

ANDORKÓ VERONIKA¹ – LACZKÓ MÁRIA²

Zöldmező Utcai Általános Iskola, Szakiskola, Kollégium és
Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény¹
Kaposvári Egyetem²
andorkover@gmail.com
laczkoma@gmail.com

Andorkó Veronika–Laczkó Mária: Hallássérült középiskolások szövegértési folyamata
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVII. évfolyam, 2017/1. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.1.008>

Hallássérült középiskolások szövegértési folyamata

The reading comprehension process and reading comprehension difficulties are mainly analysed among students exhibiting typical language development. There are no data concerning the reading and reading comprehension results of students exhibiting atypical language development, including students who are hearing-impaired, especially in the context of secondary school.

The present research is focused on the analysis of the reading comprehension process of hearing-impaired secondary school pupils. According to our hypothesis their comprehension results should be significantly weaker compared to same-aged hearing students' results, and the weakness may occur in terms of global comprehension of the given text and in terms of the comprehension of details.

For the analysis a series of experiments was carried out with the participation of students with normal hearing and with hearing-impairment. The number of the students was 13 in each group. Reading comprehension was probed by asking participants to give a title to the text and to answer comprehension questions referring to the key elements and the details of the text. Causality and the drawing of conclusions were also focused on. For the analysis a statistical program was used (SPSS program, 13. version).

The results confirmed our preliminary assumption, as the results of the hearing-impaired children were significantly lower in all of the tasks, especially in respect of causality and the drawing of conclusions.

Bevezetés

A hallás az anyanyelv, a beszéd elsajátításának az alapfeltétele. A látás és a hallás segítségével fedezi fel a gyermek a világot, ismeri meg környezetét. Együtt fejlődik az egyensúlyrendszerrel, így biztosítja az egész test területére kiterjedő vestibuláris észlelést (Csányi, 2004). A hallássérülés (halláskárosodás, halláscsökkenés, hallásveszteség, hallási fogyatékoság, halláskiesés) olyan gyűjtőfogalom, amely a halláscsökkenés minden fokát és típusát felöleli. Súlyosságának mértéke szerint beszélhetünk nagyothallásról vagy siketségről, a kettő közötti átmenetet képző határ a hallásmaradvány. A hallássérülés lehet egy- vagy kétoldali (Spaller–Spaller, 2006). A nagyothallásnak különböző fokozatai vannak. Enyhe fokú a hallássérülés, ha a hallásveszteség mértéke 25–40 dB, a 40–60 dB hallásveszteség közepes mértékű, az ennél nagyobb (60–80 dB) hallásveszteség súlyos fokú halláscsökkenésként definiálható. Ha a hallásveszteség mértéke 90–100 dB közötti, akkor a nagyothallás és a siketség közötti átmenetről beszélünk. A siketség esetében a hangérzékelés teljes hiánya lép fel, a hallásveszteség

mértéke meghaladja a 100 dB-t (Fent, 2007; Pataki, 2000; Ribári, 1997). A gyógypedagógiában nagyothalló az, akinek a hallásvesztése a tagolt beszéd elsajátítását, észlelését az épekhez képest csökkent mértékben, noha valamilyen módon még lehetővé teszi. Siketnek pedig az tekintendő, aki valamennyire képes hangérzékelésre, azonban hallásvesztése oly mértékű, hogy kizárólag a hallásmaradványára alapozva a hang-beszéd kialakítása, észlelése lehetetlen (Pataki, 2000: 185).

A hallássérülés hatással van a nyelv, illetve a beszéd kialakulására és fejlődésére. Attól függően, hogy a beszéd elsajátításához képest mikor jelentkezik a sérülés, megkülönböztetünk prelingvális és posztingvális halláskárosodást. A prelingvális típus a beszédelsajátítás előtt lép fel, így a beszédfejlődés menete kárt szenved, vagy nem indul meg a természetes beszéd fejlődése. A posztingvális sérülésnél a beszédelsajátítást követően alakul ki a probléma, így kiváltképp a beszédprodukciónak érintett, de gátolhatja a megfelelő információfelvételt is, ami egy bizonyos nyelvi fokon való megrekedést okozhat, vagy teljes elnémulás is felléphet. A hallássérülés közvetlen következménye tehát a nyelv, a beszéd elsajátításának zavara vagy hiánya (Farkas–Perlusz, 2000: 511). A nagyothallás nemcsak az artikulációra van hatással, megjelenhetnek problémák a szocializációban is. A hallássérülésnek a beszéd területén mutatkozó elsődleges következményei az írás, az olvasás, és a szövegértés területén okozhatnak nehézségeket (Csányi, 2004). A szövegértésben megjelenő rendellenességek háttérében állhat a hallássérült gyermek szegényes szóincse, a grammatikai szabályok alacsonyabb szintű ismerete, az összefüggések fel nem ismerése, vagy a figyelmetlen, pontatlan olvasás következményeként a formai hasonlóság miatt bizonyos szavak téves értelmezése (Csányi, et al., 1994). A hallássérült gyermekek az elhangzott beszéd feldolgozásában is elmaradást mutathatnak (Bombolya, 2007), ami szintén befolyásol(hat)ja gyengébb szövegértési teljesítményeiket.

