontból kiindulva) jelen tanulmány az alábbi két hipotézisből indul ki:

- (1) A tanulók nyitottabbak az eltérő sztenderdekre, mint tanáraik, s ez egy olyan diszkrepanciát képez a tanulók és a tanárok vélekedései között, amely negatívan hat a nyelvtanulási folyamat sikerességére.
- (2) Mind a diákok, mind pedig a tanárok esetében jellemző a domináns változatok túlsúlya a nemdominánsakkal szemben.

1.2. Elméleti háttér

A nyelvi többközpontúság szociolingvisztikai elméletét először [Kloss \(1978\)](#) vetette fel, majd részleteiben [Clyne \(1992\)](#) dolgozta ki, azokat a nyelveket tekintve többközpontúnak, amelyeknek több országban (azaz több politikai-kulturális központban) van sztenderd változata. Ezt egészítette ki [Muhr \(1996a, 1997, 2012\)](#) azzal, hogy megkülönböztetett domináns, ill. nemdomináns nemzeti változatokat – többek között az adott változathoz tartozó kulturális, ill. politikai erőforrások relatív mennyisége alapján.

E szociolingvisztikai elméleti keret kevésbé széles körben vizsgálta határterülete foglalkozik a nyelvváltozatok idegennyelv-oktatásban betöltött szerepével. A nyelvtanulási folyamat számos aspektusát befolyásolja, ha a tanult idegen nyelv többközpontú. Ha elfogadjuk, hogy az adott nyelvről a tanteremben kialakuló képnek tükröznie kell a nyelvi (szociolingvisztikai) valóságot, akkor súlyos hiba lenne figyelmen kívül hagyni a különböző nemzeti változatok közötti különbségeket, melyek minden nyelvi szinten megjelennek (vö. pl. [Ammon és Hägi, 2005](#) és [Krumm, 2006](#) a németről, ill. [Marlina, 2014](#) és [Schneider, 2011](#) az angolról).

Bár az angol és a német egyaránt többközpontú nyelvek, többközpontúságuk jellegét illetően mégis sok tekintetben különböznek egymástól (vö. [Huber, 2022](#)). A legfontosabb különbség, hogy míg az angolnak két domináns változata van (amerikai és brit angol), addig a németnek csak egy (németországi német). A többi sztenderd változatra (osztrák és svájci német, ill. pl. kanadai, ausztrál, új-zélandi, indiai angol stb.) ez az elméleti keret nemdomináns változatként tekint (vö. [Ammon, 1995](#); [Schneider, 2011](#)). [Muhr \(2012\)](#) ezt úgy foglalja össze, hogy a németre monodominancia, az angolra pedig kodominancia jellemző – ennek a különbségtételnek pedig, ahogy azt majd látni fogjuk, igen komoly jelentősége lesz a két nyelv oktatására nézve.

Fontos különbség továbbá, hogy a német nyelv nemzeti változa-

tait földrajzilag összefüggő területen beszélnek, míg az angol esetében sokszor igen nagy földrajzi távolság választja el egymástól a nemzeti változatokat (vö. [Clyne, 1992](#)). Ez leginkább a többközpontúsággal kapcsolatos vélekedéseket illetően lehet jelentős, ugyanis ahogy [Dollinger \(2019\)](#) rávilágít, az egybefüggő nyelvterülettel rendelkező német nyelvet sokkal kevésbé egyértelműen fogadja el a közvélekedés többközpontúnak, mint az angolt, melynek szentderd változatai között nem ritkán óceánok rajzolnak ki nagyon egyértelmű határvonalat.

Ami a többközpontúság nyelvoktatásban betöltött szerepét illeti, a többféle norma többféle kulturális kontextust jelent, így képes elősegíteni az interkulturális kommunikációt, ill. fejleszteni a tanulóknál az arra való nyitottságot ([Marlina, 2014, 2018](#); [Rauer és Tizzano, 2019](#)). A kulturális kontextussal összefüggésben fontos még megemlíteni, hogy a szakirodalom tanúsága szerint érdemes a többközpontú tartalmakat a célnyelvi kultúrába, országismeretbe ágyazottan prezentálni ([Christen és Knipf-Komlósi, 2002](#); [Hägi, 2006](#); [Bettermann, 2010](#)), azonban fontos arra is ügyelni, hogy mindez ne korlátozódjon a sztereotípiák megjelenítésére ([Kramersch, 1993](#); [Marlina, 2018](#)).

Kiemelendő még a receptív készségek (vagyis a hallott és az olvasott szövegértés) elsődlegessége a többközpontúság megjelenítésében (vö. [Muhr, 1996b](#); [Glauninger, 2001](#)), hiszen a modern nyelvoktatás elsődleges célja az, hogy a nyelvtanuló meg tudja értetni magát a legkülönbözőbb kommunikációs helyzetekben, a legkülönbözőbb kommunikációs partnerekkel, nem pedig az, hogy produktív nyelvhasználata valamiféle mesterségesen kialakított anyanyelvi hatást keltsen. [Muhr](#) erre „a normák értelmes együttéléseként” utal ([1996b: 42](#), saját fordításom), [Knipf-Komlósi \(2001: 18\)](#) pedig „egészséges, nem egysíkú normaértelmezésként” fogalmazza meg ugyanezt az elvárást (szintén saját fordításom). Pontosán ugyanerről számol be továbbá az angol esetében [Marlina \(2014, 2018\)](#) is, aki szerint a mai globális média olyan mértékben elősegíti a nyelvváltozatok közötti kapcsolatlétesítést, hogy már csak emiatt is lehetetlen megjósolni,

hogy egy adott nyelvtanuló milyen nyelvváltozatokkal fog élete során találkozni – akár anélkül, hogy az adott változatnak otthont adó nyelvterületet személyesen felkeresné.

Mindezek alapján, annak érdekében, hogy a társadalmi-nyelvi valóság a lehető legpontosabban jelenjen meg a nyelvoktatásban, az angol esetében egy brit-amerikai egyensúly, kodominancia indokolt. Ehhez fokozatosan egyre nagyobb mértékben társulhat a többi, nem-domináns sztenderd, a nyelvi szint emelkedésével egyenes arányban. Ezzel szemben a német esetében a németországi sztenderd – észszerű keretek közötti – monodominanciája a reális, amely mellett kisebb mértékben indokolt az ausztriai és a svájci sztenderd változatok jelenléte, szintén a nyelvi szint emelkedésével párhuzamosan (vö. [Huber, 2022](#)).

Fontos továbbá megemlíteni azt is, hogy a különböző változatok közötti eltérések a nyelv minden szintjén jelen vannak – a kiejtéstől kezdve a szókincsen és a nyelvtanon át egészen a pragmatikai különbségekig. Elvárható tehát, hogy a nyelvoktatásban is ezek mindegyike megjelenjen, és a többközpontúság megjelenítése ne korlátozódjon a szókincsre, ill. [Muhr](#) szigorúbb kritikáját idézve „néhány konyhai kifejezésre” ([1996a](#): 141, saját fordításom).

Mindez pedig elsősorban a középfoktól kell, hogy előtérbe kerüljön, míg a kezdő nyelvtanulók számára – elkerülve a túlzott terhelésüket – lehetőleg egy viszonylag semleges alapszintet érdemes biztosítani, majd fokozatosan egyre nagyobb mértékben bevezetni a többközpontú tartalmakat (vö. [Muhr, 1996a](#); [Christen és Knipf-Komlósi, 2002](#); [Neuland, 2011](#)).

Jelen vizsgálat egyebek mellett arra is alkalmat ad, hogy a fentiekben vázolt elméleti háttérrel össze tudjuk vetni a tényleges nyelvtanári és tanulói vélekedéseket, ill. adott esetben olyan következtetéseket vonjunk le ebből az összehasonlításból, melyek révén lehetőség nyílhat arra, hogy közelebb kerüljön egymáshoz az elmélet és a gyakorlat. Tapasztalataim szerint erre számos tekintetben igen nagy szükség van.

2. Módszertan

A vizsgálat egy komplex kutatási projekt részét képezi, melyben a kérdőíves komponensen kívül tanár- és diákinterjúk, ill. tanterv- és tankönyvelemzések is szerepelnek, ugyanis a projekt célja a magyarországi angol és német nyelvoktatás lehető legtöbb szegmensének elemzése a többközpontúság helyzetére vonatkozóan. Az egész kutatási projekt azt kísérli meg feltárni, hogy milyen szerep jut az angol és a német nyelv többközpontúságának a magyarországi nyelvoktatásban, annak minden szegmensét figyelembe véve.

Jelen tanulmány egy 19 ítemes online kérdőív segítségével végzett adatgyűjtés eredményeit mutatja be, melynek keretében a szerző egy 484 fős, országos mintán elemezte az angolt és/vagy németet tanuló diákok és tanárok vélekedéseit, ill. azokon keresztül nyitottságuk mértékét az adott nyelv többközpontúságát illetően, 134 angoltanár, 112 angolos diák, 104 némettanár és 134 németes diák részvételével.

Az adatgyűjtés a kényelmi mintavétel és a hólabdatechnika ötvözésével történt, vagyis a szerző környezetében elérhető online és offline nyelvtanári csoportok, közösségek, levelezőlisták, ill. saját szakmabeli ismeretségi köre felhasználásával jutott el a válaszadóig.

A kérdőívnek négy változata volt, melyek pontosan ugyanazokat a kérdéseket tartalmazták – annyi különbséggel, hogy szinte minden kérdés esetében voltak kisebb-nagyobb megfogalmazásbeli eltérések, tekintettel arra, hogy külön kérdőív szólt az angoltanároknak, az angolt tanuló diákoknak, a némettanároknak és a németet tanuló diákoknak. Fontos megjegyezni továbbá, hogy az angoltanároknak szóló kérdőív angol, míg a némettanároknak szóló német nyelvű volt – figyelemmel azokra a tanárookra, akiknek nem a magyar az anyanyelve, és adott esetben nem is beszélnek azt a vizsgálatban való részvételhez szükséges szinten. A tanulói kérdőívek ugyanakkor mindkét nyelv esetében magyar nyelvűek voltak, hiszen teljesen kezdő nyelvtanulók is voltak a kitöltők között, akiknek nyilván gondot okozott

volna a célnyelven történő válaszadás.

Alapvetően [Borg és Al-Busaidi \(2012\)](#) mérőeszköze szolgált mintaként a jelen kutatásban használt kérdőív összeállítására. Mivel azonban [Borg és Al-Busaidi \(2012\)](#) eredeti kérdőíve nem a nyelvi többközpontúsággal, hanem a tanulói autonómiával kapcsolatos vélekedéseket mérte fel, ezért az eltérő tematikus fókusz miatt nagymértékben módosítani kellett az eredetit, de a felépítés és a kérdések típusa innen származik. 2018–19 telén sor került egy pilot fázisra, melynek keretében 17 válaszadó töltötte ki a kérdőívet. Ennek tanulságai alapján további kisebb strukturális módosításokra került sor a mérőeszközön (például kikerült belőle két egymáshoz túlzottan hasonló kérdés közül az egyik, ezenkívül helyenként egyszerűsíteni, ill. egyértelműsíteni kellett a megfogalmazást). A tényleges adatgyűjtés ezután végül 2020 tavaszán zajlott le, immár a pilot fázis alapján módosított kérdőívvel.

A kérdőív eredetileg 48 itemből állt, melyek négy szakaszra tagolódtak. Az első szakasz 23 állítást tartalmazott a többközpontúság nyelvtanításban játszott szerepének különböző aspektusairól, melyekhez kapcsolódóan a válaszadók egy négyfokú Likert-skálán fejezték ki a véleményüket, az alábbi lehetőségek közül választva: „Teljesen egyetértek.” / „Inkább egyetértek.” / „Inkább nem értek egyet.” / „Egyáltalán nem értek egyet.” A skála négyfokú jellegéből adódóan a válaszadónak nem volt lehetősége teljesen semleges álláspontot kifejezni, ami ebben az esetben azért volt előnyös, mert így mindenképpen kirajzolódott, hogy az adott aspektust illetően inkább pozitívan vagy negatívan gondolkoznak a válaszadók a többközpontúság nyelvoktatásban való megjelenéséről, ugyanakkor lehetőségük volt a teljes mértékű meggyőződés és a bizonytalanabb álláspont között is különbséget tenni. Példaként az 1. ábrán látható egy részlet az angolt tanuló diákoknak szóló kérdőív első szakaszának elejéről.

1. szakasz: Többközpontúság és nyelvtanulás

Jelöld be a véleményed az alábbi állításokkal kapcsolatban. Mindig EGY választ jelölj! A kérdések NEM kizárólag a mostani aktuális nyelvóráitokra vonatkoznak, hanem inkább nyelvtanulói tapasztalataidra általánosságban.

...

1. Az angoltanulásnak része kell, hogy legyen az angol nyelv lehető legtöbb változata (pl. amerikai, ausztrál, brit, indiai, dél-afrikai angol, stb), tekintet nélkül a tanulók korára.

- Teljesen egyetértek.
- Inkább egyetértek.
- Inkább nem értek egyet.
- Egyáltalán nem értek egyet.

1. ábra. Példa a kérdőív első szakaszának megjelenítésére

A második szakaszban 13 állítás kapcsán nyilatkoztak a válaszadók arról, hogy egy adott – többközpontúsággal kapcsolatos – állítás mennyire kívánatos, ill. mennyire megvalósítható a nyelvoktatásban, szintén egy-egy négyfokú Likert-skála segítségével. Ezt a szakaszt azonban a szerző a hiányos kitöltések nagy száma miatt teljes egészében kizárta a jelen elemzésből.

A harmadik szakasz leszűkítette a vizsgálandó tárgyát a válaszadók saját nyelvtanári/nyelvtanulói tapasztalataira. Az idetartozó 6 item közül az első egy feleletválasztós item volt, melyben a válaszadók egészen egyszerűen kiválasztották, mely sztenderd változatok vannak jelen a saját nyelvtanári/nyelvtanulói tapasztalataikban (2. ábra). Az online kérdőív beállításai itt lehetővé tették több válasz megjelölését is, míg a Likert-skála típusú kérdéseknél természetesen csak egy válasz volt jelölhető.

Ezután két Likert-skála alapú item következett, amelyek működése teljes mértékben megegyezett az első szakasz itemeivel, így ezek együtt is kerültek elemzésre. E szakasz mindegyik iteméhez társult egy-egy nyílt végű kérdés is, melyben a kitöltők bővebben kifejtették a véleményüket az adott kérdést illetően, ill. konkrétumokat adhattak meg, illusztrálандó az előző válaszukat (3. ábra).

3. szakasz: A te tanulásod

1a. Az angol nyelv mely változatai vannak jelen a Te nyelvtanulásodban? (Többet is jelölhetsz.)

amerikai angol

kanadai angol

brit angol

indiai angol

ausztrál angol

ázsiai angol változatok

afrikai angol változatok

karibi angol változatok

Egyéb: _____

1b. Milyen formában vannak jelen ezek a változatok a Te nyelvtanulásodban?

Saját válasz _____

2. ábra. A kérdőív harmadik szakaszának első, feleletválasztós iteme

Végül a negyedik szakasz demográfiai jellegű kérdéseket tartalmazott olyan háttérváltozókra nézve, mint a kitöltők nyelvtanári/nyelvtanulói tapasztalata, iskolájuk típusa és szintje, településtípus, megye, ill. egyéb tanított/tanult idegen nyelv.

Azon túlmenően, hogy a második szakaszt a szerző teljes egészében kizárta a jelen tanulmányban tárgyalt elemzésből, még egy viszonylag összetettebb átrendezésre volt szükség – a statisztikai szá-

mítások előkészítése érdekében. Ahogy arról már szóltunk, az első szakasz 23 itemének elemzésére a harmadik szakasz két azonos elv alapján működő itemével együtt került sor, azonban az így létrejött 25 itemes egység állításai közül hatot a reliabilitás értékének növelése érdekében a szerző kizárt, így végül 19 végleges item maradt ebben az egységben, a Cronbach α értéke pedig így 0,735 volt.

A kérdőív szerkezetének vizsgálatára végzett faktoranalízis alapján öt jól körülhatárolható faktort sikerült elkülöníteni. A KMO-index 0,782-es (megfelelő) értéke alapján a változók alkalmasak voltak a faktoranalízisre (vö. [Gie Yong és Pearce, 2013](#)), a szignifikancia szintje jónak mondható ($p < 0,001$), a Bartlett-teszt pedig a következő eredményt hozta: $\chi^2 = 1950,607$. Az öt faktorra együttesen értendő, teljes megmagyarázott variancia értéke 53,396%, ami [Izquierdo és mtsai. \(2014\)](#) alapján a társadalomtudományokban el-

2a. Milyen mértékben értesz egyet a következő állítással? (EGY választ jelölj!)

Tisztában vagyok az angol nyelv különböző változataival és a közöttük lévő különbségekkel.

Erőteljesen egyetértek.

Egyetértek.

Nem értek egyet.

Erőteljesen nem értek egyet.

2b. Kérlek, írd le, milyen forrásból szerezted az angol nyelv különböző változataival kapcsolatos tudásod.

Saját válasz _____

3. ábra. Példa a kérdőív harmadik szakaszának megjelenítésére

fogadhatónak minősül.

Egy-egy faktorhoz olyan állítások tartoznak, melyek a többközpontúság nyelvoktatásban betöltött szerepének azonos aspektusára vonatkoznak, annak különböző részleteire fókuszálva. Az alábbiakban részletezve láthatjuk, melyik faktornak mi volt a lényege, ill. mely itemek tartoztak hozzá (a kérdőív eredeti számozását alkalmazva). Mivel a konkrét itemek megfogalmazása esetenként kissé hosszadalmas, és a kérdőív négy változata között – az eltérő nyelvből és célcsoportból adódóan – kisebb eltérések is vannak, ezért a teljes állítások feltüntetése helyett minden itemhez tartozik egy-egy kulcskifejezés, ami összefoglalja az adott állítás lényegét. (Ezenkívül mindegyik item mellett külön oszlopban olvasható a hozzá tartozó faktorsúly értéke is.)

1. faktor: Elvárások (megmagyarázott variancia: 21,615%) – Ebben a faktorban az a kérdés kerül előtérbe, hogy a válaszadók szerint mi jellemzi a többközpontúságra nyitott nyelvoktatást. Az idetartozó itemek konkrétumait az 1. táblázat tartalmazza.

2. faktor: Jelenlét (megmagyarázott variancia: 10,518%) – Az e faktorba tartozó itemek azzal kapcsolatosak, hogy mennyiben van jelen a többközpontúság a nyelvoktatás különböző szegmenseiben. Az idetartozó itemek konkrétumait a 2. táblázat tartalmazza.

Item száma	Faktorsúly	Kulcskifejezés (az állítás lényege)
3.	0,800	többközpontúság a produktív készségekben
4.	0,698	többközpontúság a receptív készségekben
6.	0,682	a szóbeli input többközpontúsága
7.	0,772	az írásbeli input többközpontúsága
10.	0,473	szabad tanulói választás
14.	0,510	a tanár szerepének fontossága

1. táblázat. Az 1. faktor itemei

Item száma	Faktorsúly	Kulcskifejezés (az állítás lényege)
1.	0,520	többközpontúság minden életkorban
2.	0,541	többközpontúság minden nyelvtudásszinten
2a.	0,650	tanulók tudnak a többközpontúságról
3a.	0,655	tanulók kapnak lehetőséget

2. táblázat. A 2. faktor itemei

3. faktor: Érdeklődés és tudatosság (megmagyarázott variancia: 8,937%) – Ezek az állítások arra fókuszálnak, hogy milyen viszonyban áll a nyelvtanulói érdeklődés és tudatosság a többközpontúságra való nyitottsággal. Az idetartozó itemek konkrétumait a 3. táblázat tartalmazza.

4. faktor: Keveredés (megmagyarázott variancia: 6,756%) – Ez a faktor azzal kapcsolatos, hogyan viszonyulnak a válaszadók a változatok keveredéséhez a nyelvtanulás során. Az idetartozó itemek konkrétumait a 4. táblázat tartalmazza.

5. faktor: Nyelvtudásszint (megmagyarázott variancia: 5,570%) – Ez a faktor a tanulói nyelvtudásszint szerepét vizsgálja a többközpontúság nyelvoktatásba való beépítésében. Az idetartozó itemek konkrétumait az 5. táblázat tartalmazza.

Item száma	Faktorsúly	Kulcskifejezés (az állítás lényege)
5.	0,418	többközpontúság a nyelv minden szintjén
15.	0,416	többközpontúság csak felnőttekkel
21.	0,713	figyelemfelhívás fontossága
22.	0,521	tudatosság fontossága
23.	0,592	kulturális érdeklődés szerepe

3. táblázat. A 3. faktor itemei

Item száma	Faktorsúly	Kulcskifejezés (az állítás lényege)
11.	0,776	ragaszkodás egy változathoz
13.	0,746	tanár választ változatot

4. táblázat. A 4. faktor itemei

Item száma	Faktorsúly	Kulcskifejezés (az állítás lényege)
8.	0,762	kezdőkkel nehezebb
9.	0,768	nyelvtudásszint nem számít

5. táblázat. A 5. faktor itemei

A fentiekben bemutatott öt faktorhoz tartozó válaszokat a különböző háttérváltozók szerint csoportosítva Pearson-korrelációelemzéseket és t -próbákat végeztünk el, amelyek számos, eltérő mértékben szignifikáns eredményt hoztak.

3. Eredmények

3.1. A nyelvváltozatok jelenléte a tanítási-tanulási folyamatban

Ide a kérdőív harmadik szakaszának első, feleletválasztós kérdésére adott válaszok tartoznak – emlékeztetőül lásd 2. ábra. A 6. és a 7. táblázatban látható egyszerű százalékos arányokat vizsgálva fontos következtetéseket vonhatunk le a különböző nyelvváltozatok eltérő mértékű megjelenítését illetően, ami a bevezetőben megfogalmazott második hipotézis vizsgálatához bizonyulhat hasznosnak. (Mivel a válaszadóknak lehetőségük volt egynél több változatot is megjelölni, ezért a táblázatokban megjelenített százalékos értékeket összeadva nem feltétlenül 100-at kapunk. Azok a változatok, melyeknél mind-egyik érték elmaradt az 5%-tól, nem kerültek be a táblázatokba.)

	Amerikai	Brit	Ausztrál	Kanadai	Ír
Összesen (%)	78	95	16	10	2,7
Tanárok (%)	85	98	21	11	5,0
Diákok (%)	71	92	11	9	0,0

6. táblázat. Az angol nemzeti változatok jelenléte a tanítási-tanulási folyamatban

	Németországi	Ausztriai	Svájci
Összesen (%)	92	53	16
Tanárok (%)	90	64	24
Diákok (%)	93	45	11

7. táblázat. A német nemzeti változatok jelenléte a tanítási-tanulási folyamatban

A fenti táblázatokból kirajzolódik, hogy a domináns változatok (amerikai, brit és németországi) hegemon helyzetben vannak mindkét nyelv esetében, ami alátámasztja a második hipotézist. E domináns változatok körén belül láthatjuk továbbá azt is, hogy a földrajzi közelség elvével összhangban (vö. [Muhr, 1996a](#)) a brit angol nagyobb arányban van jelen, mint az amerikai, bár ez a különbség jelentősen kisebb, mint a domináns és a nemdomináns változatok közötti eltérés.

Első ránézésre úgy tűnhet, az angolos válaszadók nyitottabbak a többközpontúságra a németeseknél, hiszen esetükben nem egyetlen domináns változat „uralja a mezőnyt”, hanem kettő, így nagyobb arányban jelenik meg a nemzeti változatok sokszínűsége a nyelvtanulási folyamatban. Ennél azonban a valóságban jóval összetettebb a kép, ugyanis ez a különbség sokkal inkább magyarázható a két nyelv többközpontúságának eltérő jellegével (vö. a korábban részletezett monodominancia vs. kodominancia különbségtétel), mintsem az angolos válaszadók nagyobb mértékű nyitottságával. Ráadásul,

ami a nemdomináns változatok jelenlétét illeti, a német esetében jelentősen kiegyenlítettebb a helyzet az angolhoz képest, ugyanis míg az angol esetében leggyakrabban előforduló nemdomináns változat, az ausztrál angol összesen 16%-ban van jelen, addig a német esetében ugyanezt a pozíciót elfoglaló ausztriai német összesen 53%-ban, ami elég számottevő különbség. Ez pedig logikusan magyarázható azzal, hogy Magyarország esetében a szomszédos Ausztria nemzeti változata sok szempontból nagymértékben relevánsabb, mint a távoli Ausztráliáé – már csak a földrajzi közelség miatt is, a közös történelmi múltról és kulturális örökségről nem is beszélve (vö. [Glauninger, 2001](#)).

Így tehát azt mondhatjuk, hogy mindkét nyelv esetében említhetők jelentős pozitívumok a másikkhoz képest, a különbségek viszont sokkal inkább írhatók a nyelvek eltérő helyzetének számlájára, mintsem a válaszadók eltérő nyitottságáéra. Annyi mindenestre biztos, hogy a domináns változatok túlsúlya a nemdominánsakkal szemben abszolút mértékben kirajzolódik, tehát a második hipotézist ezek az adatok kétségkívül alátámasztják.

3.2. Tanárok és diákok

A tanárok és diákok válaszait összehasonlító kétmintás t -próba eredményeit a 8. táblázat ismerteti. Ezen adatok alapján az alábbiakban az első hipotézis vizsgálatára nyílik lehetőség, mely szerint a diákok körében nagyobb a többközpontúságra való nyitottság mértéke, mint a tanároknál.

A 8. táblázat adatainak értelmezésekor (valamint ettől kezdve az összes adat esetében) fontos alapvetés, hogy a magasabb átlagértékek nagyobb fokú nyitottságot jeleznek, ami a Likert-skálán adott válaszok számszerűsítéséből adódik. Nagyon egyszerűen fogalmazva: minél magasabb számérték szerepel a táblázatban, annál nagyobb nyitottság jellemzi az adott csoport adott faktorhoz tartozó válaszait, a többközpontúságra nézve.

Bár a 8. táblázatban minden eredmény szignifikáns, mégis első sorban a szürke színnel kiemelt sorok lényegesek, hisz esetükben a legmagasabb a szignifikancia mértéke ($p < 0,001$). Ez egész pontosan az első és a harmadik faktort jelenti, és szemmel láthatóan e két faktor eredményei befolyásolják leginkább az összesített értéket is. Ebből több fontos következtetés is levonható.

	Tanárok (átlag)	Diákok (átlag)	t	p
1. faktor	16,4370	20,5488	-18,276	<0,001
2. faktor	10,8481	10,3943	2,372	<0,05
3. faktor	15,9833	17,6210	-9,649	<0,001
4. faktor	5,4664	5,2080	2,115	<0,05
5. faktor	3,9170	3,6627	2,156	<0,05
Összesen	52,5939	57,3824	-9,303	<0,001

8. táblázat. A tanárok és diákok válaszait összehasonlító kétmintás t -próba eredményei

Először is, bár nem minden faktor esetében, de összességében beigazolódni látszik az első hipotézis, mely szerint a tanulók nyitottabbak a többközpontúságra, mint a tanárok. Bár ennek ellenkezője mutatkozik a második, a negyedik és az ötödik faktor esetében, e három faktor eredményei jóval kisebb mértékben szignifikánsak, mint a hipotézist beigazoló első és harmadik faktor eredményei, így az összesített eredmény is a tanulók nagyobb fokú nyitottságáról árulkodik.

Ami a tematikus megoszlást illeti, a tanulók nyitottsága jóval nagyobb, mint a tanároké a többközpontúsággal kapcsolatos elvárások (1. faktor), ill. a tanulói érdeklődés és tudatosság szerepe (3. faktor) kapcsán, míg fordított a helyzet a többközpontú jelenlét megítélése (2. faktor), a változatok keveredéséhez való viszonyulás (4. faktor), ill. a nyelvtudásszint szerepe (5. faktor) terén. Fontos megemlíteni, hogy az első hipotézist igazoló faktorok a megmagyarázott varian-

ciából együttesen 30,552%-kal részesülnek, míg az ezzel ellentétes eredményt mutató faktorok mindössze 22,844%-kal, ami szintén az előbbiek javára billenti a mérleg nyelvét.

Az angolos és a németes részmintákat külön-külön vizsgálva szinte teljes mértékben a fentiekkel megegyező eredményre jutunk, így azt lehet mondani, hogy a két nyelv között e tekintetben nem tapasztalható különbség.

3.3. Angoltanárok és némettanárok

Van azonban, ahol nagyon is szignifikáns mértékben különböznek egymástól az angolos és a németes részminta eredményei, igaz, csak a tanárok esetében, ezért csak az ő adataik szerepelnek a 9. táblázatban, ill. azon belül is csak azok a faktorok, amelyek esetében a kétmintás t -próba szignifikáns eredményt hozott.

	Angoltanárok (átlag)	Némettanárok (átlag)	t	p
1. faktor	16,8433	15,9135	2,771	< 0,05
2. faktor	11,4809	10,0660	4,906	< 0,001
Összesen	53,6744	51,2000	3,066	< 0,05

9. táblázat. Az angoltanárok és a némettanárok válaszait összehasonlító kétmintás t -próba eredményei

A 9. táblázatban szereplő összes szignifikáns adat arra enged következtetni, hogy az angoltanárok nyitottabbak a többközpontúságra németes kollégáiknál. Bár az ötből csak két faktor esetében van szignifikáns eredmény, ez elég arra, hogy az összesített eredményt is szignifikánssá tegye. Ami pedig e faktorok témáját illeti (többközpontúsággal kapcsolatos elvárások és többközpontú jelenlét), ez pont a két legáltalánosabb faktor, míg a másik három inkább egy-egy specifikus kérdéssel foglalkozik. Ez szintén megerősíti a következtetés általános helytállóságát.

Ok-okozati összefüggéseket keresve ismét felmerül a monodomináns vs. kodomináns különbségtételből adódó eltérés a két nyelv helyzete között, hisz az angol esetében a két domináns változat megjelenítése már a többközpontúság beépítését jelenti a tanulási folyamatba, míg a német esetében ugyanez csak (legalább) egy nemdomináns változat megjelenítése útján lehetséges. Ezenkívül a globális médiajelenlet szintén magyarázhatja az angoltanárok nagyobb fokú nyitottságát (főleg az amerikai angolra nézve), ugyanakkor a németesek esetében Ausztria közelségének korábban említett hatása itt most úgy tűnik, kevésbé jut érvényre.

3.4. Nők és férfiak

Bár nem tartozik a kutatás fő fókuszába, egy ilyen jellegű kvantitatív vizsgálat esetében azért érdemes a nemek közötti megoszlást is figyelembe venni. Mivel ennek kapcsán az ötből csak egyetlen faktor esetében volt szignifikáns különbség (a faktorok összességére nézve nem), ezért ebből messzemenő következtetéseket nem érdemes levonni, azonban említés szintjén releváns lehet, hogy az első faktor esetében a férfiak (145 fő) szignifikánsan nyitottabbnak bizonyultak a többközpontúságra nézve, mint a nők (366 fő, lásd 10. táblázat).

	Férfiak (átlag)	Nők (átlag)	t	p
1. faktor	19,4077	18,2133	3,662	< 0,001

10. táblázat. A férfiak és a nők válaszait összehasonlító kétmintás t -próba eredményei

3.5. Oktatási szintek, tanított korcsoportok

Annál tanulságosabb viszont az oktatási szintek eredményeinek összetevése. A következő szakaszban tárgyalt eredmények a tanárok vá-

laszait hasonlítják össze az alapján, hogy mely szinteken, ill. korcsoportokban tanítanak az alábbiak közül: alsó tagozat, felső tagozat, középiskola, felső- vagy felnőttoktatás. Mivel a korreláció-elemzés nem hozott szignifikáns eredményt, így azt az eljárást választottam, hogy egy-egy korcsoportot kiemeltem a többi közül, és az ő adataikat vettem össze kétmintás t -próba segítségével a teljes tanári rész minta fennmaradó részével. E kétmintás t -próbák közül az alsó tagozat, a középiskola, valamint a felső-, ill. felnőttoktatás esetében mutatkozott szignifikáns eredmény. Ezek összefoglalása látható a 11., a 12. és a 13. táblázatban, ismét csak a szignifikáns eredményekre korlátozva a szemléltetést.

	Alsó tagozatban tanítók (átlag)	Alsó tagozatban nem tanítók (átlag)	t	p
2. faktor	10,3390	11,0169	2,017	< 0,05
4. faktor	5,1803	5,5650	2,173	< 0,05

11. táblázat. Az alsó tagozatban tanító tanárok eredményeinek összevetése a tanári rész minta fennmaradó részével

	Középiskolában tanítók (átlag)	Középiskolában nem tanítók (átlag)	t	p
4. faktor	16,1134	15,4222	-2,226	< 0,05

12. táblázat. A középiskolában tanító tanárok eredményeinek összevetése a tanári rész minta fennmaradó részével

A fenti három táblázat adataiból elsősorban az a szembenállás tűnik ki, hogy míg az alsó tagozaton tanítók körében szignifikánsan kisebb nyitottság mutatkozik a többközpontúság irányában, mint

azok között, akik nem tanítanak ezen a szinten, addig a középiskola és a felső-, ill. felnőttoktatás esetében fordított a helyzet: az ezeken a szinteken oktatók szignifikánsan nyitottabbnak bizonyultak a többközpontúságra, mint azok a kollégáik, akik nem tanítanak az adott szinten.

	Felső- vagy felnőtt- oktatásban oktatók (átlag)	Felső- vagy felnőtt- oktatásban nem oktatók (átlag)	<i>t</i>	<i>p</i>
1. faktor	16,8309	15,9118	-2,732	< 0,05
2. faktor	11,1397	10,4554	-2,335	< 0,05
3. faktor	16,1985	15,6990	-2,034	< 0,05
Összesen	53,4000	51,5354	-2,371	< 0,05

13. táblázat. A felső- vagy felnőttoktatásban oktatók eredményeinek összevetése a tanári részminta fennmaradó részével

Ha pedig vázlatosan végigvesszük az összes szintet, a következő tendencia tárul elénk:

(a) Az alsó tagozaton tanítók körében szignifikánsan kisebb nyitottság mutatkozik a többközpontúságra a többi szinthez képest, még hozzá két faktor, a többközpontúság jelenléte, ill. a változatos keveredésével kapcsolatos nyitottság terén. (Ezen a szinten 64 válaszadó rendelkezik tapasztalattal, míg 183 nem.)

(b) A felső tagozat egyáltalán nem mutat semmiféle szignifikáns eredményt. (Ezt a szintet 120 adatközlő jelölte meg, 127 pedig nem.)

(c) A középiskola szintjén már fordított helyzet áll fenn, vagyis az ezen a szinten tanítók nyitottabbnak bizonyultak a többközpontúságra, mint akik nem tanítanak ezen a szinten, ez a különbség azonban csak egy faktor esetében szignifikáns: az érdeklődés és tu-

datosság terén. (Ehhez a szinthez 201 válaszadó tartozott, míg 46-an nyilatkoztak úgy, hogy nem rendelkeznek tapasztalattal ezen a szinten.)

(d) A felső- vagy felnőttoktatás már az alsó tagozattal teljesen ellentétes képet mutat, még hozzá három faktor esetében (elvárások, jelenlét, ill. érdeklődés/tudatosság) és összesítésben is szignifikáns eredményekkel. (Itt is többségben voltak azok a válaszadók, akik rendelkeznek ezen a szinten szerzett tapasztalattal, még hozzá 140:107 megoszlással.)

A fentiekből kirajzolódó fokozatos tendencia egyfelől illeszkedik [Muhr \(1996a\)](#) alapszint semlegességéről megfogalmazott alapelvéhez, melyről már korábban szóltunk, így azt lehet mondani, hogy a szakirodalom alapján ez a szintenkénti fokozatos növekedés üdvözlendő, sőt még a két érintett faktor is jól illeszkedik ehhez az alapelvhez, hisz egyrészt itt a többközpontú tartalmak fokozatosan egyre nagyobb mértékű megjelenítéséről van szó a nyelvtudásszint emelkedésével, másrészt pedig arról is, hogy a különböző változatok keveredése a kezdő nyelvtanulókra túlzottan nagy terhet róna (vö. [Muhr, 1996a](#); [Christen és Knipf-Komlósi, 2002](#); [Knipf-Komlósi, 2001](#); [Neuland, 2011](#)).

Másfelől azt is érdemes látni, hogy az összes szint közül kiemelkedően szignifikáns eredményeket hoz a felső- és felnőttoktatás szintje, még hozzá szignifikánsan nagyobb mértékű nyitottságot jelezve a többközpontúság felé, mint ami a többi szinten tapasztalható. Ez a fent említett fokozatos tendencián túlmenően magyarázható többek között a tanulók tudatosságának életkorból adódó fokozatos növekedésével (vö. 3. faktor), ill. a felsőoktatásban dolgozó kollégák kapcsán azzal is, hogy esetükben szorosabb kapcsolatot valószínűsíthetünk a többközpontúság elméletét sok esetben tudományosan elismerő, mi több disszemináló tanárképző intézményekkel.

4. Következtetések

Összefoglalva elmondható, hogy a statisztikai elemzések alapján beigazolódni látszik mindkét hipotézis, ugyanis (i) a diákok esetében túlnyomórészt szignifikánsan nagyobb a többközpontúság iránti nyitottságot mutató válaszok aránya, mint a tanároknál, ill. (ii) mindkét rész minta esetében egyértelmű a domináns változatok hegemon helyzetete.

Fontos megjegyezni, hogy a diákok nagyobb fokú nyitottsága nem nyert megerősítést minden faktorban, de összességében jelentős túlsúlyt mutat a tanárokéval szemben. Utóbbiak közül az angoltanárok körében nagyobb nyitottság mutatkozik a többközpontúságra, mint németes kollégáiknál, ez azonban – legalább is részben – a két nyelv eltérő jellegű többközpontúságával is magyarázható.

Ugyancsak említést érdemel még az oktatási szintek szerepe, melyek között egy fokozatosan emelkedő tendencia rajzolódik ki a többközpontúságra való nyitottságot illetően, ami megfelel a szakirodalmi ajánlásoknak a semleges alapszintet követő, fokozatosan növekvő többközpontúság-orientációra nézve.

Ami a fentiekből adódó következményeket illeti, a tanárok és diákok közötti diszkrepancia – tapasztalatom szerint – igen gyakran okoz olyan konfliktust, ami nagymértékben visszavetheti a nyelvtanulási folyamat sikerességét. Ezt támasztják alá a jelen kutatáshoz közvetlenül kapcsolódó interjúk komponens tanulságai csakúgy, mint számos, fentebb is hivatkozott szakirodalmi forrás. Úgy tűnik, ez fokozottan igaz a német nyelv esetében, így ott különösen indokolt a helyzet orvoslása, ami alatt leginkább az értendő, hogy az oktatási rendszernek lehetőleg minden szegmensében lehetőséget kell teremteni a tanároknak arra, hogy megjelenítsék a nemzeti változatok sokszínűségét a nyelvoktatásban. Ez pedig elképzelhetetlen anélkül, hogy a tantervek, tankönyvek, taneszközök, ill. a tanárképzés és a tanártovábbképzések rendszere egyaránt nagyobb figyelmet szenteljenek ennek a kérdésnek. E tanulmány jelentőségét pedig pontosan

ez adja, hisz mindez különösen fontos üzenet az oktatási rendszer számos szereplője felé – beleértve a gyakorló tanárokat és a tanárképzést csakúgy, mint a tanterv- és tankönyvfejlesztőket.

Irodalom

- Ammon, U. (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. De Gruyter, New York.
- Ammon, U. és Hägi, S. (2005). Nationale und regionale Unterschiede im Standarddeutschen und ihre Bedeutung für Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch revival. Pädagogische Zeitschrift für das ungarndeutsche Bildungswesen*, 2(2):27–39.
- Bettermann, R. (2010). D-a-ch-konzept. In Barkowski, H. és Krumm, H. J. (szerk.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 41. Francke, Tübingen.
- Borg, S. és Al-Busaidi, S. (2012). Teachers' beliefs and practices regarding learner autonomy. *English Language Teaching Journal*, 66(3):283–292.
- Christen, H. és Knipf-Komlósi, E. (2002). Falle, Klinke oder Schnalle? Falle, Klinke und Schnalle! Informationen, Meinungen, Forderungen aus der Sektion „Deutsch als plurizentrische Sprache“. In Clalüna, M. és Schneider, G. (szerk.): *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht*, 13–19. Bulletin Vals-Asla, Neuchâtel.
- Clyne, M. (szerk.) (1992). *Pluricentric languages: Differing norms in different nations*. Mouton de Gruyter, New York.
- Dollinger, S. (2019). Debunking “pluri-areality”: On the pluricentric perspective of national varieties. *Journal of Linguistic Geography*, 7(2):98–112.
- Gie Yong, A. és Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9(2):79–94.

- Glauninger, M. M. (2001). Österreichisches Deutsch. *Deutschunterricht für Ungarn*, 14(1–2):107–108.
- Hägi, S. (2006). *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 64*. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Huber, M. (2022). A nyelvi többközpontúság elméletének szerepe a nyelvoktatásban az angol és a német példáján. *Modern Nyelvoktatás*, (28):18–35.
- Izquierdo, I., Olea, J. és Abad, F. J. (2014). Exploratory factor analysis in validation studies: Uses and recommendations. *Psicothema*, 26(3):395–400.
- Kloss, H. (1978). *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*. Schwann, Düsseldorf.
- Knipf-Komlósi, E. (2001). Die Rolle der Variation in der deutschen Gegenwartssprache im Sprachunterricht. In Canisius, P., Gerner, Zs. és Glauninger, M. (szerk.): *Sprache – Kultur – Identität*, 181–189. Edition Praesens, Pécs.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Krumm, H. (2006). Norm, Varietäten und Fehler. Welches Deutsch soll der Deutsch als Fremdsprache-Unterricht lehren? In Neuland, E. (szerk.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*, 459–468. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Marlina, R. (2014). The pedagogy of English as an International Language (EIL): More reflections and dialogues. In Marlina, R. és Giri, R. A. (szerk.): *The pedagogy of English as an International Language*, 1–19. Springer, Berlin.
- Marlina, R. (2018). *Teaching English as an International Language: Implementing, reviewing, and re-envisioning World Englishes in language education*. Routledge, London.
- Muhr, R. (1996a). Das Deutsche als plurizentrische Sprache. Zur Sprachrealität der deutschsprachigen Länder und zum Normbegriff im DaF-Unterricht. *Unterrichtspraxis / Teaching German*.

Zeitschrift des amerikanischen Deutschlehrerverbandes, 1(2):137–146.

- Muhr, R. (1996b). Österreichisches Deutsch und interkulturelle Kommunikation im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache. *ÖDaF Mitteilungen. Informationen des Vereins „Österreichischer Lehrerverband Deutsch als Fremdsprache“*, 1(1):31–44.
- Muhr, R. (1997). Norm und Sprachvariation im Deutschen. Das Konzept "Deutsch als plurizentrische Sprache" und seine Auswirkungen auf Sprachbeschreibung und Sprachunterricht DaF. *Germanistische Linguistik*, 28(137–138):179–203.
- Muhr, R. (2012). Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages: A typology. In Muhr, R. (szerk.): *Non-dominant varieties of pluricentric languages: Getting the picture*, 23–48. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Neuland, E. (2011). Variation in der deutschen Sprache. Auswirkungen auf den (Fremd)Sprach(en)unterricht. In Moraldo, S. (szerk.): *Deutsch aktuell 2. Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*, 28–63. Carocci, Róma.
- Rauer, A. és Tizzano, E. (2019). Teaching English with a Pluricentric Approach: A Compilation of Four Upper Secondary Teachers' Beliefs. Szakdolgozat, University of Malmö Faculty of Education and Society Department of Culture Languages and Media, Malmö.
- Schneider, E. W. (2011). *English around the world*. Cambridge University Press, Cambridge.

Enyhe értelmi fogyatékossgal élő férfiak felolvasásának temporális jellemzői

Jankovics Julianna

ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola

jankovicsjuli@gmail.com

Kivonat: A tanulmány az enyhe értelmi fogyatékossgal élő férfiak felolvasásának időviszonyait elemzi az artikulációs és a beszédtempó, a beszédszakaszok száma és időtartama, a teljes felolvasás időtartama, a kiejtett szótagok száma és időtartama, valamint a szünetek időtartama, típusa és gyakorisága szempontjából. A 9 fő enyhe értelmi fogyatékossgal élő személy eredményeit a nemben és korban illesztett, 9 fő kontrollszemély eredményeivel vetem össze. Az eredmények alapján az enyhe értelmi fogyatékossgal élő férfiak felolvasásában az artikulációs és a beszédtempó lassabb; hosszabb beszédszakaszok és hosszabb szünetek fordulnak elő a kontrollszemélyekhez viszonyítva. A szüneteket tekintve látható, hogy mindkét vizsgálati csoportban a néma szünet fordul elő legnagyobb arányban, míg a jellel kitöltött és a kombinált szünet csak esetenként jelenik meg az egyes felolvasásokban.

<https://doi.org/10.18135/Alknyelvdok.2021.15.10>

In: Grácsi Tekla Etelka – Ludányi Zsófia (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021*. Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont. 2021. (Sorozatszerkesztő: Váradi Tamás.) ISBN 978-963-9074-94-1.

1. Bevezetés

A jelen kutatás középpontjában az értelmi fogyatékos-sággal élő fiatal férfiak felolvasásának időviszonyai állnak. A jelen tanulmányban az értelmi fogyatékos-ság és az értelmi fogyatékos-sággal élő terminusokat a 2012-ben hatályba lépett a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló EMMI-rendelet alapján használom. Az értelmifogyatékos-állapot három kritérium alapján ragadható meg. Értelmi fogyatékos-sággal élő személynek tekintjük azt, akinek az intelligenciája az átlagos övezet alatt helyezkedik el (vö. [BNO-10, 1995](#); [ICD-11, 2018](#)), kimutathatóak nála az adaptív funkciók gyengései, illetve akinél ez az állapot már 18 éves kor előtt is jelen van ([Hodapp és Dykens, 2003](#); [Csákvári és Mészáros, 2012](#)). Az értelmi fogyatékos-sággal élőkénél az általános információfeldolgozó funkciók gyengései befolyásolja a beszédprodukción és a beszédpercepción ([Lukács és Kas, 2014: 1385](#)). Náluk a gyakran fennálló megkésett beszédfejlődés mellett nem ritka a hangok képzési torzítása, a különböző beszédzavarok megjelenése ([Frint, 1982](#); [Radányi, 2005](#)), valamint a különböző anatómiai és fiziológiai eltérések megléte (vö. például [Kent és Vorperian, 2013](#)).

A tempó, vagyis „a beszédképző szervek működési sebességének alakulása” ([Markó, 2017: 143](#)) több tényező függvénye. Egyrészt meghatározzák a tempót az egyénre jellemző sajátosságok, úgymint a nem, a temperamentum, a foglalkozás, a pszichés és fizikai állapot ([Gósy és mtsai., 2011](#)). Az életkor is befolyással bír a tempóra. Magyar nyelvű kutatások megállapították, hogy az életkor előrehaladtával gyorsul a beszédtempó, majd időskorban újra lelassul ([Bóna, 2015](#); [Horváth, 2016](#); [Neuberger, 2014](#); [Tóth, 2017](#)), ami részben a kognitív folyamatok és a memória működésével, részben az időskorban bekövetkező fiziológiai változásokkal áll kapcsolatban. Továbbá a beszéd-típus és a beszédhelyzet is befolyásolja a tempót. A nagyobb kognitív terheléssel járó beszéd-típusokban (amikor a beszé-

lőnek nemcsak a nyelvi kivitelezésre, az artikulációra kell figyelnie, hanem a mondanivalót is meg kell terveznie) hosszabbak a szünetek, és lassabb a beszédtempó (Fletcher, 2010; Krepsz, 2016), míg a felolvasásban gyorsabb tempóérték mérhető (Markó, 2014; Váradi, 2010; Tóth, 2017). Nemcsak a beszélő, hanem a hallgató tulajdonságai is hatással lehetnek a tempóra, erre példa a beszédalkalmazkodás jelensége (Grácsi, 2009; Markó, 2017).