Tipikus nyelvfejlődés esetén az anyanyelv elsajátítására épülő folyamatok egyike az olvasás és az olvasott szöveg megértése. Ez napjaink internetes világában is az információszerzés alapvető eszköze, hiszen meghatározza a feladatmegértést, a tanítási-tanulási folyamat alapját.

Pszicholingvisztikai értelmezésben az olvasás az a készség, amelynek során a leírt szavak dekódolása történik gondolatokká és kiejtett szavakká (Perfetti, 1986). Az olvasás pedagógiai felfogásában elkülöníthető a technikai szakasz és a szöveg megértésének a fázisa. Az utóbbi alapvető fontosságú, hisz erre épül a tanulás. Az olvasott szöveg megértésében, az üzenet felfogásában a szövegszerkezeti jellemzők mellett az olvasó aktív szerepe emelhető ki, aki folyamatosan jósol, következtetéseket von le, ha szükséges, megváltoztatja a korábbi gondolatokat. Ezért igen lényeges az olvasó előzetes tudása és a mentális lexikon nagysága és aktiválása (Cain, et al., 2005; Józsa–Józsa, 2014; Nippold, 2001; Vidákovich–Cs. Czachesz, 2006; Laczkó, 2005, 2011).

A szövegértő olvasás a részkészségek hierarchikus rendszeréből tevődik össze (Adamikné, 2006: 263). Kialakulásának feltétele a különböző műveletek, készségek, képességek elsajátítása és alkalmazása, és fejlesztést igényel egészen a felnőttkorba lépésig (Schnotz–Molnár, 2012). A látó emberek számára a részkészségek rendszerében meghatározó a pontos vizuális észlelés, hiszen ez teszi lehetővé az agyi feldolgozás és értelmezés folyamatát (Steklács, 2014). Számtalan kísérlet mutatott rá a beszédészlelési-megértési folyamat megfelelő működésére, a hallott szöveg feldolgozásának és a szövegértési folyamatnak a kapcsolatára (Green, 1981; Mann, 1984/1992; Vellutino, 1980, 1987; Gósy, 1992, 1996; Imre, 2007; Laczkó, 1990, 1992, 2008b). A tanulók grammatikai tudásának a szintje, tehát a különböző nyelvtani ismeretek alkalmazása szintén fontos egy-egy szöveg megértésében (Hórvölgyi–Laczkó, 2015; Laczkó, 2008a; Medve–Szabó, 2010). Az írott mondat megértéséhez ugyanis analizáljuk a szavak jelentését, nyelvtani formáját, a mondat jelentését, szerkezetét és a mondat szerkezeti változásaiból adódó nyelvtani alakokat (Cs. Czachesz, 1998: 40). A szintaktikai és a szemantikai viszonyok feldolgozásának a szövegértésben betöltött szerepe igazolható volt a különböző életkorú tanulókkal végzett kísérleti eredményekben (Hórvölgyi–Laczkó, 2015; Laczkó, 2006).

A szövegértés vizsgálata többnyire a kisiskolásokra korlátozódik, a középiskolás korosztályra kevesebb a kutatások száma ép fejlődésű gyermekek esetében is. A hallássérült tanulók olvasásának és szövegértésének vizsgálata meglehetősen szórványos a hazai szakirodalomban bármelyik korosztály tekintetében. A jelen kutatás a hallássérült középiskolai tanulók szövegértésének elemzésére fókuszál. Választ keresünk arra, hogy a különböző fokban nagyothalló középiskolások ép hallású kortársaikhoz képest mennyiben mutatnak eltérő szövegértési eredményeket, milyen tényezők állhatnak eredményük háttérében, s milyen mértékű az elmaradás az ép halló, korban azonos társaikhoz képest.

Feltételeztük, hogy a hallássérült diákok ép halló kortársaikhoz képest rosszabbul oldják meg a feladatokat, még a közöttük jobb képességűek is kevésbé eredményesen teljesítenek. E feltételezés alapja az, hogy a gyerekek 9-10 éves koruk betöltése után érik el a szövegértés legmagasabb fokát, az ún. strukturális szintet, ám néhány kutatás bizonyítja, hogy a hallássérült gyerekek megakadnak az ezt megelőző vokabuláris szinten (Csányi, 2007). Feltételeztük továbbá, hogy a hallássérült tanulók csoportjában mind a szöveg globális megértése, így címmel történő összefoglalása, mind a különböző részterületek értelmezése, vagyis a kulcsfontosságú mozzanatok és a kevésbé lényeges részek megértése is nehézségekbe ütközhet. A szövegben rejlő implicit tartalmak felkutatása, a szemantikai kapcsolatok felismerése, valamint az idegen szavak jelentésének kikövetkeztetése egyaránt nehezebb feladat (lehet) számukra, hisz a különböző szókinccsel kapcsolatos kutatások, s a fiatalabb korosztály vizsgálatai is hasonló részeredményeket hoztak (Vö. Csányi, 2007; Bombolya, 2008).

Anyag, módszer és kísérleti személyek

A hipotézisek ellenőrzéséhez empirikus vizsgálatot végeztünk. A kísérletben hallássérült tanulók és korban és nemből hozzájuk illesztett ép hallású kontrollcsoport vett részt. A vizsgálat nyelvi anyagát narratív szöveg képezte, Jókai Mór „A magyar nemzet története regényes rajzokban” című írásának részlete (vö. Laczkó, 2005). A szöveg a katolikus lengyelek és a pogány pomeránok összecsapásáról, a csata kimeneteléről szól (Laczkó, 2011). Az események a narratív szövegszerkezetnek megfelelően időrend szerint szerveződnek, és jelentősége van a szereplők jellemének is. A szöveg összesen 246 szót tartalmaz, nehézségi foka a Fog index (a szöveg szavainak, az átlagos mondat hosszúság, s a legalább három szótagos szavak százalékos arányának figyelembevételével) alapján 10,1 (Crystal, 1998). A hallássérült gyerekek a feladatok megoldásához használhatták a szöveget, az ép hallásúaknak e nélkül kellett megválaszolniuk a kérdéseket az előre elkészített feladatlapon írásban.

A szövegértést nyílt kérdésekkel ellenőriztük, amelyek a szöveg lényeges pontjaira és a kiegészítő információkra vonatkoztak. A tanulóknak összesen 10 kérdésre kellett válaszolniuk. A kérdések négy kategóriába sorolhatók: 1. a szövegben készen található információk megértése, 2. a bonyolultabb szövegösszefüggések megértése, 3. a következtetések levonása, 4. az írói szándék megértése (Alderson, et al., 1995; Laczkó, 2011). Egy részük tehát ok-okozati viszonyok, a kikövetkeztethető összefüggések, valamint a tanulás (végekvetkeztetés) felismerésének szintjét méri, másik részük a fő gondolatok megértését, a konkrét információk megkeresését, a szemantikus kapcsolatok és ismeretlen szavak megértését, valamint az implicit információk kikövetkeztetését is (Alderson, et al., 1995; Laczkó, 2011). A kérdések megoszlának a kérdőszók típusában is (vö. mellékletekkel).

A szöveg átfogó megértését szintén ellenőriztük. Ehhez a tanulók cím nélkül kapták meg a szöveget, és feladatuk az volt, hogy adjanak az adott szövegre illő, az írás lényegét összefoglaló, találó címet. A címeket három kategóriába soroltuk: helyes cím, helytelen cím, hiányzó cím (Laczkó, 2005).

A kérdésekre adott válaszokat pontokkal értékeltük, amit százalékra számítottunk át. A kérdések egy csoportjára az adható pontszám 0 és 1 pont volt, attól függően, hogy helyesen választották-e meg a kérdést a tanulók, vagy sem. A kérdések másik csoportjára adott válasz 0, 0,5 és 1 pontot ért. Fél megoldásnak (0,5 pont) tekintettük azokat a válaszokat, amelyekben az összetett, 2-3 elemet tartalmazó válaszokból 1-2 elemet említ meg a tanuló helyesen. A címadásos feladatot külön értékeltük. Itt szintén 1 és 0 pontot adtunk aszerint, hogy a cím helyes volt, helytelen, vagy hiányzott.

A vizsgálatban 13 hallássérült tanuló vett részt, s ugyanennyi volt a hozzájuk korban és nemből hozzáillesztett ép hallású diák száma is. A lányok és a fiúk aránya egyenlő, 3 lány és 10 fiú, így a nemek szerinti eredményeket nem vizsgáltuk. A tanulók átlagéletkora 18;6 év. A magas életkori átlag azzal

magyarázható, hogy bár középiskolában tanulnak a diákok, hallássérülésük miatt legtöbbjük „csúszással” kezdte meg az iskolát, vagy évismétlésre volt szüksége. A 13 fő közül 3 tanuló középsúlyos, 10 súlyos fokban nagyothalló. Három fiú cochleáris implantáción esett át, a többiek hallókészüléket viselnek. A tanulók adatait az 1. számú táblázat foglalja össze feltüntetve a hallássérülés pontos mértékét is, bár ezt nem minden esetben sikerült megtudnunk. A diákok egy része az általános iskolát integrált, másik része szegregált intézményben végezte (az eloszlási arány nagyjából egyezik), s a középiskolások többsége szakközépiskolai tanulmányokat folytat, két diák gimnazista. A középiskolások nagy része szegregáltan folytatja tanulmányait a középiskolában. A jelen tanulmányban ezért nem tettünk különbséget a szegregált-integrált között. A korban hozzáillesztett diákok középiskolai típusa is egyezett.