Kétféle tempót különböztetünk meg. Az artikulációs tempó az artikuláció tiszta idejére eső nyelvi jelek száma, ekkor nem veszik figyelembe a szüneteket. A beszédtempó esetében a szüneteket is beleszámítják a beszédidőbe (Markó, 2017). Ebből következik, hogy a beszédtempó értéke alacsonyabb, mint az artikulációs tempóé. A szünetek is fontos tényezői a temporalitásnak. Formai szempontból megkülönböztetjük a néma és a jellel kitöltött szünetet, illetve egyes kutatásokban (lásd például Bóna, 2013; Tóth, 2017) ezek kombinációjaként a kombinált szünetet. A társalgáselemzés során beszélhetünk még a hallgatásról, ami két beszédforduló közötti jelkimaradás, valamint a csendről, ami a beszédtevékenységet megelőző vagy követő jelkimaradás. A néma szünet több funkciót is betölthet, ilyen „a levegővétel, az értelmi tagolás biztosítása, a beszédtervezési és önmonitorozási, valamint a percepció folyamatok működtetése, illetve a potenciális beszélőváltási hely jelzése” (Markó, 2017: 145).

Az értelmi fogyatékosággal élő személyek beszédének időviszonyaival a magyar szakirodalomban eddig nem sok vizsgálat foglalkozott. Kas (2010) leírása alapján a fragilis X-szindrómával élők beszédében gyakoriak a tempóingadozások. Homor (2008) dolgozatában 10 Down-szindrómás (DSZ) (átlagéletkor: 13,8 év) és 10 más értelmi fogyatékosággal élő (átlagéletkor: 14,1 év) gyermek társalgási és narratív beszédmintáit elemezte. Vizsgálatában a beszédhibák és a hanghibák mellett a beszédtempót is elemezte. Az eredmények azt mutatták, hogy az átlagos beszédtempó mind a narratívában, mind a társalgásban a Down-szindrómás gyermekeknél volt gyorsabb. A narratívában a DSZ gyermekek beszédtempója 36,42 szó/perc, a más

értelmi akadályozottsággal élőknel 30,19 szó/perc volt. A társalgásban a DSZ gyermekek beszédtempója 28,92 szó/perc, míg a másik csoport beszédtempója 25,5 szó/perc volt. Az eredmények magyarázatát nem a beszédmotoros ügyességbeni különbségben, hanem a DSZ gyermekek fokozottabb kommunikációs készségében látta a szerző. Rohár (2016) 15–18 éves kor közötti DSZ (12 fő) és más értelmi fogyatékosággal élő (11 fő), valamint 4 és 7 év közötti óvodás korú tipikus fejlődésű gyermekek (13 fő) beszédmintáit elemezte. A vizsgálat célja a DSZ személyek beszédtempójának, aktív szókincsének, morfológiai és szintaktikai képességeinek feltérképezése volt. A beszédtempó mérését a Mercer Mayer-féle (1969) *Frog, where are you?* című képtörténet elmesélése alapján végezte el. Rohár (2016) eredményei szerint a DSZ személyek átlagosan 26,07 szót, a más értelmi fogyatékosággal élők 47,45 szót, míg a tipikus fejlődésű óvodások 65,27 szót mondtak percenként. A csoportok közötti eltérések szignifikánsak voltak.

Egy korábbi kutatásban (Jankovics, 2017) egy enyhe és egy közepesúlyos értelmi fogyatékosággal élő nővel rögzítettem négyfajta beszédtypust (felolvasás, interjú, képleírás, történetmondás), amelyben a szó-, a szótagisméltést és a hezitálást (jellel kitöltött szünet) vizsgáltam. A hezitálás a legnagyobb arányban a képleírás és az interjú feladatában volt mérhető, míg a legnagyobb tempóértéket az interjúban és a felolvasásban adatoztam a másik két beszédtypushoz viszonyítva. 2019-ben (Jankovics, 2019) 7 enyhe és közepesúlyos értelmi fogyatékosággal élő (3 nő és 4 férfi; átlagéletkor: 41,0 év) és 3 kontrollszemély (2 nő és 1 férfi; átlagéletkor: 37,1 év) háromszori felolvasásában vizsgáltam a kérdő funkciójú megnyilatkozásokat. A tempóértékek tekintetében megerősítést nyert a feltételezésem, hiszen minden értelmi fogyatékosággal élő személynél alacsonyabb artikulációs tempóértéket mértem a kontrollszemélyekhez viszonyítva. 2019-ben Garai Lucával közös vizsgálatunkban 10 enyhe értelmi fogyatékosággal élő nő (17,8 év és 21,7 év között), valamint 10 nemben illesztett kontrollszemély (18,1 év és 29,1 év között) megakadásje-

lenségeit (néma és kitöltött szünet, ismétlés, betoldás, helyettesítés, törlés) vizsgáltuk az interjú és a képleírás beszéd típusában. Megállapítottuk, hogy mind a néma, mind a kitöltött szünet nagyobb időtartamban valósult meg az értelmi fogyatékossgal élő személyeknél, valamint mindkét csoportban a néma szünet jelent meg nagyobb arányban (Jankovics és Garai, 2019). Egy évvel később szintén 10, enyhe értelmi fogyatékossgal élő nővel (átlagéletkor: 19,5 év) és 10 nemből és korban illesztett kontrollszeméllyel (átlagéletkor: 21,7 év) végeztünk vizsgálatot két szövegtípusban. Az interjú esetében az első 500, a képleírás feladatában az első 100 szótagot elemeztük. A vizsgálat középpontjában a fluens és a hezitáló ismétlések, valamint az ezekben előforduló szünetek álltak. A fluens ismétlések mindkét adatközlői csoportban kizárólag szünet nélkül fordultak elő. Az enyhe értelmi fogyatékossgal élőknél több szünetet tartalmazó hezitáló ismétlés (20 db, a csoportban előforduló hezitáló ismétlések 58,82%-a) fordult elő, mint szünet nélküli (14 db, 41,18%). A kontrollszemélyek mintáiban valamivel kiegyenlítettebb volt az arány, náluk több szünet nélküli ismétlés hangzott el (27 db, 52,73%), mint szünetet tartalmazó (25 db, 47,27%) (Jankovics és Garai, 2020). Legutóbb az enyhe értelmi fogyatékossgal élő nők és a hozzájuk illesztett kontrollszemélyek (9-9 fő) beszédének temporális sajátosságait vizsgáltam az interjú, a képleírás, a tartalomösszegzés és a felolvasás feladataiban. Eredményeim szerint 1. a beszédszakaszok rövidebb időtartamban valósultak meg a vizsgálati csoportban, a felolvasást kivéve; 2. minden beszéd típusban az enyhe értelmi fogyatékossgal élők ejtettek kevesebb szótagot beszédszakaszonként; 3. a szünetek nagyobb arányban valósultak meg a vizsgálati csoportban; 4. minden beszéd típusban az enyhe értelmi fogyatékossgal élőknél mértem alacsonyabb tempóértékeket; 5. a felolvasásban az enyhe értelmi fogyatékossgal élők hosszabb idő alatt kevesebb szótagot mondtak; 6. továbbá a felolvasásban mértem a legalacsonyabb tempóértékeket mindkét csoportban (Jankovics, 2020).

A jelen vizsgálat a felolvasott szöveg elemzésére épül. A felolvasás „olyan szöveg megszólaltatása, melyet maga a beszélő vagy másvalaki korábban már nyelvi formába öntött” (Wacha, 1974: 209). A leírt szövegek meghangosítása kevésbé jár kognitív terheléssel (vö. Fletcher, 2010) a beszélő számára, hiszen felolvasás során a már meglévő, kész szöveg artikulációs kivitelezése történik meg. Ebben a beszéd típusban a tagolást és a szünetezést is a központosítás irányítja, segíti (Gósy, 2004). Felolvasás során a szupraszegmentális elemek (szünetezés, beszéddallam, hangsúly) megvalósítása tudatosabban és jórészt automatikusan valósítható meg a spontán beszédhez képest (Krepsz, 2016). Egy szöveg felolvasása, megformálása megköveteli a folyékony, készségszintű olvasást, vagyis amikor a fonológiai dekódolása után megtörténik a teljes szó automatikus, vizuális mintafelismerésen alapuló azonosítása (Blomert és Csépe, 2012). Ugyanakkor már az olvasástanulás elején is fontos szerepet tölt be a felolvasás. A beszédészlelés és az olvasás egymást erősítő kapcsolata mutatkozik meg ennek során, hiszen az olvasni tanuló gyermek jobban megérti a szöveget, ha hangosan ejti ki a szavakat (Adamikné Jászó, 1996).

Az értelmi fogyatékosokkal élő olvasási képességeiről nem rendelkezünk nagyszámú szakirodalommal. Channell és mtsai. (2013) 17 enyhe értelmi fogyatékosokkal élő és 17 tipikus fejlődésű, verbális korban illesztett gyermek olvasási képességeit hasonlították össze. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a fonológiai dekódolás és az általános szófelismerési készség szignifikánsan gyengébb az értelmi fogyatékosokkal élő esetében. Józsa és mtsai. (2014) 3., 5. és 7. osztályos, tanulásban akadályozott (komplex fogalom, tanulási zavarral élő és az enyhe értelmi fogyatékosokkal élő tanulók is ebbe a csoportba sorolhatók; vö. Lányiné Engelmayer, 2017) (610 fő) és tipikus fejlődésű gyerekek (940 fő) szóolvasási készségét, szövegértését és olvasási motivációját hasonlították össze. A szóolvasási készség méréséhez három tesztet (képes szóolvasás, szinonimaolvasás, szójelentés-olvasás) alkalmaztak. Megállapították, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek készsége a 3. és a 7. évfolyam

között csak kismértékben fejlődik, a szóolvasó készségnél mintegy négyévnvi elmaradás tapasztalható. A szövegértés tekintetében úgy találták, hogy mindkét csoport egyaránt jelentősen fejlődik a 3. és a 7. évfolyam között, ennek ellenére a 7. osztályos, tanulásban akadályozott diákok szövegértési fejlettsége nem érte el a tipikusan fejlődő 3. osztályos tanulók teljesítményét. [Kuncze és Macher \(2017\)](#) 3. és 4. évfolyamos, tanulásban akadályozott (26 fő, szegregáltan tanuló) és tipikusan fejlődő diákok (25 fő) beszédészlelését és olvasástechnikáját elemezték. Az olvasás vizsgálatára Meixner-olvasólapokat [Meixner \(1995\)](#) alkalmaztak. A cél- és a kontrollcsoport eredményei alapján a statisztikai vizsgálat az olvasási idő, a hibaszám és a szövegértés tekintetében is szignifikáns különbséget mutatott. Az olvasási tempó összesített átlaga a tanulásban akadályozott csoportban 334 másodperc, míg a kontrollcsoportban 243 másodperc volt. Az eredmények alapján a célcsoport tagjai ejtettek több hibát, és ezeknek csak a 15,5%-át javították.

A jelen kutatás középpontjában az enyhe értelmi fogyatékossgal élő férfiak felolvasásának időviszonyai állnak, amely eredményeket a nemben és korban illesztett kontrollszemélyek eredményeivel hasonlítom össze. A vizsgálat fő kérdése az, hogy milyen egyezések és különbségek fedezhetők fel a két csoport temporális mintázataiban. Ahogy azt az enyhe értelmi fogyatékossgal élők beszédével foglalkozó kisszámú szakirodalom is mutatja, kevés információval rendelkezünk ennek a csoportnak a beszédprodukciónjáról, elsősorban a szupraszegmentális elemeket tekintve. Az általam végzett eddigi vizsgálatok elsősorban a női adatközlőkre koncentráltak, így a kutatás újdonsága abban áll, hogy a jelen tanulmányban a huszonéves enyhe értelmi fogyatékossgal élő férfiak beszédét, méghozzá a felolvasás temporális mintáit vizsgálom.

Az eddig elvégzett vizsgálatok és a szakirodalom alapján a következő hipotéziseket fogalmaztam meg: az enyhe értelmi fogyatékossgal élő férfiak (felolvasásában)

- a) az artikulációs és a beszédtempó lassabb;

- b) hosszabb időtartamú, arányát tekintve több beszédszakasz fordul elő;
- c) hosszabb idő alatt olvassák fel a szöveget;
- d) hosszabb a szótagok időtartama, ugyanakkor kevesebb szótagot ejtenek beszédszakaszonként;
- e) hosszabb a szünetek időtartama; illetve
- f) a szünetek típusában különbség mutatkozik a kontrollszemélyek eredményeihez viszonyítva.

2. Módszertan

2.1. Kísérleti személyek

A jelen vizsgálatban szereplő adatközlők enyhe értelmi fogyatékos-sággal élő férfiak (összesen 9 fő; 17 és 26 éves kor között; az átlagéletkoruk 20,3 év). Mindegyik enyhe értelmi fogyatékos-sággal élő személy valamelyik budapesti speciális szakiskolában tanul. A hangfelvételek rögzítése előtt minden szülő, illetve gyám adatlapot és beleegyező nyilatkozatot írt alá, melyben többek között beleegyezett abba, hogy a felvételnél megtekintse és anonim módon kezelje a gyermek szakértői bizottság által kiadott dokumentumát. A mentális állapotot a dokumentumokban található BNO-kód és IQ-érték alapján állapítottam meg. Magyarországon az enyhe értelmi fogyatékos-ság kódja az F70, az ehhez a csoporthoz megszabott IQ-érték pedig 50–69 IQ-pont között található (BNO-10, 1995). A kontrollszemélyek nemből és korban illeszkednek az enyhe értelmi fogyatékos-sággal élőkhez (összesen 9 fő; 19 és 26 éves kor között; az átlagéletkoruk 20,2 év). A kutatásban szereplő adatközlőket az alábbi azonosítóval különböztetem meg: az enyhe értelmi fogyatékos-sággal élő férfiak azonosítója EF 1-től 9-ig, a kontrollszemélyeké pedig KF 1-től 9-ig tart. Az 1. táblázatban minden enyhe értelmi fogyatékos-sággal élő férfinak a legutolsó vizsgálatban megállapított IQ-értékét, és az IQ megállapítására alkalmazott tesztet tüntettem

fel. Amennyiben ilyen adat nem állt rendelkezésre, minden esetben a BNO-kód alapján soroltam a résztvevőket az enyhe értelmi fogyatékossgal élő kategóriába.

Azonosító	Utolsó vizsgálat	Felhasznált teszt; IQ-érték
EF1	2012	Budapest-Binet ^a ; IQ = 67
EF2	2016	Budapest-Binet; IQ = 70
EF3	2015	Nincs adat.
EF4	2016	WISC-IV ^b ; IQ = 62
EF5	2016	Leiter-R Nonverbális Intelligencia Teszt ^c ; Rövid IQ = 65; Folyékony köv. = 56
EF6	2013	Nincs adat.
EF7	2011	Budapest-Binet; IQ = 70
EF8	2011	Raven ^d ; IQ = 74
EF9	2010	Raven Standard Progresszív; Mátrixban az enyhe fokú sérülés tartományának közepére tehető.

1. táblázat. Az enyhe értelmi fogyatékossgal élő férfiak IQ-értéke

^aLénárt és Baranyai (1995)

^bWechsler (2007)

^cRoid és mtsai. (2013)

^dMérei és Szakács (1995)

2.2. Anyag

A hangfelvételek saját gyűjtésű hanganyagok, amelyek az enyhe értelmi fogyatékossgal élők esetében az iskolában egy csendes teremben, a kontrollszemélyek esetében pedig az ELTE BTK Alkalmazott

Nyelvészeti és Fonetikai Tanszék stúdiójában rögzítettem 44,1 kHz-es mintavételezési frekvencián, legalább 16 biten az *Audacity* nevű program segítségével (Audacity Team, 2018). A felvét elkészítéshez M-Audio M-TRACK Plus típusú külső hangkártyát és fejmikrofont használtam. Minden adatközlőtől azt kértem, hogy olvasson fel egy rövid párbeszédet, amely egy köznapi, két barát között játszódó dialógust jelenített meg. A felolvasás négy kérdő, nyolc kijelentő, egy felszólító és egy felkiáltó mondatot tartalmaz. A felolvasás szövege részben megegyezik a GABI (Bóna és mtsai., 2014) és a Tóth (2017) által használtakkal. A szöveg meghangosítása előtt – a jelen tanulmányban nem elemzett – interjú keretében győződtem meg a kísérleti személyek olvasási képességéről, majd ezt követően minden adatközlőnek lehetőséget biztosítottam arra, hogy átolvassa a szöveget. A dialógust minden adatközlővel három alkalommal olvastattam fel, de a jelen tanulmány csak az első felolvasást elemzi.

2.3. Elemzési módszerek

A felvételeket a *Praat* szoftverrel (Boersma és Weenink, 2016) szakasz szinten annotáltam, amely tartalmazta a beszédszakaszok (két szünet közötti beszédjel) és a szünetek feltüntetését is. Külön címkével láttam el a néma (SIL), a jellel kitöltött (Ö) és az ezek kombinációját tartalmazó (KOMB) szünetet. Minden percepciósan észlelhető szünetet figyelembe vettem, így nem határoztam meg minimumértéket (vö. Fletcher, 2010). Amennyiben egy beszédszakasz zöngétlen felpattanó zárhanggal vagy affrikátával kezdődött, kb. 50 ms-nyi idővel lerövidítettem a szakaszt megelőző szünetet, és azt a beszédszakaszhoz számítottam.

A következő időzítéshez kapcsolódó elemzéseket végeztem el. Az artikulációs tempó számításánál a script által, beszédszakaszonként meghatározott értékeket vettem figyelembe, és Markó (2015) módszerét követve a beszédszakasz részének tekintettem a megnyilatkozásokban szereplő megakadásjelenségeket. A beszédtempó számítá-

sánál a szüneteket is figyelembe vettem. Mindkét tempóértéket szótag/s tempóindexben határoztam meg. Ezen kívül meghatároztam a beszédszakaszok időtartamát, gyakoriságát, a teljes felolvasások időtartamát, a szótagok számát és ezek időtartamát. A jelen tanulmányban a beszédszakaszok alapegysége a szótag. Azért esett a választás erre, mert az enyhe értelmi fogyatékossgal élőknél a fennálló beszédzavarok, esetleges anatómiai elváltozások miatt olykor nehéz szegmentálni a kiejtett hangokat, de a szótagokra bontás ezt a nehézséget kiküszöböli. A szünetek elemzésekor a szünetek időtartamát (egyben és típusokra bontva) is kiszámítottam. Továbbá meghatároztam az egyes szünettípusok előfordulásának gyakoriságát.

A statisztikai elemzést az *SPSS 20.0* programmal végeztem el. A használt teszt a Mann-Whitney-próba volt, amelyben minden esetben az enyhe értelmi fogyatékossgal élő és a kontrollcsoport eredményeit hasonlítottam össze. A tesztelés 95%-os konfidenciaintervallumon történt.

3. Eredmények

A temporális mintázat különböző elemeit vizsgálva látható, hogy az értelmi fogyatékossgal élők között EF9 eredményei több szempontból is eltérnek a többi vizsgálati személy eredményétől. A vizsgálatból nem zártam ki, de a különböző méréseknél jelzem az esetleges eltérést. A 26 éves férfi eredményeiben tapasztalható eltérések egyik magyarázata az lehet, hogy kórtörténetében az enyhe értelmi fogyatékossgal mellett mást is találtam. Ő volt az a személy, akinél az F70-es kód mellett szerepelt az F80.0 (a beszéd specifikus fejlődési rendellenessége), valamint a Q05 (gerinchasadék) is. EF9 kerekesszékekkel közlekedik. A kiugró értékek miatt egyes részszámításoknál először a 9-9 fő eredményeit hasonlítottam össze, majd EF9 és KF9 eredményeit kivéve (az életkori párosítás miatt) is összehasonlítottam a csoportok eredményét.

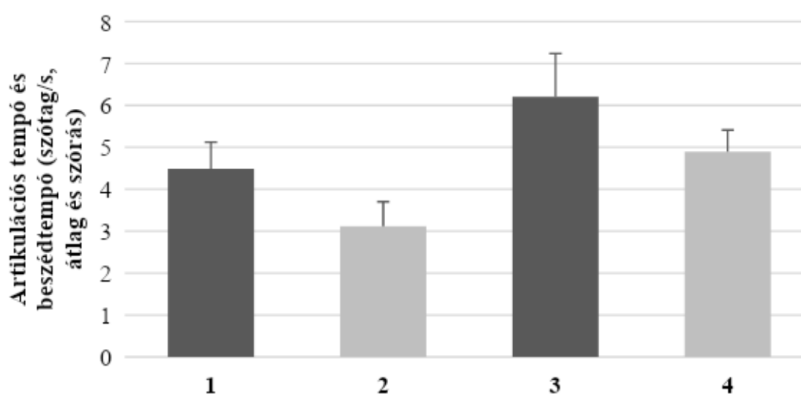
3.1. Az artikulációs tempó és a beszédtempó

Elsőként az artikulációs tempó értékeit vizsgáltam meg az enyhe értelmi fogyatékossgal élők és a kontrollcsoport felolvasásában a beszédszakaszokra vetítve. Az artikulációs tempó az enyhe értelmi fogyatékossgal élőknel volt lassabb, átlagosan 4,5 szótag/s (szórás = 0,6 szótag/s), míg a kontrollszemélyeknel ez az érték 6,2 szótag/s (szórás = 1,0 szótag/s) volt. Az enyhe értelmi fogyatékossgal élő adatközlőknel az artikulációs tempó maximumértéke 5,4 szótag/s, a minimumértéke pedig 3,7 szótag/s volt, a kontrollszemélyek esetében a maximumérték 8,8 szótag/s, a minimumérték 5,4 szótag/s volt. A beszédtempó esetében ugyanez a tendencia látható. A lassabb beszédtempót a kísérleti személyek csoportjában regisztráltam, átlagosan 3,1 szótag/s (szórás = 0,6 szótag/s), a kontrollszemélyek esetében ez az érték 4,9 szótag/s (szórás = 0,5 szótag/s) volt. A beszédtempó maximumértéke az enyhe értelmi fogyatékossgal élőknel 3,9 szótag/s, míg a minimumérték 2,0 szótag/s volt, a kontrollszemélyek beszédtempójának maximuma 5,6 szótag/s, a minimumérték 4,2 szótag/s. A tempóértékeket az 1. ábra szemlélteti. Az 1. ábrán jól látható, hogy mind az artikulációs tempó, mind a beszédtempó az értelmi fogyatékossgal élőknel volt alacsonyabb. A Mann–Whitney-próba szerint mind az artikulációstempó-értékek ($Z = -10,961, p < 0,005$), mind a beszédtempó-értékek ($Z = -3,576, p < 0,005$) tekintetében szignifikáns a különbség a csoportok között.

3.2. A beszédszakaszok

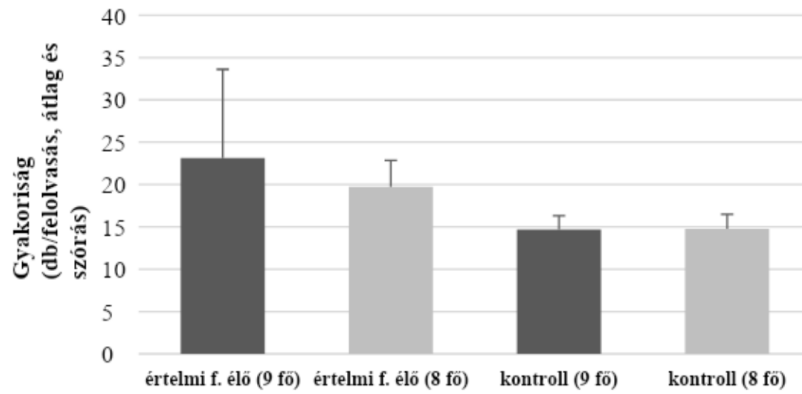
A beszédszakaszok számát vizsgálva látható volt, hogy EF9 eredményei nagymértékben módosították a csoport átlageredményét (összesen 50 db beszédszakaszt valósított meg a felolvasás során), emiatt a beszédszakaszok vizsgálatánál először a 9-9 főt, majd a 8 enyhe értelmi fogyatékossgal élő és a 8 kontrollszemély felolvasását hasonlítottam össze. A 9 kísérleti személy átlagosan 23 db (szórás

= 10,5 db) beszédszakaszt produkált, míg a 9 kontrollszemélynél ez az érték 15 db (szórás = 1,7 db) beszédszakasz volt. Ha EF9 és KF9 adatait figyelmen kívül hagytam, akkor az arány a célcsoportban jelentősen megváltozott: 20 db (szórás = 3,1 db) beszédszakaszt adatoltam a célcsoportban, míg a kontrolladatközlőknél az érték nem változott (átlagosan 15 db beszédszakasz, szórás = 1,8 db). A Mann–Whitney-próba szerint, ahol a 8 enyhe értelmi fogyatékossgal élő és a 8 kontrollszemély adatait vettem figyelembe, a beszédszakaszok tekintetében a két csoport között a különbség szignifikáns ($Z = -3,300, p < 0,005$). Az adatokat a 2. ábra szemlélteti.

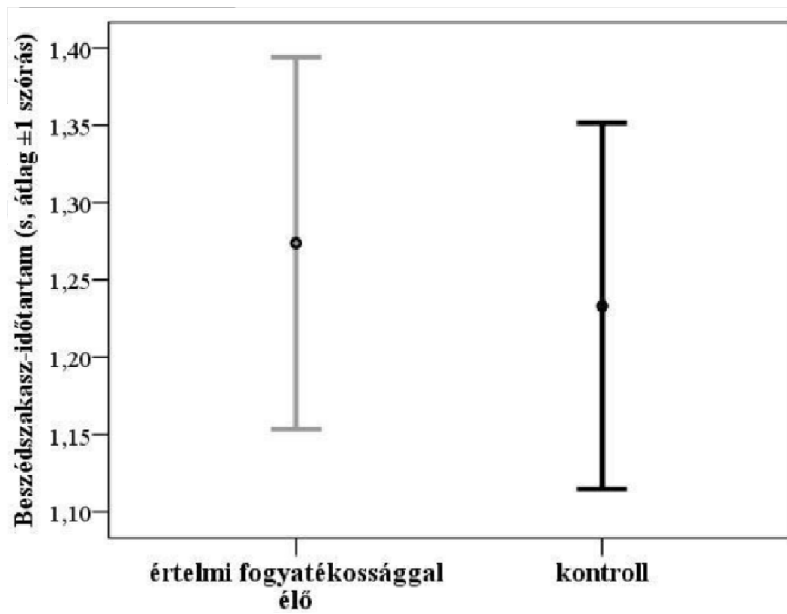


1. ábra. Az artikulációs tempo és a beszédtempó értéke

A beszédszakaszok időtartamát is megvizsgáltam a két csoport függvényében. Az enyhe értelmi fogyatékossgal élők csoportjában a beszédszakaszok átlagos időtartama 1,27 s (szórás = 0,77 s), míg a kontrollszemélyek esetében ez az érték 1,23 s (szórás = 0,69 s) volt (3. ábra). A Mann–Whitney-próba alapján a csoportok közötti különbség nem tekinthető szignifikánsnak.



2. ábra. A beszédszakaszok aránya



3. ábra. A beszédszakaszok időtartama

Mind a beszédszakaszok gyakoriságából, mind pedig az időtartamarányból megállapítható, hogy az értelmi fogyatékossgal élők

ugyanazt a szöveget több és hosszabb beszédszakasz produkálásával valósítják meg, mint a kontrollszemélyek.

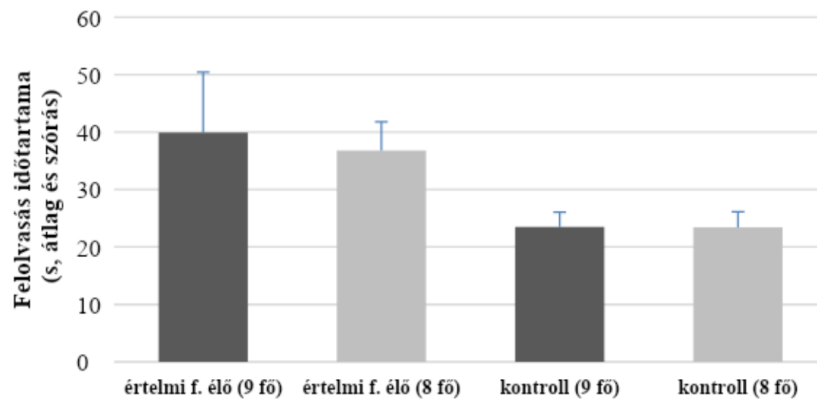
3.3. A felolvasások

Megvizsgáltam, hogy az értelmi fogyatékossgal élőek és a kontrollszemélyek mennyi idő alatt olvasták fel a teljes párbeszédet. Ha a 9-9 fő eredményeit hasonlítom össze, akkor az állapítható meg, hogy az értelmi fogyatékossgal élőek átlagosan 39,9 s (szórás = 10,5 s) alatt, míg a kontrollszemélyek 23,5 s (szórás = 2,6 s) alatt olvasták fel a szöveget. Az értelmi fogyatékossgal élőek közül EF9 olvasta fel a leghosszabb idő alatt, neki 65,1 s-nyi időre volt szüksége a dialógus meghangosítására. A legrövidebb idő alatt (29,3 s) EF2 személy teljesítette ezt a feladatot. A kontrollszemélyeknél nem volt ilyen nagy különbség a felolvasások időtartamában. A leghosszabb időre KF1-nek volt szüksége (28,0 s), míg a legrövidebb idő alatt (20,6 s) KF7 produkálta a felolvasást. Ha viszont EF9 és KF9 eredményeit nem veszem figyelembe, akkor a célcsoport átlagosan 36,8 s alatt (szórás = 5,0 s), a kontrollcsoport 8 tagja, hasonlóan a 9 fő eredményeihez, 23,4 s alatt (szórás = 2,7 s) valósította meg a felolvasást. A felolvasások időtartama a 4. ábrán látható. A Mann–Whitney-próba alapján sem a 9-9, sem a 8-8 fő összehasonlításában nem volt szignifikáns az eredmény.

3.4. A szótagok

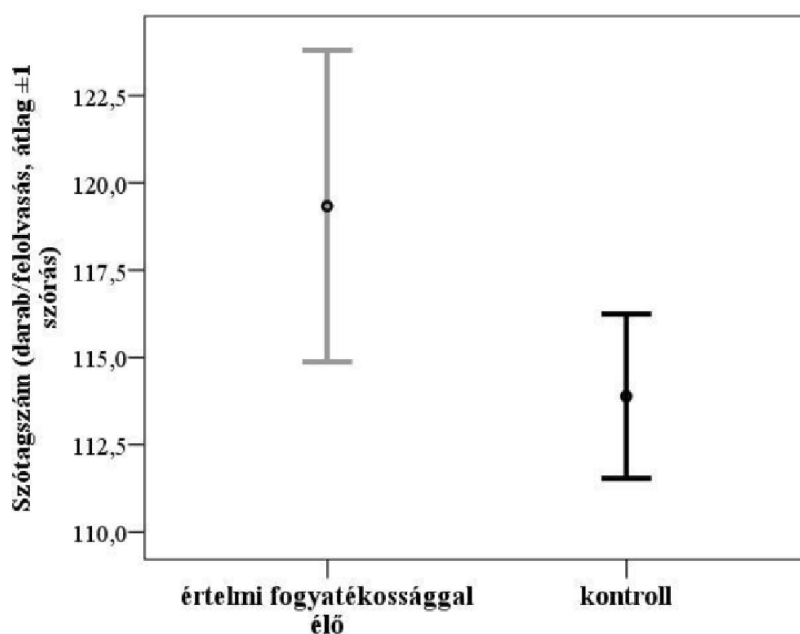
A szótagok számát is megvizsgáltam a felolvasásokban. A dialógus összesen 115 szótagot tartalmazott. Az értelmi fogyatékossgal élő kilenc adatközlő összesen 1074 szótagot ejtett ki, vagyis egy adatközlő átlagosan 119 (szórás = 6 szótag) szótagot hangosított meg a felolvasás során. Az értelmi fogyatékossgal élőknél volt egy kiugróan magas érték, EF9 adatközlőnél összesen 131 szótagot számoltam, míg a kontrollszemélyek közül KF2 produkálta a legkevesebb szótagot, méghozzá 107-et. Utóbbi oka sajnos a hangfelvétel hibájára

vezethető vissza, ugyanis a párbeszéd első mondata (*Nincs kedved velem jönni?*) nem hallatszik a felvételen. Az eltérő szótagszámok a következők miatt fordultak elő. A dialógus második mondatának első szavát (*Miért [...]*) valaki a leírtak alapján, míg más rövidített formában (*Mért [...]*) valósította meg. Továbbá a felolvasás szövegének negyedik mondatából (*Nincs most kedvem a játszótérre menni, [...]*) néhány adatközlő kihagyta a határozott névelőt; illetve többen a szöveg hatodik mondatának (*De nekem tönkrement a biciklim.*) első két szavát „összerántották”, így a három szótag helyett csak kettőt valósítottak meg. Ezek mellett több példát találtam olyan esetekre is, amikor a leírtakhoz képest több szótagot produkált egy-egy adatközlő, és ekkor a megakadásjelenségek okozták a szótagtöbbletet.



4. ábra. A felolvasás időtartama

A kontrollszemélyek ezzel szemben összesen 1025 szótagot mondtak, így átlagosan egy személy 114 szótagot (szórás = 3 szótag) ejtett ki a felolvasás során (5. ábra). A Mann–Whitney-próba alapján a csoportok közötti különbség szignifikáns ($Z = -5,083, p < 0,005$).



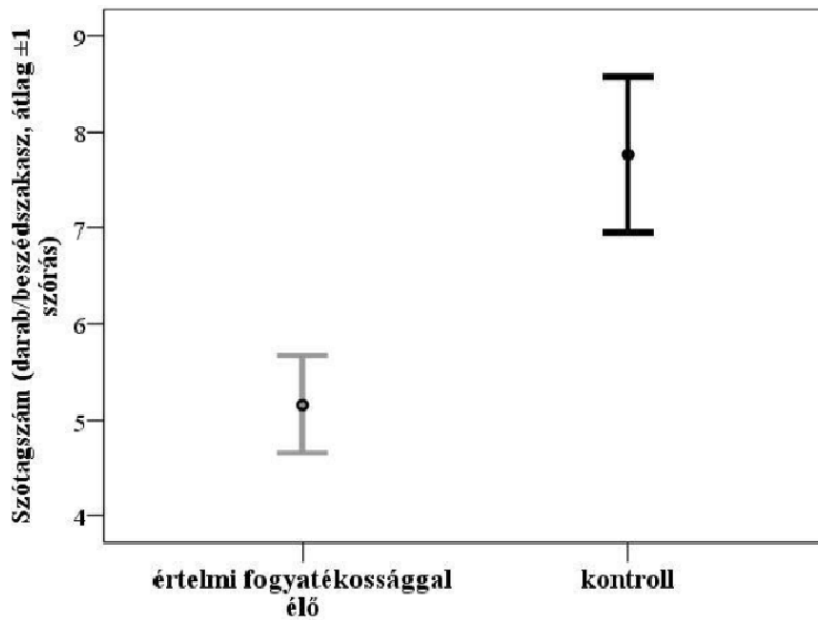
5. ábra. A szótagok száma felolvasásonként

A szótagok számát a beszédszakaszokra vetítve is megvizsgáltam. Az értelmi fogyatékossgal élő adatközlők átlagosan 5 szótagot mondtak beszédszakaszonként (szórás = 4 szótag), míg a kontrollszemélyeknél ez az arány átlagosan 8 szótag (szórás = 5 szótag) volt (6. ábra). Bár a célcsoport tagjai egy-egy beszédszakaszban kevesebb szótagot produkáltak, mégis hosszabb beszédszakaszokat hoztak létre.

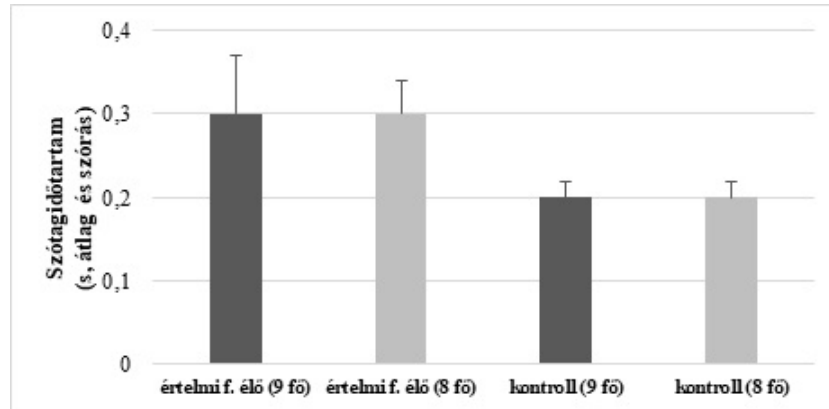
A Mann–Whitney-próba alapján a szótagok beszédszakaszokra vetített számában szignifikáns a különbség a két csoport között ($Z = -5,310, p < 0,005$).

A szótagok időtartamát is megvizsgáltam. Az értelmi fogyatékossgal élő adatközlők összesen 1074 szótagot mondtak ki 359,1 s alatt, vagyis 1 szótagot átlagosan 0,3 s alatt (szórás = 0,07 s) ejtettek ki. A kontrollszemélyek 1025 szótagot produkáltak 211,4 s alatt,

tehát 1 szótagot átlagosan 0,2 s alatt (szórás = 0,02 s) ejtettek ki (7. ábra). Az előbb vizsgált paraméterekhez hasonlóan EF9 értékei kiugróak a többi értelmi fogyatékossgal élő személy értékeihez képest. EF9 65,05 s alatt ejtett ki 131 szótagot, így 1 szótagot átlagosan 0,5 s alatt valósított meg. A 8 enyhe értelmi fogyatékossgal élő személy és a 8 kontrollszemély összehasonlításában a szótagok átlagos időtartama nem, csak a szórásérték változott a célcsoport esetében (szórás = 0,04 s).



6. ábra. A szótagok száma beszédszakasonként

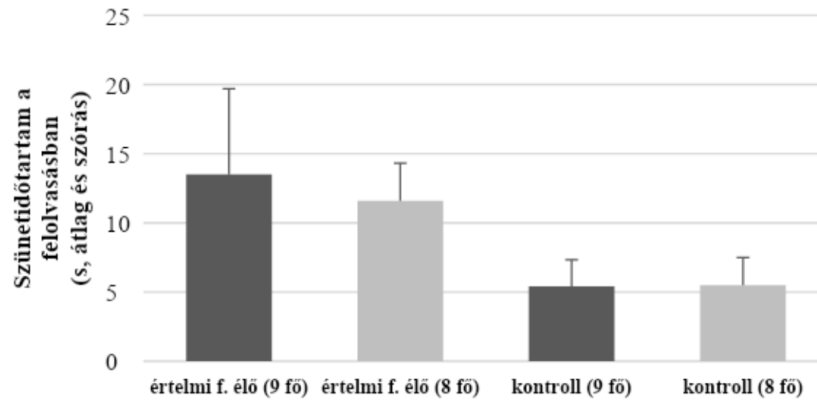


7. ábra. A szótagidőtartam átlaga

3.5. A szünetek

A szünetek vizsgálata is hozzátartozik az időzítéshez. A felolvasás során a kísérleti személyeknek nem kellett megtervezniük a beszédet, csak a leírt szöveget kellett meghangosítaniuk. A szünettartást ebben az esetben irányíthatták a mondatközi és a mondatvégi írásjelek, de többen nem minden esetben tagolták a szöveget a leírásnak megfelelően.

A szünetek átlagos időtartamát a teljes felolvasásban vizsgáltam meg, ennek alapján az értelmi fogyatékossgal élők átlagosan 13,5 s-nyi (szórás = 6,2 s), míg a kontrollszemélyek 5,4 s-nyi (szórás = 1,9 s) szünetet tartottak egy-egy felolvasásban (8. ábra). Ha EF9 személy értékeit kihagyom a számításból, akkor az értelmi fogyatékossgal élők átlagosan 11,6 s (szórás = 2,7 s), a kontrollszemélyek pedig átlagosan 5,5 s (szórás = 2 s) időtartamú szünetet tartottak a felolvasások során. Az alkalmazott statisztikai próba alapján itt is szignifikáns a csoportok közötti különbség a 8-8 személy értékeit tekintve ($Z = -3,039, p < 0,005$).

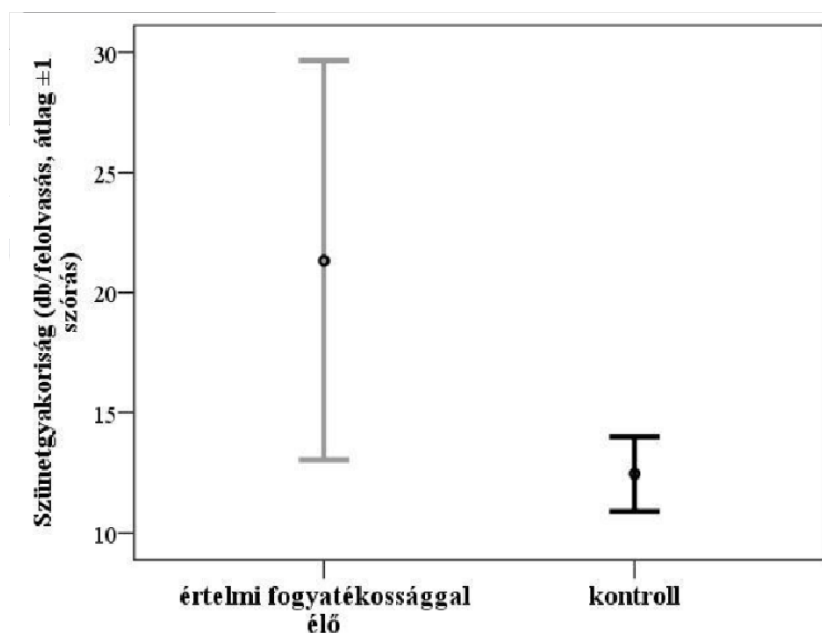


8. ábra. Szünetidőtartam a felolvasásban

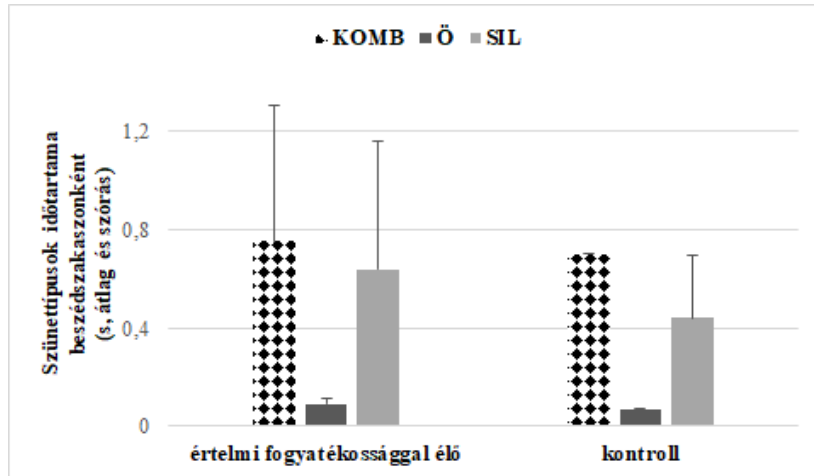
A szünetek előfordulási gyakorisága a felolvasásokban az alábbiak szerint alakult. Az enyhe értelmi fogyatékossgal élők esetében átlagosan 21 db szünet (szórás = 11 db) fordult elő, a kontrollszemélyeknél ez az arány 12 db (szórás = 2 db) volt felolvasásonként (9. ábra). EF9 értékei itt is eltértek a többiek átlagától, ő összesen 49 db szünetet tartott a párbeszédben. Ha az ő adatait nem veszem figyelembe, akkor átlagosan 18 db szünet (szórás = 3 db) fordult elő a dialógusokban. A Mann–Whitney-próba alapján a szünetek gyakoriságában nincs szignifikáns különbség az enyhe értelmi fogyatékossgal élő férfiak és a kontrollbeszélők között sem a 9-9, sem a 8-8 fő összehasonlításában.

A szüneteket a típusok szerint is megvizsgáltam, megkülönböztetve néma (SIL), kitöltött (Ö) és kombinált (KOMB) szünetet. A kombinált szüneteknél megjelenő néma és kitöltött szüneteket csak a kombinált típusában vettem figyelembe. A felolvasásban mindkét csoportban a néma szünetek aránya volt a legnagyobb, a kísérleti csoportban 90,8%, a kontrollszemélyeknél pedig 98,3%. Kombinált szünetek a kísérleti csoportban 9,0%-ban, a kontrollszemélyeknél 1,6%-ban fordultak elő az összes szünethez viszonyítva, a kitöltött szünetek aránya az enyhe értelmi fogyatékossgal élőkénél 0,2%, a kontrollszemélyeknél 0,1%. A beszédszakaszokra vetítve az értel-

mi fogyatékossgal élőknel a kombinált szünetek valósultak meg a leghosszabb időtartamban, átlagosan 0,75 s (szórás = 0,6 s) alatt, ezt követte a néma szünetek időtartama, átlagosan 0,64 s (szórás = 0,5 s), míg a legrövidebb időt a kitöltött szüneteknél mértem, átlagosan 0,09 s (szórás = 0,02 s). A kontrollszemélyeknél – az enyhe értelmi fogyatékossgal élőkhez hasonlóan – a kombinált szünetek valósultak meg átlagosan a leghosszabb időtartamban, mintegy 0,7 s alatt (a szórás az 1 előfordulás miatt nem értelmezhető), ezt követte a néma szünetek időtartama (0,4 s, szórás = 0,3 s), majd pedig a kitöltött szünet időtartama (0,07 s), ami azonban csak egyszer fordult elő. A szünetek beszédszakaszokra vetített átlagos időtartamát a 10. ábra mutatja be. A Mann–Whitney-próba igazolta a három szünettípus időtartamát tekintve a csoportok közötti szignifikáns különbséget ($Z = -2,985, p < 0,005$).