1. táblázat: A vizsgálatban részt vevő hallássérült tanulók adatai

Hallássérült neve	Nem	Életkor	Hallássérülés típusa, mértéke	Segédeszköz
B. Á.	fiú	16;1	Középsúlyos, 50 dB	Hallókészülék
O. L.	lány	17;2	Súlyos	Hallókészülék
K. F.	fiú	17;3	Súlyos, 80 dB	Hallókészülék
N. B.	fiú	17;7	Középsúlyos, 50 dB	Hallókészülék
N. E.	lány	17;8	Súlyos	Hallókészülék
J. P.	fiú	18;0	Súlyos	Cochleáris implantáció
Sz. Zs.	fiú	18;1	Súlyos, 80 - 90 dB	Hallókészülék
E. A.	fiú	18;5	Súlyos	Hallókészülék
B. M.	fiú	18;7	Súlyos	Hallókészülék
N. D.	fiú	19;0	Középsúlyos	Hallókészülék
T. V.	lány	20;0	Súlyos	Hallókészülék
D. M.	fiú	21;5	Súlyos	Cochleáris implantáció
P. D.	fiú	22;4	Súlyos	Cochleáris implantáció

Eredmények

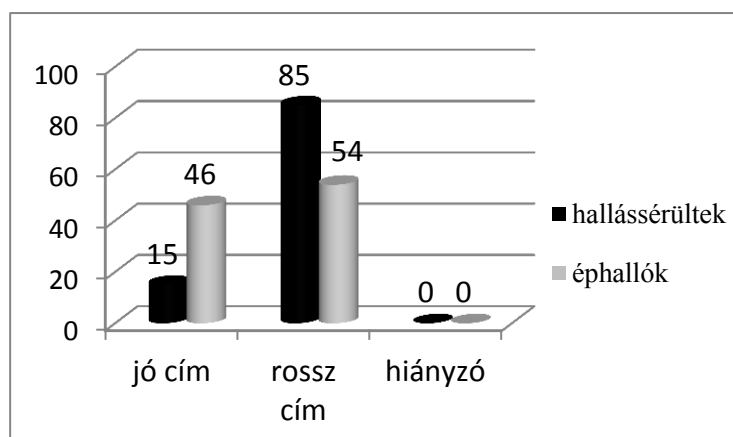
A szöveg globális megértése

A cím a mű megértésének a kulcsa, a cím és a szöveg között jelentéstani és pragmatikai kapcsolat áll fenn. Legfontosabb jellemzője a deiktikus funkció, vagyis a cím rávilágít a szöveg egészére. „Jelöli a szöveg témáját úgy, hogy a témából valamilyen érdekes, lényeges gondolatot emel ki, vagy összefoglalóan utal a szöveg cselekményére, tartalmára, s ebben az értelemben a szöveg része, a globális kohéziót biztosítja” (Laczkó, 2005: 37). Felkeltheti érdeklődésünket a leginkább informatív gondolat megjelölésével, tehát címkeszerű és reklámfunkciót szintén betölt (Laczkó, 2011). Egy cím nélküli szövegnek adott cím alapján figyelemmel kísérhető a szöveg megértésének egésze. Kutatások bizonyítják, hogy az olvasott szöveg feldolgozása szorosan összefügg a címadási képességgel, mígnem a címadási nehézség előjelezheti az adott szöveg megértésének defektusát (Laczkó, 2005, 2011).

A vizsgálatban a címek értékeléséhez az alábbi három kategóriát alakítottuk ki: jó cím, rossz cím, hiányzó cím. Jó címnek fogadtuk el, ha a cím a szöveg

lényegére rámutat, pontos és találó. A cím rossz, ha csak a szöveg egy részletére utal, egy lényegtelen elemet ragad ki a szövegből, illetve, ha nem a műre vonatkozik, vagy túl általános, egyszerű. Hiányzó a cím akkor, ha a tanuló nem adott címet a szövegnek (Laczkó, 2005).

Hiányzó cím egyik vizsgálati csoportban sem fordult elő. A rossz címek aránya a feltételezésnek megfelelően a hallássérült tanulók körében jelentős mértékben volt több, mint az ép hallásúak csoportjában (1. ábra). Hasonlóképpen a jó címek aránya is sokkal kevesebb volt náluk, körülbelül az egyharmada az ép hallású, jó címet adó tanulókének. Ez a szám adatok tükrében azt jelenti, hogy a hallássérült csoportban mindössze két esetben (15%) született jó megoldás, 11 esetben (85%) pedig rossz címadás történt. A kontrollcsoportban ugyanakkor 6 fő adott helyes címet, ez a tanulók 46%-a, míg rossz címet 7 diák írt (54%).



1. ábra: A címadás eredményei a vizsgált tanulók körében (%)

Az adatok azt mutatják, hogy az olvasott szöveg lényegét címmel összefoglalni az ép hallású csoportban sem problémamentes, hiszen a helytelen címek aránya náluk is magasabb, mint a helyes címeké. A 7 rossz válaszból 6 a hiányos megértést feltételezők közé sorolható, egy pedig a szöveg félreértését mutatja. A hallássérülteknek azonban ez a feladat jóval nehezebb. Annak ellenére, hogy mindenki adott címet a szövegnek, a csupán két tanuló találó, a szöveg lényegére rámutató címadása azt jelezheti, hogy a szöveg egészének vagy egyes részeinek a feldolgozásában e tanulóknak komoly hiányosságai lehetnek.

A hallássérültek csoportjában az egyik helyes megoldás a 17;7 éves N. B. (gimnazista fiú) válasza (*A magyar, ki legyőzte a pomerán óriást*), ami összefoglalóan utal a szöveg végkifejletére, így a diák helyesen látta meg a szöveg lényegét, emelte ki a főszereplő legfontosabb cselekedetét. A másik helyes cím a 20;0 esztendő T. V. (szakközépiskolás lány) válasza (*Lengyelek és pomeránok*), ami egyszerűbb felépítésű, de lényegében összegzi a szövegben található háború két ellenfelét, így a szöveg átfogó megértéséről tanúskodik.

A kontrollcsoportban írt helyes címek mindegyike a főszereplő jellemére és cselekedeteire utal (*A hős magyar, A rejtélyes hős, A hős magyar vitéz, Az ismeretlen harcos*). Összességében igaz, hogy kortól és nemtől függetlenül is a főhős legfontosabb tulajdonságát tartották a leglényegesebbnek a szövegben. Azok, akik találó, frappáns címmel tudták összefoglalni a történetet, nemcsak globálisan, de részleteiben is jó szintű szövegértési teljesítményt produkáltak.

A rossz címek két fő kategóriába sorolhatók. A hiányos megértést feltételezők túl általánosak, nem ragadják meg a szöveg lényegét. A félreértést mutatók feltételezik a szöveg egy részletének, vagy teljes egészének a meg nem értését, illetve félreértését (Laczkó, 2005, 2011). A hallássérültek csoportjában a hiányos megértést feltételező címek *A harc, A csata*, illetve *A harcküzdelem*. Mindhárom sejteti a hibás megértést. *A harc* címet a 17;8 esztendő N. E. (lány) és a 19;0 éves N. D. (fiú) választotta. N. E. szövegértése 35%-os, a legtöbb kérdésre nem adott választ, csupán a konkrét információk visszakeresésében ad részlegesen jó válaszokat, s hasonló N. D. 40%-os teljesítménye is. A 22;4 éves P. D. (fiú) címe *A csata*, mely szintén a szöveg meg nem értését feltételezi. *A harcküzdelem* címet a 18;5 éves E. A. (fiú) adta, szövegértése mindössze 20%-os, így a lényeges elemek felismerése szintén zavart szenved. A félreértést mutató címek többnyire a szöveg lényeges részletének meg nem értését jelentik, ám ez a legtöbbször a szöveg teljes meg nem értéséhez vezet. *A Lengyel letámadta a magyarok* címet a 18;0 éves J. P. (fiú) adta, szövegértése 0%-os, így vélhetően a szöveg teljes egésze maradt megértés nélkül. Szintén 0%-os teljesítményt nyújtott a 17;3 éves K. F. (fiú), valamint a 18;7 éves B. M. (fiú). K. F. címe *A kopasz László fiai*, mely csupán a szöveg első mondatára vonatkozik, s hasonló megállapítás érvényes B. M. címére (*Szent István*) is. *A László fiai* cím esetén szintén csupán a szöveg első mondatára hagyatkozik az írója, a 18;1 éves Sz. Zs. (fiú). A 17;2 éves O. L. (lány) címe (*Lengyelország király*) szintén a szöveg megértésének súlyos hiányát fejezi ki, csakúgy, mint a 21;5 éves D. M. (fiú) válasza, a *Miksa herceg a lengyel fejedelem*, amely címmel a tanuló csupán a szöveg elejéről ragad ki egy részt. Félreértést mutat a 16;1 esztendő B. Á. (gimnazista fiú) címe, a *Béla herceg és a pomerán vezér párharca*. Valószínűsíthetően Miksa herceggel keverte össze a fiú Bélát, a vitézt, s így hibásan asszociált a címadáskor.

Összességében a hallássérült tanulóknál a címadási képesség jóval alacsonyabb foka volt tapasztalható, mint a kontrollcsoportban. A hibák előre jelzik az esetleges szövegértési problémákat, ami valószínűsíti feltételezésünket, azt, hogy a vizsgált nagyothalló tanulók szövegértő képessége sokkal gyengébb, ami a szöveg egészének, illetve fontos szálainak értelmezési nehézségében egyaránt követhető annak ellenére, hogy e tanulók használhatták a szöveget a feladatlap kitöltése közben.