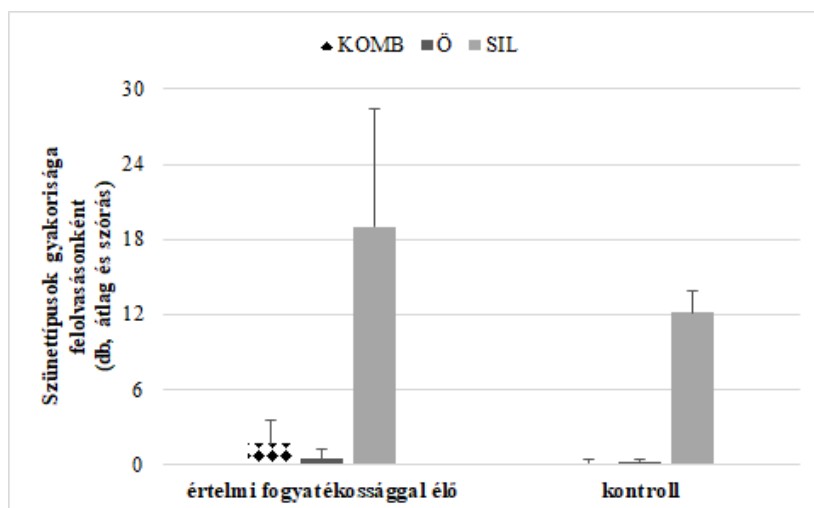


9. ábra. Szünetidőtartam a felolvasásban



10. ábra. Szünettípusok időtartama a beszédszakaszban

Továbbá megvizsgáltam a szünettípusok gyakoriságát is a felolvasásokban. Ezek alapján elmondható, hogy az enyhe értelmi fogyatékossgal élőknél összesen 192 db szünet fordult elő, ebből néma szünet 174 db (felolvasásonként átlagosan 19 db, szórás = 9 db), kombinált szünet 16 db (felolvasásonként átlagosan 2 db, szórás = 1 db), míg a kitöltött szünetből csak két előfordulást találtam. Látható, hogy a néma szünet fordult elő legtöbbször mindkét csoportban, a másik két szünettípus sokkal ritkábban jelent meg az adatközlők produkcióiban. A felolvasásonként megjelenő különböző szünetek arányát a 11. ábra mutatja. A Mann–Whitney-próba alapján a néma szünetek ($Z = -2,885, p < 0,005$) esetében szignifikáns a különbség, azonban a kombinált szünetek és a hezitálások tekintetében nem mutatható ki szignifikancia a két adatközlői csoport között.



11. ábra. Szünnettípusok gyakorisága a felolvasásban

4. Következtetések

A kutatás célja az enyhe értelmi fogyatékossgal élő férfiak felolvasásában kirajzolódó temporális mintázatok vizsgálata volt, ezeket az adatokat vettem össze a kontrollszemélyek eredményeivel. A kutatás elején hat hipotézist fogalmaztam meg.

Az első hipotézis az artikulációs és a beszédtempóra vonatkozott. A feltételezésem megerősítést nyert, hiszen mind az artikulációs, mind a beszédtempó az enyhe értelmi fogyatékossgal élők esetében lassabb a felolvasásban, és ezt a statisztikai vizsgálat is alátámasztotta. A feltételezhető okok között az olvasás nehezítettségét, továbbá az esetlegesen fennálló artikulációs zavarokat említhetjük. A célcsoport mindegyik tagjánál észlelhető volt az, hogy a felolvasás nehézséget okoz nekik.

A második hipotézisem szerint a célcsoportnál hosszabbak a beszédszakaszok, és felolvasásonként az értelmi fogyatékossgal élők

több beszédszakaszt produkálnak. A hipotézis megerősítést nyert, az eredmények szerint a célcsoport tagjai ugyanazt a dialógust több és hosszabb beszédszakasz létrehozásával valósították meg. Ennek háttérében az eltérő tagolás állhat. A célcsoport tagjai nem követték minden esetben a szövegben látható tagolást, amit például a levegőbeosztás, a feladat nehézsége is indokolhat.

A harmadik hipotézisem, amely szerint a célcsoport adatközlői hosszabb idő alatt olvassák fel a dialógust, megerősítést nyert (az adatok kis száma miatt statisztikai elemzésre nem került sor). A hosszabb időtartamú felolvasásban mind az olvasási készség, mind a fennálló beszédhibák szerepet játszanak, továbbá a szünetek szerepe sem elhanyagolható.

Feltételeztem továbbá, hogy az enyhe értelmi fogyatékosággal élő férfiak beszédszakaszonként ugyan hosszabb idő alatt ejtik ki a szótagokat, de összességében kevesebb szótag dokumentálható egy-egy beszédszakaszban. Mindkét részhipotézis megerősítést nyert, az utóbbi esetében a statisztikai számítás szignifikáns különbséget mutatott a két csoport között. Annak ellenére, hogy minden adatközlőnek lehetősége volt a dialógus előzetes átolvasására, az enyhe értelmi fogyatékosággal élőknel több esetben sem volt fluens a felolvasás, és mintegy időnyerésként többeknél fordult elő a nyújtás az egyes szótagokban (ami egy új részterülete lehet ennek a kutatásnak). Továbbá a lassabb beszédtempó is eredményezhetett hosszabb szótagokat.

Ötödik hipotézisként azt fogalmaztam meg, hogy a célcsoport tagjai hosszabb szüneteket tartanak a felolvasásokban. Az eredmények igazolták a feltételezést. Mivel mindkét csoportban a néma szünet volt a leggyakoribb, így a hosszabb szüneteket időnyerő folyamatnak tekinthetjük, ami nemcsak levegővételre, hanem önmonitorozásra, az olvasottak értelmezésére is alkalmat biztosított. Ehhez kapcsolódott az utolsó hipotézisem, amelyben azt fogalmaztam meg, hogy a szünetek típusát tekintve eltérés tapasztalható a csoportok között. Ez a hipotézisem nem nyert alátámasztást. Mindkét csoportban beszédszakaszokra vetítve a kombinált szünet valósult meg

a leghosszabb időtartamban, ezt követte a néma szünet, végül a hezitálás. Gyakoriság szempontjából mindkét csoport esetében a néma szünet jelent meg a legnagyobb arányban, ezt követte a kombinált szünet. A jellel kitöltött szünet a célcsoportban két, a kontrollcsoportban egy alkalommal jelent meg.

Bár az adatközlők értékei között volt némi variabilitás, a legnagyobb eltérés minden esetben EF9-nél volt tapasztalható. Amint arra már utaltam az Eredmények fejezet bevezető részében, EF9 esetében az enyhe értelmi fogyatékos állapot mellett a beszéd és a mozgás területén is fejlődési rendellenesség volt tapasztalható. Ezért fordult elő egyes részvizsgálatoknál, hogy az eredményeket először a 9 értelmi fogyatékossgal élő és a 9 kontrollszemély összehasonlításában, majd a korban legidősebb kísérleti és kontrollszemély értékei nélkül is bemutattam. A kutatás további lépéseként a háromszori felolvasás temporális mintázatát szeretném összehasonlítani a célcsoportnál és a kontrollcsoportnál, a nőknél és a férfiaknál egyaránt. A kutatás jelenlegi eredményei hozzájárulnak az enyhe értelmi fogyatékossgal élők beszédprodukciónak részletesebb megismeréséhez.

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm a jelen vizsgálathoz biztosított helyszínt és eszközöket az ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai Tanszékének és az MTA–ELTE Lendület Lingvális Artikuláció Kutatócsoportnak. Továbbá köszönöm a szkriptekben nyújtott segítségét Gráci Tekla Etelkának és Huszár Annának, a statisztikai útmutatást Czirfusz Dóranak.

Irodalom

Adamikné Jászó, A. (1996). A beszédpercepció fejlettségének szerepe az olvasás-írás elsajátításában és tanításában. In Gósy, M. (szerk.):

- Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*, 222–243. Nikol, Budapest.
- Audacity Team (2018). Audacity (version 2.3.1). <https://www.audacityteam.org/>. A letöltés ideje: 2018. 11. 01.
- Blomert, L. és Csépe, V. (2012). Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In Csapó, B. és Csépe, V. (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*, 262–270. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BNO-10 (1995). *A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása*. Népjóléti Minisztérium, Budapest. 10. revízió. 1. kötet.
- Boersma, P. és Weenink, D. (2016). Praat: doing phonetics by computer (version 6.0). http://www.fon.hum.uva.nl/praat/download_win.html. A letöltés ideje: 2016. 09. 01.
- Bóna, J. (2013). *A spontán beszéd sajátosságai időskorban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Bóna, J. (2015). Különböző beszéd típusok temporális sajátosságai az életkor és a nem függvényében. *Magyar Nyelvőr*, 139(2):201–213. <http://nyelvor.c3.hu/period/1392/139208.pdf>. (Letöltés ideje: 2017. 11. 06.).
- Bóna, J., Imre, A., Markó, A., Váradi, V. és Gósy, M. (2014). Gabi – gyermeknyelvi beszédatbázis és információtár. *Beszéd kutatás 2014*, 246–251.
- Channell, M., Loveall, S. J. és Conners, F. A. (2013). Strengths and weaknesses in reading skills of youth with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34(2):776–787.
- Csákvári, J. és Mészáros, A. (2012). Értelmi fogyatékos (intellektuális képességzavarral élő) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja. In Á, T. (szerk.): *Diagnosztikai kézikönyv*, 1–83. Educatio, Budapest.
- Fletcher, J. (2010). The prosody of speech: Timing and rythm. In Hardcastle, W. J., Laver, J. és Gibbon, F. E. (szerk.): *The hand-*

- book of phonetic sciences*, 521–602. Wiley–Blackwell Publishing, Oxford.
- Frint, T. (1982). Az értelmi fogyatékosok beszédzavarai (dyslogia). In Frint, T. és Surján, L. (szerk.): *A hangképzés és zavarai, beszédzavarok. Foniátria 2.*, 235–237. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Gósy, M. (2004). *Fonetika, a beszéd tudománya*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gósy, M., Beke, A. és Horváth, V. (2011). Temporális variabilitás a spontán beszédben. *Beszédkutató 2011*, 5–30.
- Grácsi, T. E. (2009). Temporális jellemzők a beszédpartnerek ismertségének függvényében. *Beszédkutató 2009*, 121–133.
- Hodapp, R. M. és Dykens, E. M. (2003). Mental retardation (intellectual disabilities). In Mash, E. J. és Barkley, R. A. (szerk.): *Child Psychopathology. Second edition*, 486–519. The Guilford Press, New York.
- Homor, V. (2008). Down-szindrómások és más értelmileg akadályozottak spontán beszédének összehasonlítása. Szakdolgozat, ELTE BGGYFK, Budapest.
- Horváth, V. (2016). Kisiskolás gyermekek spontán beszédének jellemzői. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 16(1). http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/2016_XVI_evfolyam_1_szam/Horvath_kisiskolas_gyermekek.pdf (A letöltés ideje: 2017. 11. 10.).
- ICD-11 (2018). *ICD-11 = International Classification of Diseases. 11th Revision. The global standard for diagnostic health information*. ICD-11. A letöltés ideje: 2019. 05. 29.
- Jankovics, J. (2017). Intellektuális képességzavarral élő személyek beszédének néhány szupraszegmentális jellemzője. Elhangzott: MFFLT Kongresszus, Budapest. 2017. június 17.
- Jankovics, J. (2019). Kérdő funkciójú megnyilatkozások értelmi fogyatékosok beszédében. Elhangzott: XIII. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 2019. február 1.

- Jankovics, J. (2020). Enyhe értelmi fogyatékosággal élők beszédének temporális sajátosságai. Elhangzott: Nyelvészeti kutatások a gyakorlatban: Az alkalmazott nyelvészeti doktori program konferenciája. Online. 2020. május 29.
- Jankovics, J. és Garai, L. (2019). Disfluencies in mildly intellectually disabled young adults' spontaneous speech. In Rose, R. L. és Eklund, R. (szerk.): *Proceedings of DISS 2019*, 79–82. ELTE, Budapest.
- Jankovics, J. és Garai, L. (2020). Ismétlések enyhe értelmi fogyatékosággal élők spontán beszédében. In Váradi, T., Ludányi, Zs. és Grácz, T. E. (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2020. XIV. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia*, 51–63. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Józsa, K., Fazekasné Fenyvesi, M., Szenczi, B. és Szabó, Á. (2014). Tanulásban akadályozott és tipikusan fejlődő gyermekek szóolvasási készségének, szövegértésének és olvasási motivációjának fejlődése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 69(1):181–204.
- Kas, B. (2010). Nyelvi képesség értelmi fogyatékos csoportokban. Kézirat.
- Kent, R. D. és Vorperian, H. K. (2013). Speech impairment in Down syndrome: A review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(1):178–210.
- Krepsz, V. (2016). Fonetikai hasonlóságok és különbségek a beszéd-típusokban. In Bóna, J. (szerk.): *Fonetikai olvasókönyv. Egyetemi e-jegyzet*, 175–188. ELTE Fonetikai Tanszék, Budapest.
- Kuncze, T. és Macher, M. (2017). 3. és 4. évfolyamos tanulásban akadályozott gyerekek beszédészlelésének és olvasástechnikájának elemzése. *Különleges Bánásmód*, 3(3):87–107.
- Lányiné Engelmayer, Á. (2017). *Intellektuális képességzavar és pszichés fejlődés*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Lénárt, E. és Baranyai, E. (1995). A Raven-féle vizsgálati elv és teszt. In Torda, Á. (szerk.): *Pszichodiagnosztika I. Tanulmányok a*

- gyógypedagógiai lélektan pszichodiagnosztikai eljárásainak köréből*, 20–34.
- Lukács, Á. és Kas, B. (2014). Nyelvelsajátítás és értelmi fogyatékoság. In Pléh, Cs. és Lukács, Á. (szerk.): *Pszicholingvisztika 1–2.: Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv*, 1383–1404. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Markó, A. (2014). A beszéd temporális szerkezete a beszédmód és a beszédhelyzet függvényében. In Bátyi, Sz., Navracsics, J. és Vigh-Szabó, M. (szerk.): *Nyelvelsajátítási-, nyelvtanulási- és beszédkutatások*, 33–45. Gondolat Kiadó, Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar, Budapest, Veszprém.
- Markó, A. (2015). *A spontán beszéd prozódiai szerkezete. Időzítés és beszéddallam. Nyelvtudományi értekezések (166.)*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Markó, A. (2017). Hangtan. In Imrényi, A., Kugler, N., Ladányi, M., Markó, A., Tátrai, Sz. és Tolcsvai Nagy, G. (szerk.): *Nyelvtan*, 75–206. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* Dial books for young readers, New York.
- Meixner, I. (1995). Munkásságom tézis-szerű összefoglalása. <http://www.diszlexia.info/mexinertezis.htm>. A letöltés ideje: 2021. január 5.
- Mérei, F. és Szakács, F. (1995). A Raven-féle vizsgálati elv és teszt. In Torda, Á. (szerk.): *Pszichodiagnosztika I. Tanulmányok a gyógypedagógiai lélektan pszichodiagnosztikai eljárásainak köréből*, 52.
- Neuberger, T. (2014). *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Radványi, K. (2005). A kommunikáció és a beszéd fejlesztése az értelmileg akadályozott gyermekeknél. In Varga, I. (szerk.): *Speciális didaktika I. Az értelmi akadályozottsággal élő gyermekek tanítása*, 28–69. Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, Szeged.

- Rohár, A. (2016). Down-szindrómás személyek nyelvi képessége. *Gyógypedagógiai Szemle*, 44(3):195–215.
- Roid, G. H., Miller, L. J., Pomplun, M. és Koch, C. (2013). Leiter international performance scale. third editon. stoelting co. https://www.stoeltingco.com/media/wysiwyg/Leiter-3_Buro_Reviews.pdf. A letöltés ideje: 2021. június 29.
- Tóth, A. (2017). *A spontán beszéd a nem és az életkor függvényében gyermek- és fiatal felnőttkorban*. Doktori értekezés, ELTE BTK, Budapest.
- Váradi, V. (2010). A felolvasás és a spontán beszéd temporális sajátosságainak összehasonlítása. *Beszéd kutatás 2010*, 100–109.
- Wacha, I. (1974). Az elhangzó beszéd főbb stíluskategóriáiról. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*, 10:203–216.
- Wechsler, D. (2007). *WISC-IV Technikai és értelmező kézikönyv*. OS Hungary Tesztfelkészítő Kft, Budapest.

A mandarin explozívák ejtése magyar anyanyelvűeknél

Juhász Kornélia

ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola

juhasz.kornelia8@gmail.com

Kivonat: A tanulmány célja mandarin kínaiul tanuló magyar anyanyelvűek produkciójában vizsgálni a kínai bilabiális, alveoláris és veláris képzési helyű explozívákat. A magyar zöngés-zöngétlen explozívapárokhoz képest a szembenálló mandarin explozívák mind a zöngétlen tartományban valósulnak meg, és az aspiráció mértéke különbözteti meg őket. A kutatásban intervokális explozívák zöngeskedési idejét mérem és vizsgálom két szempont szerint: egyfelől mérem a zárszakaszuk zöngés hányadát, másfelől az aspirációt, avagy a felpattanást követő turbulens zörej időtartamát. A kutatásban résztvevő magyar anyanyelvűeket két eltérő nyelvi tapasztalatú csoportban vizsgálom, és a produkciójukat egyfelől anyanyelvi kínaiak ejtésével, másfelől a képzési helyükben illesztett magyar zöngés-zöngétlen explozívapárjukkal vetem össze.

1. Bevezetés

A zárhangok a világ összes nyelvében előforduló beszédhangok ([Ladefoged és Maddieson, 1996](#)), a jelen tanulmány középpontjában is

<https://doi.org/10.18135/Alknyelvdok.2021.15.11>

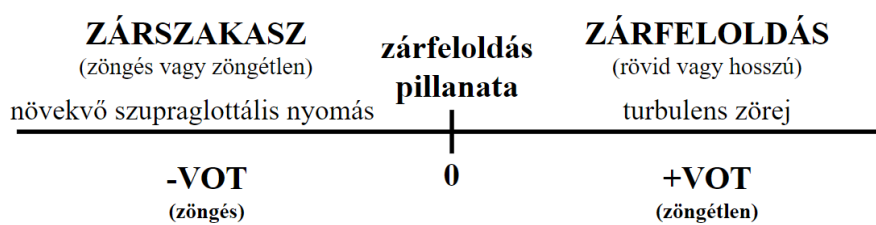
In: Grácsi Tekla Etelka – Ludányi Zsófia (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021*. Budapest:

Nyelvtudományi Kutatóközpont. 2021. (Sorozatszerkesztő: Várad Tamás.) ISBN 978-963-9074-94-1.

ilyen beszédhangok, pontosabban orális explozívák, azaz felpattanó szájjüregi zárhangok állnak. Az orális explozívák képzésének legfőbb jellemzőjét a levegő útjában létrejövő zár/akadály adja, ami a szájjüregben helyezkedik el. Ezért a produkciójukat minden esetben a nyomásváltozások szerinti két nagyobb fázisra tudjuk bontani: a zárszakaszra, és a zár feloldására, melyeket a zárfeloldás pillanata, avagy a felpattanás határol el egymástól. A zárszakaszban a tüdőből kiáramló levegő az akadályba ütközve felgyülemlik, és ezért növekedést idéz elő a hangszalagok feletti ún. szupraglottális üregben, majd a zár feloldásakor turbulens zörej kíséretével megy végbe a nyomáskiegyenlítődé, ahogyan a nagyobb nyomású helyről a levegő a kisebb nyomású hely felé, azaz a tüdőből a toldalécsövön keresztül kifelé áramlik (Ohalo, 1997).

A szupraglottális gesztusok, többek között a zöngéképzés időzítése, alapvetően meghatározzák, hogy az adott nyelvben milyen fonetikai jegyek jelentenek fonológiai oppozíciót. Az explozívák fonetikai zöngességét Lisker és Abramson (1964) kutatása alapján a zöngkezdesi idővel (Voice Onset Time, VOT) tudjuk számszerűsíteni, ami megmutatja, hogy a zöng kváziperiodikus rezgése hol kezdődik relatívan a zárfeloldás pillanatához, avagy a felpattanáshoz képest. Más szóval a VOT-kontinuum olyan, mint egy számegyenes, amelyen a zárfeloldás pillanatát tekinthetjük a nullának. Ebből kiindulva, ha a zárfeloldáshoz képest előbb, azaz már a zárszakaszban látjuk a zöng kváziperiodikus hullámait, akkor ott negatív VOT-értékről, azaz zöngés beszédhangról beszélünk. Azonban ha a zöngképzés a zárfeloldás pillanatához képest csak késve jelentkezik, akkor ott pozitív VOT-értéket és zöngétlen hangokat kapunk (Lisker és Abramson, 1964). A zöngétlen hangokat pozitív VOT-értékük időtartama szerint tovább osztályozhatjuk: 0–30 ms-ig rövid +VOT-tal rendelkező, azaz zöngétlen aspirálatlan beszédhangról, míg 30 ms-nál hosszabb +VOT-érték esetén aspirált (hehezetes) beszédhangról beszélünk, amit a zárfeloldás után relatíve hosszabb turbulens zörej követ (Cho és Ladefoged, 1999; Abramson és Whalen, 2017). Azonban azt is meg

kell jegyeznünk, hogy az explozívák zöngeskezdesi ideje a képzési hely függvényében is változik, azaz a toldalékcsoeben a szükület hátrébb mozdulva magasabb pozitív VOT-értéket, vagyis relatíve hosszabb turbulens zörejt eredményez (Morris és mtsai., 2008). Az explozívák tulajdonságait és zöngeskezdesi időértéküket az 1. ábra foglalja össze, a zöngés aspirálatlan ($-VOT$), a zöngétlen aspirálatlan (rövid $+VOT$) és zöngétlen aspirált (hosszú $+VOT$) bilabiális képzési helyű beszédhangok prototipikus hangszínképeit a 2. ábra mutatja be.



1. ábra. Az explozívák általános tulajdonságai és zöngeskezdesiidőértékük

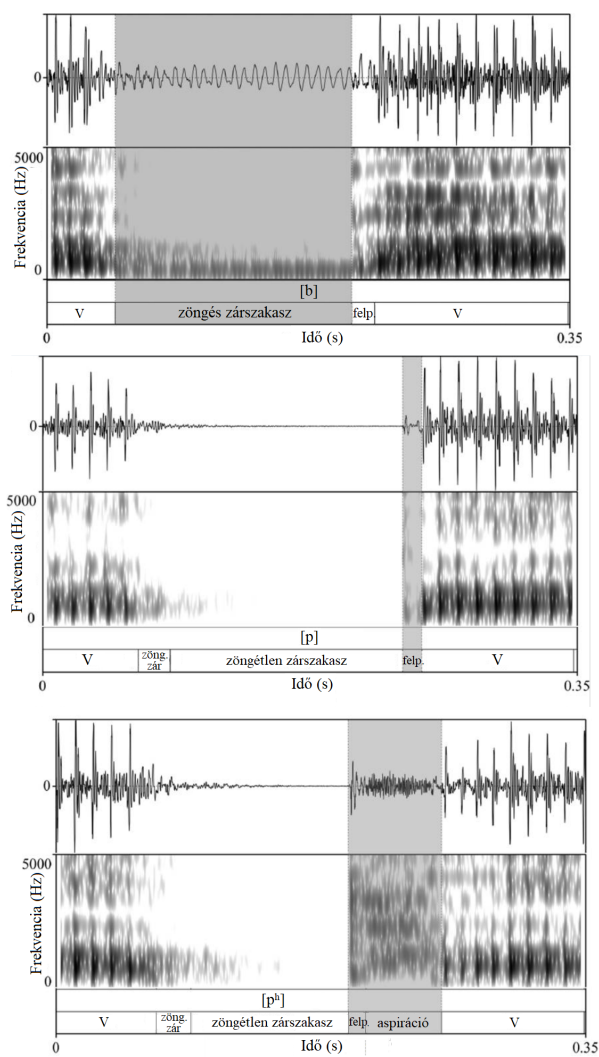
A VOT-értékek az explozívák fonetikai leírására használatosak, ezért az egyes fázisok határai és megvalósulásuk nem szükségszerűen tükrözik a fonológiai besorolásukat. Például a zöngétlen beszédhangok esetében azt várnánk, hogy a zárszakasz teljes egészében zöngétlen, azonban a 2. ábra zöngétlen aspirálatlan és aspirált explozíváinál azt láthatjuk, hogy az explozívát megelőző magánhangzó zöngéje koartikulációs hatásként a zárszakasz elején még rövidebb ideig fennmarad, más szóval nincs éles határ a magánhangzó és az explozíva zárszakasza között (Lisker és Abramson, 1964; Stevens, 1998). Ezzel ellentétben a 2. ábrán bemutatott zöngés explozíva esetében tankönyvi megvalósulás látható, miszerint a zárszakasz teljes egészében zöngés. Azonban az explozívák esetében a zársza-

kaszbeli zöngéképzés aerodinamikai okokból fakadóan nem minden esetben terjed ki a zárszakasz teljes időtartamára. A zöngéképzés alapja, hogy a tüdőből kiáramló levegővel nagy nyomást hozunk létre a hangszalagok szétfeszítése és rezegtetése érdekében, és ez a levegő a kisebb nyomással felé, azaz a toldalékcsovön kifelé áramlik. Ha azonban a toldalékcsovben akadályt képzünk, akkor az akadály miatt a szupraglottális nyomás is növekszik. Ez azért okoz problémát, mert ha a szubglottális (azaz a toldalékcsov hangszalagok alatti) és a szupraglottális (azaz a hangszalagok és a szájüregi akadály közötti) üregek nyomása megközelítőleg kiegyenlítődik, akkor megáll a zöngéképzés. Ebből arra is következtethetünk, hogy a szájüregben minél hátrébb jelenik meg a már említett zár, annál kisebb akadály mögötti szupraglottális üregre, ennél fogva nem csak a nyomás fokozottabb növekedésére, hanem zöngéképzés gyorsabb megállására is következtethetünk (Ohala, 1997). Ezért a zárhangok aerodinamikájából fakadóan a zöngés explozíváknál sok esetben nem a zárszakasz teljes időtartamát jellemzi zöngéképzés.

A fentiekből következően a negatív VOT-érték esetében a fonetikai zöngesség egy lehetséges módját, azaz zönges^o-ot mérünk, ami azt mutatja meg, hogy a zárszakasz mekkora hányada zöngés. (A zönges^o mérését a Módszertan fejezetben mutatom be részletesebben.)

Cho és Ladefoged (1999) szerint a fentebb leírt aerodinamikai folyamat felelős a veláris képzési helyen a hosszabb pozitív VOT-értékekért is. A többi képzési helyhez mérten a veláris képzési hely esetében a szupraglottális üreg kisebb, ezért a nyomás is relatíve magasabbra nő, és ebből következően a nyomáskiegyenlítődés is lassabban megy végbe, ami hosszabb +VOT-értéket, azaz a felpattanás után a zönges lassabb újraindulását eredményezi.

A mandarin explozívák ejtése...



2. ábra. A zöngés (felül, –VOT), zöngétlen aspirálatlan (középen, rövid +VOT) és zöngétlen aspirált (alul, hosszú +VOT) bilabiális explozívák hangszíne, ahol a szürke fázis jelöli a zöngékezdési időt, ami zöngétlen beszédhangok esetében magába foglalja a zárfelepattanás zörejét is (Abramson és Whalen, 2017: 84)

A világ nyelveiben az explozívák, illetve szembenállásuk különféle VOT-értékekkel valósulhat meg (Ladefoged és Maddieson, 1996). A magyar és a mandarin kínai zöngésségi oppozíció összehasonlításakor azt látjuk, hogy a magyar nyelvben zöngés aspirálatlan és zöngétlen aspirálatlan beszédhangok állnak szemben egymással, a mandarinban viszont zöngétlen aspirálatlan és zöngétlen aspirált beszédhangok állnak oppozícióban. Ez azt jelenti, hogy mindkét nyelvben a fonológiai zöngésség szerinti kettős szembenállás figyelhető meg, ugyanakkor a magyar nyelvhez képest a kínai explozívák oppozíciója a VOT-kontinuumon zöngétlen irányba eltolódva valósul meg. A magyar és a kínai explozívák oppozícióját az 1. táblázatban látható VOT-értékek is megerősítik (Chao, 1968; Gósy és Ringen, 2009; Ma és mtsai., 2018).

	Zöngés			Zöngétlen			Aspirált		
	-VOT			(rövid +VOT)			(hosszú +VOT)		
Magyar	[b] -68,6 (98,1%)	[d] -59,4 (87,0%) lenis	[g] -52,9 (89,4%)	[p] 18,4	[t] 20,0	[k] 42,7			
Kínai				[b] 8,5	[d] 9,8 lenis	[g] 20,1	[p ^h] 78,4	[t ^h] 81,5	[k ^h] 82,7 fortis

1. táblázat. Magyar és mandarin zöngésségi oppozíció VOT-értékei (ms), illetve ezen felül a magyar zöngés zárhangok esetében a zárszakaszbeli zöngé időaránya a zárszakasz teljes időtartamára vetítve (%) (Gósy és Ringen, 2009; Chao, 1968; Ma és mtsai., 2018)

Az 1. táblázatban látható VOT-értékekkel kapcsolatban meg kell jegyeznünk, hogy ezek alapján az adatok alapján a két nyelv között csak nagyságrendi, tendenciózus összevetés lehetséges, mert a magyar és a kínai nyelvekre vonatkozó fonetikai kísérletek mérési módszertanukban eltértek. Gósy és Ringen (2009) a +VOT értékét a felpattanástól a második formáns (F₂) megjelenéséig mérték, míg a kínai adatokban Ma és mtsai. (2018) a +VOT-értéket a felpattanás-

tól csak a kváziperiodikus zörej kezdetéig szegmentálták. Továbbá a kínai zöngétlen aspirálatlan explozívákat illetően azt is meg kell említenünk, hogy – mint ahogyan arra az IPA transzkripcióban a grafémák alatti apró karikák is utalnak – [Chao \(1968\)](#) szerint ezek a beszédhangok nem a klasszikus értelemben vett aspirálatlan zöngétlen beszédhangok, hanem azok lenizált formái, amiket a zöngétlen aspirálatlan explozíváknál lazább izomműködés jellemez. A terminológia egyszerűségének kedvéért a kínai és magyar explozívák megnevezésére a jelen tanulmányban a lenis-fortis megnevezést használom, amely terminusok megkönnyítik a két nyelv fonológiai szembenállásának összehasonlítását. Mindkét nyelvben a lenis beszédhangok követelnek meg lazább izomműködést, illetve ezek helyezkednek el közelebb a zöngés képzési módhoz a VOT-kontinuumban. Ezzel szemben a fortis beszédhangok esetében erősebb izomműködésre számíthatunk, azaz a fortis szegmentumok a zöngétlen-aspirált irányban helyezkednek el a VOT-kontinuumon a párjukhoz képest.

A célnyelvi (L2) beszédhangok elsajátítása a nyelvtanulók számára nem mindig problémamentes, főleg abban az esetben nem, amikor az L2 beszédhangokat megkülönböztető jegy az anyanyelvben nem számít kontrasztívna (Flege, 1987a). Flege (1987b) akusztikai vizsgálatában angol és francia nyelvtanulók L2-beli zöngétlen zárhang-produkcióját elemezte és hasonlította össze anyanyelvi beszélőkével. Az angol és a francia zöngétlen zárhangok szembenállása VOT-értékek tekintetében a magyar-kínai nyelvhez képest hasonlóan valósul meg, azaz míg a franciában rövid +VOT-értékkel rendelkező zöngétlen aspirálatlan, addig az angolban hosszú +VOT-értékkel rendelkező zöngétlen aspirált zárhangok jelennek meg. A kutatás alapfelvetése szerint a nyelvtanulók elsiklanak az anyanyelvükben nem kontrasztív akusztikai-fonetikai tulajdonságok felett, így az ekvivalensként való osztályozásból fakadóan a célnyelvi explozívákat az anyanyelvi megfelelőikhez hasonlóan képzik. A kutatás eredményei megerősítették ezt a hipotézist, és az L2-beszédhangok produkciója a nyelvtanulók ejtésében jellemzően az L1-hez közelítő VOT-értékkel

valósult meg. Ez azt jelenti, hogy a francia anyanyelvű angolul tanulók az angol aspirált beszédhangokat az angol beszélőkhöz képest kevésbé aspiráltak, míg az angol anyanyelvű franciául tanulók a francia aspirálatlan zöngétlen beszédhangokat a francia anyanyelvűeknél aspiráltabban ejtették. Hasonló jelenség állhat fenn magyar anyanyelvűeknél a mandarin explozívák esetében is, ahol a szembenálló kínai explozívapárok mindkét tagja egyaránt a magyar zöngétlen beszédhang-kategóriában valósul meg. És bár ezeket az aspirációs zörej hossza elkülöníti, a magyar nyelvre nem jellemző az aspiráció, tehát a magyar anyanyelvűek nem érzékenyek erre a kontrasztra. Aból következően, hogy az anyanyelv fonológiai rendszere alapvetően befolyásolja az L2-beszédhangok elsajátítását, azt feltételezhetjük, hogy a magyar anyanyelvű beszélők számára gondot okoz a mandarin explozívák elsajátítása és megkülönböztetése. Az elsajátítás nehézségét fokozhatja az a tény, hogy a kínai explozívák ortográfiája is hatással lehet az elsajátításra (Bassetti, 2008), hiszen a pinyinben (azaz a kínai karakterek transzkripciójában) a zöngétlen aspirálatlan és aspirált beszédhangok a magyarban is ismert zöngés-zöngétlen grafémákkal vannak szembeállítva egymással. A magyar anyanyelvűek kínai explozíváinak zöngességét korábban Tusor (2016) kínai mesterszakos hallgató akusztikai vizsgálatnak vetette alá, azonban a kutatásának középpontjában az explozívák spontán beszédbeli megvalósulásai álltak, és a következtetéseit pusztán a hangszínképek vizuális tulajdonságai alapján vont le.

Tusor (2016) kutatásával kapcsolatban kiemelendő, és jelen kutatás szempontjából releváns, hogy a vizsgálata eredményei szerint a kínaiul tanuló magyar anyanyelvűek a zöngétlen aspirálatlan beszédhangokat zöngésen, míg a zöngétlen aspirálatlan explozívákat a kínaiaknál kevésbé aspiráltak produkálták.

1.1. Célok és hipotézisek

A vizsgálat során kínai és kínaiul tanuló magyar anyanyelvű kísérleti személyek kínai explozíváit vetettem össze, valamint a magyar anya-

nyelvűek által ejtett kínai nyelv szegmentumait a képzési helyükben illesztett magyar beszédhangpárjaikkal is összehasonlítottam. Aból az alapfelvetésből indultam ki, hogy az anyanyelvi fonológiai rendszer alapvetően meghatározza a célnyelvi beszédhangok elsajátítását, azaz a magyar anyanyelvűek a kínai explozívák produkciójában a magyar zöngésségi szembenállást jelenítik meg. Ez azt jelenti, hogy – [Tusor \(2016\)](#) eredményeivel megegyező módon – azt feltételezem, hogy a kínai szegmentumokat a magyar beszélők a kínaiaknál lenizáltabban valósítják meg, azaz:

H1/a a zöngétlen aspirálatlan lenis kínai explozívákat a kínaiaknál zöngésebben,

H1/b a zöngétlen aspirált kínai fortis zárhangokat pedig a kínaiakhoz viszonyítva kevésbé aspiráltan képzik.

A magyar beszédhangokkal való összevetéskor azt is feltételeztem, hogy a magyar beszélők a kínai explozívák produkciójában a kínai beszédhangokat a magyar lenis és fortis beszédhangokkal helyettesítik, ezért a magyarok esetében nincs különbség a magyar és a kínai explozívák ejtése között a zöngésséget illetően:

H2/a A magyarok kínai és magyar lenis beszédhangjai között nincs eltérés,

H2/b valamint a magyar és kínai fortis beszédhangok is megegyeznek a zöngésségükben.

A kísérletben két eltérő nyelvi tapasztalattal rendelkező magyar anyanyelvű csoportot vizsgáltam. Ezekkel kapcsolatban azt feltételeztem, hogy:

H3 a H1/a és a H1/b esetében a nyelvi tapasztalat növekedésével a produkció jobban megközelíti a natív ejtést.

Az utolsó hipotézisem középpontjában a zöngétlen aspirálatlan mandarin és magyar explozívák ejtése áll, illetve a két nyelv beszédhangjainak összevetése:

H4 Mivel mind a magyar, mind a mandarin beszédhangok ugyanabban a zöngésségi kategóriában helyezkednek el, ezért azt feltételeztem, hogy a magyar beszélők magyar zöngétlen aspirál-

atlan (fortis) és a kínai beszélők kínai zöngétlen aspirálatlan (lenis) explozívait összevetve nem találok eltérést.

Az explozívák mérésével kapcsolatosan azt a tendenciát is vártam megjelenni, hogy

H5 minél hátrébb helyezkedik el a képzési hely, tendenciózan annál nagyobb +VOT-értékeket kapok.

2. Módszertan

A mandarin explozívák vizsgálatában és a magyar explozívákkal való összehasonlításukban két eltérő nyelvi tapasztalattal rendelkező, azaz egy kezdő és egy haladó magyar anyanyelvű beszélői csoport, valamint egy mandarin kínai anyanyelvű kontrollcsoport produkcióját vetettem össze. Minden beszélői csoportban 5 kísérleti személy, azaz összesen 15 nő ejtését vizsgáltam, akiknek az átlagéletkora 22,4 év. A kevesebb nyelvi tapasztalattal rendelkező beszélői csoport tagjai, azaz a kezdő kínaiul tanuló magyar anyanyelvűek kínai alapszakos másodéves egyetemista hallgatók voltak, akik legalább két éve tanultak kínaiul. A több nyelvi tapasztalattal rendelkező, haladó beszélői csoportban kínai mesterképzésben résztvevő, vagy mesterképzést végzett hallgatók vettek részt, akik legalább 4, de legfeljebb 6 éve tanultak mandarin kínai nyelvet. A magyar anyanyelvű kísérleti személyek beszélői csoporttól függetlenül egytől egyig mind saját bevallásuk szerint legalább heti rendszerességgel beszéltek angolul. A kínai anyanyelvű kontrollcsoport tagjai mind Peking vonzáskörzetéből származnak, átlagéletkoruk 24,8 év, átlagosan 4,6 éve tartózkodtak Magyarországon. Az 5 kínai anyanyelvű kísérleti személy mindegyike heti rendszerességgel beszélt angolul, csak ketten számoltak be arról, hogy heti egyszeri rendszerességgel használják a magyar nyelvet is.

A felvételkedzésre az ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai Tanszék laboratóriumában, egy csendesített szobában került

sor. A hangfelvételeket az *Audacity* programmal ([Audacity Team, 2019](#)) rögzítettem az MTA-ELTE Lendület Lingvális Artikuláció Kutatócsoportjának eszközeivel: egy külső hangkártyával és egy omnidirekcionális kondenzátoros fejmikrofonnal.

A kutatásban három különböző képzési helyű (bilabiális, alveoláris és veláris) explozívák lenis és fortis megvalósulását vizsgáltam, ami nyelvenként 6 explozívat jelentett. A kínai és magyar explozívakat izolált ejtésű, két szótagú V_1CV_2 -szerkezetű álszavakban és -megnyilatkozásokban vizsgáltam, melyeket a kísérleti személyeknek véletlenszerű sorrendben kellett felolvasniuk egy monitorról. A kínai álszavakat a felvétel során pinyinrel (azaz a kínai karakterek transzliterációjával); a magyar megnyilatkozásokat magyar ortográfiával jelenítettem meg. A kínai és magyar álszavakban a V_1 minden esetben egy legelső nyelvállású, ajakkerekítés nélküli, veláris/centrális /a/ hang volt, melyet egy intervokális helyzetben álló explozíva követett (az volt a hangsorban a vizsgált elem). Az explozívák utáni magánhangzók (V_2) szintén veláris /u/-k, vagy veláris/centrális /a/-k voltak. Összegezve tehát a nyelvenként hat vizsgált explozívat két különböző magánhangzó környezetében vettem fel háromszori ismétléssel, így a vizsgált elemek száma a 15 kísérleti személyre számítva összesen ($2 \text{ nyelv} \times 6 \text{ C} \times 2 \text{ V} \times 3 \text{ ismétlés} \times 15 \text{ beszélő} =$) 1080 volt. A kínai álszavak, illetve a magyar megnyilatkozások listáját a 2. táblázat mutatja be.

Az álszavak és -megnyilatkozások jelen formája, és a kínai álszavak esetében a 4-es ereszkedő tónus azért volt szükségszerű, hogy a lehető legjobban áthidaljuk a tonális-atonális nyelvek közötti különbséget, azaz hogy a vizsgált elemek minden esetben hangsúlyos szótagban helyezkedjenek el és a dallammenet irányát illetően egyezzenek az intonációjukban. A mandarin kínai tonális nyelv, ezért az álszavak azonos hangsúlymintázatait a tónusok kontrollálásával érhetjük el: a tónussal rendelkező szótagok mind hangsúlyosak, szemben a hangsúlytalan és ezzel egyidőben tónustalan mandarin szótagokkal ([Duanmu, 2000](#)).

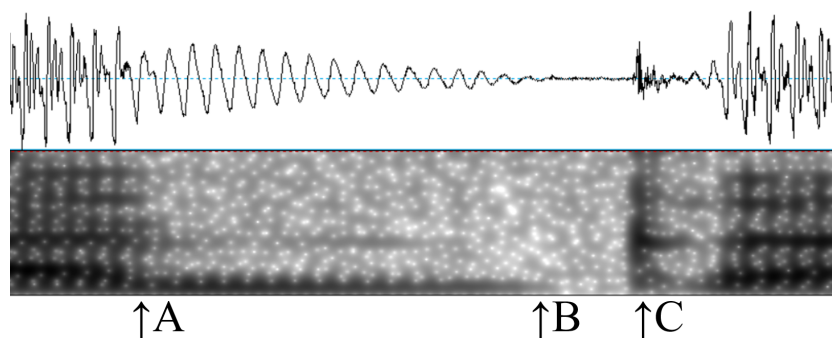
Magyar explozívák (magyar ortográfia)	Kínai explozívák (pinyin)
Á, bá! [ˈaː ˈbaː]	à bà [ˈa ˈb̥a]
Á, pá! [ˈaː ˈpaː]	à pà [ˈa ˈp̥ʰa]
Á, bú! [ˈaː ˈbuː]	à bù [ˈa ˈb̥a]
Á, pú! [ˈaː ˈpuː]	à pù [ˈa ˈp̥ʰu]
Á, dá! [ˈaː ˈdaː]	à dà [ˈa ˈd̥a]
Á, tá! [ˈaː ˈtaː]	à tà [ˈa ˈt̥ʰa]
Á, dú! [ˈaː ˈduː]	à dù [ˈa ˈd̥u]
Á, tú! [ˈaː ˈtuː]	à tù [ˈa ˈt̥ʰu]
Á, gá! [ˈaː ˈgaː]	à gà [ˈa ˈg̥a]
Á, ká! [ˈaː ˈkaː]	à kà [ˈa ˈk̥ʰa]
Á, gú! [ˈaː ˈguː]	à gù [ˈa ˈg̥u]
Á, kú! [ˈaː ˈkuː]	à kù [ˈa ˈk̥ʰu]

2. táblázat. A kísérletben vizsgált magyar megnyilatkozások (magyar ortográfiával, valamint IPA-val), illetve az ezekhez képzési hely és fonológiai zöngesség szerint illesztett kínai álszavak (pinyinvel és IPA-val) megjelenítve

A hangfelvételeket a *Praat* szoftverben (Boersma és Weenink, 2019) címkéztem és elemeztem. A zöngé%-okat és aspirációértékeket egy szkript segítségével automatikusan nyertem ki. A lenis explozívák (azaz a magyar zöngés aspirálatlan és kínai zöngétlen aspirálatlan szegmentumok) esetében a zárszakasz zöngességének mértékét vizsgáltam, ezért ebben az esetben zöngé%-ot mértem. A zöngé% értékének kiszámításakor a zárszakaszbeli zöngé időtartamát osztottam el a zár teljes időtartamával (Deterding és Nolan, 2007). A szegmentálásakor a teljes zárszakasz idejét a teljes formánsszerkezet megszűnésétől a felpattanás zöreijéig mértem. A zöngé% számítását az 1. képletben, a fázishatárokat bemutató spektrogramot a 3. ábra szemlélteti. A zár többszörös felpattanása esetében mindig az első

felpattanásig szegmentáltam.

$$z\ddot{o}nge\% = \frac{B - A}{C - A} * 100 \quad (1)$$

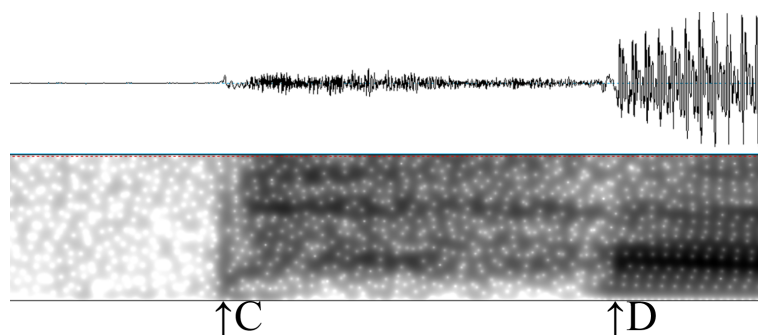


3. ábra. A zöngé% szegmentálásához használt képlet (1, (Deterding és Nolan, 2007) oszillografikus és spektografikus bemutatása: az "A" a magánhangzó teljes formánsszerkezetének megszűnésének időpontját, "B" a zöngé kváziperiodikus hullámainak a megszűnésének időpontját, míg "C" a felpattanás időpontját jelöli

A magyar és kínai lenis explozívák zárszakaszának zöngességén kívül az aspirációt, azaz a zárszakasztól a zöngé kezdetéig eltelt időtartamot is mértem. Aspirációértékük szerint összevettem a kínai fortis (zöngétlen aspirált) szegmentumokat magyar és a kínai beszélők ejtésében, másfelől pedig a magyar anyanyelvűek kínai fortis és magyar fortis beszédhangjait. Továbbá a két nyelvben ugyanazon fonetikai-zöngességi kategóriába tartozó zöngétlen aspirálatlan szegmentumokat, azaz a magyar fortis és kínai lenis beszédhangokat is összevettem aspirációértékükben. Az aspirációt Lisker és Abramson (1964), illetve Ma és mtsai. (2018) alapján a felpattanástól zöngéképzésig, avagy a magánhangzó kváziperiodikus hullámának megjelenéséig határoztam meg. A felpattanás veláris szegmentumok esetében többszörös is lehet, abból következően, hogy az ejtés során

a veláris régióban nagyobb nyelvfelület vesz részt a zárképzésben, és ezért a hirtelen lecsökkenő nyomás „visszarántja” a zárat, amit utána a kiáramló levegő és a nyomásnövekedés újra szétfeszít (Keating és mtsai., 1983; Stevens, 1998; Grácsi, 2012). A veláris képzési helyen a többszörös felpattanás esetében az aspiráció hosszát mindig az első felpattanástól mértém. Az aspiráció számításának képletét a 2. egyenlet, a képletben szereplő mérési pontokat a 4. ábra mutatja be.

$$\text{aspiráció} = D - C \quad (2)$$



4. ábra. Az aspirációhoz használt képlet (2) oszcillografikus és spektrális bemutatása: "C" a felpattanás időpillanata, "D" pedig a kvázi-periodikus hullám kezdetének időpillanata

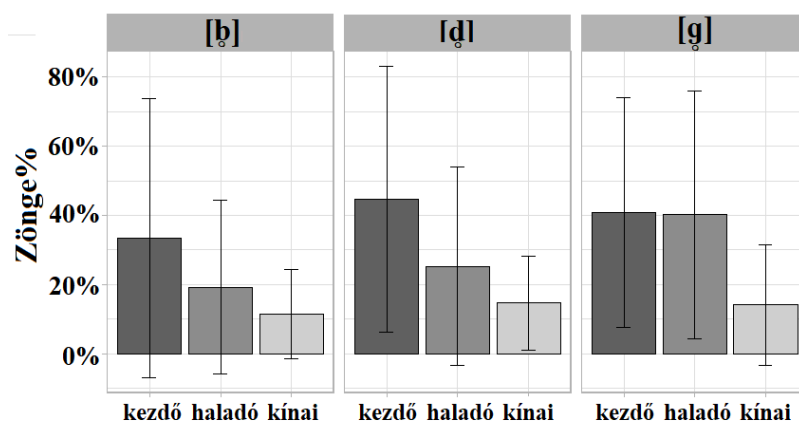
Az adatok statisztikai elemzését az *R* programban (R Core Team, 2019) lineáris kevert modellekkel (LMM: lmerTest csomag, Kuznetsova és mtsai., 2017) végeztem. A függő változókra, azaz a zöngeségre, illetve az aspiráció értékére két általános lineáris kevert modellt írtam fel. A statisztikai modellekben a zöngeség- és az aspirációérték függő változókat a három beszélői csoport (a kínai anyanyelvű kontrollcsoport és a magyar anyanyelvű beszélők két szintje), valamint a képzés helye (bilabiális, alveoláris, veláris, amely változó a képzési

hellyel egyidőben kódolja a nyelvet is) független változók interakciójában értelmeztem. A modellben szerepelt egy random változó (random eltolás, azaz intercept), a beszélő személye is ($\text{modell}_{\text{zöngé}\%} = \text{lmer}(\text{zöngé}\% \sim \text{beszélői csoport} * \text{szegmentum} + (1|\text{beszélő}))$), illetve (modell_{aspiráció} = lmer(aspiráció ~ beszélői csoport * szegmentum + (1|beszélő)). Az adatokon belül részhalmazokat hoztam létre annak érdekében, hogy a kínai szegmentumokat össze tudjam vetni a magyarok és a kínaiak ejtésében, valamint a magyarok ejtésében össze tudjam hasonlítani a magyar és kínai szegmentumokat. Utóbbi esetben vált fontossá, hogy a szegmentum független változó a nyelvet is kódolja, és ezért összehasonlítást enged az ugyanolyan képzési helyű, de eltérő nyelven megvalósuló szegmentumok esetében. A változók szintjeit páronként post hoc tesztekkel vettem össze (Lenth, 2020) ($\text{modell}_{\text{post hoc}} = \text{lsmeans}(\text{modell}_{\text{zöngé}\%|\text{aspiráció}}, \text{list}(\text{pairwise} \sim \text{csoport} * \text{szegmentum}), \text{adjust} = \text{"tukey"})$). Az adatokat a ggplot2 csomag segítségével ábrázoltam (Wickham, 2016).