Az ép hallású diákok csoportjában a rossz címek között a hiányos megértést sugallók aránya a nagyobb. Ilyen például *A bátor összecsapás*, ami K. B. (17;7

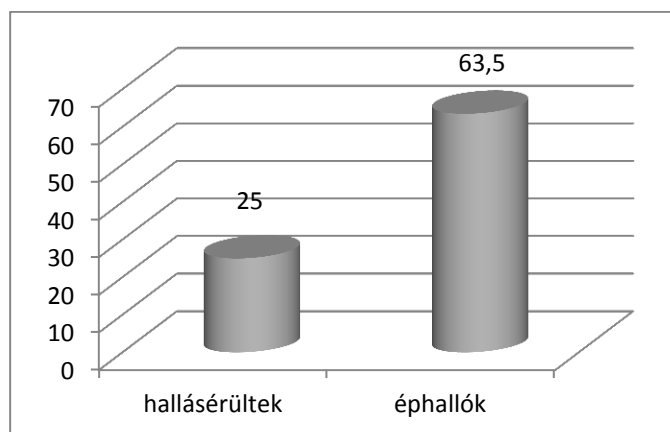
fiú) válasza. Ebben a szóválasztás nem megfelelő, hisz nem a küzdelem volt bátor, hanem a magyar harcos, aki részt vett benne. *A nagy küzdelem* P. D. (18;1 fiú) írása. Ez túl általános, a lényegét nem emeli ki, hasonlóan az egyszerűséget tükröző *A csata* címhez (B. B. [19;0 fiú] és Á. M. [21;5 fiú] címei). Az, hogy a címek hiányos megértést sugallnak, az őket választó tanulók közepes szövegértési teljesítményében is követhető (B. B. szövegértése 55%, Á. M. teljesítménye 70%). B. A. (20;0 lány) választotta a *Bátorság*, H. Á. (22;4 fiú) pedig *A harc mezején* címet. B. A. címe némileg utal a főhős legfontosabb tulajdonságára, de hiányérzetet kelt. A H. Á. címe pedig kevésbé tükrözi a szöveg legfontosabb gondolatát, a főhős jellemét. A félreértést mutató címek közé a 17;2 éves H. D. (lány) címe, a *Lengyel harc* sorolandó. A lány csupán a szöveg első részére támaszkodva alkotta meg ezt a címet, ami nem fogja át a szöveget, s a félreértésre utaló jelek gyenge szövegértési eredményében tükröződtek is.

Amíg a hallássérült csoportban tehát a helytelennek minősített címek között közel azonos a hiányos megértést és a félreértést valószínűsítő aránya, addig a kontrollcsoportban a hiányos megértésre utalók dominálnak. Ez megerősíti hipotézisünket, azt, hogy a hallássérült középiskolásokra a szöveg megértésének rendellenességei fokozottabb mértékben érvényesek, s ez a szövegértési eredményekben a szöveg lényeges eseményeinek és a részleteknek a kevésbé pontos feldolgozásában egyaránt megmutatkozhat.

A szövegértés vizsgálatára kapott eredmények

A szövegek tipizálásakor elkülöníthetők a szépirodalmi (narratív), a magyarázó (tankönyvek, tudományos, ismeretterjesztő írások) és a dokumentum típusú szövegek (jogszabályok, használati utasítások, menetrendek) (Csányi, 2007: 81). „A narrációval elbeszélte cselekedetek, történések időbe ágyazottak, tehát természetes egymásutánosságuk van, sorakoznak maguktól” (Bal, 1998: 136). A narratív szövegben az események időbeli előrehaladása mellett fontos a szereplők jelleme is. A vizsgálatban alkalmazott narratív szöveg kulcsfogalma a helytállás és segítségnyújtás. Jellemző rá az igék túlsúlya, a múlt idejű igék mellett elbeszélő múlt idejű igealakok és határozói igenevek találhatók benne nagy számban. A szöveg egyszerű felépítésű, 10 alá- és mellérendelő összetett mondatból áll, a mondathosszság 24,6 szó/mondat (Laczkó, 2011).

A szövegértési eredmények a nagyothallók súlyos szövegértési problémáit mutatták az ép hallású tanulókhoz képest, akik szintén küzdenek szövegértési nehézségekkel (2. ábra).

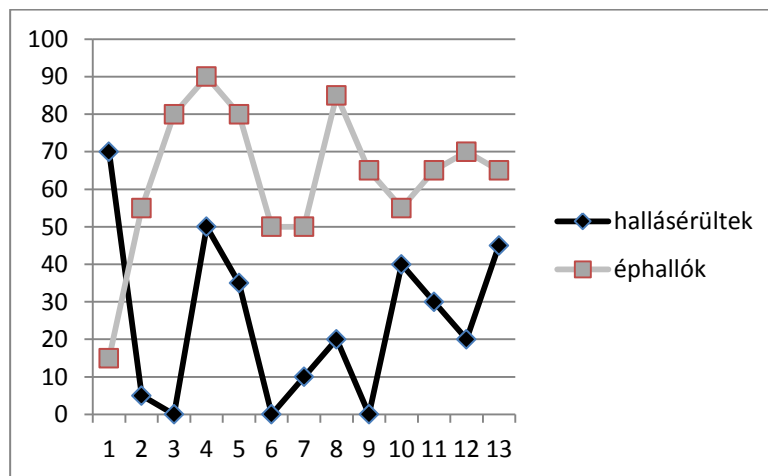


2. ábra: A szövegértési teljesítmények átlagértéke a vizsgált csoportokban (%)

A hallássérült diákok átfogó megértéséről aligha lehet szó, s a szöveg részleteinek értelmezése is komoly nehézségekbe ütközött, amit a tanulók 25%-os átlagteljesítménye érzékeltet. Ez azt jelenti, hogy körülbelül 2,5 kérdést tudtak megválaszolni helyesen a 10 kérdésből. A 13 fő közül 6 diák (46,2%) érte el ezt a teljesítményt, 7 tanuló az átlag alatt teljesített. A kontrollcsoportban nemcsak jobb az eredmények, sokkal kevesebb volt a hiányos válaszok aránya is. Az e tanulóknál mutatkozó 63,5%-os átlagteljesítmény jelzi a jobb, de korántsem problémamentes szövegértési teljesítményt. Vagyis itt a tanulók a 10 kérdésből megközelítőleg 6,5 kérdést válaszoltak meg jól átlagosan. Ezt az eredményt 9 diák érte el, ami a csoport több mint fele (69,2%). A két csoport közötti eltérés statisztikailag szignifikáns (párosított T próba: $t(12)=-4,178$, $p=0,001$).

Mindez az egyéni teljesítményekben (3. ábra) is követhető. A nagyothalló diákok eredménye 0%–70%, az ép hallóké 15%–90% közötti. A nagyothallók csoportjában 3 diák ért el 0%-os teljesítményt, K. F. (17;3 fiú), J. P. (18;0 éves), valamint B. M. (18;7 fiú). A legjobb teljesítményt (70%) a 16;1 esztendős B. Á.(fiú) nyújtotta, teljesítménye jóval felülmúlja a csoport átlagát. Megnéztük a hallássérült tanulók teljesítményét az életkor alapján is, de nem volt összefüggés a magasabb életévek és a jobb teljesítmény között. A hallássérülés foka és mértéke és a szövegértési eredmények között azonban mutatkozik összefüggés. A közép súlyos fokban nagyothalló diákok teljesítménye lényegesen jobb (53,3%) a súlyos fokban hallássérült társaikhoz képest (16,5%). A közép súlyos fokban nagyothalló B. Á. (16;1 fiú) a legjobb, 70%-os, N. B. (17;7 fiú) 50%-os, valamint N. D. (19;0 fiú) 40%-os teljesítményt nyújtott, vagyis mindhárman jóval fölülmúlták az átlagértékeket. A súlyos fokban nagyothallók között a cochleáris implantáción átesett diákok közül egy fő teljesítménye meghaladta a csoport átlagát, kettő teljesítménye átlag alatti. J. P. (18;0 fiú) 0%-ot, D. M. (21;5 fiú) 20%-ot, P. D. (22;4 fiú) 45%-ot ért el. Úgy tűnik tehát, hogy a hallássérülés mértéke egyenes arányban áll a szövegértési eredményekkel, az alacsonyabb fokú halláscsökkenés jobb, a súlyosabb fokú szignifikánsan gyengébb teljesítményekben realizálódik.

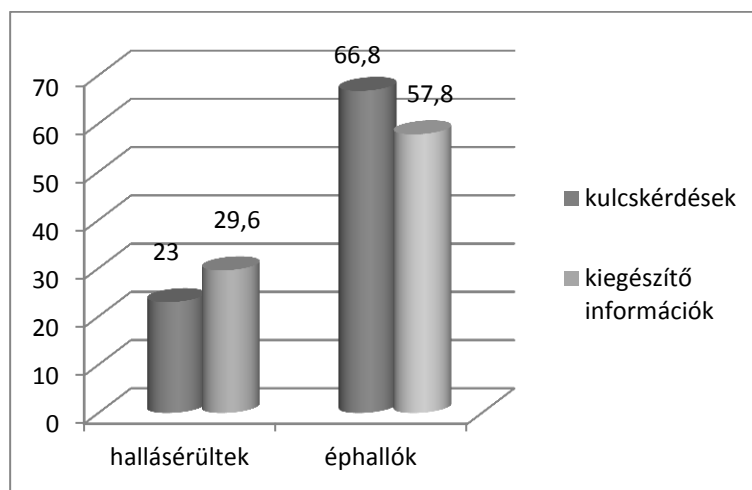
A kontrollcsoportban az elért legjobb teljesítmény 90%, (K. B. [17;7 fiú]), a legalacsonyabb (15%) a 16;1 esztendős R. K. (fiú) teljesítménye. A „magasabb” életkor és a jobb teljesítmények között itt sem mutatkozott összefüggés.