3. Eredmények

A mandarin lenis explozívák összevetésekor a lineáris kevert modell, amelyben a függő változó a zöngé%, és a független változók a szegmentum, valamint a beszélői csoport voltak, a következő eredményt hozta. Habár a független változók interakciója szignifikáns eredményt mutatott ($F(4, 248) = 2,6, p < 0,05$), a post hoc teszt nem hozott eltérést a magyar anyanyelvűek két csoportja és a kínai anyanyelvűek zöngé%-értékében egyik beszédhang esetében sem (5. ábra).

Habár a zöngé%-értéket illetően nem találtam szignifikáns eltérést a magyarok és a kínaiak ejtését illetően, az 5. ábrán az látszik, hogy a kezdő és haladó magyar anyanyelvűek esetében a nyelvi tapasztalat növekedésével tendenciózusan csökkent a zöngé% értéke, azaz egyre jellemzőbbé vált a kevésbé zöngés zárszakasz a bilabiális

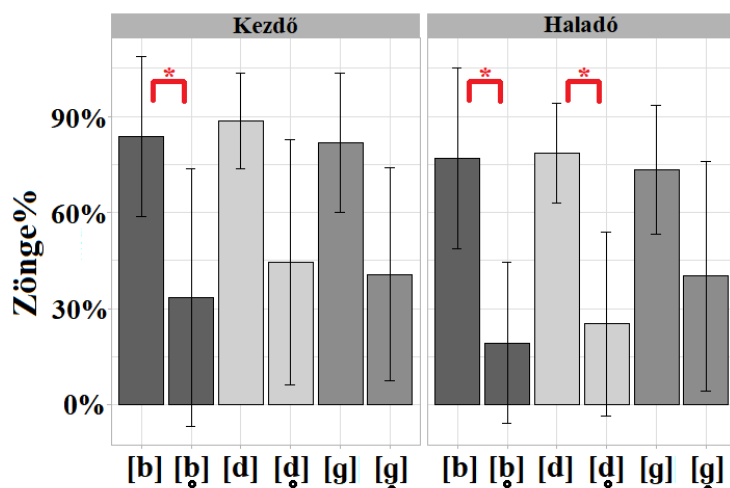


5. ábra. A kínai lenis aspirálatlan zöngétlen explozívák zöngé% értékei és szórásuk a három beszélői csoport (kezdők, haladók és natív kínaiak) ejtésében, a képzési helyük (bilabiális, alveoláris, veláris) függvényében

[b], és alveoláris [d] esetében. Ez azt jelenti, hogy a kezdő magyar anyanyelvűek rendelkeztek minden szegmentum esetében a legmagasabb, a kínai beszélők pedig minden esetben a legalacsonyabb zöngé% átlagértékkel. Ez alól kivételt képez a veláris képzési helyű [g], ahol a haladó kínaiul tanuló magyar anyanyelvűek nem közelítették meg jobban a kínaiak átlagértékeit, mint a kezdők.

A magyar anyanyelvűek ejtésében összehasonlítva a magyar és mandarin lenis explozívákat a következő eredmény született: a zöngé% értékére a szegmentum (ami az eltérő IPA-jelekből fakadóan az ejtés nyelvét is kódolja) szignifikáns hatást mutatott ($F(5, 88) = 9,7, p < 0,001$) (6. ábra). A páros összehasonlításban szignifikáns eltérés mutatkozott a kezdő és haladó magyar anyanyelvű kísérleti személyek bilabiális magyar [b] és kínai [b] beszédhangjai (BA: $p < 0,05$, MA: $p < 0,01$), valamint a haladók alveoláris magyar [d] és kínai [d] szegmentumai között ($p < 0,01$). A magyar és kínai lenis explozívák összehasonlításakor – habár nincs minden beszédhangpár között statisztikailag szignifikáns különbség – tendenciózusan a ma-

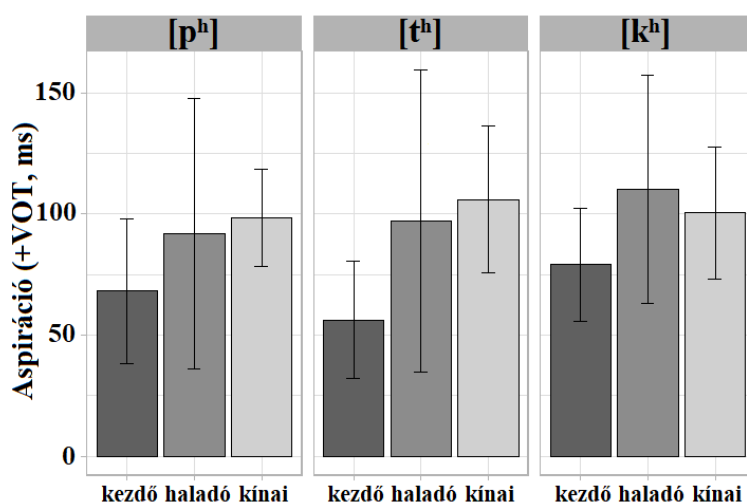
gyar beszédhangok zöngé%-értéke minden esetben magasabb volt a kínai zöngétlen aspirálatlan beszédhangokban mértnél. Amit itt még érdemes megemlíteni az az, hogy egyik magyar anyanyelvű csoport ejtése sem mutatott szignifikáns különbséget a veláris képzési helyű magyar [g] és kínai [g] beszédhangpár között, valamint a haladó kínaiul tanuló magyar anyanyelvűeknél egyedül e beszédhangpár esetében nem volt eltérés a magyar és a kínai szegmentumok ejtésében.



6. ábra. A kínai és magyar lenis explozívák zöngé%-értékei és szóráruk a két magyar anyanyelvű beszélői csoport (kezdő és haladó kínaiul tanuló magyar anyanyelvűek) ejtésében

A magyar és kínai anyanyelvűek által produkált kínai fortis explozívákat összevető statisztikai modell szerint az aspirációra, mint függő változóra a beszélői csoportok és a képzési hely szignifikáns interakciós hatást mutatott ($F(4, 252) = 5,45, p < 0,001$) (7. ábra). Ugyanakkor a poszt hoc teszt páros összehasonlításai alapján a beszélői csoportok egyik szegmentum esetében sem tértek el egymástól, azaz nem volt szignifikáns eltérés a magyar és kínai szegmentumok aspirációjának időtartamában. Hogyha a 7. ábrán az említett ada-

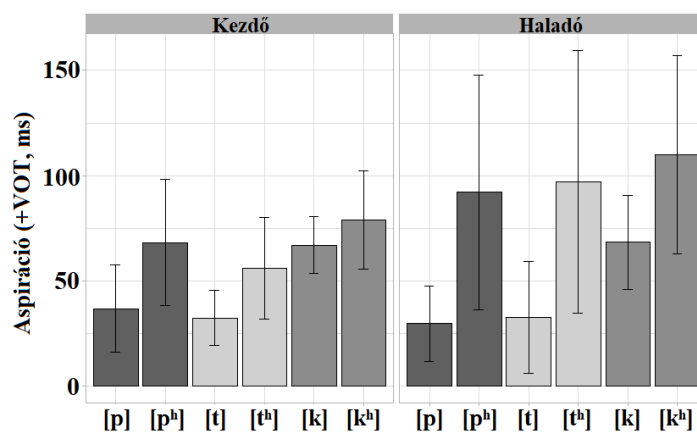
tok eloszlását nézzük, akkor azt láthatjuk, hogy a beszélői csoportok között minden képzési hely esetében a kevesebb nyelvi tapasztalattal rendelkező kezdő nyelvtanulók rendelkeztek a legalacsonyabb aspirációértékkal, míg – a veláris [k^h] esetétől eltekintve – minden esetben (azaz a bilabiális [p^h] és az alveoláris [t^h] esetében) a kínaiak rendelkeztek a legmagasabb aspirációértékkel. Mindezekhez képest a haladó kínaiul tanulók köztes értéket mutattak. A kivételként említett veláris [k^h] esetében a kínai szegmentumok aspirációját illetően a haladó kínaiul tanuló magyar anyanyelvűek a kínaiak esetében mértnél is magasabb átlagértékkel rendelkeztek.



7. ábra. A kínai fortis aspirált zöngétlen explozívák aspirációértékei és szórásuk a három beszélői csoport (kezdő és haladó magyar anyanyelvűek és natív kínaiak) ejtésében, az explozívák képzési helye (bilabiális, alveoláris, veláris) függvényében

A magyar anyanyelvűek ejtésében a magyar és kínai fortis, azaz a magyar aspirálatlan és kínai aspirált zöngétlen szegmentumok összehasonlításakor a szegmentum független változó (ami kódolja a

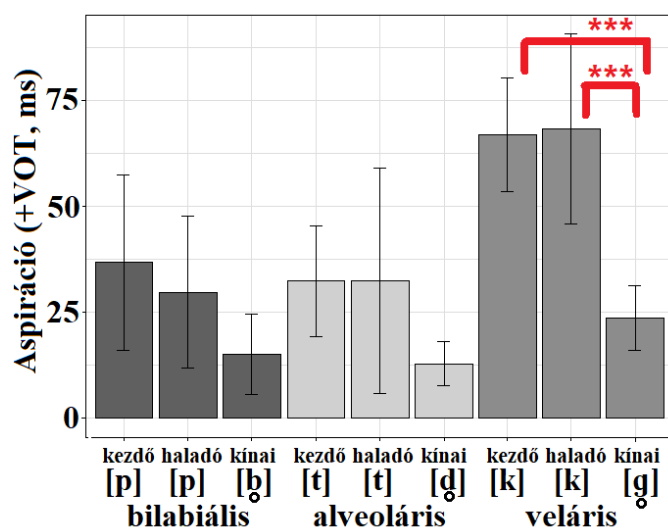
kínai/magyar nyelvet is) szignifikáns hatást mutatott az aspiráció értékére ($F(5, 112) = 17,0, p < 0,001$), ami azt jelenti, hogy a szegmentumok aspirációértékükben eltértek. A 8. ábrára tekintve azt látjuk, hogy – habár a statisztikai próba szerint nem szignifikáns módon, de – a magyar és kínai fortis szegmentumok tendenciózusan különböztek: képzési helytől függetlenül minden esetben a kínai fortis aspirált zöngétlen beszédhang esetében mértem magasabb aspirációértéket (8. ábra). Azonban azt is meg kell említenünk, hogy a jelen vizsgálatban a magyar explozívák esetében Gósy és Ringen (2009) kutatási eredményéhez képest jelentősen magasabb aspiráció, azaz +VOT-értékeket találtunk. Gósy és Ringen (2009) munkájában a +VOT-értékek a következőképpen alakultak: [p] = 18,4 ms; [t] = 20 ms; [k] = 42,7 ms). Ezeket az értékeket a jelen eredményekkel összehasonlítva az explozívák minden képzési helyén kétszer magasabb +VOT-értéket kaptam.



8. ábra. A kínai és magyar fortis explozívák aspirációértékei és szórásuk a két magyar anyanyelvű beszélői csoport (kezdő és haladó magyar anyanyelvűek) ejtésében

A kínai és magyar nyelvben azonos zöngékezdesiidő-kategóriába eső magyar fortis aspirálatlan zöngétlen és kínai aspirálatlan zön-

gétlen beszédhangok összehasonlításában az aspiráció függő változóra a szegmentum független változó szignifikáns hatást mutatott ($F(5, 79) = 40, p < 0,001$), ami arra utal, hogy a vizsgált szegmentumok eltértek egymástól aspirációértékükben. Ugyanakkor a post hoc tesztek páros összehasonlításai csak a veláris képzési helyen mutattak szignifikáns különbséget, mégpedig úgy, hogy a kezdő és haladó magyar anyanyelvűek magyar aspirálatlan zöngétlen [k]-ja eltért a kínaiak kínai aspirálatlan zöngétlen [g]-jétől (9. ábra). Összességében azt mondhatjuk el, hogy a magyar szegmentumok +VOT-értéke tendenciózusan minden képzési hely esetében magasabb volt a kínai beszélők ejtésében mért beszédhangokénál, azonban statisztikailag megerősített különbséget csak a veláris képzési helyen találtam (9. ábra).



9. ábra. A magyar beszélők magyar fortis zöngétlen aspirálatlan beszédhangjaiban, illetve a kínai beszélők kínai lenis zöngétlen aspirálatlan explozíváiban mért aspiráció értékek és szórásuk a képzési hely függvényében

4. Következtetések

A kísérletben a kínai és a magyar explozívák produkcióját vizsgáltam kínaiul tanuló magyarok és kínai anyanyelvűek ejtésében. Mindkét nyelvet zöngesség szerinti kettős szembenállás jellemzi, azonban a magyar zöngés-zöngétlen párokkal szemben a kínai oppozíció kizárólag a zöngétlen tartományban valósul meg, és adott képzési helyen a beszédhangokat az aspiráció mértéke különbözteti meg egymástól. A kísérletben a magyar és kínai lenis szegmentumok esetében a zöngé%-ot vizsgáltam, ami a zárszakasz zöngés hányadát jelentette. Ezzel szemben a magyar és kínai fortis beszédhangok esetében aspirációt (+VOT) mértem, amit a felpattanástól a kváziperiodikus zöngé megjelenéséig eltelt időként határoztam meg. A kísérletben egyfelől a mandarin explozívák ejtését hasonlítottam össze három beszélői csoportban, azaz egy kezdő és egy haladó kínaiul tanuló magyar anyanyelvű csoport ejtésében, akik kínai alap- és mesterszakos egyetemisták voltak; illetve egy kínai anyanyelvű kontrollesoport ejtésében. Emellett a magyar anyanyelvűek produkciójában összevettem a kínai és magyar szegmentumok zöngé%- és aspirációértékét is. Végezetül azt vizsgáltam, hogy az azonos zöngétlen aspirálatlan fonetikai kategóriába tartozó kínai és magyar explozívák az aspiráció mentén eltérnek-e egymástól. A kísérlet alapfelvetése az volt, hogy az anyanyelv fonológiai rendszere alapvetően befolyásolja a célnyelvi beszédhangok ejtését. Ezért azt feltételeztem, hogy a magyar anyanyelvűek a kínai beszédhangok produkciójakor a magyar szembenállás irányába tolva, lenizáltabban valósítják meg a kínai beszédhangokat.

A hipotézis, miszerint a magyar anyanyelvűek a kínai lenis, azaz zöngétlen aspirálatlan beszédhangokat a kínai beszélőknél zöngésebben képzik (H1/a), nem nyert megerősítést, hiszen nem találtam a kínai anyanyelvűekhez viszonyítva statisztikailag szignifikáns eltérést a zöngé% értékében. Ennek ellenére hipotézisemmel egybevágóan a magyar anyanyelvűek esetében a kínaiaknál tendenciózus-

san magasabb zöngé% átlagértéket láthattunk az adatokban minden szegmentum esetében, azaz a magyarok hajlamosabbnak látszottak zöngésebb zárszakasszal ejteni ezeket a zöngétlen beszédhangokat. A tendenciózusan magasabb zöngé%-értéket magyarázhatja egyfelől az anyanyelvi fonológiai rendszer hatása, mely révén a magyar anyanyelvűek a kínai zöngétlen beszédhangok megkülönböztetését a kínai lenis szegmentumok zöngésítésével oldják fel. Másfelől magyarázhatja a kísérlet során felhasznált pinyin ortográfia hatása is, mely a kínai zöngétlen aspirálatlan-aspirált beszédhangpárokat a magyarban is használt zöngés-zöngétlen grafémákkal jeleníti meg. Mivel azonban az itt említett különbségeket a statisztikai próba nem erősítette meg, ezért arra következtethetünk, hogy a magyar anyanyelvűek összességében olyan zöngétlenül ejtették a kínai beszédhangokat, mint a kínai anyanyelvűek. Továbbá azt a következtetést is levonhatjuk, hogy a több nyelvi tapasztalattal rendelkező magyar anyanyelvűek csoportjának produkciója nem közelítette meg jobban a kínaiak zöngé%-értékeit, mint a kevesebb nyelvi tapasztalattal rendelkezőké.

A kínai lenis szegmentumokkal kapcsolatban azt feltételeztem, hogy a magyar anyanyelvűek ezeket a szegmentumokat lenizálva ejtik, azaz zöngésítik, ezért nem találok eltérést a kínai aspirálatlan zöngétlen szegmentumok és a képzési helyükben illesztett magyar zöngés aspirálatlan szegmentumok között a zöngé% értékében (H1/b). A statisztikai próba eredménye alapján azt lehetne mondani, hogy ez a hipotézis szigorú értelemben véve részleges megerősítést nyert, hiszen nem találtam szignifikáns eltérést a kezdő kínaiul tanulóknak esetén az alveoláris és veláris, míg a haladóknál a veláris képzési helyű szegmentumok között. Ellentmondásosnak tűnik, hogy a magyar anyanyelvűek magyar zöngés és kínai zöngétlen szegmentumainak ejtését összehasonlítva nem találtam eltérést, holott a magyarok ugyanolyan zöngétlenül ejtették a kínai veláris képzési helyű explózívákat mint a kínaiak. Erre többek között magyarázatul szolgálhat az a tény, hogy aerodinamikai szempontból a vizsgált képzési helyek között a veláris szegmentumok rendelkeznek a legkisebb szupraglot-

tális üreggel, ezáltal a gyorsabb nyomásnövekedés miatt itt állhat le a leghamarabb a zöngéképzés (Ohala, 1997). Ezzel magyarázható, hogy mindkét magyar anyanyelvű csoport magyar szegmentumai esetében, habár csak árnyalatnyi különbséggel, de a magyar beszédhangok között a veláris képzési hely esetében találtam a legalacsonyabb zöngé%-értékeket. Összegezve: a magyar anyanyelvűek nagyrészt elkülönítették a magyar és kínai lenis szegmentumokat egymástól, kivéve a veláris képzési helyen, ahol ez valószínűsíthetően aerodinamikai okokra vezethető vissza.

A kínai fortis, azaz zöngétlen aspirált beszédhangokat magyarok és kínaiak ejtésében összehasonlítva azt feltételeztem, hogy a magyarok a kínaiaknál alacsonyabb aspirációértékeket produkálnak (H2/a). Mivel egyik képzési hely esetében sem találtam szignifikáns eltérést a csoportok között, ezért ez a hipotézisem sem nyert megerősítést. Ennek ellenére a csoportok átlagértékeit összevetve a hipotézisben megfogalmazott tendenciózus eltérést láthattuk, miszerint a kezdő magyar anyanyelvűek által ejtett aspiráció-átlagérték volt a legalacsonyabb a csoportok között. Összességében azt mondhatjuk, hogy mivel nincs statisztikailag szignifikáns különbség egyik képzési helyen sem a magyar és kínai anyanyelvű kísérleti személyek között, így a magyarok olyan aspiráltan ejtették a kínai szegmentumokat, mint a kínai anyanyelvűek. Ugyanígy a több nyelvi tapasztalattal rendelkezők sem közelítették meg a kínaiak értékeit jobban, mint a kevesebb tapasztalattal rendelkező magyar anyanyelvűek, hiszen egyik csoport sem tért el a kínaiak ejtésétől. Azonban azt is meg kell említeni az aspirált beszédhangok ejtésével kapcsolatban, hogy a magyar nyelvtanulók saját bevallásuk szerint legalább heti rendszerességgel beszélnek angolul, ezért nagy valószínűséggel a kínai nyelvi tapasztalatuktól függetlenül is találkoztak aspirációval: a kínai nyelvhez hasonlóan az angol nyelvet is aspirált zöngétlen explozívák jellemzik (Flege, 1987b), és e körülmény szintén elősegíthette a kínai fortis explozívák anyanyelvi szintű elsajátítását.

A kínai és magyar fortis szegmentumokat középpontba állító hi-

potézis esetében (H2/b) a kínai és a magyar szegmentumokat összevetve nem találtam eltérést az aspirációértéküket illetően, ez azt jelenti, hogy a magyar anyanyelvűek mindkét csoportja ugyanolyan aspiráltan ejtette a kínai szegmentumokat, mint a kínai anyanyelvűek. Nem találtam eltérést továbbá a magyar anyanyelvűek magyar és kínai, eltérő fonetikai VOT-kategóriába tartozó aspirálatlan zöngétlen beszédhangjai között sem. Erre egyfelől magyarázatul szolgálhat az, hogy a magyarok által ejtett kínai szegmentumok tendenciózusan alacsonyabb átlagértékkel rendelkeztek, mint a kínai beszélőké. Emellett, ami a magyar szegmentumok értékeit nézve szembevetendő, hogy az aspiráció-értékek (azaz +VOT-értékek) jelentősen magasabbak, mint (Gósy és Ringen, 2009) kutatásában, olyan módon, hogy fonetikailag már aspirált fonetikai kategóriába tartoznak (Abramson és Whalen, 2017). A magyar szegmentumok váratlanul magas +VOT értékét magyarázhatjuk Grosjean (2001) nyelvimódhipotézisével. Grosjean (2001) szerint a külső ingerek és a kísérlet anyaga, valamint a kísérlet során használt nyelv(ek) hatására az ember elméjében adott pillanatban két (vagy több) nyelv egyszerre aktiválódhat, és ezért a kísérleti személyek az anyanyelvhez és a célnyelvhez képest „köztes” VOT-értékeket produkálhatnak (vö. Caramazza és Mtsai, 1973). Jelen kísérlet esetében felmerül, hogy a magyar és a kínai anyag egyidejű felvétele a két nyelv együttes aktiválását eredményezte a magyar anyanyelvűek esetében. A magyar szegmentumok aspiráltabb ejtését az válthatta ki, hogy a kísérlet anyaga elsősorban a kínai szótagokat idézte, hiszen a magyar nyelvre nem jellemzők a felhasznált szavak, ezáltal a magyar szegmentumok felolvasásában is a kínai szegmentumok aspirációs hatása érvényesült.

Az azonos fonetikai kategóriába eső zöngétlen aspirálatlan kínai és magyar beszédhangok összevetésében a hipotézisem (H3) részleges megerősítést nyert, hiszen a bilabiális és alveoláris képzési helyen nem találtam eltérést a magyar és a kínai szegmentumok aspiráció-értékében, de a veláris képzési helyen igen. A veláris képzési helyen

feltételezhetően a magyar szegmentumok jelentősen magas aspirációértékéből fakadhatott a statisztikailag szignifikáns különbség a két nyelv szegmentumai között, amit az előző hipotézis tárgyalásakor Grosjean (2001) nyelvimód-hipotézisével magyaráztam.

Mindent összevetve a mandarin explozívákat a magyar anyanyelvűek a feltételezéseimmel ellentétben a kínaiakkal egyező zöngé- és aspirációértékkel ejtették, ami azt jelenti, hogy a kínai aspirálatlan és aspirált zöngétlen beszédhangokat ugyanúgy ejtik, mint a kínai anyanyelvűek. Az eredmények többek között arra is utalnak, hogy az aspiráció, mint a magyar nyelvből hiányzó kontrasztív jegy elsajátítása nem okozott problémát a magyar anyanyelvűek számára, valamint az anyanyelvhez képest eltérő zöngésségi szembenállás sem bírt jelentősebb befolyással a mandarin explozívák képzésére a kínaiul tanuló magyar anyanyelvűeknél. Jelen kutatás eredményei referenciaként szolgálhatnak egy olyan kísérletben, ahol a kínai explozívákat Grosjean (2001) nyelvimód-hipotézisét alapul véve vizsgálom, illetve az izolált álszavak helyett az explozívákat spontán beszédben elemzem. A jelen kísérlet eredményei hozzájárulnak az L1-L2 interferenciajelenségek és az L2 beszédhang-elsajátítás mélyebb megértéséhez.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom az Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai Tanszéknek, amiért a felvételek elkészítéséhez a rendelkezésemre bocsátották a tanszéki laboratóriumot, valamint az MTA-ELTE Lendület Lingvális Artikuláció Kutatócsoportnak azért, hogy a kutatásomban a csoport eszközeit használhattam. Köszönettel tartozom továbbá témavezetőmnek, dr. Deme Andreának a szakmai segítségéért és támogatásáért.

Irodalom

- Abramson, A. S. és Whalen, D. H. (2017). Voice onset time (vot) at 50: Theoretical and practical issues in measuring voicing distinctions. *Journal of Phonetics*, 63:75–86.
- Audacity Team (2019). Audacity (2.4.2-es verzió). <http://audacityteam.org/>. A letöltés ideje: 2019. november 4.
- Bassetti, B. (2008). Orthographic input and second language phonology. In Piske, T. és YoungScholten, M. (szerk.): *Input matters in SLA*, 191–206. Multilingual Matters, Clevedon.
- Boersma, P. és Weenink, D. (2019). Praat: doing phonetics by computer (6.1.05-ös verzió). http://www.fon.hum.uva.nl/praat/download_win.html. A letöltés ideje: 2019. november 4.
- Caramazza, A. G., Yeni-Komshian, G. H., Carbone, E. és Zurif, E. (1973). The acquisition of a new phonological contrast: the case of stop consonants in french-english bilinguals. *Journal of the Acoustical Society of America*, 54(2):421–428.
- Chao, Y. R. (1968). *A Grammar of Spoken Chinese*. University of California Press, Berkeley.
- Cho, T. és Ladefoged, P. (1999). Variation and universals in vot: evidence from 18 languages. *Journal of Phonetics*, 27(2):207–229.
- Deterding, D. és Nolan, F. (2007). Aspiration and voicing of chinese and english plosives. In J., T. (szerk.): *Proceedings of the 16th International Congress of Phonetic Sciences*, 385–388. Universität des Saarlandes, Saarbrücken.
- Duanmu, S. (2000). *The Phonology of Standard Chinese*. Oxford University Press, Oxford.
- Flege, J. E. (1987a). Effects of equivalence classification on the production of foreign language speech sounds. In James, A. és Leatner, J. (szerk.): *Sound patterns in second language acquisition*, 9–39. Foris, Dordrecht.
- Flege, J. E. (1987b). The production of "new" and "similar" phones in a foreign language. *Journal of Phonetics*, 15(1):47–65.

- Gósy, M. és Ringen, C. (2009). Everything you always wanted to know about *vot* (in hungarian). Elhangzott: Ninth International Conference on the Structure of Hungarian, Budapest, 2009. szeptember 1.
- Grácsi, T. E. (2012). *Zörejhangok akusztikai fonetikai vizsgálata a zöngésségi oppozíció függvényében*. Doktori értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In Nicol, J. L. (szerk.): *Explaining linguistics. One mind, two languages: Bilingual language processing*, 1–22. Blackwell, Oxford.
- Keating, P., Linker, W. és Huffman, M. (1983). Patterns in allophone distribution for voiced and voiceless stops. *Journal Phonetics*, 11:277–290.
- Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B. és Christensen, R. H. B. (2017). lmerTest package: Tests in linear mixed effects models. *Journal of Statistical Software*, 82(13):1–26.
- Ladefoged, P. és Maddieson, I. (1996). *The Sounds of the World's Languages*. Blackwell, Oxford.
- Lenth, R. (2020). *Emmeans: Estimated Marginal Means, aka Least-Squares Means*. R package version 1.4.4.
- Lisker, L. és Abramson, A. (1964). A cross-language study of voicing in initial stops: Acoustical measurements. *Word*, 20(3):384–422.
- Ma, J. Z., Chen, X. X. és Z., W. Y. (2018). Voice onset time in children and adults: Evidence from mandarin voiceless stops. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 204(7):193–197.
- Morris, R., McCrea, C. és Herring, K. (2008). Voice onset time differences between adult males and females: Isolated syllables. *Journal of Phonetics*, 36:308–317.
- Ohala, J. (1997). Aerodynamics of phonology. In *Proceedings 4th Seoul International Conference on Linguistics*, 92–97, Seoul.
- R Core Team (2019). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing.

- Stevens, K. N. (1998). *Acoustic Phonetics*. MIT Press, Massachusetts.
- Tusor, N. (2016). A kínaiul tanuló magyar anyanyelvűek tipikus kiejtési hibái. Szakdolgozat, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Wickham, H. (2016). ggplot2: Elegant graphics for data analysis.

A kárpátaljai magyar nyelvhasználat megítélése ügynökmódszeres vizsgálattal

Kiss Anita

DE BTK Nyelvtudományok Doktori Iskola

kissanita0728@gmail.com

Kivonat: Tanulmányomban a kárpátaljai magyar nyelvhasználatához kapcsolódó attitűdöket vizsgáltam ügynökmódszerrel. A felmérés során Kárpátalján és Magyarországon felsőoktatásban tanuló kárpátaljai magyar hallgatók nyelvi attitűdjeit hasonlítottam össze. Vizsgálatomban az adatközlőknek két hangfelvételt kellett meghallgatniuk. A két felvételen ugyanaz a beszélő (ügynök) szólalt meg két különböző nyelvváltozatban. Az egyik hanganyag szövege kárpátaljai magyar nyelvhasználatra jellemző orosz és ukrán kölcsönszókat tartalmazott, a másik szövegben pedig a kölcsönszók a magyarországi megfelelőikkel voltak helyettesítve. A kutatást arra a feltételezésre alapoztam, hogy a hallgatók a magyarországi változatban megszólaló ügynököt fogják pozitívabban megítélni a kárpátaljai változatban beszélővel szemben. Továbbá feltételeztem, hogy a Kárpátalján tanuló főiskolai hallgatók kedvezőbben értékelik majd a kárpátaljai változatban megszólaló ügynököt, mint a Magyarországon tanuló kárpátaljai magyar egyetemisták. Az eredmények azt mutatták, hogy

<https://doi.org/10.18135/Alknyelvdok.2021.15.12>

In: Grácsi Tekla Etelka – Ludányi Zsófia (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021*. Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont. 2021. (Sorozatszerkesztő: Váradi Tamás.) ISBN 978-963-9074-94-1.

mindkét csoportban a résztvevők a magyarországi változatban beszélő ügynököt ítélték meg pozitívabban.

1. Bevezetés

A Kárpátalján élő magyarok körében már számos felmérést végeztek a helyi magyar nyelvváltozatok megítéléséről, amelynek eredményei a kárpátaljai magyar nyelvhasználatához való pozitív viszonyulást mutatták. Ezek a vizsgálatok leginkább kérdőíves adatfelvétellel készültek (vö. [T. Károlyi, 2002](#); [Lakatos, 2006](#); [Csernicskó, 2008](#); [Karmacsi, 2009](#); [Dudics Lakatos, 2015](#)). Az itt bemutatott kutatás elvégzéséhez egy Kárpátalján még kevésbé elterjedt módszert, úgynevezett ügynökvizsgálatot alkalmaztam. A legelső ügynökmódszeres vizsgálatról Wallace [Lambert és mtsai. \(1960\)](#) kutatásában olvashatunk, amelyet különböző nyelvváltozatok megítélésére fejlesztettek ki. Az ügynökvizsgálatnak fontos részét képezi a megfelelő alibi kiválasztása, amely segítségével elterelhető az adatközlők figyelme arról, hogy egy nyelvészeti vizsgálatban vesznek részt, ennek köszönhetően realisabb képet kaphatunk a válaszadók nyelvi attitűdjeiről.

Az ügynökvizsgálat úgy valósul meg, hogy ugyanaz a beszélő, vagyis az ügynök két különböző változatban olvas fel egy szöveget, amelyről hangfelvétel készül. Az adatközlőknek a felvételeken hallottak alapján kell értékelniük a beszélőket, ugyanis a résztvevők nem tudják, hogy mindkét esetben ugyanaz a személy szólalt meg.

Saját kutatásomban az egyik felvételen megszólaló ügynök tipikus kárpátaljai magyar nyelvhasználatra jellemző, orosz és ukrán nyelvből átvett kölcsönszókat is használt, a másik felvétel beszélője (ügynök) ugyanazt a szöveget olvasta fel, csak az orosz és ukrán kölcsönszók helyett azok magyarországi megfelelőit használta. A hanganyag meghallgatása után a résztvevőknek ki kellett tölteniük egy kérdőívet, amelyben különböző tulajdonságok voltak felsorolva, és ötfokozatú skálán kellett megjelölniük, hogy a beszélőt milyen mér-

tékben jellemzik (véleményük szerint) a megadott tulajdonságok.

A vizsgálat célja az volt, hogy megfigyeljem az egyetemi és főiskolai hallgatók attitűdjeit a kárpátaljai magyar nyelvhasználatra jellemző orosz és ukrán kölcsönszókra vonatkozóan. Arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a megkérdezett kárpátaljai magyar hallgatók melyik ügynököt ítélik meg pozitívabban, a kárpátaljai vagy a magyarországi nyelvváltozatban beszélőt.

1.1. A nyelvi attitűd meghatározása

Az attitűd eredetileg a kísérleti pszichológiában használt fogalom, amely cselekvésre vonatkozó készenléti állapotot, beállítódást jelöl. A szociálpszichológia fogalomértelmezésében az attitűd egy kognitív reprezentációs folyamat, amely összefoglalja az egyén értékeléseit egy meghatározott személlyel, csoporttal, dologgal vagy cselekvéssel kapcsolatban (Domonkosi, 2004).

Az attitűd általános jelentése: beállítottság, viselkedés, modor, valamilyen dologgal, jelenséggel, véleménnyel kapcsolatos magatartás. Cseresnyési az attitűd jelentését a következőképpen adja meg: „Stabil vonzalom vagy idegenkedés, pozitív/negatív viszonyulás személyekhez, helyzetekhez, eszmékhez, kialakult hajlam arra, hogy egy dolgot következetesen jónak vagy rossznak minősítsünk” (2004: 124).

A nyelvre vonatkozó tudást, vélekedést nyelvi attitűdnek nevezük, amelyben kifejeződik egyes emberek vagy embercsoportok viszonya és értékítélete bizonyos nyelvekre, nyelvváltozatokra, kiejtészváltozatokra, illetve bármely nyelvi jelenségre vonatkozóan. Az attitűdök nagyon pozitív vélekedésektől egészen a teljes elutasításig terjedhetnek, amelyek egyes nyelvváltozatok „helyességéről”, értékességéről, beszélői személyes tulajdonságairól alkotott ítéletekben mutatkoznak meg (Trudgill, 1997; Grin, 2013).

A nyelvi attitűdök értelmezését tekintve kétféle megközelítésmód létezik: behaviorista és mentalista. A behaviorista szemléletmód szerint az attitűd, bizonyos társas helyzetekre adott válasz, viselkedés,

amely a viselkedés megfigyelése és a tapasztaltok értelmezése által tanulmányozható (Agheysi és Fishman, 1970; Domonkosi, 2004). A mentalista nézőpont alapján az attitűd nem figyelhető meg közvetlenül, csupán következtetni lehet rá az egyén szóbeli, viselkedésbeli és érzelmi reakciói alapján. Ez a szemléletmód az attitűdöt egy belső készenléti állapotként értelmezi, amely kapcsolatot teremt a vélemény és a viselkedés között. A mentalista értelmezés szerint az attitűd szerkezetileg három összetevőből áll, amelyek együttesen hatnak az attitűd kialakulására: megismerő (kognitív), értékelő (evaluatív) és akarati. A megismerő vagyis kognitív összetevő az adott jelenséggel kapcsolatos összes ismeretet jelenti. Az értékelő vagy evaluatív összetevő során érzelmek kapcsolódnak az adott ismeretekhez, hiedelmekhez, és ha az érzelmek a hiedelmekhez kapcsolódnak, kialakul az előítélet pozitív vagy negatív irányban. A harmadik, akarati vagy konatív összetevőt az első két alkotóelem határozza meg, és itt alakulnak át az ismeretek, hiedelmek és a hozzájuk kapcsolt érzelmi értékek meghatározott viselkedési készséggé, ami az attitűd-objektumhoz kapcsolódó lehetséges magatartást jelenti (Kiss, 1995). Ez a három összetevő az egyén gondolatainak, cselekvéseinek és érzelmeinek kapcsolatára mutat rá, ugyanakkor a nyelvi attitűdből nem lehet egyértelmű következtetéseket levonni a nyelvi viselkedésre, mivel azt az adott körülmények is befolyásolhatják, illetve az is, hogy a beszélő igyekszik igazodni a beszédpartner feltételezett nyelvi elvárásaihoz. A nyelvi attitűd nemcsak egyéni, hanem társas vonatkozásban is megmutatkozik, ennél fogva kifejezője lehet a csoport-identitásnak, a közösségi összetartozásnak vagy éppen a csoporttól való elkülönülésnek (Domonkosi, 2004).

A nyelvi attitűdök elsősorban nem nyelvi, hanem társadalmi eredetűek, tehát nem nyelvi vagy esztétikai minőséget tükröznek, hanem társadalmi szokásokat, viselkedési szabályokat, beleértve az előítéleteket is. A szociolingvisztikai kutatások arra világítottak rá, hogy a nyelvi attitűdök a már korábban létrejött nem nyelvi sztereotípa nyelvi igazolásaként, megerősítéseként alakultak ki (Kiss,

1995). Tehát a nyelvi attitűdök befolyással lehetnek a nyelvi változásra, viselkedésre, és nyelvi bizonytalanságot eredményezhetnek. A nyelvi bizonytalanság azt jelenti, hogy a beszélők bizonyos ellenszenvet mutatnak a saját nyelvváltozatuk iránt, vagyis megkérdőjelezzik a nyelvváltozatuk „helyességét”, és megpróbálnak egy magasabb státuszú beszédformát elsajátítani, amely az egyén részéről túlhelyesbítéshez, a társadalmi csoport részéről normatúlteljesítéshez vezethet (Trudgill, 1997). A nyelvi attitűdökkel kapcsolatos szakirodalom egyik alaptétele, amelyet Sándor Klára is hangsúlyoz, hogy általában nem a nyelvi formához viszonyulunk negatívan, hanem azokhoz a csoportokhoz, amelyekben belül az adott nyelvi forma használatos. Így a nyelvi attitűdjeink valójában nem a nyelvre, hanem a mögötte álló közösségre, személyekre vonatkoznak. Ez irányulhat az egyén saját nyelvváltozatára is, ha valaki valamilyen negatív sérelem miatt szégyelli a nyelvhasználatát, akkor megpróbál távolodni attól a közegtől, és beszédét igyekszik minél inkább a sztenderd irányába igazítani (Sándor, 2016).

1.2. A nyelvi attitűd vizsgálatának módszerei

A nyelvi attitűdök vizsgálhatók direkt és indirekt módszerekkel egyaránt. A nyelvi attitűdöket vizsgáló módszerek a szociológiából származnak, amelyek közül a legtipikusabb az értékelő megállapításoknak az elutasítása vagy elfogadása a vizsgálatba bevont résztvevők által. Ez általában nyílt kérdések formájában történik, amikor a kutatók ismeretekre kérdeznek rá, véleményeket, ítéleteket kérnek (Kožík, 2004).

Az attitűdök mérésére más lehetőségek is adódnak attól függően, hogy milyen tudományág módszereit követjük. A szociálpszichológia egy gyakran alkalmazott eljárása az adatközlő attitűdjének, reakciójának megfigyelése bizonyos nyelvváltozatok elhangzására, laboratóriumi körülmények között. Ennek egyik legelterjedtebb mérési eszköze az attitűdskála, melynek több lehetséges változata is van.

A Thurstone- és a Likert-skála használatakor a vizsgálatba bevont egyének különböző állításokról vélekednek, és választaniuk kell, hogy egyetértenek, nem értenek egyet vagy közömbösek az adott állítást illetően. Egy másik változatban, amelyet walesi közösségek vizsgálatára alkalmaztak, az állásfoglalás mértékét is jelezniük kellett az adatközlőknek egy öt- vagy hétfokozatú skálán (Baker, 1992).

A nyelvi attitűdvizsgálatnak egyik népszerű módszere, amikor egyazon szöveget ugyanaz a beszélő két eltérő nyelvváltozatban olvas fel, de az adatközlők nem tudják, hogy a felolvasást mindkétyszer ugyanaz a személy végezte. Ezt a módszert „ügynökvizsgálat”-nak (angolul: *matched guise technique*) nevezik (Cseresnyési, 2004). Az említett módszert Lambert és mtsai. 1960-ban tették közzé, melynek az volt a célja, hogy megmutassa a beszélőknek a különböző nyelvváltozatokhoz fűződő viszonyát. Emellett ez a módszer segítette megállapítani azt is, hogy egy nyelvközösségen belül milyen sztereotípiák élnek a különböző nyelvváltozatok beszélőiről. Ezt a módszert eredetileg francia-angol kétnyelvűség kanadai vizsgálatára alkalmazták (Lambert és mtsai., 1960), majd több kutatás során is felhasználták (Giles és Coupland, 1991; Milroy és Preston, 1999). A vizsgálat lényeges eleme egy (általában öt-, hat-, hétpontos) skála, amely az egyik végén pozitív, a másik végén negatív tulajdonságot jelöl. Az adatközlő bejelöli a véleményét leginkább tükröző pontot, majd ezeket a pontokat a kutató számértékké alakítja. A *matched guise* technikát *verbal guise* névvel illetett módszerrel fejlesztették tovább, amely abban tér el, hogy a hallott szöveget nem egy és ugyanaz a személy olvassa fel, hanem több adatközlő, akik társadalmi jellemzőikben hasonlóak. Ezzel a technikával egyszerre több nyelvváltozathoz való viszonyulást is össze lehet mérni (Gallois és Callan, 1981; Callan és mtsai., 1983; McKenzie, 2008).

1.3. Ügynökvizsgálattal végzett kutatások

Az első Magyarországon végzett ügynökvizsgálat Sándor Klára, Juliet Langman és Pléh Csaba nevéhez köthető. A kutatáshoz kiválasz-

tott adatközlők négy csoportja Szegeden, kettő pedig Budapesten tanult, és a vizsgálat azon a feltételezésen alapult, hogy a nemsztenderd változatot beszélő „ügynököt” az adatközlők kevésbé kedvezően fogják megítélni a sztenderd beszélővel szemben, illetve hogy a pesti adatközlők általában véve is negatívabban értékelik majd a nemsztenderd beszélőt, mint a szegediek. A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy Budapesten valóban előítéletesebbek voltak az általuk nyelvjárásának minősített beszéddel szemben, mint Szegeden. Ezen kívül arra is fény derült, hogy területtől függetlenül, általánosan is érvényes az a megállapítás, miszerint a nemsztenderd beszélőket negatívabban ítélik meg, mint a sztenderd beszélőket (Sándor és mtsai., 1998).

Határon túli magyar területeken is végeztek nyelvi attitűdvizsgálatot ügynökmódszerrel. Jánk István kutatásában leendő, illetve már pályán lévő pedagógusoknak kellett értékelniük a diákok szóbeli feleleteit. A vizsgálat során az adatközlők különböző beszélőktől származó eltérő nyelvváltozatokat hallgattak meg. A kutatás célja volt kideríteni, hogy a pedagógus értékelésében mely szempontok játszanak dominánsabb szerepet, a tanuló tárgyi tudása vagy a nyelvhasználata, ami Jánk kutatásában kiterjedt a sztenderd és nemsztenderd változatokra, valamint a korlátozott és kidolgozott nyelvhasználati kódra is. A felmérést egy próbavizsgálattal kezdte a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem óvodapedagógus és magyartanár szakos hallgatói körében, összesen 50 adatközlő bevonásával. Következtetései alapján a pedagógusok értékelését erőteljesen befolyásolja tanulók alapnyelve. Ez azt jelenti, hogy a tanárjelöltek egy teljes érdemjeggyel rosszabbat adtak a tanulóknak amiatt, hogy nemsztenderd nyelvváltozatban és nem kidolgozott nyelvi kódban feleltek, annak ellenére, hogy tökéletesen tudták az aktuális tananyagot. Továbbá pozitívabban értékelték azokat a tanulókat, akiknek a tárgyi tudása hiányosabb volt, viszont sztenderd nyelvváltozatot használtak feleléskor (Jánk, 2017: 27–47; Jánk, 2018: 150–169). Jánk később ugyanezt a kutatást kiterjesztette a Kárpát-medence négy országá-

ra. Vizsgálatot végzett Magyarországon, Szlovákiában, Romániában és Ukrajnában, összesen 502 leendő, illetve már gyakorló magyartanár körében. Az eredmények minden megvizsgált csoport esetében azt mutatták, hogy a tanárok a különböző tartalmú, nyelvváltozatú és nyelvhasználatú feleletek közül a sztenderd nyelvváltozatban és kidolgozott kódban elhangzottakat értékelték pozitívabban, a nyelvjárásban és a korlátozott kódban elmondott feleletek pedig kevésbé kedvező értékeléseket kaptak annak ellenére is, hogy a tanuló tárgyi tudása hibátlan volt (Jánk, 2019: 31–46).

Fenyvesi Anna erdélyi, vajdasági és felvidéki diákok nyelvi attitűdjeit vizsgálta ügynökmódszerrel. Felmérésében hat nyelvet, illetve nyelvváltozatot használtak öt beszélőtől (magyarországi magyar, helyi regionális magyar nyelvváltozat, magyar akcentusú angol, brit angol, amerikai angol, és a többségi nyelv). Itt csak a témához kapcsolódó magyarországi és a regionális magyar, illetve a többségi nyelvre vonatkozó eredményeket szeretném röviden bemutatni. Az anyanyelvváltozatok és a regionális nyelv beszélői közül a magyarországi magyar kapta a legpozitívabb értékelést, a regionális magyar nyelvváltozat és a többségi nyelv megítélése nagyjából megegyező volt. Területi lebontásban: Erdélyben a regionális magyar nyelvváltozat megítélése volt pozitívabb, Felvidéken ennek az ellenkezője volt megfigyelhető, a Vajdaságban pedig közel azonos volt a regionális magyar és a többségi nyelv megítélése. A többségi nyelvvel kapcsolatos attitűdök negatívnak bizonyultak, illetve a magyarországi magyar nyelvváltozatnak pozitívabb volt a megítélése a regionális magyarral szemben, de a regionális magyar nyelvváltozat iránti szolidaritás pozitív értékeket mutatott (Fenyvesi, 2011: 227–234). Összességében az ügynökmódszerrel végzett vizsgálatok arra az eredményre jutottak, hogy a sztenderd változatnak pozitívabb a megítélése a helyi regionális nyelvváltozatokkal szemben.

1.4. Kutatási hipotézisek

1. Az ügynökmódszerrel végzett vizsgálatok eredményeiből kiindulva a sztenderd változatnak pozitívabb a megítélése a helyi regionális nyelvváltozatokkal szemben (Sándor és mtsai., 1998). Feltételeztem, hogy mindkét hallgatói csoport, a legtöbb tulajdonság tekintetében, a magyarországi változatban megszólaló ügynököt ítéli meg pozitívabban a kárpátaljai magyar nyelvváltozatban megszólaló orosz és ukrán kölcsönszókat is használó beszélővel szemben.
2. A kárpátaljai magyar nyelvhasználattal kapcsolatos attitűdvizsgálatok eredményei azt mutatták, hogy a Kárpátalján élő magyarok meg tudják különböztetni a saját nyelvhasználatukat a magyarországiakétól, és a sajátjukat ítélik meg pozitívabban. Továbbá az is kiderült, hogy akik valamennyire már eltávolodtak a szülőföldi környezettől, próbálják a nyelvhasználatukat a magyarországiakéhoz igazítani a kommunikáció során (Csernicskó, 2008: 158–159). Ebből kiindulva feltételeztem, hogy a szülőföldjükön élő és tanuló kárpátaljai magyar főiskolások pozitívabban fogják megítélni a kárpátaljai magyar nyelvváltozatban megszólaló ügynököt, mint a Magyarországon tanuló kárpátaljai magyar egyetemisták.

2. Módszertan

Kutatásomban Magyarországon és Ukrajnában felsőoktatási tanulmányokat folytató kárpátaljai magyar egyetemisták nyelvi attitűdjét vizsgáltam meg ügynökmódszerrel. A felmérés során két hangfelvétel beszélőit kellett az adatközlőknek értékelniük. Az egyik ügynök beszéde tipikus kárpátaljai magyar nyelvhasználatra jellemző, orosz és ukrán nyelvből átvett kölcsönszókat is tartalmazott, a másik hangfelvétel szövege pedig ugyanazon szavak magyarországi megfelelőinek felhasználásával hangzott el.

Az ügynökmódszeres vizsgálatok mindig valamilyen alibire épülnek. Én úgy próbáltam elterelni az adatközlőim figyelmét arról, hogy egy nyelvi attitűdvizsgálatban vesznek részt, hogy a kérdőív elején található leírás szerint azt vizsgálom, hogy ők miként értékelnek, illetve ítélnek meg álláskereső embereket egy próbafelvétel alapján, akik magyarországi telefonos értékesítői állásra jelentkeznek. Ezt követően meg kellett hallgatniuk az egyik jelentkező előadását, majd a hallottak alapján ki kellett tölteniük egy kérdőívet. A kérdőív kitöltése online módon valósult meg, a hangfájlokat pedig linkként csatoltam a kérdőívhez. A kérdőív adatait *Microsoft Excel 2016 MSO* (16.0.4266.1001) program segítségével elemeztem, és az elemzés során független mintás *t*-próbákat végeztem.

Mindkét hangfelvételen az ügynökök kóddal vannak azonosítva, a magyarországi változatban megszólaló jelentkező1 néven kezdi el beszédét, a kárpátaljai magyar nyelvváltozatban beszélő pedig jelentkező2 néven. A vizsgálathoz két hanganyagot készítettem, de egy adatközlő csak egy felvételt hallgatott meg. A hangfelvétel szövege az alábbiakban olvasható, a két ügynök szövege csak a kiemelt szavak tekintetében különbözött.

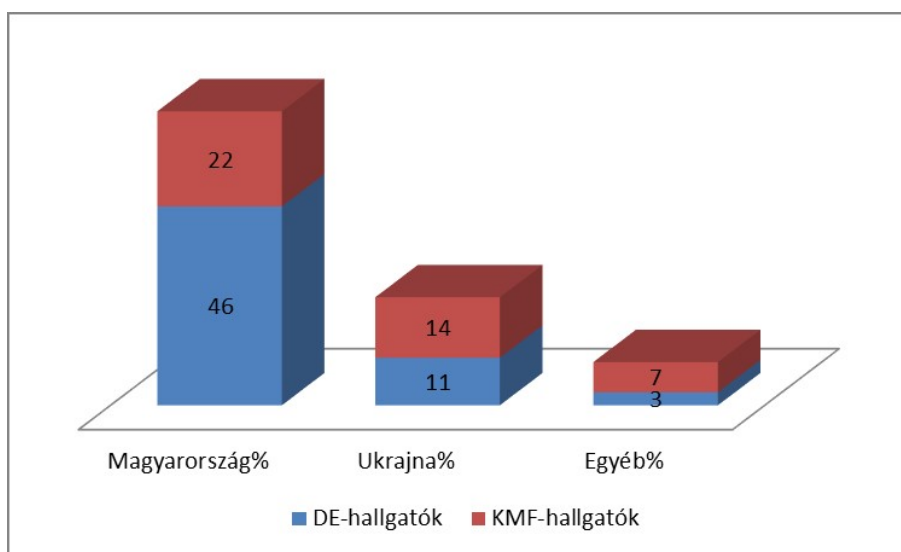
Kedves vásárlóink!

Cégünk az egészség megőrzése érdekében olyan termékeket forgalmaz, amelyek kizárólag természetes, gyógynövény tartalmú alapanyagokból készülnek. Kínálatunk nagyon széles. Étrend-kiegészítő vitaminoktól kezdve, ezüstszálas zoknikon át, gyógynövény tartalmú fogkrémig (fogpasztáig) minden korosztály talál a maga számára hasznos terméket. Sokan nem tudják, de leginkább gyógynövényekkel segíthetjük szervezetünk ellenálló képességét, ami az ősszel megjelenő influenza-járvány (grippjárvány) miatt nélkülözhetetlen. Fontos számunkra az ön elégedettsége, ugyanis ha a választott termék nem megfelelő (nem pászol), esetleg a csomag tartalma gyári hibás (brakkos), visszaküldheti, és mi megtérítjük a vételárat. Bármilyen felmerülő kérdés esetén hívja (csengessen) ügyfélszolgálatunkat (ügyfélszolgálatunkra).

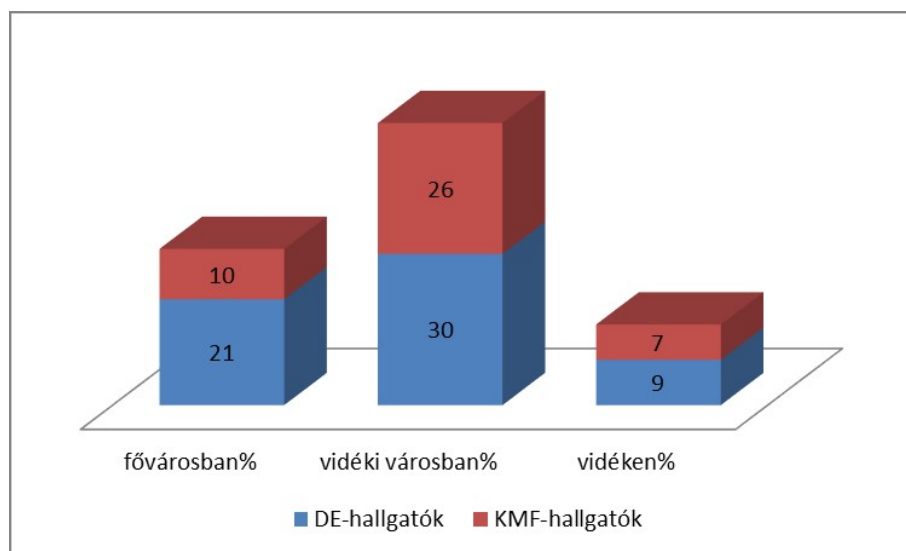
2.1. A vizsgálat adatközlői

A felmérésben összesen 103 kárpátaljai magyar származású hallgató vett részt. 60 megkérdezett a Debreceni Egyetemen tanul, a továbbiakban az adatközlői csoportra DE-hallgatók néven utalok, 43 válaszadó pedig a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatója, a továbbiakban: KMF-hallgatók.

A megkérdezettek átlagéletkora 21 év. Nemek szerinti megoszlásban a kitöltők 52%-a nő, 48%-a férfi. Az adatközlők többsége (65%) falun született, 28%-a városban, 7%-a pedig városi jellegű településen. Jelenleg a megkérdezettek 58%-a Magyarországon él, Debrecenben, 41%-a pedig Ukrajnában, ebből az adatközlőknek a 21%-a városban, 20%-a pedig falun lakik. A DE- és a KMF-hallgatók nagyobb része is Magyarország valamely vidéki városában élne a legszívesebben (1–2. ábra).



1. ábra. Hol élnél szívesebben? (1)



2. ábra. Hol élnél szívesebben? (2)

3. Eredmények

Mindkét adatközlői csoport véleménye hasonló volt azzal kapcsolatban, hogy a hallgatók nagyobb része szerint a magyarországi változatban beszélő (jelentkező1) ügynök Magyarországon él, a fővárosban, a kárpátaljai magyar változatban beszélő ügynök (jelentkező2) pedig Ukrajna valamely vidéki városában (1–2. táblázat).

A hallgatók nagyobb része szerint mindkét jelentkező főiskolai vagy egyetemi végzettséggel rendelkezik, ez arra enged következtetni, hogy a válaszadók nem tartják kevésbé műveltnek azt az ügynököt, aki orosz és ukrán kölcsönszókat is használt beszéd közben, és ez pozitív attitűdre utal (3. ábra).

A továbbiakban a hallgatóknak egytől ötig terjedő skálán kellett értékelniük az ügynököt. A válaszadóknak arról kellett véleményt nyilvánítaniuk, hogy a jelentkezőket mennyire tartják intelligensek/okosnak, meggyőzőnek, segítőkésznek, kedvesnek, barátság-

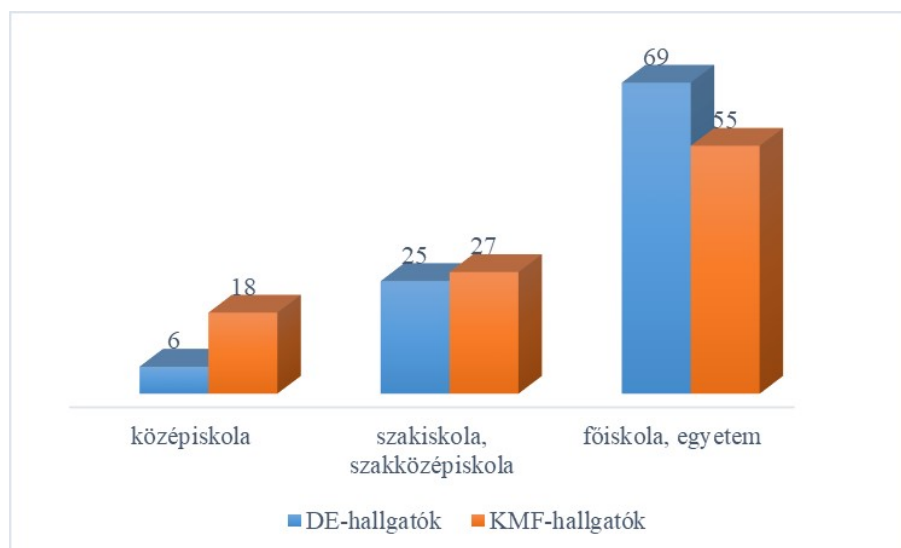
gosnak, megbízhatónak, komolynak és határozottnak a hanganyaguk alapján. Továbbá értékelniük kellett az ügynök beszédmódját/szóhasználatát, kiejtését, kifejezésmódját, hangszínét, valamint el kellett dönteniük, hogy mennyire tartják alkalmasnak a jelentkezőt az adott munkakör betöltésére. A kérdőívben csak a két legszélső érték jelentése volt megadva: 1 = *egyáltalán nem tartom jellemzőnek*, 5 = *nagyon jellemzőnek tartom*. Elemzéskor a következőképpen értelmeztem az egyes és az ötös közé eső értékeket: 2 = *kevésbé*, 3 = *közepesen*, 4 = *elégé*.

	KMF-hallgatók (%)		DE-hallgatók (%)	
	Jelentkező1	Jelentkező2	Jelentkező1	Jelentkező2
Ukrajna				
(Kárpátalja)	14	28	5	42
Magyarország	35	19	38	3
Nem tudom megítélni	5	0	5	7

1. táblázat. Szerinted honnan származik a jelentkező?

	KMF-hallgatók (%)		DE-hallgatók (%)	
	Jelentkező1	Jelentkező2	Jelentkező1	Jelentkező2
fővárosban	35	6	25	3
vidéki városban	19	28	22	33
vidéken	0	12	2	15

2. táblázat. Szerinted hol él a jelentkező?

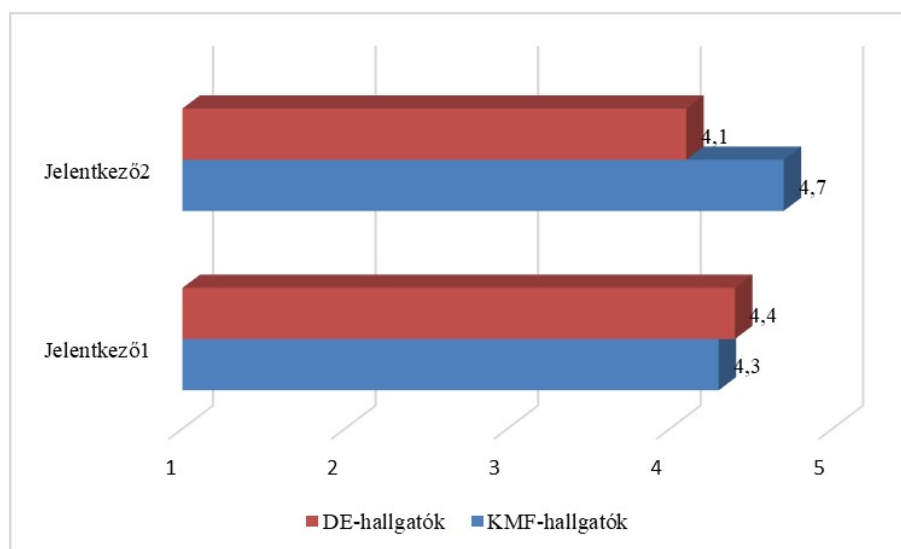


3. ábra. Véleményed szerint mi lehet a legmagasabb iskolai végzettsége a jelentkezőnek?

Az adatok elemzése során kétmintás t -próbát végeztem. Az egyik esetben a két változó a két ügynök, vagyis a két jelentkező volt. Ezzel a vizsgálattal azt akartam kideríteni, hogy milyen tulajdonságok esetében volt szignifikáns eltérés a két ügynök megítélését illetően, $p < 0,05$ érték mellett. A nullhipotézis szerint nincs különbség a két ügynök megítélésére vonatkozóan, tehát az adatközlők hasonlóképpen fogják értékelni a magyarországi és a kárpátaljai magyar változatban beszélő jelentkezőt (ügynököt). Amennyiben t -próba során a p -érték kisebb, mint $0,05$, akkor elvetjük a nullhipotézist, ami azt jelenti, hogy két ügynök megítélése között szignifikáns különbség van.

A KMF-hallgatók válaszai alapján 5 esetben volt megfigyelhető jelentős eltérés a két ügynök megítélésére vonatkozóan. A magyarországi változatot beszélő ügynököt okosabbnak/intelligensebbnek $t(34) = 2,96$, $p < 0,05$ ($p = 0,005$), határozottabbnak értékelték $t(29) = 2,09$, $p < 0,05$ ($p = 0,04$), valamint alkalmasabbnak

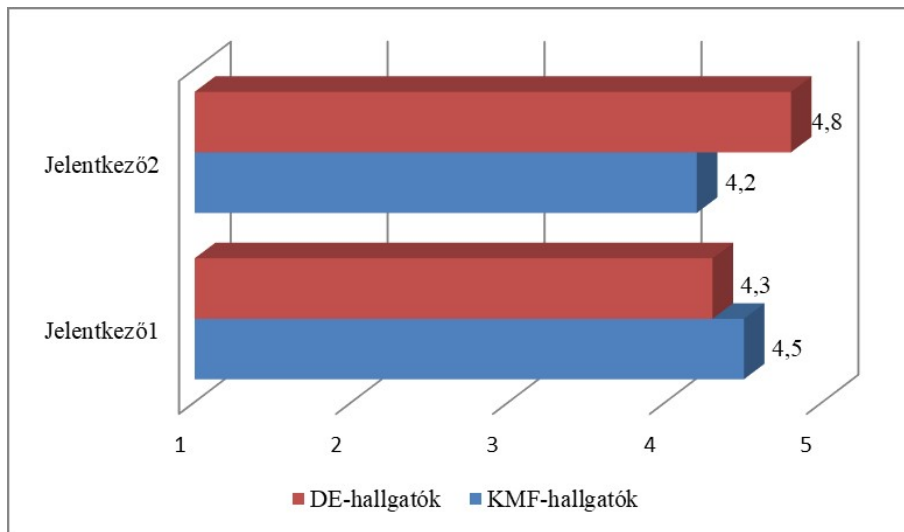
$t(26) = 3,4$, $p < 0,05$ ($p = 0,002$) tartották a telefonos értékesítő állás betöltésére, mint a kárpátaljai magyar nyelvváltozatot használót. Továbbá az adatközlőknek jobban tetszett a magyarországi változatban beszélő ügynök szóhasználata és kifejezésmódja $t(27) = 2,54$, $p < 0,05$ ($p = 0,01$), mint a kárpátaljai nyelvváltozatban beszélő ügynöké. Viszont mindkét ügynököt meggyőzőnek, segítőkésznek, kedvesnek, barátságosnak, megbízhatónak, komolynak értékelték a kitöltők, valamint pozitívan értékelték az ügynökök kiejtését és hangszínét is. Az adatok alapján az is látható, hogy bizonyos társas kapcsolatokat jellemző tulajdonságokat illetően (kedvesség és segítőkészség) a válaszadók az orosz és ukrán kölcsönszókat használó ügynököt ítélték meg pozitívabban, a magyarországi változatban beszélőhöz képest (4-5. ábra).



4. ábra. Mennyire tartod barátságosnak a jelentkezőt?

A DE-hallgatók értékelése alapján csak két esetben volt megfigyelhető szignifikáns eltérés a két ügynök megítélésére vonatkozóan. A magyarországi változatban megszólaló ügynök beszédmód-

ját/szóhasználatát $t(57) = 3, p < 0,05$ ($p = 0,003$) pozitívabban ítélték meg, és őt alkalmasabbnak tartották $t(56) = 2,48, p < 0,05$ ($p = 0,01$) a telefonos értékesítő munkakör betöltésére, mint az orosz és ukrán kölcsönszókat is használó jelentkezőt.

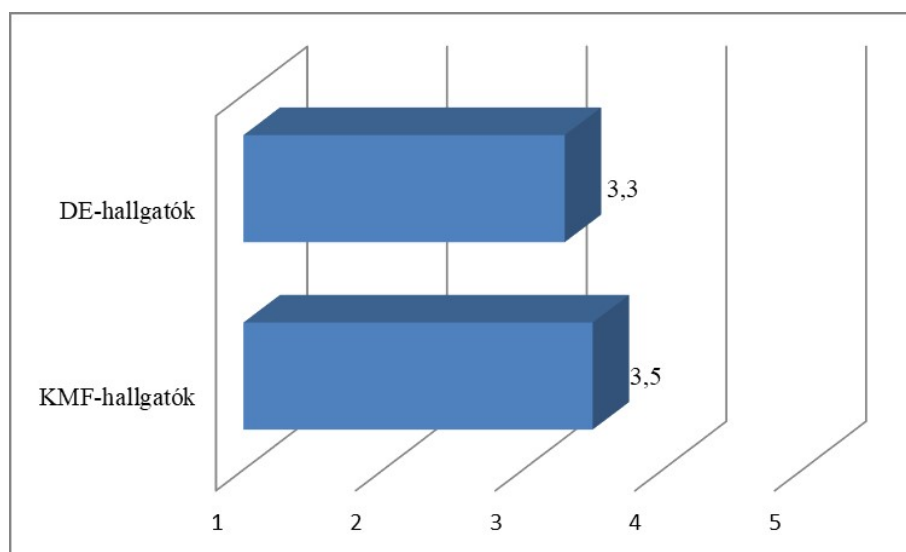


5. ábra. Mennyire tartod segítőkésznek a jelentkezőt?

A másik elemzési szempont szerint azt vizsgáltam meg, hogy vannak-e szignifikáns eltérések arra vonatkozóan, ahogy a két adatközlői csoport megítélte a kárpátaljai magyar változatot beszélő ügynököt. Öt tulajdonság esetében volt megfigyelhető jelentős eltérés a két csoport között. A KMF-hallgatók pozitívabban értékelték a kárpátaljai magyar nyelvváltozatot használó ügynök beszédmódját/szóhasználatát $t(41) = -3,6, p < 0,05$ ($p < 0,001$), kiejtését, kifejezésmódját, hangszínét, és az ügynököt komolyabbnak tartják, mint a DE-hallgatók.

A hallgatóknak azt is értékelniük kellett, hogy mennyire tartják fontosnak, illetve elismertnek a telefonos értékesítő szakmát. Ezt a kérdést azért tartottam fontosnak feltenni, mivel az alibi kitalálása

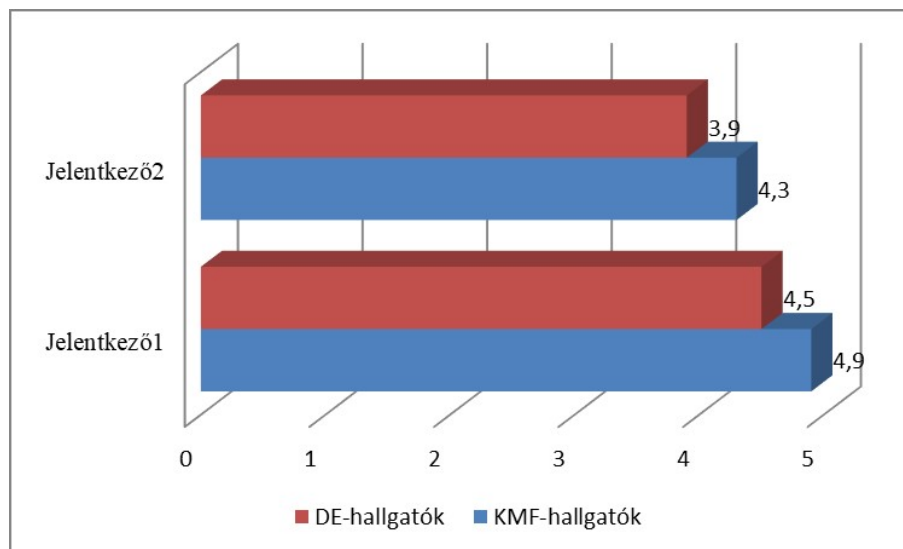
során arra törekedtem, hogy az állás, amire úgymond az ügynökök jelentkeztek, ne egy nagyon magas presztízsű szakma legyen, amelyben elvárt a sztenderd változat használata. Az adatközlők véleménye a szakma elismertségéről a várt eredményt hozta. Mindkét adatközlői csoport közepesen fontos és elismert szakmának tartotta a telefonos értékesítést (6. ábra).



6. ábra. Mennyire tartod fontosnak a telefonos értékesítő szakmát?

A válaszadóknak meg kellett ítélniük, hogy mennyire tartják alkalmasnak a jelentkezőt az adott munkakör betöltésére. Mindkét adatközlői csoport a magyarországi változatot használó ügynököt tartja alkalmasabbnak az értékesítői állás betöltésére, de a kárpátaljai változatot használót sem tartották alkalmatlannak (7. ábra). Az is kiderült, hogy az adatközlők nagyobb része alkalmazná a jelentkezőt az állás betöltésére (8. ábra). Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a magyarországi változatban beszélő ügynököt pozitívabban értékelték a hallgatók, ugyanakkor a kárpátaljai magyar nyelvváltozatot beszélőt sem ítélték meg negatívan, ami arra utal,

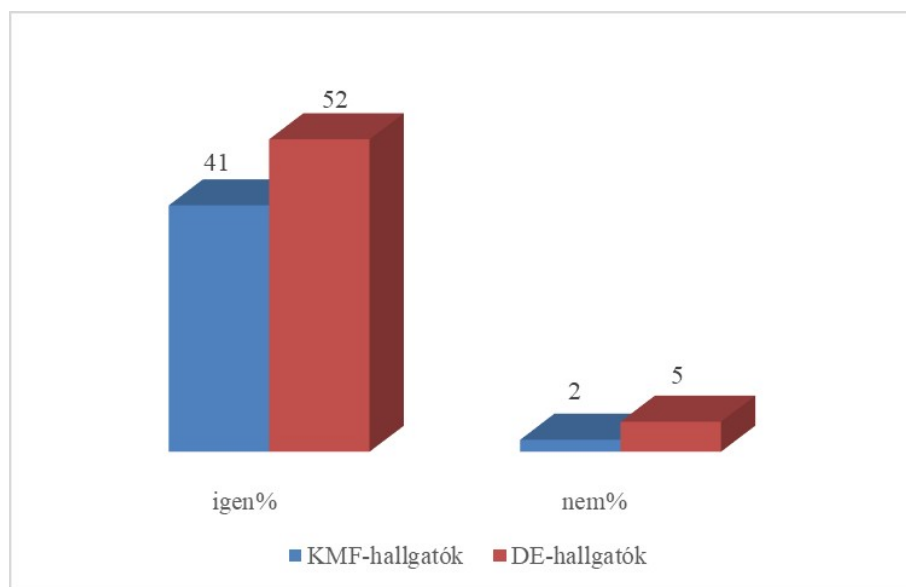
hogy a válaszadók nem kapcsolnak negatív attitűdöket az orosz és ukrán kölcsönszóhasználatához.



7. ábra. Mennyire tartod alkalmasnak a jelentkezőt telefonos értékesítő munka betöltésére?

4. Következtetések

Az itt bemutatott kutatás célja volt kideríteni a kárpátaljai magyar egyetemi és főiskolai hallgatók orosz és ukrán kölcsönszóhasználatához kapcsolódó attitűdjeit, ügynökmódszerrel végzett vizsgálat során. A kutatásba Magyarországon és Ukrajnában tanuló kárpátaljai magyar hallgatókat vontam be. A vizsgálattal egyrészt azt szerettem volna kideríteni, hogy az egyetemisták és a főiskolások a kárpátaljai magyar vagy a magyarországi változatot beszélő ügynököt ítélik-e meg pozitívabban, másrészt arra is választ szerettem volna kapni, hogy a Magyarországon vagy a Kárpátalján tanuló hallgatók értékelik-e



8. ábra. Alkalmaznád a jelentkezőt telefonos értékesítőként Magyarországon?

kedvezőbben a kárpátaljai magyar nyelvváltozatot használó jelentkezőt (ügynököt).

A kutatás elején felállított hipotézisek beigazolódtak, és az eredmények megegyeznek a korábbi vizsgálatok eredményeivel. Felmérésben a hallgatóknak társas kapcsolatokat jellemző tulajdonságok (barátságos, kedves segítőkész), személyes tulajdonságok (komoly, határozott) hozzáértés (intelligens/okos, meggyőző, megbízható) és nyelvi készségek alapján kellett értékelniük a beszélőket (ügynököket). Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók a legtöbb tulajdonság esetében a magyarországi változatot használó ügynökről vélekedtek pozitívabban, és leginkább a nyelvi készségek megítélésénél voltak megfigyelhetőek jelentős eltérések a két ügynök értékelését illetően. (1. hipotézis). Ez az eredmény részben megegyezik a Sándor–Langman–Pléh-féle magyarországi ügynökvizsgálat eredményeivel, amelyek szintén azt mutatták, hogy a sztenderd válto-

zatot használó ügynököt minden tulajdonság alapján pozitívabban értékelték a megkérdezettek (vö. [Sándor és mtsai., 1998](#)). Részben viszont eltérés is mutatkozott azzal kapcsolatban, hogy Sándor–Langman–Pléh kutatásában a válaszadók még a társas kapcsolatok szempontjából is pozitívabban ítélték meg a sztenderd beszélőt a nemsztenderd beszélővel szemben. Saját kutatásomban azonban a DE-hallgatók segítőkészebbnek, a KMF-hallgatók pedig barátságosabbnak értékelték a kárpátaljai magyar változatot használó ügynököt, mint a magyarországi változatot beszélőt, és ez kapcsolatba hozható [Lambert és mtsai.](#) eredményeivel, amelyek azt mutatták, hogy a nemsztenderd beszélőt az adatközlők bizonyos tulajdonságok tekintetében (például kedvesség, jószívűség, barátságosság) pozitívabban ítélték meg a sztenderd változatot beszélő ügynökkel szemben ([Lambert és mtsai., 1960](#)).

Összességében a kárpátaljai magyar főiskolai és egyetemi hallgatók nem ítélték meg kedvezőtlenül azt az ügynököt, aki beszéd közben orosz és ukrán kölcsönszókat használt. Az adatközlők, főleg a Debreceni Egyetemen tanuló résztvevők felismerték, hogy a kárpátaljai magyar nyelvváltozatot használó ügynök helyenként nem magyarországi szót mondott, ezt bizonyítja, hogy a DE-hallgatók az ügynöknek a szóhasználatát értékelték a legnegatívabban. Az eredményekből az is látható, hogy a Kárpátalján tanuló adatközlői csoport általában véve is pozitívabban ítélte meg mindkét ügynököt, mint a Magyarországon tanuló kárpátaljai magyar egyetemisták (2. hipotézis).

A legszembetűnőbb különbség abban mutatkozott meg a két csoport attitűdjeiben, hogy a Kárpátalján tanuló főiskolások sokkal pozitívabban értékelték a kárpátaljai magyar nyelvváltozatot használó ügynök beszédmódját, mint a Magyarországon tanuló kárpátaljaiakból álló csoport. Ezekből az eredményekből arra következtethetünk, hogy a Magyarországon és a Kárpátalján tanuló hallgatók sem ítélik meg negatívan a kárpátaljai magyar nyelvhasználatban megjelenő orosz és ukrán kölcsönszókat, ugyanakkor a KMF-hallgatók

pozitívabban viszonyulnak a kölcsönszóhasználathoz, mint a DE-hallgatók.

Köszönetnyilvánítás

Készült az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával.

Irodalom

- Agheyisi, R. és Fishman, J. (1970). Language attitude studies: A brief survey of methodological approaches. *Anthropological Linguistics*, 12:131–157.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Callan, V., Gallois, C. és Forbes, P. (1983). Evaluative reactions to accented english. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 14:407–426.
- Cseresnyési, L. (2004). *Nyelvek és stratégiák, avagy a nyelv antropológiája*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Csernicskó, I. (2008). Nyelv és azonosságtudat összefüggései a kárpátaljai magyar közösségben. In Fedinec, Cs. (szerk.): *Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban*, 153–170. Magyar Tudományos Akadémia Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, Budapest.
- Domonkosi, Á. (2004). A nyelvi attitűdök és a nyelvhasználat szabályozottsága. In Kurtán, Zs. és Zimányi, Á. (szerk.): *A nyelvek vonzásában. Köszöntő kötet Budai László 70. születésnapjára*, 25–31. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Eger, Veszprém.
- Dudics Lakatos, K. (2015). A nemek és a nyelvjárási attitűd összefüggéseiről egy kérdőíves felmérés tükrében. In Márku, A. és Hires-

- László, K. (szerk.): *Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásai-ból*, 34–43. Autdor-Shark, Ungvár.
- Fenyvesi, A. (2011). Nyelvi attitűdök kisebbségi kontextusban: erdélyi, vajdasági és felvidéki magyar diákok viszonyulása anyanyelvükhöz, az államnyelvhez és az angolhoz. In Hires-László, K., Karmacsi, Z. és Márku, A. (szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban*, 227–234. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Intéze, Beregszász, Budapest.
- Gallois, C. és Callan, V. (1981). Personality impressions elicited by accented english speech. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 12(3):347–359.
- Giles, H. és Coupland, N. (1991). *Language: Contexts and consequences*. Open University Press, Milton Keynes.
- Grin, F. (2013). Language policy, ideology, and attitudes. In Bayley, R., Richard, C. és Ceil, L. (szerk.): *The Oxford handbook of sociolinguistics*, 629–650. University Press, Oxford.
- Jánk, I. (2017). Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában: A nyelvi szocializáció jelentősége a tanuló értékelésében. *Szociológiai Szemle*, 27(3):27–47.
- Jánk, I. (2018). A nyelvi alapú diszkrimináció vizsgálatának módszertani korlátai és lehetőségei. *Magyar Nyelvőr*, 142(2):150–169.
- Jánk, I. (2019). Lingvicitizmus a kárpát-medence négy országának gyakorló és leendő magyartanárainál. *Magyar Nyelvőr*, 143(1):31–46.
- Karmacsi, Z. (2009). Nyelvi attitűd: gyengítő és erősítő tényezők kárpátalján a magyar nyelv esetében. In Borbély, A., Vanőné Kremmer, I. és Hattyár, H. (szerk.): *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák*, 415–422. MTA Nyelvtudományi Intézet, Gramma Nyelvi Iroda, Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Budapest, Dunaszerdahely, Nyitra.

- Kiss, J. (1995). *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kožík, D. (2004). A nyelvjárásokkal kapcsolatos attitűdvizsgálatok a szlovákiai magyar pedagógusok néhány csoportjában. In Lanstyák, I. és Menyhárt, J. (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről II*, 93–123. Kalligram, Pozsony.
- Lakatos, K. (2006). A nyelvjárások megítélése kárpátaljai iskolások körében. *Magyar Nyelvjárások*, 44:97–105.
- Lambert, W., Hodgson, R., Gardner, R. C. és Fillenbaum, S. (1960). Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60(1):44–51.
- McKenzie, R. M. (2008). Social factors and non-native attitudes towards varieties of spoken english. a japaneze case study. *International Journal of Applied Linguistics*, 18(1):63–88.
- Milroy, L. és Preston, D. R. (1999). Introduction to special issue on language attitudes. *Journal of Language and Social Psychology*, 18(1):4–9.
- Sándor, K. (2016). *Nyelv és társadalom*. Krónika Nova, Budapest.
- Sándor, K., Langman, J. és Pléh, Cs. (1998). Egy magyarországi ügynökvizsgálat tanulságai. (a nyelvváltozatok hatása a személypercepcióra). *Valóság*, 8(41):29–40.
- T. Károlyi, M. (2002). A nyelvi tudatosság és attitűd vizsgálata a beregszászi főiskola hallgatóinak különböző csoportjaiban. In Hoffmann, I., Juhász, D. és Péntek, J. (szerk.): *Hungarológia és dimenzionális nyelvszemlélet*, 329–338. Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Debrecen.
- Trudgill, P. (1997). *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. JGYTF, Szeged.

A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi kiejtés kapcsolata az angolt idegen nyelvként tanuló magyar egyetemi hallgatók körében

Püski Gyöngyi

SZTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola

gyongyi.puski@gmail.com

Kivonat: A kutatásban a Szegedi Tudományegyetem 20 magyar anyanyelvű, az angolt idegen nyelvként tanuló hallgatója vett részt: tíz angol szakos és tíz nem angol szakos hallgató. A kutatás célja a nyelvtanulók nyelvi attitűdjei és angol kiejtése közötti kapcsolatok feltárása volt. A résztvevők kiejtésében megfigyelt változók az angol nyelv olyan beszédhangjai/jellemzői voltak, amik a magyar nyelvben nem fordulnak elő. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy az attitűdkérdőívre adott válaszaik alapján az anyanyelvi akcentusmodell követését a legfontosabbnak tartó hallgatók beszédében jelent meg a legtöbb hiperkorrekt alak a szakjuktól függetlenül. A kutatás Labov (1966) nyomán a hiperkorrekció és a nyelvi bizonytalanság kapcsolatát feltételezi. A hiperkorrekt alakok eltérnek az anyanyelvi modelltől, így az anyanyelvi modell követésére törekvő hallgatók gyakran használnak a

<https://doi.org/10.18135/Alknyelvdok.2021.15.13>

In: Grácsi Tekla Etelka – Ludányi Zsófia (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021*. Budapest:

Nyelvtudományi Kutatóközpont. 2021. (Sorozatszerkesztő: Váradi Tamás.) ISBN 978-963-9074-94-1.

megértést is nehezíthető alakokat. Fontos lehet tehát az érthetőségre és nem az anyanyelvi kiejtésre törekedni, hiszen kevés idegennyelv-tanuló számára megvalósítható az anyanyelvi kiejtés elsajátítása. Ehhez a változtatáshoz a nyelvtanulói attitűdök formálására is szükség lehet.

1. Bevezetés

Kutatásomban az angolt idegen nyelvként tanuló magyar egyetemi hallgatók nyelvi attitűdjeinek és angol nyelvi kiejtésének kapcsolatát vizsgáltam Moyer (2007) felvetését továbbgondolva, miszerint a nyelvtanulók attitűdjei hatással lehetnek az idegen nyelvi kiejtésükre: a célnyelvvel kapcsolatos pozitív attitűdök helyesebb célnyelvi kiejtéssel állhatnak kapcsolatban. Moyer (2007) vitaindító tanulmánya egyértelművé teszi, hogy ennek a feltételezett kapcsolatnak a részletesebb feltárásához további kutatások szükségesek. A nyelvtanulói attitűdök témaköre egyre nagyobb figyelemnek örvend: számos ilyen témájú szociolingvisztikai kutatás született az elmúlt évtizedekben. Az idegen nyelvi kiejtés kutatásával pedig a második nyelv elsajátításával foglalkozó SLA (*second language acquisition*) tudományág foglalkozik. Azonban az idegen nyelvi attitűdök és a nyelvtanulók idegen nyelvi kiejtése közötti összefüggéseket vizsgáló tanulmányok hiányoznak. Jelen tanulmány ebbe a kevésbé feltárt témakörbe ad részletesebb betekintést a két részből álló, attitűdöket és kiejtést is felmérő vizsgálat segítségével.

A nyelvi attitűdök jelentőségét Edwards (1999) nyomán úgy fogalmazhatjuk meg, hogy a hatalommal és státusszal rendelkező csoportok a saját nyelvváltozatukat privilegizálják, az övéknél alacsonyabb társadalmi helyzetű csoportok esetében pedig a nyelvi különbségeket hiányosságokkal, alsóbbrendűséggel magyarázzák. Így az alacsonyabb presztízsű társadalmi csoportokkal összekapcsolható nyelvváltozatok megítélése is negatív, de nem azért, mert a nyelvhasználatuk valóban értéktelenebb, hanem azért, mert a társadalmi

elit által kialakított sztereotípiák elterjednek a közösségben.

Az angolt idegen nyelvként tanulók körében végzett tanulmányok azt mutatják, hogy a nyelvtanulókra erősen jellemző az anyanyelvi kiejtés idealizálása, miközben saját kiejtésüket, vagy általánosságban véve a nem anyanyelvi kiejtést gyakran negatív jelzőkkel illetik. [Jenkins \(2007\)](#) nem anyanyelvi angoltanárok körében végzett kutatása azt mutatja, hogy a résztvevők az anyanyelvi kiejtést tartották jó, megfelelő, tökéletes, kompetens, profi, folyékony, standard, helyes és kifogástalan kiejtésnek, míg a nem anyanyelvi kiejtést rossznak, helytelennek, hibásnak és szörnyűnek értékelték. [Sung \(2016\)](#) hongkongi egyetemisták körében végzett attitűdkutatása felhívja a figyelmet arra is, hogy a nyelvtanulói kiejtés és a nyelvtanulói identitás kapcsolatban állnak egymással. A kutatás résztvevői anyanyelvi kiejtésre vágytak, mivel ez számukra pozitív énképpel párosult. Válaszaikból kiderül, hogy az anyanyelvi kiejtést a kompetens beszélő képével, státusszal, presztízzsel, szakmai hozzáértéssel kapcsolták össze.

Azonban különbségek látszanak az angol nyelvet mélyebben, alaposabban ismerő nyelvtanulók és a nyelvvvel kapcsolatban kevesebb tapasztalattal rendelkező társaik között. [Curran és Chern \(2017\)](#) többek között angol főszakos és angol minor szakos tajvani hallgatók attitűdjeit hasonlította össze, akik közül a főszakos hallgatók rendelkeztek az angol nyelv és kultúra mélyebb ismeretével. A szerzők arra a megállapításra jutottak, hogy az angol minor szakosok, akiknek az angol nyelvvvel kapcsolatban kevesebb tapasztalatuk volt angol főszakos társaikhoz képest, kevésbé ragaszkodtak az anyanyelvi modell követéséhez, míg az angol főszakos hallgatók a nyelvtanulókra gyakran jellemző módon idealizálták az anyanyelvi beszélőket, és fontos volt számukra, hogy törekedjenek az anyanyelviszerű nyelvelsajátításra. Csak az angol minor szakosok válaszaiban jelent meg hangsúlyosan az a gondolat, hogy nem az anyanyelvi kiejtés elsajátítása a leglényegesebb a nyelvtanulók számára, hanem a más nem anyanyelvi beszélőkkel való sikeres kommunikációra való felkészülés.

Monfared és Khatib (2018) indiai és iráni angoltanárok nyelvi attitűdjeit mérték fel, és eredményeiket Kachru (1982, 1985) három kör modellje alapján értelmezték. Kachru (1982, 1985) a világ angol nyelvváltozatait (*World Englishes*) három koncentrikus körre osztotta fel: a belső, a külső és a táguló körre. A belső körbe az angolt hagyományosan anyanyelvként használó országok tartoznak, pl. az Egyesült Királyság, az Egyesült Államok, Ausztrália és Kanada. A külső körbe leginkább gyarmati múlttal rendelkező országok sorolhatók, ahol a gyarmatosítás során az angolt a társadalom nagy része elsajátította, és a beszélők az ország egyik hivatalos nyelveként, és/vagy az oktatás, kereskedelem és üzleti élet nyelveként használják. Ebbe a körbe tartozik pl. India, Nigéria és Kenya. A táguló kör országai közé sorolható napjainkban szinte a világ összes országa, amely nem tartozik az előbbi két körbe, hiszen az angolt idegen nyelvként és a nemzetek és beszédközösségek közötti kommunikációt elősegítő lingua francaként számtalan országban tanítják és tanulják. Ebbe a körbe tartozik pl. Irán, Németország és Magyarország is. Monfared és Khatib (2018) azt vették észre, hogy az indiai résztvevők (külső kör) sokkal pozitívabban viszonyultak a saját angol nyelvváltozatukhoz, kiejtésükhöz, mint az iráni beszélők (táguló kör). Az indiai angoltanárok elfogadták a saját kiejtésüket, érthetőnek és értékesnek tartották azt, és nem feltétlenül vágytak anyanyelvi kiejtésre (*endonormatív orientáció*). Ezzel szemben az iráni válaszadók az anyanyelvi kiejtést jobbnak, értékesebbnek tartották a sajátjuknál, anyanyelvi kiejtésre vágytak, és néhányan arról számoltak be, hogy szégyelltek mások előtt az akcentusukat (*exonormatív orientáció*). Mivel Irán és Magyarország egyaránt a táguló körbe sorolható, feltételezhető, hogy Monfared és Khatib (2018) iráni résztvevői a magyar nyelvtanulókhöz hasonló nyelvi attitűdökkel rendelkeznek.

Labov már 1966-ban beszámolt arról az anyanyelvi angol beszélők körében tapasztalható jelenségről, hogy a nem standard beszélők a saját nyelvváltozatukat, melyet a mindennapjaikban használnak, negatív jelzőkkel illetik és esetenként szégyellik mások előtt, és a

standard nyelvváltozatot és annak beszélőit maguknál többre értékeli, idealizálják. Ezt a jelenséget [Labov \(1966\)](#) nyelvi bizonytalanságnak (*linguistic insecurity*) nevezi. Kutatásaiból az is kiderül, hogy a nyelvi bizonytalanságot tapasztaló nem standard beszélőkre gyakran jellemző a hiperkorrekció, azaz a standard nyelv bizonyos jellemzőinek túláltalánosítása, melynek célja az, hogy beszédüket a standard változathoz közelítsék. Kutatásom egyik kezdő feltevése volt, hogy a nyelvi bizonytalanság nemcsak nem standard anyanyelvi beszélőkre, hanem nem anyanyelvi beszélőkre is alkalmazható fogalom, hiszen ők is egy alacsonyabb státusszal rendelkező nyelvváltozatot beszélnek a gyakran idealizált anyanyelvi beszélőkhöz képest. Ebből kifolyólag a hiperkorrekció megjelenését is feltételeztem a résztvevőim beszédében.

A nyelvtanulók anyanyelvi kiejtésre való vágyakozása és törekvése szemben áll azon kutatók elképzelésével, akik szerint [Lenneberg \(1967\)](#) anyanyelv-elsajátításra vonatkozó kritikus periódus elmélete második nyelv elsajátítására is vonatkozik (pl. [Johnson, 1989](#)), ami azt jelenti, hogy a serdülőkor (kb. 12 éves kor) határt szab az anyanyelviszerű nyelvelsajátításnak. Azonban nem minden nyelvész ért egyet a kritikus periódus hipotézisével. Kutatásuk alapján többek között [Hopp és Schmid \(2013\)](#) arra a megállapításra jutottak, hogy kétnyelvű beszélőknél a születéstől tanult nyelvben nem garantált az anyanyelvi kiejtés (pl. emigrációban), ahogy a később tanult nyelvben is kialakulhat (ritkább esetben) anyanyelvinek hangzó kiejtés. Az általános kutatási tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy később megkezdett nyelvtanulás vagy anyanyelvi környezetben tanult idegen nyelv (nem a célnyelvi környezetben tanult második nyelv) elsajátítása esetén sokszor teljesíthetetlen és ezért felesleges elvárás az anyanyelvi minta követése.

[Levis \(2005\)](#) összefoglalójában szembeállítja az idegennyelv-tanításban uralkodó két fő irányzatot: az anyanyelvi-szerűség alapelvét (*nativeness principle*) és az érthetőség alapelvét (*intelligibility principle*). Az utóbbi alapelv lényege, hogy mivel az anyanyelvi akcentus

elérhetetlen cél a legtöbb nyelvtanuló számára, az érthetőségnek kellene a nyelvtanulásban központi szerepet adni. Az érthetőség alapelve mellett érvelő kutatók szerint a nem anyanyelvi akcentussal kivitelezett kommunikáció is hatékony tud lenni; a hatékonyság növelése érdekében pedig az érthetőségre való odafigyelés lényeges. [Jenkins \(2000\)](#) az érthetőség alapelveinek kiemelkedő támogatója. Szerinte a nem anyanyelvi kommunikációban az alkalmazkodás következő két fajtája vezethet az érthetőbb, hatékonyabb kommunikáció felé: a konvergencia, vagyis a beszélők nyelvhasználatának egymás szükségleteihez való igazítása, és az anyanyelvi és nem anyanyelvi beszélők elvárásainak egymáshoz és a szituációhoz való igazítása ([Jenkins, 2000](#)). Ez azt is jelenti, hogy sem az anyanyelvi beszélőknek nem célszerű anyanyelvi kiejtést elvárni a nyelvtanulóktól, sem a nyelvtanulóknak saját maguktól.

[Thir \(2016\)](#) úgy fogalmaz, hogy a nyelvhasználat felettébb személyes ügy, ezért erőszakosan nem szabad a nyelvi hibák javítására vagy az anyanyelvi minta utánzására rávenni a nyelvtanulót. Mivel a nyelv és az identitás szorosan kapcsolódik, a nyelvtanuló saját akcentusának leértékelése vagy a tanuló akarata ellenére más akcentusra történő átszoktatás a nyelvtanuló identitására is negatív hatással lehet. [Thir](#) gondolataihoz kapcsolódva újra érdemes megemlíteni [Labov \(1966\)](#) nyelvi bizonytalanság fogalmát, ami a beszélő saját kiejtésének leértékeléséből és a standard nyelv idealizálásából fakad, ami [Thir \(2016\)](#) érvelése mentén azt is jelenti, hogy a nyelvi bizonytalanságot tapasztaló beszélők identitás-formálása is kárt szenved.

A következőkben a kutatásom módszertanát fejtem ki, részletezve a résztvevők jellemzőit, a kutatás eszközeit és az adatok elemzését. Ezt követően a vizsgálat legfőbb eredményeit mutatom be, majd az utolsó részben ezek kapcsolatát jellemzem a korábban bemutatott tanulmányok eredményeivel. Jelen tanulmány következtetésekkel és további kutatási irányok felvetésével zárul.

2. Módszertan

Az adatok felvételére 2019 őszi félévében került sor, az adatok elemzése 2020 tavaszi félévében történt. A résztvevők kiválasztása kényelmi és hólabda-mintavétellel történt, valamint néhányan önkéntesen jelentkeztek a kutatásba. A kutatásban a Szegedi Tudományegyetem 20 női hallgatója vett részt: tíz angol szakos és tíz nem angol szakos hallgató. Az angol szakosok között hat angoltanár szakos, három angol nyelvű mesterképzésen tanuló (amerikanisztika, fordító, nemzetközi tanulmányok angol nyelven), és egy anglisztika alapképzésen tanuló résztvevő volt. A kutatás idején mindannyian 19-25 év közötti hallgatók voltak, az egyetemen elsőtől ötödik évfolyamosak. A nem angol szakos hallgatók csoportjába az egyetemi tanulmányaikat magyar nyelven folytató, különböző szakokat végző hallgatók tartoztak. A kutatás idején életkoruk 19-24 év közötti, az egyetemen másodiktól ötödik évfolyamosak voltak. Az angol szakosok mindannyian rendelkeznek nyelvvizsgával: hatan C1 (felsőfokú) nyelvvizsgával, és négyen B2 (középfokú) nyelvvizsgával. A kutatás idején mindannyian aktívan tanulták a nyelvet, hiszen a tárgyaikat angol nyelven hallgatták. A nem angol szakos hallgatók közül hét résztvevő rendelkezett angol nyelvvizsgával: ketten C1 szintűvel és öten B2 szintűvel. Az adatgyűjtés idején csak egy nem angol szakos résztvevő válaszolta azt, hogy aktívan tanul angolul. Az angol szakos résztvevők 6-17 éve, a nem angol szakos résztvevők 4-14 éve tanultak angolul.

A két csoportra azért volt szükség, hogy az angol nyelv és kultúra mélyebb ismeretének esetleges hatásait is vizsgálni lehessen, ahogyan a korábban említett tanulmányban [Curran és Chern \(2017\)](#) is tette angol főszakos és minor szakos hallgatók esetében. Jelen kutatásban a nem angol szakos hallgatók képviselik az angol nyelvet kevésbé alaposan ismerő csoportot, míg az angol szakos hallgatók a nyelv mélyebb ismeretével rendelkeznek.

Jelen kutatás két részből állt: egy bővített attitűdkérdőívből és

egy négylépcsős szóbeli interjúból. A bővített attitűdkérdőívben (mely a Függelékben olvasható) feleletválasztós, igaz-hamis, kifejtős és értékelő skálás feladatok segítségével a válaszadók hagyományos értelemben vett nyelvi attitűdjein kívül az attitűdjeiknek a nyelv tanulási motivációjukhoz, akcentuspreferenciáikhoz, akcentusmodelljeikhez, az akcentusukkal kapcsolatos elvárásaikhoz és a nyelvi önértékelésükhöz kapcsolódó aspektusait is vizsgáltam. A szóbeli interjú Labov (1966) négylépcsős modelljét követve a következő részekből állt: spontán beszéd, szövegolvasás, szóolvasás és minimális párok felolvasása. Labov (1966) kutatásai alapján anyanyelvi beszélők esetében ez a négylépcsős szóbeli interjú egyre standardabb kiejtést eredményez, ahogy a beszélők figyelme egyre inkább a formára irányul. Jelen kutatás nem anyanyelvi résztvevői esetében bár hasonló hatást feltételeztem, nem zárhattam ki azt sem, hogy nem anyanyelvi beszélők esetében a formára irányított nagyobb figyelem más hatással lesz.

Nemser 1971-es egyedülálló munkája, mely az Egyesült Államokban élő magyar anyanyelvű beszélők angol kiejtését vizsgálta, főként az interdentális frikatívák nem anyanyelvi ejtésével és felismerésével foglalkozott. Kutatásomban a vizsgált változók meghatározásakor Nemser (1971) tanulmányát vettem alapul, de az általa kiemelt beszédhangokon kívül több más, a magyar nyelvben nem használt beszédhang vagy jellemző nyelvtanulók által ejtett formáját is vizsgáltam. A spontán beszéden kívül a többi három szóbeli feladat összeállításakor olyan szavakat válogattam, amikben megfigyelhetők az angol nyelv következő beszédhangjai és jellemzői, amelyek a magyar nyelvben nem találhatók meg: az öt diftongus, amely a brit és az amerikai angol standard változatában, a Received Pronunciation és a General American változatokban is megtalálható (/ou/) (vagy /əʊ/) , /aɪ/, /aʊ/, /eɪ/, /oɪ/); a /θ/ és /ð/ interdentális frikatívák; a /w/ fonéma és annak ejtése a zöngétlen veláris zárhang után (/kw/), a retroflex approximáns /ɹ/ és a /p, t, k/ aspirációja (hangsúlyos szótag elején, magánhangzó előtt). A magyar anyanyelvűek

angol kiejtésével kevés tanulmány foglalkozik, így kutatásom ebbe a témába is betekintést nyújt.

A fent említett beszédhangok és jellemzők ejtésével kapcsolatban főként a hiperkorrekt alakok megjelenése kapott fontos szerepet a kutatásomban. Hiperkorrekciónak jelen kutatásban azokat az ejtéseket kategorizáltam, amikor a résztvevők ezeknek a magyarban nem ejtett beszédhangoknak, illetve jellemzőknek valamelyikét olyan szóban vagy szótagban használták, ahol erre nem volt szükség, így túláltalánosítva az angol nyelv bizonyos kiejtési szabályait. Ezek a hiperkorrekt alakok a nyelvtanulók beszédének érthetőségét csökkenthetik. A hiperkorrekció vizsgálata céljából pedig az említetteken kívül olyan szavakat is válogattam a szóbeli feladatok tervezésekor, amikben a fent leírt beszédhangok és jellemzők ejtése nem szükséges, hanem azoknak a magyar nyelvben is hasonlóan előforduló megfelelőit ejtik az anyanyelvi beszélők.

A személyes adataik felvétele után (életkor, szak, nyelvvizsga, angoltanulás időtartama, jelenlegi aktív angoltanulás) minden válaszadó részt vett a fent leírt négylépcsős szociolingvisztikai interjúban, majd kitöltötték az írásbeli kérdőívet. A szóbeli interjú azért előzte meg a kérdőív kitöltését, hogy a kérdőívben megfogalmazott kérdések ne befolyásolják a résztvevők nyelvhasználatát. Minden résztvevővel négy szemközt, személyes jelenléttel történt az adatfelvétel, ami személyenként átlagosan 25-35 percet vett igénybe. A szóbeli interjú hangfelvételre került. A felvétel elkészítéséhez a résztvevők szóbeli hozzájárulásukat adták, ami szintén szerepel a felvételeken. A szóbeli interjúkat két nyelven, magyarul és angolul folytattam, hogy a kutatásban való részvételből és a helyzet formalitásából adódó feszültséget csökkentsem, különösen a nem angol szakos hallgatók körében, akik a kutatás idején egy kivételével már nem tanultak aktívan angolul, és már évek óta nem foglalkoztak a nyelvvel.

A résztvevő magyar hallgatóknak a magyar nyelv használata lett volna természetes velem, egy hozzájuk hasonló korú magyar hallgatóval, így a kétnyelvű interjú feszültségoldó hatása azért is fontos

volt, hogy a nem szokványos helyzet ellenére a résztvevők a lehető legtermészetesebb angol kiejtésüket produkálják. Azért, hogy az interjú nyelvhasználata ne befolyásolja különbözőképpen az egyes interjúkat, minden résztvevő a bevezető utasításokat és a feladatok közötti utasításokat magyarul kapta, és magyarul kérdezhetek, ha nem értettek valamit. Természetesen a négy szóbeli feladatot minden résztvevő angolul teljesítette.

Az első szóbeli feladatban (spontán beszéd) társalgási kérdéseket tettem fel a résztvevőknek a félig strukturált interjúk formáját követve. A leggyakoribb kérdéseim a napjuk elmeséléséről, a vizsgáikról, szabadidős tevékenységeikről, utazásról, úti célokról, jövőbeli tervekről szóltak, amelyeket szabadon, időbeli megkötés nélkül válaszolhattak meg, felvethettek újabb témaköröket, és a következő kérdéseimet a válaszaikhoz igazítottam. A második szóbeli feladat a Függelékben olvasható, általam összeállított angol nyelvű, rövid szöveg felolvasása volt, amelynek szavait a fent említett, kutatásom középpontjában álló beszédhangok és jellemzők gyakori előfordulása alapján választottam ki, illetve esetlegesen hiperkorrekciót eredményező szavak is megjelennek benne. A harmadik szóbeli feladatban a szintén a Függelékben olvasható szólistát olvasták fel hangosan a résztvevők, melynek összeállításánál ugyancsak a már említett beszédhangokat és jellemzőket vettem figyelembe. A negyedik és egyben utolsó szóbeli feladatban egymástól egy fonémában eltérő szó-párokat, azaz minimális párokat olvastak fel a hallgatók.

Az adatok elemzésekor az attitűdkérdőívre adott válaszaik alapján mindkét válaszadói csoportot alcsoportokra osztottam (az angol szakos hallgatókat két alcsoportra, a nem angol szakosokat háromra), és az alcsoportok között megfigyelhető kiejtésbeli különbségeket lejegyeztem, az öt alcsoportból pedig három között hasonlóságot fedeztem fel a résztvevők szakjától függetlenül, ezért ezeket ismét csoportosítottam. A hangfelvételeket meghallgatva fonetikai átírással lejegyeztem a megfigyelt fonémák ejtett alakjait, illetve az aspiráció megjelenését. Ezt követően az angol szakos hallgatók válaszait és ki-

ejtését összevettem a nem angol szakosokéval. A kutatásom fő célja annak feltérképezése volt, hogy a résztvevők angol nyelvvel kapcsolatos nyelvi attitűdjei és angol kiejtése között lehet-e összefüggéseket találni, és ha igen, ezek milyen jellegűek, különös hangsúlyt fektetve a hiperkorrekció megjelenésére. A hiperkorrekt ejtések megjelenését feladatonként és alcsoportonként számosítottam, a megjelenések átlagát, illetve a feladatban szereplő összes szóhoz viszonyított százalékos arányát kiszámoltam. A kutatásom főként kvalitatív, és a kis résztvevői létszám miatt esettanulmányhoz hasonlít. Az eredmények alapján következtetések levonása lehetséges, de azokat minden, az angolt idegen nyelvként tanuló magyar nyelvtanulóra vonatkozóan általánosítani nem lehet.

3. Eredmények

Az írásbeli kérdőív válaszai alapján a 20 résztvevőből 18 személy tett valamilyen arra vonatkozó utalást, hogy az anyanyelvi kiejtést és a saját kiejtésüket nem tartják egyenértékűnek. A 20 résztvevőből 11 magyar akcentussal hangzónak értékelte saját angol kiejtését. Kilenc résztvevő nem értett egyet azzal az állítással, hogy magyar akcentussal beszél angolul, mégis közülük csak egy résztvevő értékelte a jelenlegi kiejtését anyanyelvinek hangzó kiejtésnek.

A nem angol szakosok nem támogatták kevésbé az anyanyelvi modell követését angol szakos társaikhoz képest, sőt, a nem angol szakos hallgatók általánosságban véve negatívabban értékelték a magyar akcentussal beszélt angolt, mint az angol szakos résztvevők, valamint eggyel több nem angol szakos résztvevő (6 fő) akart anyanyelvi beszélőnek hangozni, mint angol szakos (5 fő). A nem angol szakosok válaszai között megfigyelhetők egészen negatív vélemények, például voltak, akik a következőket írták a magyar akcentussal beszélt angolról: „bántja a fülemet”, „nagyon nem szeretem”, „csúnya” – miközben ők maguk is azt a választ adták, hogy ma-

gyar akcentussal beszélnek az angolt. Ennyire negatív attitűdök nem figyelhetők meg az angol szakos résztvevők körében. Ők egy hipotetikus magyar akcentussal beszélő személy kiejtését elfogadják, viszont sokaknak meggyőződése, hogy a saját kiejtésük csak akkor lehet elfogadható és „jó”, ha sikerül az anyanyelvi standardhoz közelíteniük azt.

A hallgatók attitűdkérdőívre adott válaszainak és kiejtésének kapcsolata állt a kutatásom középpontjában, amivel Moyer (2007) feltevését vizsgáltam részletesebben, azaz, hogy a nyelvi attitűdök befolyásolhatják-e a nyelvtanulók idegen nyelvi kiejtését. Az attitűdkérdőívre adott válaszaik alapján az angol szakos hallgatókat két alcsoportra, a nem angol szakos hallgatókat három alcsoportra osztottam fel. A következőkben ismertetem, hogy az alcsoportokat az attitűdkérdőívre adott mely válaszok előfordulása alapján hoztam létre.

Az angol szakosok közül kilencen tartoznak az egyik csoportba (1-es csoport), rájuk a következő állítások közül legalább az egyik igaz volt: elutasították azt az állítást, hogy magyar akcentusuk van az angolban, anyanyelvi akcentusra vágytak, úgy érezték, hogy lehetséges számukra az anyanyelvi akcentus elérése a jövőben, aktívan gyakorolták az angol kiejtést azért, hogy anyanyelvi kiejtésre tegyenek szert, valamint az egyik, gyakran hiperkorrekt alakokat ejtő angol szakos hallgató már a jelenlegi kiejtését is anyanyelvinek értékelte. Az angol szakosok között csak egy hallgató volt, aki ezen állítások közül egyikkel sem értett egyet (2-es csoport). A nem angol szakosok esetén hasonló, de nem teljesen megegyező szempontok alapján lehetett alcsoportokat kialakítani. Négyen azt válaszolták, hogy nincs magyar akcentusuk, ők egy alcsoportot alkotnak (3-as csoport). Ketten különösen negatív véleményeket fogalmaztak meg a magyar akcentussal beszélt angolról, illetve saját akcentusukról, ők is külön alcsoportba sorolhatók (4-es csoport). Az utolsó alcsoportba pedig az a négy nem angol szakos hallgató tartozik, akik saját akcentusukat magyarosnak tartják, de ezzel kapcsolatban nem

fogalmaztak meg erősen negatív véleményeket (5-ös csoport).

Bár az angol nyelv magyarban nem létező, jelen tanulmány módszertani részében felsorolt beszédhangjait egyesével vizsgáltam a résztvevők beszédében, a legfontosabbnak nem az egyes változók bizonyos módon történő megvalósulása, hanem általánosságban véve a beszédhangok hiperkorrekciója bizonyult. A hiperkorrekció megjelenése pedig összefüggést mutatott a résztvevők attitűdjeivel olyan módon, hogy szaktól függetlenül azon hallgatóknál figyeltem meg a legtöbb hiperkorrekt alakot, akik az anyanyelvi beszélőt leginkább idealizálták, és az anyanyelvi modell követését nyelvtanulók számára is nagyon fontosnak találták. A Labov (1966) által bevezetett négylépcsős szociolingvisztikai interjú az anyanyelvi beszélők eredményeitől eltérő eredményeket hozott, ugyanis a magyar résztvevők, ahogy a feladatok egyre inkább a formára irányították a figyelmet, egyre több hiperkorrekt alakot használtak, míg az anyanyelvi beszélők egyre standardabb alakokat ejtettek Labov (1966) kutatásaiban. Feladatonként az összes ejtett szóhoz viszonyítva, százalékban kifejezve a magyar hallgatók spontán beszédében és szövegolvasásában kevesebb hiperkorrekt alakot figyeltem meg, míg a szavak és minimális párok felolvasása eredményezte a legtöbb hiperkorrekciót. A következőkben ezeket az eredményeket ismertetem részletesebben.

Az első szóbeli feladatban, azaz a spontán beszédben az angol szakos hallgatók átlagosan 400 szót használtak, a nem angol szakosok átlagosan 350 szót. Az angol szakosok között az 1-es alcsoportban a hiperkorrekt alakok átlaga 3 szó, ami a 400 szóhoz viszonyítva 0,75%. Az angol szakosok másik alcsoportjában, a 2-es csoportban nem jelent meg hiperkorrekt alak a spontán beszédben. A nem angol szakosok esetében a 3-as alcsoportban a hiperkorrekcióval ejtett szavak száma átlagosan 3,5, ami a 350 szavas feladatteljesítéshez viszonyítva az összes ejtett szó 1%-a. A nem angol szakosok 4-es alcsoportjában átlagosan 7 szóban jelent meg hiperkorrekció, ami az ejtett szavak 2%-a. A nem angol szakosok utolsó alcsoportjában, az 5-ös csoportban átlagosan 1 hiperkorrekt alak található a spontán

beszédben, azaz az összes ejtett szó 0,3% tartalmazott hiperkorrekciót.

A második szóbeli feladatban egy összesen 157 szavas összefüggő szöveget olvastak fel hangosan a résztvevők. Az angol szakosok között az 1-es alcsoportban átlagosan 3 szó tartalmazott hiperkorrekciót, azaz a szavak 1,9%-a. A 2-es alcsoportban nem figyelhető meg hiperkorrekció a szövegolvasásban. A nem angol szakosok között a 3-as alcsoportban átlagosan 1 hiperkorrekció figyelhető meg (0,6%), a 4-es alcsoport szövegolvasásában átlagosan 1,5 hiperkorrekt alak figyelhető meg (1%), és az 5-ös alcsoportban szintén 1,5 (1%) a hiperkorrekció megjelenésének aránya.

A harmadik szóbeli feladatban egy 93 szóból álló szólistát olvastak fel a résztvevők. Az előző két feladathoz képest itt már több hiperkorrekciót figyeltem meg. Az 1-es alcsoportban a hiperkorrekciót tartalmazó szavak átlagos száma 5,66 szó, ami a 93 szóhoz viszonyítva 6,1%. A 2-es alcsoportban az átlag 1 hiperkorrekt alak, azaz a szavak 1,1%-a. A 3-as csoportban átlagosan 4,5 hiperkorrekt alak figyelhető meg a szólista olvasásakor, azaz a szavak 4,8%-a tartalmazott hiperkorrekciót. A 4-es alcsoport átlagosan 6 hiperkorrekt alakot ejtett (6,5%), az 5-ös alcsoport hiperkorrekt szavainak átlaga 3,25, azaz 3,5%. Megfigyelhető, hogy az 1-es, 3-as és 4-es alcsoport a többi alcsoportnál nagyobb arányban használt hiperkorrekt alakokat.

A legnagyobb százalékos arányú hiperkorrekt alakot a minimális párok olvasása, azaz a negyedik szóbeli feladat eredményezte, melyben 30 szópárt kellett a résztvevőknek hangosan felolvasni. Az 1-es alcsoport a 30 szópárból átlagosan 3-ban ejtett hiperkorrekt alakokat, ami az összes szópár 10%-a. A 2-es alcsoportban a hiperkorrekt párok átlaga 1 (3,3%). A 3-as csoportban a hiperkorrekt szópárok átlaga 3,75, azaz 12,5%. A 4-es alcsoportban átlagosan 3 szópárban figyelhető meg hiperkorrekció (10%), az 5-ös alcsoportban pedig 1,5 szópárban (5%). Ebben a feladatban ismét megfigyelhető, hogy az 1-es, 3-as és 4-es alcsoportok a többi alcsoportnál több esetben

alkalmaznak hiperkorrekciót.

A százalékos átlagok mutatják, hogy míg a spontán beszéd és szövegolvasás kevesebb hiperkorrekt alakot eredményezett, a szólista és a minimális párok listájának olvasásakor már arányaiban több hiperkorrekt alak figyelhető meg. Az 1-es, 3-as és 4-es alcsoportok többször alkalmaztak hiperkorrekciót, mint a másik két alcsoport, így az alcsoportokat ismét csoportokba lehet sorolni: az 1-es, 3-as és 4-es alcsoport elkülöníthető a 2-es és az 5-ös csoportoktól. Mivel az 1-es csoport angol szakos hallgatókból áll, a 3-as és 4-es alcsoport pedig nem angol szakos hallgatókból, így a hiperkorrekciót feltételezhetően befolyásoló tényezőket szaktól függetlenül a résztvevők attitűdkérdőívre adott válaszaiban kerestem.

Az attitűdkérdőívre adott válaszaik alapján elmondható, hogy az anyanyelvi modell követését a legfontosabbnak tartó hallgatók beszédében volt megfigyelhető a legtöbb hiperkorrekt alak, ami az attitűdválaszaik alapján létrehozott alcsoportok tekintetében a következőt jelenti: az itt felsorolt válaszok közül legalább egy megtalálható a legtöbb hiperkorrekciót alkalmazó angol szakos résztvevők (9 fő, 1-es csoport) írásbeli válaszaik között: elutasították azt az állítást, hogy magyar akcentusuk van az angolban, anyanyelvi akcentusra vágytak, úgy érezték, hogy lehetséges számukra az anyanyelvi akcentus elérése a jövőben, aktívan gyakorolták az angol kiejtést azért, hogy anyanyelvi kiejtésre tegyenek szert, valamint az egyik, gyakran hiperkorrekt alakokat ejtő angol szakos hallgató már a jelenlegi kiejtését is anyanyelvinek értékelte. Ahogy fent említésre került, az 1-es csoportban a szólista olvasásában a hiperkorrekció aránya 6,1%, a minimális párok esetében pedig 10%. A nem angol szakos hallgatók körében pedig a következő válaszok bizonyultak fontosnak a hiperkorrekt alakok ejtése szempontjából: akik elutasították azt az állítást, hogy magyar akcentussal beszélnek az angolt (4 fő, 3-as csoport), és azok, akik a legnegatívabban viszonyultak a magyar akcentussal beszélt angolhoz (2 fő, 4-es csoport) (pl. „bántja a fületem”, „nagyon nem szeretem”, „csúnya”), használták a legtöbb hiperkorrekt

alakot. Ahogy korábban említésre került, a 3-as csoportban a szólista olvasásakor a hiperkorrekciót tartalmazó szavak aránya 4,8%, a minimális párok olvasásakor a hiperkorrekciót tartalmazó szópárok aránya pedig 12,5% volt. A 4-es csoportban pedig 6,5% és 10% volt a két feladatban a hiperkorrekt szavak, illetve szópárok aránya. Ez a három alcsoport tehát szemben áll a 2-es csoport (1,1% és 3,3%) és az 5-ös csoport (3,5% és 5%) alacsonyabb értékeivel.

A hiperkorrekt alakok a leggyakrabban az /ou/ (vagy /əu/) diftongus (44%), a /w/ fonéma (21%), a /θ/ és /ð/ interdentális frikativák (16%), és az aspiráció (5%) hiperkorrekt ejtéséből eredtek, azaz ezeknek az olyan szavakban vagy szótagokban történő ejtéséből, ahol nem volt rájuk szükség, hanem helyettük a magyarban is előforduló vagy a magyar ejtésre nagyon hasonlító beszédhang lett volna szükséges. A hiperkorrekt alakok fennmaradó 14%-át pedig egyes hiperkorrekt ejtések jellemzik. A hiperkorrekt alakok gyakran olyan eltorzított ejtési formákat eredményeztek, amik a hallgatók törekvései ellenére nem az anyanyelvi kiejtéshez közelítették a beszédüket, hanem az érthetőséget veszélyeztették. Az angol *thought* 'gondolt/gondolat' szó anyanyelvi ejtésétől (brit: /θɔ:t/, amerikai: /θɒt/ vagy /θɑt/) a jelentést is megzavaró módon tért el az egyik hallgató hiperkorrekt [θouθ] ejtése, amelyben hiperkorrekt [ou] és szóvégi [θ] figyelhető meg, így a szónak csak az első hangja őrzi meg a standard kiejtést. Hasonlóan a *videos* 'videók' szó ['wɪdiɔ:z]-ként való ejtése sem közelít az anyanyelvi ejtéshez (brit: /'vɪdiəʊz/, amerikai: /'vɪdiouz/) a hallgató erre irányuló törekvése ellenére. Ebben a példában hiperkorrekt [w] és [ð] ejtése figyelhető meg. A *sky* 'ég, égbolt' szó aspirált [k^h] beszédhanggal való ejtése ([sk^haɪ]) is eltér az anyanyelvi formától, hiszen a /p/, /t/ és /k/ hangok előtt álló szó eleji /s/ blokkolja az aspirációt ezen zöngétlen zárhangok ejtésekor, melyek hangsúlyos szótag elején, magánhangzó előtt egyéb esetben aspirálttá válnak az angolban (McMahon, 2002). A *novel* 'regény' szó ['nou,wel]-ként való ejtése (vö. brit: /'nɒv.əl/, amerikai: /'nɑ:vəl/) egyértelműen mutatja, hogy a hiperkorrekt alak a meg-

értést is befolyásolhatja, hiszen a hiperkorrekt ejtési forma a *know well* 'jól ismer' kifejezés ejtésével válik azonossá.

A hiperkorrekció azonban nemcsak az eredetileg megfigyelt változók esetében jelent meg, így az adatok elemzésekor a nem várt helyeken előforduló hiperkorrekciót is lejegyeztem. A következőkben ezeket az eredetileg nem kutatott hiperkorrekt alakokat mutatom be, amelyek szintén főként az anyanyelvi modell követését fontosnak tartó résztvevők beszédmintáiból származnak (1-es, 3-as, 4-es csoport). Előfordult a [r] legyintőhang (tap/flap) ejtése, pl. a *mathematics* 'matematika' szó első szótagjában, [mæɹ'mæɹɪks] formában, melynek az anyanyelvi ejtése /,mæθ'mæɪks/ (brit) vagy /,mæθ'mæɪks/ (amerikai). Az intervokális, azaz két magánhangzó közötti /t/ és /d/ fonéma az amerikai angolban gyakran legyintőhanggá ([r]) válik, azonban a /θ/ és /ð/ legyintőhangként történő ejtése nem fordul elő az amerikai anyanyelvi beszélők körében (McMahon, 2002). Feltételezhető, hogy a kiejtésüket az amerikai angolhoz közelíteni igyekvő résztvevők a [r] használatát az amerikaiasabb beszédmóddal kapcsolták össze, és ebből eredően ejtették ezeket a hiperkorrekt alakokat.

A /t/ fonéma [ts]-ként vagy akár [tʃ]-ként való ejtése is megfigyelhető volt azon hallgatók körében, akik számára az anyanyelvi modell követése kiemelten fontos volt. Néhány alkalommal a /d/ fonéma [dz]-ként való ejtését is megfigyeltem. A magyartól eltérően az intervokális, azaz két magánhangzó közötti /t/ és /d/ fonéma az amerikai angolban gyakran legyintőhanggá ([r]) válik, míg a brit angolban az intervokális /t/ legtöbbször aspirált, különösen a magas presztízsű Received Pronunciation nyelvváltozatban (McMahon, 2002). Ezek a különbségek szolgálhattak alapul a hiperkorrekt ejtések megjelenésének, például az aspirált /t/ helyett használt [ts] előfordulása esetén. Ezen esetekben azonban a magyarban szintén ejtett beszédhangokat érintett a hiperkorrekció.

Előfordult az angolra jellemző, a nyelv prozódiaját is meghatározó gyenge, hangsúlytalan magánhangzó, a schwa (/ə/) ejtésének

túláltalánosítása is. Prozódia (izokronia) szempontjából a magyar nyelvre főként (de nem kizárólagosan) a szótag-időzítésű (*syllable-timed*) mintázat jellemző (Varga, 1998), tehát a szótagokat többnyire egyforma hosszan ejtjük, míg az angol nyelvre a hangsúly-időzítésű (*stress-timed*) mintázat jellemző (McMahon, 2002), ami azt jelenti, hogy a hangsúlyegységeket (vagyis az egyik hangsúlyos szótagtól a másig tartó szakaszt) ejtik egyforma hosszan az anyanyelvi beszélők a hangsúlyegységben található szótagok számától függetlenül (Pike, 1945; Abercrombie, 1967; Nespor és mtsai., 2011). Többek között a hangsúlytalan szótagokban található gyengén ejtett magánhangzók, mint például az /ə/, teszik ezt lehetővé. (A magánhangzó-redukció azonban az időzítésen kívül a szóhangsúllyal, a beszédtempóval, stb. is összefüggésben áll, hiszen gyengén ejtett magánhangzó nem állhat hangsúlyos szótagban a brit és amerikai angol standard változatában, és összefüggő beszédben bizonyos szavaknak [pl. létigék, funkciósavak] a gyenge formáját ejtik az angolban [McMahon, 2002].) A résztvevők beszédében megfigyelt hiperkorrekt alakok között megjelent a *sorry* 'bocsánat' és a *before* 'előtt, előtte' szavak hangsúlyos szótagjában a hangsúlytalan schwa ejtése [səri] és [bɪfə] formában (vö. brit: /'sɒri/, amerikai: /'sɔːri/ és brit: /brɪfə/, amerikai: /brɪfɔːr/).

Végül pedig /j/ hang beszúrásával (*yod-insertion*) is jöttek létre gyakran előforduló, de eredetileg nem vizsgált hiperkorrekt alakok, pl. a *to* prepozíció [tju]-ként való ejtésében (vö. erős, hangsúlyos alak: /tu:/, gyenge, hangsúlytalan alak: /tʊ/, /tu/, /tə/), és a *semester* 'félév, szemeszter' ['sjemestə]-ként való ejtésében (vö. brit: /sɪ'mes.tə/, amerikai: /sə'mes.tə/). Ezekben a példákban olyan hangkapcsolatokat hoztak létre a résztvevők, amik a magyarban nem fordulnak elő ([tj] és [sj]) olyan hangkapcsolatok helyett, amik nem idegenek a magyar nyelv számára ([tu:] és [si]). Valószínűleg az idegennek ható hangkapcsolatokkal igyekeztek „angolosabbá” tenni a beszédüket.

4. Következtetések

A 20 résztvevő közül kilencen elutasították azt az állítást, hogy magyar akcentusuk lenne az angolban, mégis közülük csak egy résztvevő értékelte a kiejtését anyanyelvinek hangzónak. Így a többi nyolc résztvevő számára a magyar akcentus hiánya nem feltétlenül jelent egyet az anyanyelvi angol kiejtéssel. Feltételezhető, hogy ők a „magyar akcentussal beszélt angol” fogalmát az erősebb, feltűnőbb magyar akcentussal kapcsolják össze, és saját kiejtésüket, amely bár az anyanyelvitől eltérő, nem értékeli erősen akcentusosnak. Tehát a válaszaikból kiderült, hogy a résztvevők közül legalább nyolc ember számára a magyar akcentus hiánya nem feltétlenül jelent egyet az anyanyelvi kiejtés meglétével. Így nem meglepő, hogy a saját kiejtésüket nem magyar akcentusosnak ítélik sem voltak feltétlenül elégedettek a kiejtésükkel.

A hiperkorrekt alakok azon résztvevők beszédében jelentek meg a legnagyobb számban, akik az anyanyelvi beszélőt a leginkább idealizálták és az anyanyelvi kiejtés elsajátítását a legfontosabbnak találták. A hiperkorrekt alakok a leggyakrabban az /ou/ (vagy /əu/) diftongus, a /θ/ és /ð/ interdentális frikatívák, a /w/ és az aspiráció hiperkorrekt ejtéséből eredtek, de megfigyelhetők voltak egyéb, eredetileg nem vizsgált, viszont gyakran megjelenő hiperkorrekt alakok is. Ez az eredmény megerősíti Moyer (2007) felvetését, miszerint a nyelvtanulói nyelvi attitűdök hatással lehetnek az idegen nyelvi kiejtésük alakulására. Ahogy Jenkins (2000) és Levis (2005) is érvelt, az anyanyelvi akcentusmodell elérhetetlen elvárásokat támaszt a nyelvtanulók számára, ami a Labov (1966) által leírt módon nyelvi bizonytalansághoz, és következésképpen hiperkorrekcióhoz vezethet. A nyelvi bizonytalanság fogalma tehát nemcsak anyanyelvi beszélőkre, hanem nyelvtanulókra is alkalmazható fogalomnak bizonyult, és így a nyelvi bizonytalansággal összekapcsolható hiperkorrekció vizsgálata is alátámasztást nyert.

Curran és Chern (2017) eredményeivel ellentétben az angol nyelv-

vet kevésbé mélyen ismerő válaszadó csoport negatívabban viszonyult a nem anyanyelvi akcentussal beszélt angolhoz, mint angol főszakos társaik. A két résztvevői csoport között a legfőbb eltérés az volt, hogy az angol szakosok pozitívabban viszonyultak egy hipotetikus személy magyar akcentusához, mint a nem angol szakos hallgatók, viszont az angol szakosok között is a legtöbben elégedetlenek voltak a saját kiejtésükkel. A 20 résztvevő közül 18-an valamilyen formában többre értékelték az anyanyelvi kiejtést a sajátjuknál. Ez párhuzamba vonható [Monfared és Khatib \(2018\)](#) eredményeivel, miszerint a magyarokhoz hasonlóan a táguló körbe tartozó iráni résztvevők is a saját kiejtésükkel kapcsolatosan elégedetlenségüket fejezték ki.

A résztvevők szakjától függetlenül megfigyelhető volt, hogy az Eredmények részben kiemelt írásbeli válaszaik alapján kialakított alcsoportok közül az 1-es, 3-as és 4-es csoportokban, tehát az anyanyelvi modell követését a leginkább fontosnak tartó hallgatók beszédében jelent meg a legtöbb hiperkorrekt, és így az anyanyelvi modelltől sokszor erősen eltérő, és a megértést is potenciálisan nehezítő alak. Az anyanyelvi-szerűség és érthetőség vitájában ([Levis, 2005](#)) sok nyelvész ma már az érthetőség előtérbe helyezése mellett teszi le a voksát, ami a jelen kutatás eredményei tükrében is előnyös lépésnek látszik, hiszen az anyanyelvi modell túlzott követésével összeköthető hiperkorrekció a nyelvtanulók beszédének érthetőségét csökkentheti.

Amikor következtetéseimben azt írom, hogy a saját angol kiejtésüket elutasító és az anyanyelvi kiejtést idealizáló hallgatók valószínűleg nyelvi bizonytalanságot tapasztalnak, ami [Labov \(1966\)](#) értelmezése szerint magyarázhatja a hiperkorrekció előfordulását, nem feltétlenül tudatos és szándékos ejtésekre utalok. Az anyanyelvi kiejtésre való (sokszor irreális) törekvés, amit valószínűleg felerősít az a tény, hogy a résztvevők beszéde felvételre kerül és visszahallgatható, elemezhető, értékelhető lesz, befolyásolhatja a kiejtésüket. Az „angolosabb” kiejtésre való törekvést szándékosnak és tudatosnak tartom, de a szavak bizonyos módon történő ejtése már csak a törekvések

következménye, azt nem állítom, hogy minden egyes szó kiejtését előre megfontolt elvek vezérlik. Továbbá feltételezhetőnek tartom az egyes felvételeken belüli variabilitás miatt azt is, hogy a hiperkorrekt alakok gyakran nem állandósult ejtések (pl. *videos* ['wiðiɔ:z]), hanem a saját vagy mások vélt vagy valós elvárásainak való megfelelési törekvések következményei azon hallgatók esetében, akik a saját kiejtésüket nem tartják elég jónak, megfelelőnek vagy értékesnek. A nyelvi bizonytalanság miatt beszédükben a hiperkorrekció állandó jelenségnek tűnik, viszont a hiperkorrekció nem feltétlenül köthető bizonyos szavakhoz állandósult formában, hanem főként az Eredményekben leírt beszédhangok ejtéséhez kapcsolható. Ezen beszédhangok előfordulása a szavakban megnöveli, de nem garantálja a szó esetleges hiperkorrekt ejtésének esélyét. Így ugyanannak a szónak a többféleképpen történő ejtése is előfordul ugyanazon beszélő felvételében is.

Az angol szakos hallgatóknál már az a pozitívum megfigyelhető, hogy még ha saját kiejtésüket nem is fogadják el jónak, általánosságban a magyar akcentussal beszélt angolról nincs rossz véleményük, elfogadhatónak tartják azt. Ez eredhet abból, hogy tanulmányaik során több standard és nemstandard anyanyelvi nyelvváltozattal találkoznak, nemcsak a brit és az amerikai angol standard változataival (pl. ausztrál angol, ír angol, skót angol, Cockney, African American Vernacular English, stb.), és nyelvészeti óráikon megismerkednek a *World Englishes* fogalmával is, azaz azzal a ténnyel, hogy ma a világon az anyanyelvi beszélőknél is többen használják második vagy idegen nyelvként az angolt, és ezek a nyelvváltozatok is mind hasznos, értékes nyelvváltozatok, amelyek segítségével hatékonyan lehet kommunikálni. Tehát ma az angol nyelvet mint lingua francát nem egy vagy két standard változat jellemzi, hanem végtelen sokszínűség.

Ezen információk szélesebb körű és mélyebb, nemcsak az angol szakos egyetemi hallgatók számára elérhető tanításával elképzelhető, hogy idővel pozitívabb attitűdöket lehet kialakítani a nyelvtanulóknál, ami később a hipotetikus magyar akcentusú beszélők kiejtésé-

nek elfogadásán túl a saját kiejtésük elfogadásához is vezethet. A saját kiejtésük elfogadása nyomán a nyelvtanulók nyelvi bizonytalansága csökkenhet, ami a hiperkorrekció visszaszorulását is eredményezheti. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a kiejtés tanítására nincs szükség, és a nyelvtanulói kiejtést nem szabad javítani. A kiejtés tanítása nem elhanyagolható akkor sem, ha nem tartjuk sem fontosnak sem elérhetőnek az anyanyelvi akcentus elsajátítását, hiszen kiejtéstanítás nélkül az érthetőség is veszélybe kerülhet. Az általános és középiskolákban ma kevésbé jelen lévő explicit kiejtéstanítás (pl. rendszeres fonetikai átírással, hangsúlyjelöléssel) is potenciálisan hozzájárulhat a hallgatók nyelvi bizonytalanságának kialakulásához és a szavak ejtésének több formában való kipróbálásához, hiszen így hiányozhat számukra egy biztos támpont, amihez a kiejtésüket igazíthatják (anélkül, hogy ezzel céljuk az anyanyelvi akcentusmodell követése lenne). További kutatásomban ezekkel a felvetésekkel, kérdésekkel foglalkozom.

Irodalom

- Abercrombie, K. (1967). *Elements of general phonetics*. Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Curran, J. E. és Chern, C.-l. (2017). Pre-service English teachers' attitudes towards English as a lingua franca. *Teaching and Teacher Education*, 66:137–146.
- Edwards, J. (1999). Refining our understanding of language attitudes. *Journal of Language and Social Psychology*, 18(1):101–110.
- Hopp, H. és Schmid, M. S. (2013). Perceived foreign accent in first language attrition and second language acquisition: The impact of age of acquisition and bilingualism. *Applied Psycholinguistics*, 34(2):361–394.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international*

- language: New models, new norms, new goals.* Oxford University Press, Oxford.
- Jenkins, J. (2007). *English as a lingua franca: Attitudes and identity.* Oxford University Press, Oxford.
- Johnson, J. S. Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1):60–99.
- Kachru, B. B. (1982). *The other tongue: English across cultures.* University of Illinois Press, Urbana.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In Quirk, R., W. H. G. (szerk.): *English in the World: Teaching and learning the language and the literatures*, 11–30. Cambridge University Press, Cambridge.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City.* Center for Applied Linguistics, Washington DC.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language.* Wiley, New York.
- Levis, J. M. (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3):369–377.
- McMahon, A. (2002). *An introduction to English phonology.* Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Monfared, A. és Khatib, M. (2018). English or Englishes? Outer and expanding circle teachers' awareness of and attitudes towards their own variants of English in ESL/EFL teaching contexts. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(2):56–75.
- Moyer, A. (2007). Do language attitudes determine accent? A study of bilinguals in the USA. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28(6):502–518.
- Nemser, W. (1971). *An experimental study of phonological interference in the English of Hungarians. Uralic and Altaic Series, Vol. 105.* Indiana University Publications, Bloomington.

- Nespor, M., Shukla, M. és Mehler, J. (2011). Stress-timed vs. syllable-timed languages. In van Oostendorp, M., Ewen, C. J., Hume, E. és Rice, K. (szerk.): *Suprasegmental and prosodic phonology. The Blackwell companion to phonology, Vol. 2.*, 1–13. Wiley-Blackwell, Malden.
- Pike, K. L. (1945). *The intonation of American English*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Sung, M. (2016). Does accent matter? Investigating the relationship between accent and identity in English as a lingua franca communication. *System*, 60:55–65.
- Thir, V. (2016). Rethinking pronunciation teaching in teacher education from an ELF perspective. *Vienna English Working Papers*, 25(3):1–29.
- Varga, L. (1998). Rhythmical variation in Hungarian. *Phonology*, 15(2):227–266.

Függelék

Függelék – Szóbeli feladatok

Task 1

This is Patrick, a thin boy from my brother's school. He is top of his class and has a happy life. He likes watching films, doing sports, riding his bike along the coast, and playing with his pets: a goat named Kai, and a toad named Sky. He is in fourth grade now, which means that he is no longer a little boy. He has always thought that ambition is admirable, and you get a high reward for your toil. He wants to become a pop singer when he grows up and tends to practice singing quite loudly every other day in the bathtub. You can usually hear him shouting some lyrics quite late at night. His foreign neighbors, Laura and Paul from Australia, aren't very keen

on this habit of his. Still, they think they can cope with Patrick's career choice as long as he doesn't start singing opera. That would be considerably worse, for sure.

Task 2

- | | | |
|-----------------|-------------|--------------|
| 1. low | 17. ethical | 33. so |
| 2. analysis | 18. keep | 34. foil |
| 3. Australia | 19. sky | 35. shout |
| 4. rejoice | 20. warm | 36. captain |
| 5. owl | 21. still | 37. voice |
| 6. goat | 22. thin | 38. hotel |
| 7. pot | 23. sword | 39. loud |
| 8. tape | 24. liquid | 40. tortoise |
| 9. brought | 25. answer | 41. fraud |
| 10. life | 26. top | 42. equal |
| 11. late | 27. own | 43. taste |
| 12. mathematics | 28. male | 44. fought |
| 13. fight | 29. cold | 45. fire |
| 14. game | 30. because | 46. car |
| 15. right | 31. also | 47. name |
| 16. admirable | 32. varied | 48. think |

Püski Gyöngyi

49. height	64. mouth	79. mother	
50. time	65. thank	80. coast	
51. they	66. foul	81. west	
52. wet	67. toil	82. though	
53. port	68. about	83. worse	
54. other	69. foreign	84. spy	
55. tenth	70. light	85. work	
56. queen	71. boil	86. quite	
57. sauce	72. phone	87. father	
58. Europe	73. quit	88. word	
59. woke	74. thought	89. mature	
60. gold	75. ceiling	90. alone	
61. copy	76. earthquake	91. old	
62. photograph	77. choice	92. country	
63. amazing	78. there	93. code	
94. law	low	102. fool	foul
95. hot	height	103. cost	coast
96. test	taste	104. tap	tape
97. laugh	life	105. tall	toil
98. ball	boil	106. let	late
99. vest	west	107. dare	there
100. stop	top	108. spot	pot
101. tent	tenth	109. fall	foil

110.	verse	worse	117.	far	fire
111.	scar	car	118.	keen	queen
112.	tin	thin	119.	dough	though
113.	shut	shout	120.	moth	mouth
114.	kit	quit	121.	saw	so
115.	day	they	122.	kite	quite
116.	vet	wet	123.	tank	thank

Kérdőív

Kód: _____

Kedves Kitöltő!

Köszönöm, hogy válaszaiddal és közreműködéseddel segített a szakdolgozatom elkészülését. Nem a tárgyi tudásodra vagyok kíváncsi, nincsenek jó vagy rossz válaszok. Minden válasz a munkámat segíti. A válaszadás névtelen, adataidat, válaszaidat nem adom ki.

A kérdőív első felében néhány általános adatot kérek tőled, ezek alapján sem leszel beazonosítható. A második részben megkérlek, hogy olvass fel hangosan egy rövid szöveget és bizonyos szavakat angolul. Az utolsó részben pedig néhány kérdésben a véleményedet szeretném kérni magyarul az angol nyelvvel kapcsolatban. Itt sincsenek helyes vagy helytelen válaszok, minden válasz és meglátás értékes.

A szóbeli részről hangfelvételt készítek, a felvétel készítésébe a felvétel elején szóban egyezhetsz bele. Köszönöm a kutatásomban való részvételt!

Püski Gyöngyi (SZTE, anglisztika MA)

Általános adatok:

Szakod: _____

Évfolyamod: _____

Nemed: férfi nő

Életkorod: _____ év

Van angol nyelvvizsgád? igen nem

Ha van, milyen szintű?

B1 (alapfokú) B2 (középfokú) C1/C2(felsőfokú)

Tanulsz jelenleg angolul/angol nyelven? igen nem

Hány éve tanulsz/ hány évig tanultál angolul? _____évig

1. Karikázással jelöld a véleményed! Több választ is jelölhetsz.

Azért éppen angolul tanulok, mert:

- a a mai világban nem lehet nélküle boldogulni.
- b kötelező valamilyen nyelvből nyelvvizsgát szerezni.
- c ezt a nyelvet volt lehetőségem választani az iskolában.
- d hozzátartozik az alapműveltséghez.
- e eredeti nyelven lehet filmet nézni és könyvet olvasni.
- f külföldi barátokat lehet szerezni.
- g ma az angol a tudományos élet legfőbb nyelve.
- h karrier szempontjából fontos.
- i Egyéb: _____

2. Mi a legfőbb jövőbeli célod az angollal?

- a Nincs céloom velem.
- b Érthetőség, nem tökéletesség.
- c Nyelvvizsgát akarok, további céloom nincs.
- d Már van nyelvvizsgám, és további céloom nincs.
- e Külföldiekkel való kommunikáció Magyarországon.
- f Külföldre költözés.
- g Külföldön tanulás.
- h Külföldi munkavállalás.
- i Úgy akarok hangozni, mint egy anyanyelvi beszélő.
- j Karrier az angol nyelv használatával.

k Egyéb: _____

**3. Karikázással jelöld, hogy egyetértesz-e a következő állításokkal!
Ha szerinted igaz az állítás, karikázd be az I betűt, ha hamis, akkor
a H betűt!**

Az angol hasznos nyelv. I / H

Az angol szép nyelv, tetszik nekem. I / H

Könnyű angolul tanulni. I / H

Amikor angolul beszélek, a kiejtés nem érdekel, csak azt akarom, hogy megértsenek. I / H

Amikor angolul beszélek, a nyelvi helyesség nem érdekel, csak azt akarom, hogy megértsenek. I / H

Amikor angolul beszélek, törekszem a minél jobb kiejtésre.

I / H

Számomra nagyon fontos a kiejtés, amikor angolul beszélek.

I / H

Magyar akcentussal beszélek angolul. I / H

Van magyar akcentusom, de ez nem zavar engem. I / H

Úgy akarok hangozni, mint egy anyanyelvi beszélő. I / H

Bátran megszólalok angolul, akármikor van rá szükség.

I / H

Lehetséges számomra, hogy a jövőben olyan kiejtésem legyen, mint egy anyanyelvi beszélőnek. I / H

Nem nagyon merek megszólalni angolul, mert zavar a magyaros kiejtésem. I / H

Tesztek azért (pl. tanulok, gyakorolok), hogy a jövőben olyan kiejtésem legyen az angolban, mint egy anyanyelvi beszélőnek.

I / H

Már most olyan kiejtésem van az angolban, mintha az angol lenne az anyanyelvem. I / H

Csak az lehet jó angoltanár, akinek anyanyelvi kiejtése van.

I / H

Ha valakinek magyar akcentusa van az angolban, nem fogják

komolyan venni. I / H

Fontosabb egy magyarnak folyékonyan beszélni angolul, mint elsajátítani az anyanyelvi kiejtést. I / H

Szükséges arra törekednie egy magyarnak, hogy olyan kiejtéssel beszélje az angolt, mint az anyanyelvi beszélők. I / H

Az angol nyelv előtérbe kerülése veszélyezteti a magyar nyelv szerepét. I / H

4. Válaszolj röviden a következő kérdésekre a saját szavaiddal!

Mi a véleményed arról a magyarról, aki jól beszél angolul?

Szerinted mit jelent „jól beszélni angolul”?

Mi a véleményed arról a magyarról, aki magyar akcentussal beszél angolul?

Mi a véleményed arról a magyarról, aki anyanyelvi kiejtéssel, magyar akcentus nélkül beszél angolul?

A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi kiejtés kapcsolata...

Ha egy nyelvtanuló úgy akar hangozni, mintha az angol lenne az anyanyelve, melyik ország beszélőire akar hasonlítani?

Te mennyire vagy elégedett az angol kiejtéseddel?

Ha már elégedett vagy a kiejtéseddel, hogyan érted el ezt a kiejtést?
Mit tettél érte?

Ha még nem vagy elégedett a kiejtéseddel, milyen kiejtést szeretnél?

Hogy neveznéd a jelenlegi kiejtésedet?

5. A következőkben két hanganyagot fogsz hallani. Hallgasd végig őket, és jelöld a véleményedet a beszélőkről - a következő skálákon 1-től 5-ig, mintha osztályzatokat adnál.

I. beszélő: brit angol

unintelligens	1	2	3	4	5	intelligens
távolságtartó	1	2	3	4	5	közvetlen
barátságtalan	1	2	3	4	5	barátságos
tanulatlan	1	2	3	4	5	tanult
mogorva	1	2	3	4	5	kedves
unszimpatikus	1	2	3	4	5	szimpatikus
szegény	1	2	3	4	5	gazdag
buta	1	2	3	4	5	okos

II. beszélő: amerikai angol

unintelligens	1	2	3	4	5	intelligens
távolságtartó	1	2	3	4	5	közvetlen
barátságtalan	1	2	3	4	5	barátságos
tanulatlan	1	2	3	4	5	tanult
mogorva	1	2	3	4	5	kedves
unszimpatikus	1	2	3	4	5	szimpatikus
szegény	1	2	3	4	5	gazdag
buta	1	2	3	4	5	okos

6. A te kiejtésed melyikre hasonlít jobban? Húzd alá!

- Brit angol
- Amerikai angol
- Egyik sem

„Csak a kérő százhusz és akkor még se kaja, se pia” – romani kölcsönzések használata és jelentésváltozása a magyar nyelvben

Rosenberg Mátyás

ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola és Nyelvtudományi Kutatóközpont, Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézet

matyas.rosenberg@gmail.com

Kivonat: A tanulmány bemutatja a romani jövevényszavakkal foglalkozó diskurzus irányait, reflektál a börtönszleng-kutatás releváns kérdéseire, majd egy sok adatközlőt bevont kérdőíves kutatás eredményeinek ismertetése révén mutatja be a romani eredetű magyar szavak ismertségét és használatuk egyes jellemzőit a többségi társadalmi beszélők körében. A romani kölcsönzések ismertsége, használata, jelentése más és más mértékben folyamatos változásban van, ezt nemcsak az egyszerre észlelhető különböző jelentésvariánsok mutatják, hanem a kontextusfüggő szemantikai mezők, valamint az, hogy a szavak használata és ismerete nem független például a beszélő nemétől, szociális hátterétől, területi elhelyezkedésétől.

<https://doi.org/10.18135/Alknyelvdok.2021.15.14>

In: Grácsi Tekla Etelka – Ludányi Zsófia (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021*. Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont. 2021. (Sorozatszerkesztő: Váradi Tamás.) ISBN 978-963-9074-94-1.

1. Bevezetés

Ha megvizsgáljuk a romani eredetű magyar szavakkal foglalkozó tudományos diskurzust, azt vehetjük észre, hogy korábban az argó vagy tolvajnyelv (Jenő és Vető, 1900), a fattyúnyelv (Zolnay és Gedényi, 1956) vagy a jassznyelv tipikus elemeiként írtak róluk (Bárczi, 1975: 369), az elmúlt évtizedekben pedig többnyire a szleng részeként vizsgálják azokat (ld. Vekerdi, 2000; Schirm, 2006; Kis, 2014, 2015). Ezek a kategóriák azonban a tudományos diskurzusban meglehetősen esetlegesek, több szempontból is problémásak, nehezen definiálhatók és annak alapján átfedésben lehetnek egymással. A romani kölcsönzések magyar szlengben elfoglalt helyét, rétegeit elemző nyelvészeti kutatások rendszerint két eltérő irányból közelítik a témát: az egyik a diákszlengkutatás, amely a fiatalok nyelvét veszi górcső alá (György, 2004; Palla, 2009; Nagy, 2009; Kresztyankó, 2016; Szilágyi, 2019), a másik a börtönszlengkutatás, ami a fogvatartottak nyelvhasználatát vizsgálja (Szabó, 2008; Kis, 2014, 2015). Az előbbiektől eltérő megközelítést képvisel Baló (2015), aki a presztízsváltozattá váló lovári nyelvjárásból ismerős szavakat veti össze a magyarban megtalálható romani kölcsönzésekkel, valamint Sass (2017), aki a *Magyar Történeti Szövegtár* segítségével a *pimasz* szót választja esettanulmányának, hogy megmutassa a korpuszalapú gondolkodás hasznosságát.

A romani eredetű szavak számosság tekintetében nem alkotják jelentős rétegét a magyar szókincsnek – ez azonban csak a sztenderd változatra igaz, a magyar nyelv nonsztenderd változataiban sokkal több szó fordul elő. A témát tárgyaló művek alapján úgy tűnik, közmegegyezés van arról, hogy a romani kölcsönzések a szleng részei, utóbbit viszont rendkívül nehéz jellemezni. Egyes definíciók szerint a szleng sajátos szókincs, amelyben alapvető szerepe van a képzelőerőnek. Carnoy (1927) – véleményem szerint olykor meglehetősen homályosan – úgy fogalmaz, hogy „a szleng általában az újdonság, váratlanság és szellemesség erejével hat annak révén, hogy bizonyos szavakat szokatlan, sőt »ismeretlen« és »pikáns« jelentés-

„Csak a kérő százhusz és akkor még se kaja, se pia”...

ben használ. A szlengben a tudatosság szerepe nagyobb: tudatában vagyunk annak, ha valaki azon igyekszik, hogy a szokásostól eltérő módon, »mulatságosan«, »kacifántosan«, vagy ironikusan beszéljen.” A szleng nem bonyolult, finom és sugalmazó, hanem inkább egyszerű és nyílt: inkább rövidít és egyszerűsít, mint kifejt és kidolgoz. A szleng inkább beszélt, mint írott nyelv (Partridge, 1999: 215–216).

Kevés a romani kölcsönzéseket részletesen vizsgáló kutatás. Ennek egyik lehetséges oka az, hogy ezen szavak jelentős része tabuszó, és a nyelvi tabuk kutatása nem mentes a prekoncepcióktól. Cseresyési (2012) például részletesen tárgyalja, hogy az angol és a francia szótárirodalom bizonyos hagyománya szerint a szótárnak nemzetnevelő és erkölcsnemesítő küldetése is van, így a tabunak minősített lexémák szánt szándékkal kimaradtak a szótárakból. A tabuszavak közé tartoznak a szexualitás és testiség témáihoz kötődő, vagy a fogyatékosokra utaló szavak, valamint a diszkriminatívnek ítélt kifejezések, amelyeket nem illik leírni vagy kimondani. A téma érzékeny, és a „konvenciók miatt a nyelvészek zöme nem is kíván olyan kérdéseket boncolgatni”, hogy miként jelentek meg a magyar nyelvben egyes negatív stílusminősítésű, pl. obszcén szavak. Írásában azt is részletesen tárgyalja, hogy a témához kapcsolódó nyelvideológiai, minősítések miként vetültek rá egyes, annak kutatására mégis vállalkozó nyelvészek szakmai megítélésére is: példaként említi egy nyelvész kollégájának ironikus önminősítését is, amelyben polgárpukkasztásnak és „pöcegödör-nyelvészlet”-nek nevezte a nyelvi tabuk kutatását, fiatalkori kisiklásnak tekintve azt.

Kis tehát nem véletlenül jegyzi meg (2014: 187), hogy a romani átvételekre elvétve terjed ki a jövevényszó-kutatás érdeklődési köre, a magyar szóképzlet összetételét vizsgáló munkák (Bárczi és mtsai., 1967; Kiss és Pusztai, 2003) meg sem említik őket, egyetlen kivétellel, mely a Gerstner Károly által a magyar szóképzlet eredetéről írott könyvfejezet (Gerstner, 2003: 133).

„Gyakran úgy beszélünk »cigány jövevényszavakról«, hogy nem tudjuk, mit értünk cigány jövevényszó alatt: egy bizonyos népcso-

port által használt és átadott szavak bármelyikét, vagy az ő nyelvük-ből származó ind réteg elemeit, esetleg mindkettőt; továbbá nem tudjuk mikor kerültek ezek a szavak a magyar nyelvbe, mely nyelveken keresztül és milyen közegben történt a transzfer” (Arató, 2016: 71). Írásomban ezért a szó szerinti idézeteket kivéve szándékosan a „romani nyelv” terminust használom a „cigány nyelv” helyett, ez utóbbi kifejezést ugyanis bizonyos beás beszélőközösségek gyakran beszédhelyzettől függően az általuk beszélt román nyelvváltozat megnevezésére használják (vö. Rosenberg, 2018: 112). Tanulmányomban el kívánom kerülni azt a téves, homogenizáló stratégiát, amely a különböző nyelveket, vagy nyelvváltozatokat beszélő, ám egyaránt cigánynak tekintett közösségeket egységes csoportként kezeli. A beás nyelvváltozatok és a magyar nyelv kontaktusvizsgálata rendkívül izgalmas téma (ld. Arató, 2016: 77–79), a jelen munka azonban a romani kölcsönzésekre szorítkozik.

1.1. Néhány észrevétel a magyar börtönszlenggel kapcsolatban

Az a tény, hogy a börtönszleng napjainkban gyakran a romani nyelvből vesz át szavakat (Szabó, 2008: 36), egyszerre szolgál magyarázattal arra, hogy nagy mértékben miért a börtönszlenget vizsgálók mutatnak érdeklődést a magyar nyelv romani kölcsönszavai iránt, másrészt arra is, hogy a tudományos diskurzus fókusza is ebbe az irányba tolódott. Ezért a romani kölcsönzések vizsgálatakor – úgy tűnik – nem kerülhető ki a börtönszleng és a börtönszlengkutatásra adott reflexió.

A börtönszlengkutatásnak jelenleg két alapvető iránya van: az egyik deskriptív, a romani kölcsönzéseket is rendszerbe foglaló, döntően lexikográfiai megközelítés (ld. Szabó, 2008; Kis, 2014, 2015), a másik egy Magyarországon egyelőre kevésbé alkalmazott irány. Ez egyrészt szociolingvisztikai aspektusból mutatja be és elemzi marginalizált társadalmi rétegek (fogvatartottak és szabadlábon lévő bü-

„Csak a kérő százhusz és akkor még se kaja, se pia”...

nözők, vagy „egykori bűnözők”) nyelvhasználatát, másrészt az így nyert eredmények felhasználhatók az igazságügyi nyelvészetben is (Ránki, én: 1, a téma lehetőségeiről ld. Petykó, 2021). Ránki dolgozatában arra is rámutat, hogy az igazságügyi nyelvészet jelenleg csekély érdeklődést mutat a fogvatartottak nyelvhasználatának vizsgálata iránt, holott ennek hasznossága a büntetés-végrehajtási törvényességi felügyelet és más igazságügyi, például nyomozati kommunikációban is nehezen megkérdőjelezhető (Ránki, én: 1).

1.2. A börtönszlengen túl

„A szleng szókészlete nagyon mobilis, a szavak hol megjelennek, hol eltűnnek, új jelentésben és más területeken születnek újjá, majd ismét eltűnnek, kifacsaródnak, a paronímiai attrakció alapján kereszteződnek stb. (...) Egyes tegnapi szlengszavak elveszíthetik stilisztikai színezetüket, s holnap beolvadhatnak a köznyelvbe.” (Jelisztratov, 1998: 17). Ahogy Szabó Edina *A magyar börtönszleng szótára* c. írásában is reflektál Jelisztratov munkájára, összefoglalva elmondhatjuk, hogy gyakran nehéz eldönteni, melyek azok a szavak, amelyek a szlenghez tartoznak, hol keletkeztek (pl. a börtönben, vagy azon kívül), és melyek azok, amelyek ott aktivizálódtak újra. „Bonyolítja a helyzetet az is, hogy a börtönszleng szavainak egy része szövevényes kapcsolatot mutat a katonai szlenggel, a tolvajnyelvvel és nem utolsó sorban a cigány szavakkal” (Szabó, 2008: 34).

Fontos tehát megjegyezni, hogy a tény, hogy bizonyos romani eredetű szavak a fogvatartottak nyelvhasználatában (is) megtalálhatók, egyáltalán nem jelenti azt, hogy ezek a köznyelvbe a börtönszlengen keresztül érkeztek és érkeznek (Rosenberg, 2020: 123–124), ahogy nemcsak a fogvatartottak használják a Kis által „magyar bizalmas köznyelvnek” nevezett rétegből ismert *csaj*, *csávó*, *kajál*, *piál* stb. szavakat sem (ld. Kis, 2014: 182). A romani kölcsönzések népszerűségének növekedéséhez az utóbbi évtizedekben a zenei fogyasztói szokások is hozzájárulhatnak, elég ha a populáris zene terén Ganxsta

Zolee és a Kartel a hip-hop, az Ektomorf a metál és Kis Grófo a cigány pop műfajába sorolható dalok szövegeire gondolunk (a cigány rap/hip-hop témáját illetően ld. [Somogyi, 2002](#)).

[Kis \(2014: 187–188\)](#) és [Schirm \(2006\)](#) rámutatnak arra is, hogy nem tűnik teljesen elképzelhetetlennek, hogy a romani jövevényszavak mennyisége a köznyelvben is emelkedni fog. Ennek legfontosabb feltétele az lenne, hogy ezekről a szavakról a szlengbeli használatuk során „lekopjon” a megbélyegzettség, a tapasztalatok ugyanis azt mutatják, hogy „a cigány jövevényszavak az írott köznyelv szerves részeivé kezdenek válni, az írott korpuszok fajtájától függően más és más arányban, illetve más és más nyelvhasználati okból” ([Schirm, 2006: 161](#)). A változás pedig amellet szól, hogy a magyar szókészlet ezen elemeinek a börtönszlengtől független, a teljes népesség körében történő vizsgálata fontos és időszerű feladat, így a kutatásom ezt a hiányt igyekszik pótolni. A romani kölcsönzések szemantikája a korábbi kutatásokban nem kapott kellő hangsúlyt, a szavak ismertségéről, használatáról, jelentéséről és annak változásáról nincs elegendő információnk. Jelen dolgozatban arra teszek kísérletet, hogy megválaszoljam, miképp változhat a szavak használata és ismerete olyan faktoroktól, mint például a beszélő neme, földrajzi elhelyezkedése, szociális háttere, valamint megvizsgálom, melyek az egyszerre észlelhető különböző jelentésvariánsok és mely szemantikai mezők kontextusfüggők.

2. A kutatás háttere és bemutatása

Egy olyan kérdőíves vizsgálat képezi a jelen tanulmány alapját, amelynek célja az, hogy feltárja a többségi társadalmi beszélők körében a romani eredetű – vagy annak tartott – szavak ismertségét és használatuk egyes jellemzőit. A papíralapú és internetes kérdőív 32 olyan szó ismertségét, jelentését, alakváltozatait, valamint a magyar nyelvbe való beágyazottságát vizsgálta, melyek vagy egyértelműen romani

átvételek, vagy bizonyos források annak tartották őket. Ezen felül olyan szavakat is vizsgáltam, melyek bizonytalan eredetűek, vagy biztosan nem romani eredetűek, de az összevethetőség kedvéért szükség volt rájuk. A későbbi ábrákon ezeknek egy részét, 25 elemet szerepeltetek. A résztvevőknek az egyes romani eredetű lexémákhoz jelentést kellett rendelniük, valamint megkértem őket arra, hogy alkossanak olyan mondatot, amely vagy tartalmazza ezeket a szavakat, vagy próbálják definiálni a kifejezést, továbbá 5 fokú skálán önbevallás alapján értékeljék, milyen gyakran használják az adott szót. Ezen felül 10 szó alakváltozatának ismeretére is rákérdeztem, illetve szabadon lehetett további, cigány eredetű (vagy annak tartott) szavakat írni. A kutatás során eddig 1900 véletlenszerűen kiválasztott 11–79 év közötti adatközlő eredményeit vizsgáltam meg Magyarországon, a határon túli nyelvközösségekben, valamint a tartósan külföldön élő magyar beszélők körében. Az adatok egyelőre nem reprezentatívak, de az eredményeket illetően komolyabb változás a kutatásba bevont nagyszámú, véletlenszerűen kiválasztott adatközlő miatt már nem várható. Az adatokat két módszer szerint mutatom be, egyes esetekben csak néhány, véletlenszerűen kiválasztott példát hozok, mely jól szemlélteti az adott jelenséget, máskor viszont az összes adatot feldolgozva statisztikai eredményeket közlök.

2.1. A korábbi eredményekről röviden

Korábbi írásomban említettem (részletesebben ld. [Arató, 2016](#)), hogy a romani szavak adaptációja nem egy bizonyos sémát, hanem többfélét követ, ezért is nehézkes benne rendszerszerűséget felfedezni. Egyes szavak elemzését megnehezíti, hogy több jelentéssel ismertek, amelyek eltérő szavakra vezethetők vissza, így a *bula*¹ ’nő’; *bula*² 1. ’fenék’; 2. ’női nemi szerv’ jelentéssel is rendelkezik, melyek keverednek egymással, így előfordul ’női fenék’ jelentés is, mely a metonimikus, ikonikus, pars pro toto típusú jelentésváltozás mintapéldája. Ugyanígy előfordul, hogy egyes lexémák népetimológiai

értelmezést kapnak, pl. *sukár* 'szép', de nem ritkán 'magas', 'vékony' (vö. *sudár*). A *góré¹* 'kukoricatároló', ill. *góré²* 'főnök', valamint a *raj¹* 'menő', *raj²* 'csapat' etimológiája is két külön szóra megy vissza, de a távoli szemantikai mező nem okoz keveredést.

Területi hatások tekintetében megvizsgáltam, hogy a *gizda* szó – melynek romani etimológiája (< *gizdavo* 'büszke') sem egyértelmű – földrajzi megoszlása igen kiegyensúlyozatlan, ugyanis míg Budapesten és Pest megyében a beszélők körülbelül fele a 'sovány', fele a 'vagány' jelentésben használja a szót, addig vidéken a 'vagány' jelentés jóval ritkább, viszont a szónak a fiatalok körében ezen értelmű terjed a 'sovány' rovására. A romani eredetű szavak használatának változása terén a magyar nyelvben több tendenciát is látunk, egyes szavak eltűnnek, míg mások divatossá válnak – akár spontán, folyamatos nyelvi változások révén, akár a média hatásának következtében, utóbbira a *kula*, *verda*, *biboldó* szavakat hoztam példának (Rosenberg, 2020).

2.2. Romani kölcsönzések

A romani eredetű elemek nem ritkák más európai nyelvek szlengjében sem. A csehben pl. *gadžo* ~ *gádžo* 'nem cigány férfi', *gadži* ~ *gádži* ~ *gádžovka* 'nem cigány nő', *džuva* 'tetű', *chálovat* 'eszik', *bori* 'meny', *love* 'pénz', *šil* 'hideg', *daj* 'anya', *dilo* 'bolond', *bul* 'fenék', *džungalo* 'ronda', *bala* 'haj', *romňi* 'feleség' (Mališ, 1989; Leeuwen-Turnovcová, 2002; Bořkovcová, 2006), a franciában pl. *bicrav* < *bikr* 'elad', *boule* < *bul* 'fenék', *chafrav* < *šafr* 'dolgozik', *chourav* < *čor* 'lop', *gadjo/gadji* < *gadžo/gadži* 'nem cigány férfi/nő', *pillav* < *pij* 'iszik', *pelo* < *pelo* 'pénisz', *rodav* < *rod* 'keres' (Max, 1972: 17; Colin és Jean-P., 1990: 291; Calvet, 1994; Goudaillier, 1997; Szabó, 1997: 179). A németben (Wolf, 1956), az oroszban (Jelisztratov, 1998: 96–98) is jelen vannak, a szlovák szlengszótárban is jelöletlenül ugyan, de megtalálhatóak, pl. *kašuko* 'süket', *kár* 'férfi nemi szerv', *dilino* ~ *dilina* ~ *dilinko* 'hülye', *dig* 'nézd' (Oravec, 2014) épp

„Csak a kérő százhusz és akkor még se kaja, se pia”...

úgy, ahogy a román szlengszótárban, „țig.” (cigány) címkével ellátva, pl. a *cardi un vast* ’pofon vág’, *hulava* ’fésül’, *mișto* ’jó’, *canci* ’egyáltalán, semmi’ (Volceanov és Volceanov, 2019).

Ami a magyar nyelvet illeti, a TESz. 16 szót tart vitathatatlanul romani eredetűnek, s további néhány szóról tartja lehetségesnek a romani eredetet. A TESz. által romani eredetűnek tartott szavak a következők (ld. az 1. táblázatot).

Lexéma	Jelentés	TESz. által adatolt első nem személynévi előfordulás ideje
<i>ácsi</i>	’<cigányzenészhez> állj, hagyd abba’	1777
<i>bibas</i>	’gyámoltalan’	1784
<i>csaj</i>	’leány’	1900
<i>csór</i>	’lop, szerez’	1890
<i>csóré</i>	’meztelen’	1778
	’cigány’	1842
<i>dádé</i>	’cigány’	1768
<i>devla</i>	’Isten’	1812
<i>dilinós</i>	’féleszű, bolondos’	1894
<i>duma</i>	’zálogcédulával való csalás’	1897
	’beszéd’	1913
<i>góré</i>	’üzletvezető, főnök’	1920
<i>kajál</i>	’eszik’	1862
<i>lóvé</i>	’pénz’	1900
<i>manusz</i>	’valamely bűncselekmény áldozata’	1900
	’illető, ipse, pali’	
<i>more</i>	’román fiú’	1647
	’cigány férfi’	1787
<i>nyikhaj</i>	’felelőtlen, megbízhatatlan férfi’	1908/1947
<i>piál</i>	’<szeszest italt> iszik’	1862

1. táblázat. Biztosan romani eredetűnek tartott szavak a TESz.-ben

A következő szavaknál tartja a **TESz**. Lehetségesnek a romani eredetet „bizonytalan”, vagy „vitatott” besorolás alatt: *bili* (magyar fejlemény is lehet), *cavira* (talán hangutánzó, hangfestő eredetű), *csánk* (bizonytalan), *purde* (a cigány nyelv hasonló hangzású szavaiból nem fejthető meg) (vö. [Schirm, 2006](#): 150–151; [Arató, 2016](#): 73).

2.3. A romani kölcsönzések jelentésváltozása

Ahogy a korábbi adatainkból is tudjuk, a romani kölcsönzések között akadnak olyanok, melyek jelentése az idők során azonos maradt, vagy érdemben nem változott, pl. *vakerál* ~*vakerel* ~*vaker* ’beszél’, *sukár* ’szép’, *lóvé* ’pénz’, míg más szavak jelentése nem, vagy csak részben tükrözi az egykori romani jelentést (ld. a 2. táblázatot).

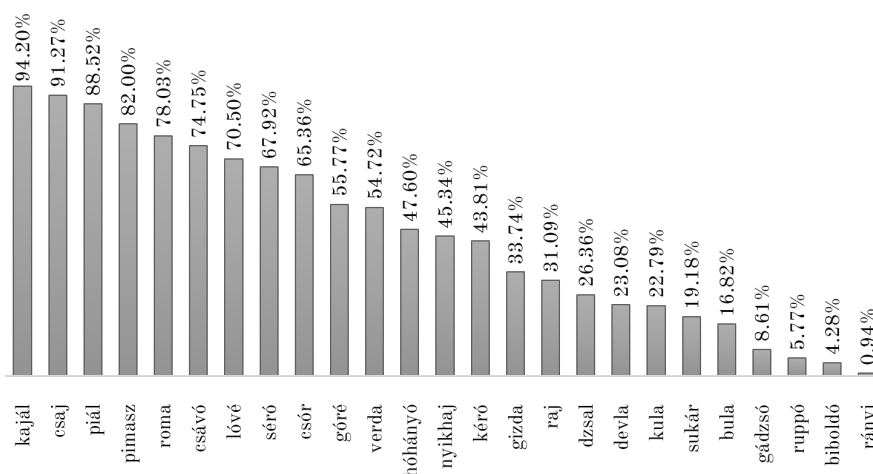
Magyar szó	Elsődleges jelentés	Romani etimológia
<i>baró</i>	’nagyon jó’	< <i>bārò</i> ’nagy’
<i>benga</i>	’nagydarab’	< <i>bènga</i> _{VOC} < <i>beng</i> _{NOM} ’ördög’
<i>csaj</i>	’lány’	< <i>čhaj</i> ‘(hajadon) , (cigány)lány’ vki ’lánya’
<i>devla</i>	’ördög’	< <i>Dèvla</i> _{VOC} < <i>Dèvel</i> _{NOM} ’Isten’
<i>dzsukel</i>	’nagyon jó’	< <i>džukèl</i> ’kutya’
<i>dzsuva</i>	’piszok’	< <i>džūva</i> _{PL} < <i>džūv</i> _{SG} ’tetű’
<i>kéró</i>	’lakás’	< <i>khēr</i> ’ház’
<i>piál</i>	’(alkoholt) iszik’	< <i>pijèl</i> ’iszik’
<i>séró</i>	’haj’	< <i>šērò</i> ’fej’

2. táblázat. Néhány példa a romani kölcsönzésekben bekövetkezett jelentésváltozásra

3. A kutatás eredményei

3.1. Romani kölcsönzések köre

Az általam vizsgált romani kölcsönzések köre csak részleges átfedésben van azzal, amelyeket a TESz. szerepeltet, hiszen ma jóval több ilyen szót ismerünk, egyesek pedig talán kikoptak. Azonban, ha megnézzük, hogy a kutatásban vizsgált szavakról az adatközlők hogyan nyilatkoztak a gyakoriságot illetően, azt látjuk, hogy a TESz. által közölt szavak kevés kivétellel mai napig használatban vannak, hiszen a közel 50 év ellenére is nagyon sok szó egyezik (ld. az 1. ábrát).



1. ábra. A kutatás során vizsgált romani eredetű lexémák önbevallás alapján közölt használati gyakorisága a teljes mintában, százalékban

A grafikonon összevonva szerepel az adott szó gyakori és ritka használata, így az olvasható le, hogy a szót az adatközlők közül hányan használják egyáltalán, függetlenül annak gyakoriságától. Látható, hogy a *kajál* egyértelműen a legelterjedtebb romani kölcsönzó, de a *csaj*, *piál*, *pimasz* szavakat is legalább időnként használta az adatközlők több mint 80%-a, a *gádzsó*, *sunázik*, *ruppó*, *biboldó*,

rányi szavak viszont csak elvétve használatosak. Természetesen az eredmények elemzésekor itt sem szabad elfelejtkeznünk arról, hogy az önbevalláson alapuló kérdőívek révén egyes tabuszavak alulreprezentáltak lehetnek. Másrészt formai és terjedelmi okok miatt nem volt lehetőség több elemet a kérdőív segítségével vizsgálni, azonban az adatközlők több mint száz romaniból kölcsönzött szót írtak maguktól, ez pedig arra enged következtetni, hogy a jelenleg használatban lévő romani átvételek száma a vizsgálatnak a többszöröse, amik között vannak kifejezetten gyakran előfordulók is (pl. *purde*, *baró*, *more*, *dik*).

3.2. Jelentésváltozás

Az adatközlők által írt példamondatok alapján kijelenthetjük, hogy a romani kölcsönzések egy része – ahogy más szlengszavak is – csak bizonyos szövegkontextusban, kötötten használatosak, pl. a *séró* 'haj' [3a] példával ellentétben leggyakrabban dicséretként hangzik el [1a], a gondozott, akár túlságosan mesterkéltszerű frizura szinonimájaként is ismeretes [1b], de a szarkasztikus szóhasználat elemeként is gyakori [1c]. Más kontextusban egyelőre nincs használatban és nem fordul elő összetett szavak részeként sem.

[1] a. *Jó a séród!*

b. *Belótte a séróját, majdnem úgy néz ki, mint Elvis Prézli.*

c. *Tetszik a séród, nokedliszaggatóval fésülködöttél?*

A kutatás során nyert adatok szerint a *piál* esetében jelentésszűkülés következett be, míg a *csaj* szóban jelentésbővülés, hiszen korábban elsődleges jelentését tekintve kizárólag 'hajadon cigánylány'-t jelentett, a magyar nyelvben ma bármilyen etnikai hovatartozású nőre használható családi állapottól függetlenül. Jelentéscserét figyelhetünk meg a *dzsuva* és a *benga* esetében, míg a *devla* esetében je-

„Csak a kérő százhusz és akkor még se kaja, se pia”...

lentésromlást. Ezzel párhuzamosan egyes szavak esetében a gyakori, új jelentés mellett, ld. a [2a], [3a], [4a] példákat, a visszaszorulóban lévő eredeti jelentés is megmaradt ld. a [2a], [3a], [4a] példákat.

[2] a. *Hogy a devla vigyen el!*

b. *A devla áldjon meg!*

[3] a. *Gáz a séród, inkább szedd le nullásra!*

b. *Az egész sztorit séróból nyomta.*

[4] a. *Szétpiálta az agyát, naponta két liter bor alatt nem adja.*

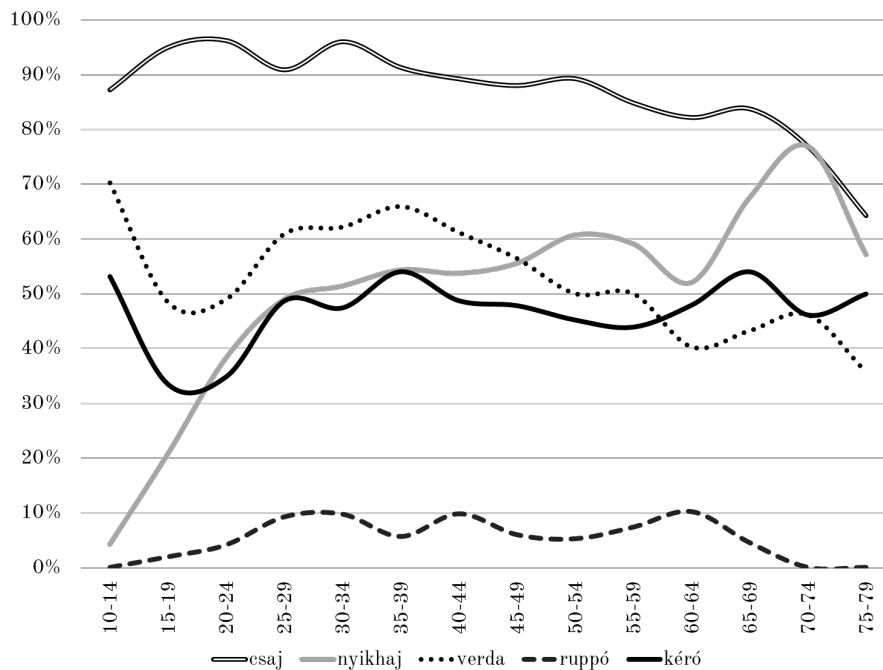
b. *Bocsánat, csak lepiáltam a pólóm.*

Az önként szolgáltatott példák egyrészt kiválóan jelzik azt, hogy a jelentés nem valamiféle adott, rögzített, időben változatlan entitás, másrészt azt is, hogy a jelentésváltozás egy folyamat, melyet jól mutat az a tény is, hogy egy adott időben a folyamat különböző szakaszában tartó lexémák esetében a különböző jelentésvariánsok még egyszerre észlelhetők.

3.3. Általános változások az életkor függvényében

Az életkort figyelembe vevő vizsgálatokhoz a kutatás egy pontján arra kértem a megkérdezetteket, hogy önbevallás alapján mondják meg, az adott szót gyakran, ritkán használják-e, vagy nem használják, esetleg egyáltalán nem is ismerik azt (ld. a 2. ábrát). A

szavakat csoportokra lehet bontani az alapján, hogy bizonyos korosztályokban mennyire ismertek, vagy milyen mértékben használják. Ezt szemléltetendő a számos vizsgált szó közül öt romani eredetű szót szerepeltetnek: *csaj* 'lány' (< *čhaj* '(cigány)lány', vki 'lánya'), *nyikhaj* 'sovány, gyámoltalan' (< *nikhaj* 'sehol'), *verda* 'autó, kocsi' (< *verda* 'kocsi, szekér'), *ruppó*, 'pénz, ezres' (< *rup* 'ezüst'), *kéró* 'lakás, ház' (< *khēr* 'ház').



2. ábra. A *csaj*, *nyikhaj*, *verda*, *ruppó*, *kéró* szavak használata a teljes mintában, százalékban

Az ábrán összevontam a gyakori és a ritka használatot, így leolvasható, hogy a szót az adott korosztályban használják-e egyáltalán, vagy sem. A *csaj* főként a fiatalabb korosztályban van használatban, a 30–34 évesek között meghaladja a 96%-ot, majd lassú csökkenést

„Csak a kérő százhusz és akkor még se kaja, se pia”...

mutat, de csak a 70 év fölöttiek körében megy 80% alá. A *nyikhaj* ezzel ellentétes utat jár be: használata a fiataloknál viszonylag alacsony, a fiatal felnőttek körében közelíti meg az 50%-ot, majd a 70–74 évesek csoportjában éri el a maximumát (77%). A *verda* és a *kérő* használati gyakorisága hasonlít egymáshoz, azonban a *verda* szó a fiatalok és a fiatal felnőttek körében különösen népszerű, a *ruppó* esetében pedig minden korosztályban alacsony mértékű használatot mértem, a fiatalok és az idősek körében csak elvétve fordul elő.

Nem szabad elfelejtenünk, hogy a nyelvi adatokhoz elicitált korpusz révén, a szóhasználat gyakoriságának adataihoz pedig a válaszadók önbevallása alapján jutottam, így elsősorban a saját nyelvhasználatukról alkotott véleményüket vizsgálhattam, mintsem magát a nyelvhasználatukat. Egyes szavak megítélését azonban számos tényező befolyásolhatja pozitív és negatív irányban egyaránt, különösen amiatt, hogy az eredmények alapján azt is láthatjuk, hogy az említett vizsgált szavak nem azonos karakterűek, hiszen eltérő beszélői vélekedések kapcsolódnak hozzájuk. A *nyikhaj* esetében pl. a legtöbben nem is sejtik, hogy romani átvétellel van dolguk, a *verda* az utóbbi időkben a média egyre nagyobb hatásának van kitéve (ennek háttéréről részletesebben ld. [Rosenberg, 2020: 130–131](#)), míg a *kérő* esetében több adatközlő is jelezte, hogy a „roma szleng” szavai közé tartozik.

3.4. Példa a poliszémia társadalmi okaira: a *kérő*

A kutatás más érdekes eredményekkel is szolgált, ugyanis akadtak olyan szavak, amelyek a romani nyelvben monoszémikusak, a magyarban viszont az idő folyamán többjelentésűekké váltak. Ez önmagában véve nem meglepő, azonban úgy tűnik, ez esetben a jelentések ismeretét, illetve közülük való választást nem a szövegkontextus, hanem a beszélő aktuális szociális háttere befolyásolja.

3.4.1. A kéro a börtönszlang-szótárakban

A *kéro* nem szerepel a TESz.-ben, a két eddig megjelent börtönszlangszótárban viszont az alábbi szócikkek szerepelnek:

kéro fn gyak 1. Lakás. *Meglátogatja a ~t: ritk* Betör; **becsenget**. **Ö: mujkesz~**. — **bunker, héder, kégli, kuckó, kunyhó, lakhadi, lakhandi, pecó, putri, viskó**. 2. *tréf* Zárka; **cella**. [\leftarrow cig. *kher, khēr* 'ház' (Vek. 90)] (Szabó, 2008: 132).

kéro fn Lakás. *Meglátogatja a ~t: ritk* Betör; **becsenget**. **Ö: kamu~, mujkesz~**. — **bunker, fedeles, héder, kecó, kégli, kuckó, kunyhó, lakhandi, ól, pecó, putri, viskó**. [\leftarrow cig. *kher, khēr* 'ház' (Vek. 90)] (Kis, 2015: 173).

A későbbi szótár szócikke igen hasonlít az korábbira, de a lemma nem kapja meg a gyakori címkét, a szinonimák között megjelenik a korábban nem szereplő *fedeles, kecó, ól*, viszont elmarad a *lakhadi*, az összetételek között pedig nem szerepel a *kamukéro*. A legmarkánsabb különbség azonban az, hogy elmarad a második 'zárka' jelentés, amiből arra is lehet következtetni, hogy épp a börtönben használt, fontos másodjelentése tűnt el.

A cikk az etimológiai fejtegetéseket nem kívánja fókuszba állítani, azonban érdemes megjegyezni, hogy a *kamukéro* 1. 'hazugság' 2. 'hamis', *mujkeszkéro* 'száj' szavak esetében magyar és romani oldalról is nagyon valószínűtlen, hogy a két lexéma összetétel lenne és abban a romani *khēr* 'ház' lappangana – még akkor sem valószínű, ha a romani nyelv oláh cigány dialektusait beszélők népetimológia révén felfedezni vélik benne. A *mujkeszkéro* esetében feltehetően a centrális romani *mujeskerō*_{GEN.M} 'sz. sz. szájas', tkp. 'dumagép' eredetről van szó, ezt a magyar börtönszlangbeli *mujkesz* 'száj' (vö. Szabó, 2008: 161; Kis, 2015: 231) alakjai is valószínűsítik. A *kamukéro* az előbbihez hasonlóan lehet a centrális romani **kamu(s)kerō*_{GEN.M}

„Csak a kéró százhusz és akkor még se kaja, se pia”...

’kamuzós’ átvétele, amit a cseh *kamukery*, ill. szlovák *kamukeri* alakok is megerősítenek (vö. Bořkovcová, 2006: 63), ugyanakkor nem lehet elvetni a hipotetikus **kamu kerel* ’hazudik, kamuzik’ etimológiát sem, erre a *kamukérózik* ’hazudik, blöfföl’, *kamukérós* ’hazudós (ember)’ kifejezések is alapot szolgáltatnak (vö. Kis, 2014: 64). A kutatás során egyébként a *kéró* révén senki sem asszociált a *kamukéró*, sem a *mujkeszkéró* szóra.

3.4.2. A kéró a börtön világán túl

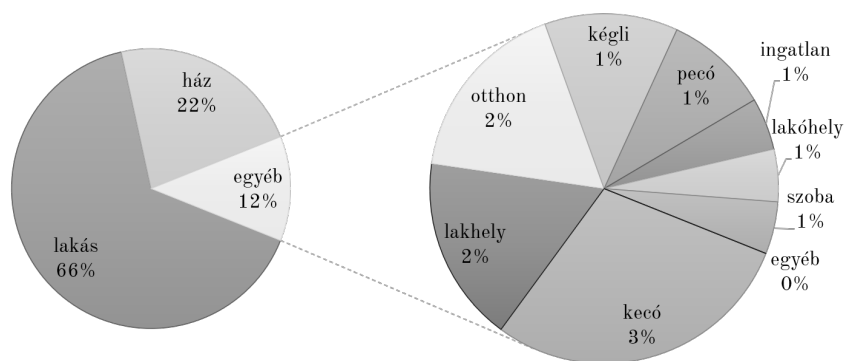
A *kéró* azonban a köznyelvben is használatban van (ld. az 1. ábrát), egyes megfogalmazások szerint az ún. “bizalmas köznyelv” része (ld. Kis, 2014: 182). A szót az adatok alapján a teljes minta 82%-a ismeri, a használati gyakoriság területi szempontból kiegyensúlyozott, a Magyarországon élő beszélőket tekintve átlagosan 46% (Közép- és Kelet-Magyarországon, valamint a Dunántúlon 47,5%, Budapesten 43,5%). A nemek szempontjából eltérést tapasztalunk. A férfiak 8,6%-a gyakran, 45,1%-a ritkán használja a *kéró* szót saját bevallása szerint (összesen 54%), míg a nők 4,6%-a gyakori, 36,4%-a ritka használatról számolt be (összesen 41%), tehát 12,8%-kal több férfi használja a szót, mint nő (részletesebben ld. a 4. szakaszt.)

Az adatfelvétel során a *kéró* esetében összesen 24 jelentést adtak meg, ezeket az adatközlők által írt példamondatok vagy definíciók alapján kategóriákra osztottam. A csoportok után zárójelben az összes előfordulás alapján képzett részarányt jelzem, a szavak között pedig félkövérrel jeleztem a börtönszleng szótárban is előforduló szinonimákat. 1. neutrális, stílusérték nélküli kifejezések (>90%): **lakás**, ház, családi ház, otthon, szoba, nyaraló, bódé, szállás, épület; 2. szleng (6%): **pecó**, **kégli**, **kecó**, **kanlak**, **héder**, **cella**; 3. szándékosan hivataloskodó megfogalmazás (4%): *ingatlan*, *lakhely*, *lakóhely*, *lakóépület*, *lakóház*, *lakóingatlan*, *magánlakás*; 4. régies vagy irodalmi stílust imitáló (<1%): *lak*, *hajlék*, *odú*, *kvártély*; 5. kifejezetten ironikus (<1%): *villa*, *apartman*. (Egyetlen adatközlő adta meg

szinonimaként a *cella* kifejezést, azonban a mondatalkotási feladat során egyértelműen kiderült, hogy nem a börtönszengbéli használatát ismerte, hanem ironikusan a kisméretű lakásra alkalmazta azt ('Roma szleng a lakásra.'). ezért nem szerepel kövéren szedve.)

Igyekeztem az adatgyűjtés, a feldolgozás és az eredmények publikálása során a lehető legjobban tartózkodni az önkényes megoldásoktól és a kizárólagosságra törekvéstől, azonban azt tapasztaltam, hogy az adatközlők néhány, többé-kevésbé jól körülhatárolható stratégiát követtek akkor, amikor az adott lexéma jelentésének megadására kértem őket. A csoportosítás tehát természetesen nem kizárólagos, a saját értelmezésem alapján született, de mindenféleképp az adatközlők kínálták fel azt.

Ha részletesebben is megvizsgáljuk, hogy az adott szinonimák milyen arányokat képviselnek, akkor a következőket látjuk (ld. a 3. ábrát).



3. ábra. A *kéror* jelentésének megoszlása a lexémát ismerők körében, százalékban

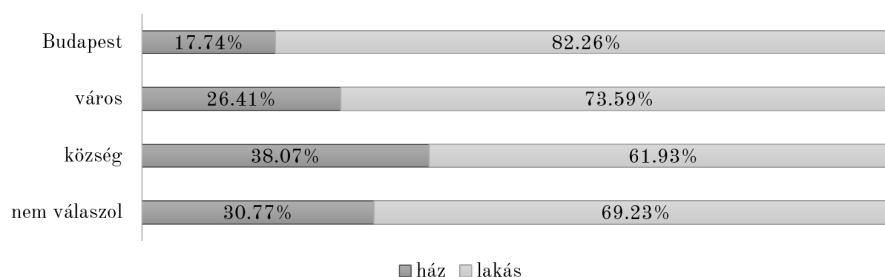
A válaszadók között a 'lakás' és a 'ház' jelentés a legdominánsabb, a hely mérete alapján pedig három jelentés különül el ('ház',

'lakás', 'szoba'). Ha azonban azt is tekintetbe vesszük, hogy 'szoba' értelemben mindössze az adatközlők 0,58%-a ismeri, kizárólagosan 'szoba' jelentéssel viszont összesen 0,19%, akkor ezt a jelentést marginálisnak vehetjük, így két gyakori jelentéssel van dolgunk. Igazoltuk, hogy a *kérő* szemantikai mezeje mára több adatközlőnél tolódott el a 'lakás' irányába az eredeti 'ház' jelentésről. A jelentésváltozás pedig a magyarban következett be, hiszen a romani *khēr* 'ház' jelentéssel bír, a 'lakás' szó megfelelője a magyarországi romaniban a *lakāši* < magyar *lakás*, de a distinkció más romani területi változatban is megfigyelhető, pl. az ausztriai lováriban *vonungo* < német *Wohnung*, a gábor romaniban *apartamento* < román *apartment*, a német szintóban *gvatiara* < német *Quartier*, az alsó-krajnai szlovén romaniban *stanovañi* < szlovén *stanovanje*, a gurbet és a džambazi romaniban *stani* ~ *stano* < szerb *стан*.

Felmerül a kérdés, hogy milyen tényezők játszanak szerepet abban, hogy a válaszadó mely jelentéseket társítja a szóhoz. Az eddigiek során megállapítottuk, hogy a *kérő* szó esetében nem függ az életkortól és a területi elhelyezkedéstől, hogy az adatközlő használja-e, a nemek szempontjából viszont szignifikáns eltérést tapasztalunk. Ha megvizsgáljuk, hogy utóbbi befolyásoló tényező-e abban a tekintetben, hogy a nők és a férfiak más-más értelemben használják-e a szót, azt találjuk, csak egészen elhanyagolható mértékben. A nők 65,63%-a használja 'lakás' és 22,16%-a 'ház' értelemben, szemben a férfiaknál mérhető 61,6%-os és 21,87%-os aránnyal – a különbséget nem is ez okozza, hanem az, hogy férfi válaszadók közül szlengszót mint jelentést 9,6%, a nők közül 5,22% adott meg.

Ha kizárólag ezzel a két jelentéssel foglalkozunk, a jelentésmezők közötti választást, úgy tűnik, legnagyobb mértékben a válaszadó lakókörnyezete befolyásolja (ld. a 4. ábrát). Míg a budapestiek 17,74%-a ismeri a szó 'ház' jelentését, addig a községekben élőknek ez több, mint a duplájára emelkedik – ez szoros összefüggésben van azzal, hogy a kisebb településeken lakók többsége házban él, míg a többlakásos társasház típus elterjedtsége általában annál gyakoribb,

minél nagyobb a település lélekszáma. Továbbá nem elfelejtendő, hogy mindez nagyban függhet a társadalmi státusztól, illetve az iskolázottságtól, ezt a kutatás későbbi szakaszában vizsgálom majd.



4. ábra. A *kérő* szó jelentésének használati megoszlása az adatközlő lakóhelytípusának függvényében azok között, akik egyértelműen e két leggyakoribb jelentésben használják

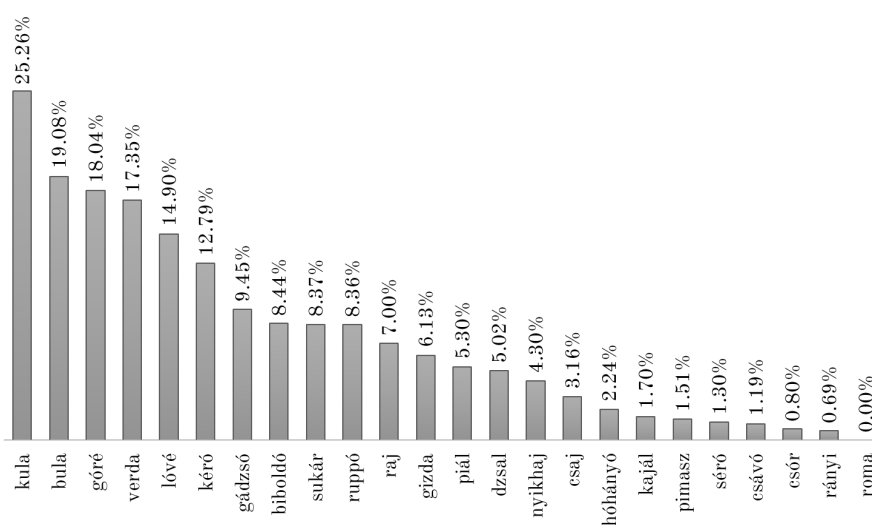
3.5. A férfi és a női használat különbségei

Könnyen belátható, hogy a török eredetű, pl. *ünnep, gyász, keselyű, sátor, tenger, teve, iker, sárga, gyöngy* szavaknak nem olyan a szerepük a magyarban, mint a *csumidáz* 'csokol', *pia* 'ital', *csór* 'lop, csen, szerez' szavaknak, és ezzel a beszélők is rendre tisztában vannak, holott mindegyik kölcsönszó. Amíg a *csaj* szóra számos köznyelvi szinonimát tudnak a beszélők, pl. *lány, lányzó, leány, leányzó, hölgy, kislány*, sőt szlengbeli szinonimákat is ismernek, pl. *bige, bu-la, buksza, gáré, spiné, suna*, addig pl. a szláv eredetű *ablak* és a latin eredetű *kréta* szavakra ez nem igaz (Rosenberg, 2020: 127).

A szleng nem mentes az explicit és az implicit nyelvi ideológiáktól. Hipotézisem szerint nemcsak az adott szó ismeretét, de a használatát is befolyásolják, illetve a szövegkontextus (pl. a referens megválasztása) is függ attól, hogy az adatközlő nő vagy férfi. Ha megvizsgáljuk a kutatás részeként elemzett kifejezéseket abból

„Csak a kérő százhusz és akkor még se kaja, se pia”...

az aspektusból, hogy férfiak vagy nők használják őket többen, azt vesszük észre, hogy gyakorlatilag nincs olyan romani kölcsönzés, amit ne a férfiak használnának gyakrabban, csak a mérték különbözik – legalábbis erről tanúskodnak az önbevallás eredményei (ld. az 5. ábrát).

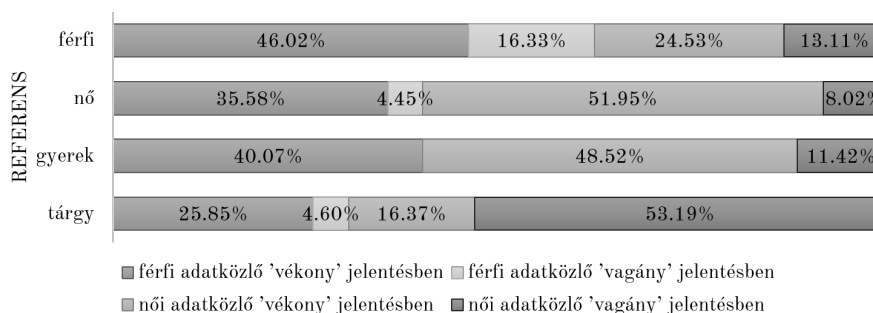


5. ábra. A kutatás során vizsgált romani eredetű lexémák férfiak körében mért használati gyakoriságának többlete a teljes mintában, százalékban

Ha összevetjük a férfiak használati többlete által kapott sorrendet a szavak általános elterjedtségét mutató grafikonnal (ld. az 1. ábra), látható, hogy a sorrend néhány kivétellel szinte ellentétes egymással. Amíg a férfiak jóval többször használják az egyértelműen tabuszavak közé sorolható *kula* 'ürülék', *bula* 'fenék, nő' kifejezéseket, a legelterjedtebb szavak, pl. *csaj*, *csávó*, *kajál* stb. esetében a használati gyakoriságban a különbség alig mérhető.

A *gizda* szó esetében például azt tapasztaljuk, hogy 6,13%-kal több férfi használja, mint nő, a férfiak 41,13%-ban használták férfi-

re, 26,64%-ban nőre utalva, míg a nők szinte fordítva, 26,33%-ban férfi, 36,19%-ban női referenst jelöltek meg. Tárgyakra, állatokra a férfiak 33,28%-a használta a szót, a nők 31,89%-a, az arány tehát közel azonos. A *gizda* kifejezésnek, mint említettem, több jelentése is ismert, a beszélők nagyobb része a 'sovány', kisebb része a 'vagány' jelentésben használja a szót, azonban az utóbbi részaránya folyamatosan nő a fiatalok körében, főként Budapesten és agglomerációjában. Komoly különbséget az egyes referensekre alkalmazott szemantikai mezők vizsgálatával mérhetünk (ld. a 6. ábrát).



6. ábra. A *gizda* szó az adatközlő neme, a szó jelentése és a választott referens típusa között mért összefüggések a lexémát ismerők körében, százalékos skálán

Míg egy férfi referens 16,33%-ban 'vagány' a férfiak szerint és 13,11%-ban a nők szerint (összesen 29,44%), addig a női referens 4,45%-ban lesz az a férfiak, és 8,02%-ban a nők szerint (összesen 12,47%). A 'vékony, sovány' jelentés esetében épp fordított az arány: a férfi referensre a férfiak 46,02%-a, a nők 24,53%-a használta (összesen 70,55%), míg a női referensre a férfiak 35,58%-ával szemben a nőknek az 51,95%-a használta azt (összesen 87,53%). Az adatokból tehát azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a férfiak a férfiakra gyakrabban alkalmazzák a *gizda* szót 'vagány', míg a nők a nőkre 'vékony' értelemben, a nők beszédében pedig a tárgyakra alkalma-

„Csak a kérő százhusz és akkor még se kaja, se pia”...

zott 'vagány' jelentés a leggyakoribb, több mint kétszerese, mint a férfiaknál mért arány.

A *kérő* szó esetében felmerül a kérdés, hogy vajon milyen magyarázatot találunk arra nézve, hogy jóval több férfi használja azt, mint nő. A szó pozitív kontextusban épp ugyanannyi esetben fordul elő a férfiak és a nők között [5a] és [5b], a negatív viszonyulás viszont a férfiak esetében csak fele a nők körében mérthez képest [5c] és [5d].

- [5] a. *Olyan kérója van, hogy majd meg szólal.*
- b. *Az ismerősöm vett egy szép kérót!*
- c. *Olyan volt a kérója, mintha most törtek volna rá a TEK-esek.*
- d. *Mariék kérója düledezik.*

Az explicit negatív kontextus azonban csak a mondatok 2,76%-ában fordult elő, így ez nem magyarázza a közel 13%-os eltérést. A mondatok referense lehet férfi [6a], nő [6b] és egyszerre mindkettő is [6c].

- [6] a. *A Krisztofer faterjának raj kérója van.*
- b. *Anna tegnap új kéróba költözött.*
- c. *Péter és Mari egy kéróban laknak.*

A referensek nemének gyakorisága terén csak minimális eltérések adódtak, bár a férfiak és a nők is kétszer nagyobb eséllyel jelöltek meg férfi referenst a példamondatokban szereplő *kérő* lakójának, tulajdonosának. Az interjúalanyok között visszatérően előfordult a

kéróra visz ~ *kéróba visz*, illetve az ezzel párhuzamos *kéróra megy* ~ *kéróba megy* kollokáció, így érdemesnek tartottam megvizsgálni, hogy a szónak milyen mértékben van szexuális konnotációja. A példamondatok egy kisebb hányada azt mutatja, hogy van [7a]-[7c], de ezek igen marginális esetekben fordulnak elő, a kutatás során nyert eredmények tehát a *kéró* esetében a férfiak körében mért használati gyakorisági többletre nem tudtak magyarázattal szolgálni.

- [7] a. *A Szabóék lánya előszeretettel megy idegen pasikkal kéróra.*
- b. *Felvittem a bigét a kéróra.*
- c. *Felmentünk a kérójába, aztán gondolhatod, mi történt.*

4. Összegzés

A romani jövevényszavak mennyisége a néhány évtizedes előrejelzéseknek megfelelően a köznyelvben is emelkedik, a vizsgált szavak többségének tekintetében mért változás immáron teljesen független a romani nyelvtől és a börtönszlengtől is, a szóbeli és az írásbeli kommunikációban is megjelennek. Bizonyos szavakról a beszélők még tudják, hogy feltehetően romani eredetű kölcsönzésről van szó, de a leggyakoribbak esetében lekopni látszik a megbélyegzettség. Jelenítésük azonban, más, újonnan használni kezdett szavakhoz hasonlóan folyamatos változásban van, ezt nemcsak az egyszerre észlelhető különböző jelentésvariánsok mutatják, hanem a kontextusfüggő szemantikai mezők, valamint az, hogy a szavak használata és ismerete nem független például a beszélő nemétől, szociális háttérétől, területi elhelyezkedésétől.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány a K 129378 számú, „Udvariasság, kapcsolati rítusok és viszonyulás a romani és a beás interakcióban” című projekt keretében, a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal által biztosított támogatás segítségével valósult meg. A kutatás vezetője Szalai Andrea, akinek ezúton is hálásan köszönöm a cikkhez nyújtott segítségét.

Irodalom

- Arató, M. (2016). A romani és beás eredetű szavak alapkérdései és alapproblémái a magyar nyelvben. In Bagyinszki, Sz. és P. Kocsis, R. (szerk.): *Anyanyelvünk Évszázadai 2. – Studia Iuvenum Chronolinguistica 2.*, 71–82. ELTE Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék, Budapest.
- Baló, A. M. (2015). A csajok a verdában dumálnak. *Nyelv és tudomány.* /url<https://www.nyest.hu/hirek/a-csajok-a-verdaban-dumalnak> (A letöltés ideje: 2021. 03. 30.).
- Bárczi, G. (1975). *A magyar nyelv életrajza.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bárczi, G., Benkő, L. és Berrár, J. (1967). *A magyar nyelv története.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Benkő, L. f. (1967–1976). *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára 1–3*, publisher = "Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Bořkovicová, M. (2006). *Romský etnolekt češtiny: případová studie.* Signeta, Praha.
- Calvet, L.-J. (1994). *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine.* Payot, Paris.
- Carnoy, A. (1927). *La Science du mot. Traité de sémantique.* Édition "Universitas", Louvain.
- Colin, J.-P. és Jean-P., M. (1990). *Dictionnaire de l'argot.* Larousse, Paris.

- Cseresnyési, L. (2012). Tabuszavak az angol kultúrában és a lexikográfiában. In Szabó, D. és Kis, T. (szerk.): *Szleng és lexikográfia*, 149–178. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Gerstner, K. (2003). A magyar nyelv szókészlete. 117–158. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Goudaillier, J.-P. (1997). *Comment tu tchatches! Dictionnaire du français contemporain des cites*. Maisonneuve et Larose, Paris.
- György, E. (2004). Nem kell a vaker – cigány eredetű szlengszavak tizenéves roma és nem roma tanulók körében. *Amaro Drom*, 14(6):17–18.
- Jelisztratov, V. (1998). *Szleng és kultúra. (Szlengkutatás 2. sz.)*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Jenő, S. és Vető, I. (1900). *A magyar tolvajnyelv és szótára*. Budapest.
- Kis, T. (2014). Cigány elemek a magyar börtönszlengben. In Dobi, E., Domonkosi, Á. és Pethő, J. (szerk.): *Stílusról, nyelvről – sokszínűen. (Szikszainé Nagy Irma hetvenedik születésnapjára)*. A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai 91. sz., 177–190. Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Debrecen.
- Kis, T. (2015). *Sittesduma*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. (Gyűjtötte: Gégény János).
- Kiss, J. és Pusztai, F. s. (2003). *Magyar nyelvtörténet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kresztyankó, A. (2016). Cigány jövevényszavak nyelvtanórán. In Bagyinszki, Sz. és P. Kocsis, R. (szerk.): *Anyanyelvünk Évszázadai 2. – Studia Iuvenum Chronolinguistica 2*, 215–223. ELTE Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék, Budapest.
- Leeuwen-Turnovcová, J. v. (2002). Zum argot im tschechischen. In Sievert, K. (szerk.): *Aspekte und Ergebnisse der Sondersprachenforschung II. (III. und IV. Internationales Symposium 17. bis 19.*

- März 1999 in Rothenberge / 6. bis 8. April 2000 in Münster). Harrassowitz Verlag, Wiesbaden.
- Magyar Történeti Szövegtár (1998–2020).
- Mališ, O. (1989). Cikánská slova v současné češtině. In *Sborník přednášek ze IV. konference o slangu a argotu v Plzni 9.–12. února 1988*, 423–428, Plzeň.
- Max, F. (1972). Apports tsiganes dans l’argot français modern. *Études Tsiganes*, 1972(1):12–18.
- Nagy, M. (2009). A karcagi cigány fiatalok szlenghasználata. Szakdolgozat, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelvtudományi Intézet, Debrecen.
- Oravec, P. (2014). *Slovník slangu a hovorovej slovenčiny*. Maxdorf, Praha.
- Palla, Á. (2009). A magyar és cigány nyelv kölcsönhatásának vizsgálata. Szakdolgozat, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelvtudományi Intézet, Debrecen.
- Partridge, É. (1999). Szleng. In Fenyves, A., Kis, T. és Várnai, J. Sz. (szerk.): *Mi a szleng? Tanulmányok a szleng fogalmáról*, 213–218. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Petykó, M. (2021). Az igazságügyi nyelvészeti kutatás és szakértői munka módszerei. Elhangzott: DAB Nyelvészeti Esték online. MTA DAB Irodalom- és Nyelvtudományi Szakbizottság Nyelvtudományi Munkabizottsága, Budapest, 2021. március 18.
- Ránki, S. (é.n.). A börtönszleng börtönhierarchiában betöltött szerepének szociolingvisztikai kapcsolata. kézirat.
- Rosenberg, M. (2018). Identificación y diferenciación lingüísticas de los gitanos boyash de Hungría. *VERBUM Analecta Neolatina*, 19(1–2):99–117.
- Rosenberg, M. (2020). Romani eredetű szavak a magyar anyanyelvű fiatalok nyelvhasználatában. In Hoss, A. és Viszket, A. (szerk.): *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4. Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben*, 123–136. PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Lingua Franca Csoport, Pécs.

- Sass, B. (2017). Keresés korpuszban: a kibővített magyar történeti szövegtár új keresőfelülete. In Forgács, T., Németh, M. és Sinkovics, B. (szerk.): *A nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei. 9. kötet.*, 267–277. Szegedi Tudományegyetem Magyar Nyelvészeti Tanszék, Szeged.
- Schirm, A. (2006). A magyar nyelv cigány eredetű jövevényszavai. *Nyelvtudomány*, 2:149–163.
- Somogyi, L. (2002). „Az igazi roma hip-hop” – *Etnicitás és rapzene Magyarországon*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Romológia Tanszék, Pécs.
- Szabó, D. (1997). A francia argó. In Kis, T. (szerk.): *A szlengkutatás útjai és lehetőségei. (Szlengkutatás 1. sz.)*, 159–183. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Szabó, E. (2008). *A magyar börtönszleng szótára. (Szlengkutatás 5. sz.)*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Szilágyi, I. (2019). Cigány jövevényszavak megítélése a középiskolában. Szakdolgozat, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest.
- Vekerdi, J. (2000). *A magyarországi cigány nyelvjárások szótára. (Második, javított kiadás)*. Terebess kiadó, Budapest.
- Volceanov, G. és Volceanov, G. (2019). *Noul dicționar de argou al limbii române*. Litera, București.
- Wolf, S. A. (1956). *Wörterbuch des Rotwelschen. Deutsche Gaunersprache*. Bibliographisches Institut, Mannheim.
- Zolnay, V. és Gedényi, M. (1956). Budapest a fattyúnyelvben.

Teaching intercultural communicative competence in degree programmes in English as a foreign language: Stakeholders' views

Maroua Talbi

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

Maroua.talbi@ppk.elte.hu

Abstract: This exploratory case study examines programme leaders and EFL tutors' views towards integrating intercultural communicative competence (ICC) in their courses in the framework of English major programmes at university. The definition of ICC proposed by [Byram \(1997\)](#) and the model suggested by [Barrett et al. \(2014\)](#) were used. The study was carried out at a prestigious university in Hungary. Semi-structured interviews were carried out with 21 tutors; 12 of them are programme leaders. The findings indicated that culture and interculturality were not taught in all departments; this depends on the course's aim and the importance the tutors attached to teaching ICC. Also, the tutors maintained that culture was taught implicitly in some courses.

<https://doi.org/10.18135/Alknyelvdok.2021.15.15>

In: Grácsi Tekla Etelka – Ludányi Zsófia (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021*. Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont. 2021. (Sorozatszerkesztő: Váradi Tamás.) ISBN 978-963-9074-94-1.

1 Introduction

In order to be successful communicators in the world today, people need to possess intercultural communicative competence (ICC). There is a growing demand, particularly for university graduates, to be interculturally competent as their future professional success may depend on how well they present themselves. This could also have a ripple effect on their professional and social circles. The development of students' ICC has emerged among teaching goals in many countries. [Deardorff \(2006\)](#) maintains that the development of ICC needs to be addressed in various ways, such as courses with intercultural content, study abroad programmes, and interacting with students from different cultures. Designers of such programmes aim for students to acquire attitudes, skills, knowledge, and understanding and put them into practice in order to be able to have successful intercultural interactions ([Barrett et al., 2014](#)).

There has been little discussion about foreign language teachers' beliefs on ICC implementation ([Sercu et al., 2005](#)). Therefore, the present paper investigates the motivations of programme leaders and tutors for integrating ICC courses. While ICC is often part of the curriculum of business schools, marketing courses and other teaching programmes, this article focuses only on courses where ICC is included in courses related to foreign language (FL) development. The reason is that FL development seems to be an obvious place for ICC development, yet objections have been raised against incorporating ICC in FLT ([Holló, 2017](#)). This article also examines the way stakeholders view the value of these courses in English studies programmes at a Hungarian university. The questions that guided the research were, the following:

1. What are the considerations behind intercultural communicative competence development in the English major programmes?
2. How do the teachers involved in intercultural communicative

competence development view the value of their courses?

In the following sections, the notion of ICC is defined, and previous studies about the beliefs of programme leaders and teachers on the integration of ICC are reviewed.

1.1 Intercultural communicative competence and language teaching

1.1.1 Definition of intercultural communicative competence

Many scholars in the field of intercultural competence have used ICC and intercultural competence (IC) interchangeably when defining the concept of ICC. For example, ([Fantini and Tirmizi, 2006](#): 12) used the term IC. They described it as "... a complex of abilities needed to perform effectively and appropriately when interacting with others who are linguistically and culturally different from oneself". Among the components that this complex notion includes are knowledge, attitudes, skills, awareness, and mastering the target language. In relation to the foreign language teaching context, ([Byram, 1997](#): 71) described ICC in terms of attitudes, knowledge, skills, and critical cultural awareness along with language proficiency:

Someone with Intercultural Communicative Competence is able to interact with people from another country and culture in a foreign language. They are able to negotiate a mode of communication and interaction which is satisfactory to themselves and the other, and they are able to act as mediator between people of different cultural origins. Their knowledge of another culture is linked to their language competence through their ability to use language appropriately sociolinguistic and discourse competence and their awareness of the specific meanings, values and connotations of the language.

In the context of this study, [Byram's \(1997\)](#) definition quoted above will be used not only because it is one of the most cited descriptions of ICC, but also, because he distinguishes the difference between IC and ICC. According to him, IC is composed solely of attitudes, knowledge, skills, and critical cultural awareness, while ICC also encompasses language proficiency.

One of the most recent IC models in the field is Barrett's IC model. It highlights the element of action through which the attitudes, knowledge and understanding, and skills are applied. This model is used in this study to complement [Byram's \(1997\)](#) definition. In this model, IC is shown to be a composite of attitudes, knowledge of beliefs and practices, and understanding of the different cultures, skills, and actions. [Table 1](#) shows a summary of the components of the main elements.

All (or most) of the ICC elements can be combined with language teaching. Teachers are often free to choose the content and the teaching materials, and even if they are not, cultural topics are often presented in language teaching materials at all levels. In his book *The Non-native teacher*, [Medgyes \(2017\)](#) described the difference between formalist and activist foreign language teachers, depending on the content they prioritise. According to him, "The formalist teacher is preoccupied with the learning content, while the carrier content is merely a pretext for her to introduce and practise new language items" ([Medgyes, 2017: 27](#)). For some teachers, cultural content can simply mean "filling" the learning content with culture-related content.

Teaching intercultural communicative competence...

Intercultural Competence (IC)			
Attitudes	Knowledge and Understanding	Skills	Actions
- Respect for cultural diversity/multiplicity	- Awareness of one's own and other people's prejudices and preconceptions	- Skills of multi-perspectivity	- Looking for opportunities to interact with people from different cultures
- Willingness to learn from and about people from different cultures	- Awareness that people from different cultures have different verbal and non-verbal ways of communicating	- Skills in learning new knowledge about other people's cultures	- Collaborating with culturally diverse people
- Willingness to question practices and behaviours that are taken for granted	- Knowledge of the beliefs and practices of culturally different people	- Skills in interpreting other cultures' practices and beliefs and relating them to one's own	- Discussing differences in their cultures, negotiating a mode of interaction
- Tolerance	- Understanding that one's language and cultural orientations have an impact on the way one perceives the world	- Changing one's own thinking and adapting one's behaviour to new cultural environments	- Challenging behaviours that are against human rights
- Willingness to look for opportunities for intercultural interactions	- Understanding the diversity of cultural groups	- Behaving appropriately and adapting one's behaviour to the culture in question	- Communicating appropriately, effectively, and respectfully with people from different cultures
- Willingness to empathise with people from different cultures		- Skills to critically evaluate the cultures in question	
		- Acquiring linguistic, sociolinguistic, and discourse skills; acquiring the skills needed to mediate in intercultural interactions	

Table 1: A summary of the Intercultural Competence Model by Barrett et al. (2014) (Adopted from Talbi, 2020)

1.2 Teachers' views towards teaching intercultural communicative competence

In this section, the findings of earlier studies regarding teachers' beliefs about incorporating ICC development into their language teaching are discussed. Some of the factors that can limit the teaching of ICC are highlighted.

In Hungary, [Lázár \(2011\)](#) carried out a mixed-methods study with two pre-service teachers. Before their teaching practice, the participants had a course to promote their cultural awareness and develop their skills and knowledge in teaching ICC. During their teaching practice, they tried to implement the intercultural dimension into EFL teaching. Even though a participant succeeded in incorporating many ICC activities in her teaching practice, she criticised the teacher education programme for not raising their intercultural awareness before. Hence, [Lázár](#) recommends that ICC courses be implemented in the first year of university learning to develop teacher trainees' understanding of the possible methods of integrating ICC in language teaching.

In the Chinese setting, [Han and Song \(2011\)](#) carried out a small-scale pilot study to examine how 30 in-service English language teachers conceptualised and perceived the role of ICC in English Language Teaching (ELT). Another aim voiced in the study was to discover if their perceptions were realised in their teaching practices. In this quantitative study, the researchers adapted a questionnaire designed by [Sercu et al. \(2005\)](#) during their investigation of foreign language teachers' beliefs and their impact on their teaching practices. The findings revealed that university English language teachers agreed that teaching culture is as important as teaching the target language and that it is inevitable for students to acquire ICC. The authors maintained that ELT should deepen students' knowledge of their own culture and other cultures. These perceptions were, nevertheless, not reflected in the teaching practices observed by the

authors. The teachers recognised the development of students' language proficiency as the primary teaching objective in ELT. However, few of them considered the objective to promote students' knowledge about the target cultures. Consequently, most teachers devoted more time to language teaching, while very few taught both language and culture. It was claimed that the type of class forced the teachers to choose the aspect they needed to address. For example, one teacher who taught History of Western Civilisations offered students a large amount of cultural knowledge input. If more details had been presented, deeper understanding would have been gained to investigate the teachers' attitudes about whether they believed culture teaching is the passing of factual knowledge about the target culture or not. In contrast, another teacher who taught English grammar stated the course aimed at improving students' proficiency. This finding reinforces [Lázár's \(2011\)](#) recommendation about incorporating ICC in the first year of university learning to help future teachers understand the possible ways to implement ICC in language teaching.

Many of the studies mentioned in the literature underscore that most teachers highlighted the importance of developing ICC, however, their teaching practices did not reflect their beliefs. On the one hand, they aimed to develop students' language proficiency, and they allocated more time to teaching grammar over culture. Yet, they believed that they should become interculturally competent ([Sercu et al., 2005](#)). This can be explained by their lack of a clear conceptualisation of ICC. A lack of training could be one reason for not knowing what is meant by ICC or how they should incorporate it into language teaching. One of the stated factors for not teaching ICC was the lack of materials. Interestingly, the participants in [Han and Song's \(2011\)](#) study overcame this issue using additional materials because the cultural content in textbooks was usually ignored since they were originally designed to teach and assess language proficiency. Some of the extra materials used were audio-visual materials to attract the students' attention and enrich their knowledge

about the target cultures. Other impeding factors that prevented teachers from developing students' ICC were the lack of time, lack of knowledge of teaching culture, class size, the teaching workload, school facilities (Sercu et al., 2005; Lázár, 2011).

1.3 Programme leaders' views on the implementation of intercultural communicative competence

This section sheds light on programme leaders' views on incorporating ICC in language courses. Various studies that were conducted in different contexts are presented.

Bachner (2001) reported his experience as a Dean of Global Studies and as project director at the Hartwick faculty that offered intercultural programmes to first-year students. The curriculum was fused with intercultural content, and the courses were based on several assumptions to develop students' ICC. For example, before going abroad on an off-campus trip, the students should be exposed to intercultural learning, which according to Bachner (2001: 29–30):

would develop students' capacities to learn from experience, reduce distortions and superficial stereotypes of their own as well as of the other culture, and encourage more knowledgeable and respectful intercultural perspectives. Perhaps most importantly, it would provide a formal, faculty-assisted opportunity for students to explore the possible connections between the experience and their ongoing study, career, and other life choices.

Another assumption was the development of students' general skills. Although the importance of developing culture-specific skills and knowledge was voiced, greater emphasis was placed on developing students' skills to discover, learn, and reply effectively to people from any culture. This assumption is reasonable because it would be

more productive for the students to learn how to interact effectively in any context rather than learn how to communicate in a specific setting.

A doctoral dissertation defended at the University of Leicester examined integrating intercultural content in skills development English language courses in the Lebanese context using an action research project (Salem, 2012). The intervention lasted for three semesters. She also investigated the views of two stakeholders, namely, the head of the division of the English programme at the university and the coordinator of the Intensive English programme courses on the implementation of ICC content through interviews. It was found that they believed that the ultimate objective of ELT was for the learners to become a native or a near-native speaker of the target language, which contradicts the aim of the teaching of ICC, which focuses on developing an intercultural speaker with good language and intercultural skills. Before the implementation of the ICC course, the administrators had different attitudes towards including cultural content in language teaching. The stakeholders thought that such a course should not be included at the foundational level, and one of them disagreed with its implementation in the first place. They believed that ICC was not a useful course for the students as it could lead to conflicts, and it would not develop their language skills. However, these findings have to be treated cautiously as only two participants were involved in the study. Deeper insights would have been gained if more participants had been included.

Holló (2017) maintains that the most useful goal for language learners, in general, was not only to master the target language but also to acquire intercultural attitudes, knowledge, and skills to effectively and appropriately interact with people from other backgrounds. She examined the views of four educational managers in the BA and MA programmes for English language majors and teacher training at a Hungarian university. Three participants stated that there was no particular need for intercultural education; however,

they presented interculturality implicitly in their classes. They indicated that interculturality was not related to ELT and teacher training, suggesting that it is part of socialisation. Therefore, it need not be and should not be included in the educational curriculum. One of the reasons they rejected the implementation of ICC was that they considered it important to experience it rather than to learn about it. They also mentioned that the university had many international students, and as students mingled in and outside classes, this would develop their ICC. They also did not answer a question about what the students would need to develop in their ICC. Holló explained this finding with their disinterest in teaching ICC.

2 Methods

2.1 Setting and participants

This study was conducted at an institute of English and American Studies at the Faculty of Humanities of a university in Budapest, Hungary. This university is internationally recognised, and it offers a wide range of English major programmes at different levels (BA, MA, PhD) for both international and Hungarian students. The university offers the programme of teacher training in the English language and culture solely for Hungarian students. At the same time, it also runs a one-year MA programme of English language instruction for both Hungarian and international students. It should be noted that all the programmes are held in English.

The stakeholders involved in this research are programme leaders and teachers in the BA, MA, and PhD programme and in the teacher training programmes. 9 teachers (T) and 12 programme leaders (PL) were interviewed. As programme leaders are teachers themselves, some people were interviewed both as a teacher and a programme leader. Tables 2 and 3 show more information about the participants.

Inter- viewees	Gender	Number of years of teaching the course	The name of the course	Level
T1	Female	10 years	Australia through documentaries	BA
		10 years	Intercultural communication	BA
		5 years	Skills for intercultural communication	MA
T2	Female	10 years	Australian Aboriginal issues	BA
T3	Male	More than 8 years	Communicating across cultures	BA
T4	Male	2 years	Specialisation in English culture	Teacher training
T5	Female	8-10 years	EFL for intercultural competence	Teacher training
		1 year	Hungarian-Israeli online collaboration	Teacher training
		5-6 years	Language education for intercultural development	PhD
T6	Male	3 years	Popular culture	BA
T7	Male	1 year	American culture	BAMA
		1 year	Nikkei in the US	
T8	Female	3 years	American popular culture	BA
T9	Male	5 years	British culture	Teacher training

375
Table 2: Demographic information about the teachers

Inter-viewee	Gender	Admini- strative role	Number of years in this position
PL1	Female	the coordinator of the teacher training programme	6 years
PL2	Female	the vice head of the Department of English Language Pedagogy	3 years
PL3	Female	Director of Studies of the PhD in Language Pedagogy	20 years
PL4	Female	deputy head of the department of English language pedagogy	3 years
PL5	Female	The director of studies at the school	2.5 years
PL6	Male	The head of the department of English studies	6 months
PL7	Male	The head of the linguistics department	9 years
PL8	Male	The Dean's Commissioner for international students	1 year
PL9	Female	deputy head of the Department of American Studies	6 years
PL10	Male	Head of school	6 years
PL11	Female	The programme coordinator of the English language instruction	1.5 years
PL12	Female	Deputy head of the school	2 years

Table 3: Demographic information about the teachers

2.2 Data collection instruments

Interviews are considered to be a powerful tool in a qualitative research approach to learn about participants' views and opinions (Fantini and Tirmizi, 2006; Creswell, 2009). In this study, semi-structured interviews were used as, due to their flexible nature, the wording and sequence of questions can be changed depending on what the interviewee has to say. All the asked questions are open-ended to encourage the participants to provide information freely and go more in-depth about the issue discussed (Cohen et al., 2018).

To answer the first research question (What are the considerations behind intercultural communicative competence development in the English major programmes?) interviews were conducted with 12 programme leaders. The questions were grouped according to the administrative role the programme leaders have, namely, the head of school and director of studies; the department heads and coordinators of curricular groups. All of them were asked about integrating culture, interculturality, and intercultural communicative competence in the different programmes at the school and in their courses. A senior researcher validated the interview schedule.

The interviews were conducted online during the autumn term of 2020-2021. The interviewees signed a consent form, and they allowed the interviews to be recorded. The interviews lasted approximately 20 minutes.

Semi-structured interviews were also used to answer the second research question (How do the teachers involved in intercultural communicative competence development view the value of their courses?). The participants were 9 teachers. The interview schedule was comprised of 25 questions. They were grouped according to five themes: background information on the course, the course contents, teaching approaches, the students' views on the course, and the teacher's evaluation of the course. The interview questions were validated by another researcher and piloted with a teacher.

In the present research, the interviews with the teachers were conducted between December 2019 and July 2020. The interviews were held face-to-face, and during the pandemic situation, some of them were performed on online platforms. The interviewees signed a consent form to permit the recording of the interviews.

2.3 Data analysis

A thematic analysis was conducted on the semi-structured interviews. It is a way to categorise and report themes within the data (Braun and Clarke, 2006). The interviews were transcribed and hand-coded.

3 Results

The results are presented under two main subsections: the programme leaders' views on the integration of ICC in English language courses, and the tutors' views about the development of students' ICC.

3.1 The views of programme leaders on the integration of ICC in English language courses

The programme leaders were asked about their views on incorporating ICC in the various English major programmes. It is worth noting that they have two professional selves, namely, as programme leaders and university tutors; therefore, their views contain their views from their teacher selves. Not all of them voiced the importance of intercultural integration in the different programmes, reinforcing Holló's (2017) finding, revealing that the students' ICC could be developed through socialising. This finding is also consistent with Salem's (2012) study that showed one of the two stakeholders

disagreed with the implementation of ICC in the English language classes as it could lead to conflicts among students, and it would not develop their language proficiency. It seems that the stakeholder in Salem's research was not aware of the importance of the development of students' ICC and its impact on their intercultural interactions. The programme leaders who acknowledged ICC education's necessity mentioned different reasons such as promoting tolerance, facilitating interaction with people from other cultures, and recognising it as the language tutors' responsibility. The interviewees' own words are quoted in [1–4].

- [1] *We have got a real-life presence of interculturality in the classrooms.* (PL10)
- [2] *[...] intercultural studies facilitate communication, tolerance, openness and asking questions, and entering discussion instead of just hating.* (PL9)
- [3] *It is important to make people tolerant and understand that there are all sorts of different people with different views.* (PL7)
- [4] *English language teachers have a very big responsibility to promote interculturality, accepting others, not judging other people [...] and I think that this is very typical of our department and my colleagues.* (PL12)

The programme leaders acknowledged the importance of ICC development, mainly intercultural skills such as promoting openness and tolerance, which reinforces Barrett et al. (2014)'s views. This can be explained by the fact that only some ICC aspects can be developed in educational settings, as described in the next section.

The findings also revealed that not all programme leaders included developing students' ICC in the aims of the different educational programmes they were responsible for, which was expected as other competences must be developed. It was found that courses with cultural and intercultural content were designed only in some English departments. The various aims are quoted in their words in [5–7]:

- [5] *The main aim of the programme is [...] to prepare students in a flexible way to approach foreign language teaching. (PL11)*
- [6] *To prepare future language teachers for real-life teaching. (PL2)*
- [7] *The aim of an English degree is to let students do whatever they like afterwards, to be journalists, to be literary gentle people, some of them become linguists. (PL7)*

When programme leaders were asked about the implementation of ICC content in the different programmes, the majority of them revealed that it was taught implicitly. It was presented explicitly in courses focusing specifically on intercultural content. Their views are quoted in [8–10].

- [8] *It is always taught implicitly. [...] Explicitly; I would say that it is done in the courses which are designed to teach cultural history, some aspect of cultural history. (PL8)*
- [9] *It is taught explicitly, so they have one of the courses assigned as an intercultural competence course for them [...] I really love the diversity of these classes, and I always rely on their own experience. (PL11)*

- [10] *It aims to develop students' awareness and deepen students' understanding of cultural differences and understand the different levels of intercultural communication and how those can be researched.* (PL3)

The findings suggested that the programme leaders revealed the need to develop students' ICC; however, it was taught explicitly only in the departments that aimed to raise students' awareness about English-speaking cultures and cultural courses. The results are partly in line with [Holló's \(2017\)](#) findings that showed that three out of the four interviewed programme leaders argued that there was no need for the explicit inclusion of ICC development in English major courses. In fact, they presented it implicitly in their classes. The fact that ICC was explicitly taught in specific departments could result in the development of the ICC of students belonging to those departments. It would help them overcome their preconceptions, and promote their intercultural knowledge and skills ([Byram, 1997](#); [Bachner, 2001](#); [Barrett et al., 2014](#)).

3.2 The views of tutors on the integration of ICC courses for English majors

The tutors were asked about the aim of their courses, topics, approaches and methods, materials used, and good practices. They were also asked about the challenges they met when they integrated ICC into their courses. The data are grouped according to five themes: teacher's aims, ICC aspects presented in the course, methods and approaches, good practices, and challenges.

Teachers aimed to develop students' ICC through:

- Raising their awareness about
 - different aspects of American popular culture,
 - the materials needed to teach American culture,
 - *a lot of different aspects of Australia* (T1),

- Canadian culture,
- (the students’) own voice. A programme leader and a tutor also argued *I want to teach this openness towards otherness and difference and develop your own English to represent yourself* (PL12).
- Promoting the students’ intercultural skills.
- Creating opportunities to interact with different cultures.
- Intercultural awareness.
- Intercultural communication.
- They also aimed to boost the students’ learning skills by:
 - familiarising them with ICC development readings and keeping them updated with *the latest research in this field* (T5),
 - critically analyse academic documents.

The aims that the teachers articulated were similar to the goals mentioned in the study of Han and Song (2011), such as promoting students’ knowledge of their own culture and other cultures as well. Those aims reflect the components of ICC suggested by Barrett et al. (2014), which develop students’ ICC. Some tutors revealed that they also wanted to promote pre-service teachers’ awareness about the possible methods to include ICC in language teaching. *A tutor explained the practical aspect of her course, saying in my experience, this is what makes teachers change their thinking and practice* (T5). This was supported by a programme leader, affirming *an intercultural competence course in the second term to teach them how to incorporate culture in language courses in the teacher training programme* (PL3). The significance of such courses is reflected in the findings of Lázár’s study (2011), in which a pre-service teacher succeeded in implementing many ICC activities that she learned in a similar course in her teaching practice. It can be concluded that when pre-service teachers become EFL teachers at secondary schools, they will implement ICC activities in their English language courses. Consequently, more people will be prepared to interact with

people who are culturally different and have successful intercultural interactions.

3.2.1 ICC aspects that are present in the courses

- Culture with a small c, culture with a capital C: people's ways of thinking and behaving, history, literature written by indigenous authors, music, humour.
- Cultural differences.
- Non-judgmental attitudes.
- Active listening.
- Identity.
- Questioning stereotypes and prejudices.
- Working with students from different cultures (online collaboration).
- Cultural clashes.
- Comparative cultural approach: English speaking cultures are compared with students' cultures.
- Relying on the students' own experiences.
- Openness and tolerance.
- Intercultural communication.
- Raising self-awareness.
- Cultural norms, values, and beliefs.

The analysis of ICC aspects presented in the different courses showed that tutors acknowledged the importance of learning about the visible and the hidden parts of culture. This result is contrary to [Baltaci and Tanis \(2018\)](#) study, which suggested that in-service teachers taught practical aspects of culture presented in textbooks such as traditions, food, and clothes, overlooking the communicative elements of culture. In the present study, teachers were willing to promote students' attitudes of openness, knowledge of different beliefs, values, and practices, and develop self-awareness as advocated by [Byram \(1997\)](#); [Barrett et al. \(2014\)](#).

3.2.2 Methods and approaches

The tutors used a variety of methods to integrate ICC in their courses. They did not only rely on coursebooks, but rather on diverse materials to engage students and encourage them to learn about different cultures (Han and Song, 2011), which contradicts Baltaci and Tanis (2018) findings, showing that in-service teachers used coursebooks. This result reflected the importance teachers attach and their enthusiasm to include ICC aspects in their teaching practice. These are a few examples of what they said:

- Developing students' knowledge about some cultures through texts, movies, sitcoms, poetry, and TED talks.
- Writing a summary about each of the readings.
- Bringing authentic materials to the class about the target culture.
- Debates, role plays, Kahoots.
- Online collaboration with students from different cultures.
- *Analysing the laws, the norms, the ways of living of a particular community* (T9).
- Bringing either an object or a photo that represents students' culture and explaining it.
- Reflective summaries, essays.
- Students have to collect eight activities from things they have tried out, something that the teacher or their peers saw.
- Students have to create an annotated list made up of collected internet links about intercultural issues.
- Experiential learning.

The methods used in the different courses developed students' knowledge and understanding, attitudes, and skills (Byram, 1997; Barrett et al., 2014). Some methods might have a greater influence on them, such as "creating online collaboration with students from different cultures." This method was designed for a monocultural class where all the students are Hungarian. It created an opportu-

nity for them to be in direct contact with people who have different cultural backgrounds. It helped them challenge their stereotypes and develop their knowledge about the target culture.

3.2.3 Good practices

The tutors mentioned some good practices for integrating ICC in their courses. Most of them said that in the past, they had specifically relied on reading academic papers. However, they affirmed that now students are no longer interested in reading long texts but rather in watching video clips and movies. As a result, the tutors use visual materials. This shows that the teachers are changing their teaching practices to help students become interculturally competent. These are the good practices they mentioned:

- *A discussion leading exercise for the first 20 minutes of the class where they would bring in questions about the text to their fellow students (T8).*
- Peer teaching.
- The teacher's academic development, a tutor said: *I constantly try to educate myself further about my subject (T5).*
- The use of images, charts, tables, PPT slides, short videos, and videos clips.
- The students fill out a questionnaire at the end of the semester on what topic they would like to learn more about. Their responses have a diverse interest in American culture: literature and cultural issues, politics, ethnic studies. Such a practice is particularly useful, as it helps teachers meet the needs and match the interests of their students.
- *At the beginning of the class, we always spent 10-15 minutes on current issues, and students would bring in an article or question on current events (T7).*
- Five to ten minutes review to check what the students have taken from last week.

- The concept test, in the middle or towards the end of the course, to force the students to go over the whole course.
- A series of presentations about the home culture of different participants.
- The students have to ask three questions. The course teacher explained it: *you have to ask questions that you do not know the answer to, that you are not sure that your answer is acceptable, or you have your doubts, whether you want to hear others' opinions on their specific questions* (T6).
- Using literature from different cultures.

3.2.4 Challenges

The tutors faced various challenges when integrating ICC in their teaching practice. One of the recurrent obstacles was students' reluctance to read long texts. This finding was also reported by [Holló \(2017\)](#). Other barriers such as students' reluctance to read texts, student motivation and class size were echoed in the results of [Lázár \(2011\)](#) and [Sercu et al. \(2005\)](#). These are the challenges they faced:

- Keeping the students interested and motivated.
- Devoting more time on the cultural aspect instead of focusing on language development. The course tutor commented: *Maybe spend a little more time on the cultural aspects in place of the language activities and develop their knowledge. Instead of spending fifty minutes on language exercises, maybe instead of that, 30 minutes on language and then 60 minutes on culture* (T4). It is worth noting that this course aims to develop students' knowledge about British culture.
- The students do not respect the time allotted for presentations. A tutor said: *They are not sure about giving a presentation, keeping to the time limit, and it takes away much time from the class* (T7).
- The students do not have a self-critical attitude towards their

output.

- Plagiarism.
- Students complain about the amount of work they have to do and the long readings they have to read.
- The uneven language level of the students.

4 Conclusion

The present study aimed to examine the programme leaders and teachers' views about integrating ICC in the various English degree programmes at a Hungarian university. The thematic analysis of the semi-structured interviews with the programme leaders revealed that not all of them articulated the importance of implementing intercultural content in the English major programmes, saying that ICC can be developed through socialising. Those who acknowledged the need to integrate ICC suggested different reasons such as promoting tolerance and openness, helping students have successful intercultural interaction, and identifying it as the language tutors' concern. However, the research also found that not all programme leaders included developing students' ICC and that courses with cultural and intercultural content were designed only in some English departments where ICC was explicitly present.

In examining the tutors' views about the integration of ICC in their courses, it was found that they aim to develop students' knowledge about English-speaking cultures and promote their ICC. Some of the aspects of ICC present were culture with a small c, culture with a capital C, and cultural differences that echoed the tutors' awareness of the importance of these two levels of culture. The results also suggested that the tutors used a variety of methods and practices to implement ICC development in their courses. To understand the impact of those methods and practices on the development of students' ICC, it would be worth examining their application in

the classroom and investigating students' views.

A limitation of this study was the use of interview data; however, it will complement class observation and materials analysis in my larger study. While some programme leaders voiced the need for ICC integration, the different ICC aspects were present only implicitly in the various courses. Further research might explain the discrepancy between the theoretical and pragmatic perspectives. It is important that alongside the teaching of academic subjects and developing language proficiency, English major students' ICC is seen as a significant element of their training.

References

- Bachner, D. (2001). An administrator's perspective: The development of the first-year intercultural experience. In Bachner, D., L., M., and Snider, M. C., editors, *Learning interdependence: A case study of the international/intercultural education of first-year college students*, pages 25–39. University of South Carolina, Columbia, SC.
- Baltaci, H. and Tanis, S. (2018). The place of culture in efl classes: Perceptions and challenges of pre-service and in-service english teachers. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(2):260–272.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P., and Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2):77–101.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Cohen, I., Manion, L., and Morrison, K. e. (2018). *Research methods in education*. Routledge, New York.

- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalisation. *Journal of Studies in International Education*, 10(3):241–266.
- Fantini, A. and Tirmizi, A. (2006). Exploring and assessing intercultural competence. *World Learning Publications*, 1:1–74.
- Han, X. and Song, L. (2011). Teacher cognition of intercultural communicative competence in the chinese elt context. *Intercultural Communication Studies*, 20(1):175–192.
- Holló, D. (2017). Teaching intercultural communication in english degree programmes: The practitioners' voices. *Language World*, 19:70–79.
- Lázár, I. (2011). Teachers' beliefs about integrating the development of intercultural communicative competence in language teaching: Case studies of hungarian pre-service english teachers. *Forum-Sprache*, 5(5):113–126.
- Medgyes, P. e. (2017). *The non-native teacher*. Swan Communication, Callander.
- Salem, L. R. (2012). *Incorporating Intercultural Competence in English Language Teaching in a Lebanese University Intensive English Program Context: An Action Research Project*. PhD thesis, University of Leicester, Leicester.
- Sercu, L., Bandura, E., Castro, P., Davcheva, L., Laskaridou, C., Lundgren, U., and García, M. and Ryan, P. (2005). *Foreign language teachers and intercultural competence: An international investigation*. Multilingual Matters LTD, Clevedon.
- Talbi, M. (2020). Developing intercultural communicative competence within the framework of a university language course: The case of english studies programme in hungary. *WoPaLP*, 14:55–79.