3. ábra: Az egyéni szövegértési eredmények a vizsgált csoportokban (%)

Elemeztük a szövegben található információk részletes megértési szintjét. A történet legfontosabb elemei azok, amelyek mutatják az időbeliséget, ezek a kulcsemények. Feltételezhető, hogy a kulcsemények és a mellékszálak megértési szintje nem azonos (vö. Laczkó, 2011), ugyanis már a megértés folyamatában kirajzolódik a szöveg globális jelentésszerkezete (egyszerű narratív történetben a főszereplő cselekvései), amelynek fontos összetevője a fő ágens és a kiinduló állapot azonosítása, amit olyan eseményeket jelölő kijelentések követnek, amelyek a bonyodalomhoz és a megoldáshoz vezetnek (Kintsch–Van Dijk, 1980: 319). Így egy történet felidézésekor a legfontosabb tematikus elemek szinte biztosan megőrződnek, míg a szöveg hierarchikus szerkezetében a mellékszál elemei könnyebben elveszhetnek (Kintsch–Van Dijk, 1980: 223). Ezért a fő eseménysor megértése várhatóan jobb, mint a kiegészítő információké.

Ez a feltételezés a korábbi szakirodalmi adatoknak megfelelően az ép hallású tanulók csoportjában maradéktalanul megvalósult, ám a hallássérült csoportban éppen ellenkezőleg, a kiegészítő információk feldolgozása volt sikeresebb (4. ábra). Ez azt valószínűsíti, hogy szövegértésük alacsonyabb szintű, a fiatalabb életkorú gyermekekre jellemző stratégiákra emlékeztet. A gyenge eredmények kapcsán úgy tűnik, hogy a szöveg leglényegesebb eleme, a csata kimenetele sem érhető számukra. A legeredménytelenebb feladat náluk a szövegben rejlő implicit információknak a kikövetkeztetése, valamint a végkövetkeztetés, a tanulság levonása, ami a kontrollcsoportban ugyan szintén nehézséget mutat, ám a hallássérültek között mindez gyakorlatilag megoldhatatlan.



4. ábra: A kulcsfontosságú események és a kiegészítő információk megértése (%)

Megnéztük a legsikeresebben és a legsikertelenebbül megválaszolt kérdéseket is. A nagyothallók legsikeresebben az első kérdést választották meg. Ez a lengyel csapat vezérének nevére kérdez rá, s bár részletinformáció, ám a szövegben pontosan benne foglalt, könnyen visszakereshető. A legsikertelenebbek a 3., 4., 8., és 9. kérdésre adott válaszok. A 4. kérdés kulcsinformáció, a 3., 8., és 9. részlet. A 3. kérdésben egy ismeretlen szó (*pomerán*) jelentését kell megtalálni a szövegben található utalások alapján, a 4. kérdés megválaszolásához a szövegbeli konkrét információkat kell használni. A 8. kérdés a szemantikus kapcsolatok megértésére (a csata módozatait kell megérteni) irányul, a 9. a szövegben rejlő implicit logikai viszony megértése. A hallássérült középiskolások tehát a szövegbeli eseménysor szempontjából kevésbé lényeges névre emlékeztek/tudták visszakeresni a legjobban, míg a sikertelenül megértett információk között a szöveg egyik leglényegesebb elemét, a csatát elindító fontos mozzanatot nem tudták feldolgozni.

A kontrollcsoportban a legsikeresebben és a legsikertelenebbül megértett kérdések típusa teljesen más. A legsikeresebben megértett információ (92%-os) a 6. és a 7. kérdésre adott válasz. A 6. kérdés a fő gondolat megértését öleli fel a szövegben, a 7. szemantikus kapcsolatok megértését (*a csata végkimenetele*) teszteli. A legsikertelenebbül (35%) ők is a 9. kérdést tudták megválaszolni. Az ép hallásúak a legjobban tehát a szöveg lineáris szerkezetében előrehaladó eseménysorra vonatkozó kérdéseket választották meg, a legkevésbé pedig a logikai összefüggést nem tudták kikövetkeztetni.

Mindezek azt erősítik meg, hogy a vizsgált hallássérült középiskolások és az ép hallású tanulók más-más stratégiát működtetnek az olvasott szöveg feldolgozásában. A hallássérült tanulók alacsonyabb szintű feldolgozási folyamata a részletekre irányul, a szöveg globális jelentésének felfogása hiányt szenved, s így teljesítményük az értelmezés szintjén jelentősen alulmarad ép hallású kortársaikhoz képest.

A feladatok értékelésekor elemeztük a hiányzó válaszok arányát is. A hallássérült tanulók mindegyike válaszolt az 1. kérdésre, ám a 8. kérdésre 7 diák nem írt választ. A válaszban a küzdelem módozatait kellett a szemantikus kapcsolatok alapján megérteni, ám ez a diákoknak meglehetősen nehéznek bizonyult. A 2. kérdésre 3 diák nem válaszolt, a 3. kérdésre 1, a 4. kérdésre 2, az 5., a 6., és a 7. kérdésre 5 esetben nem válaszoltak, a 9., és 10. kérdést pedig 2 tanuló hagyta válasz nélkül. A hallássérült tanulók átlagosan 3,2 esetben nem adtak választ, ami a bizonytalanságuk nagy fokát, és szövegértésük eredménytelenségét támasztja alá.

A hiányzó kérdések aránya az ép hallású csoportban sokkal kevesebb, a kontrollcsoport tagjai mindössze két esetben nem írtak választ. Az egyik hiányzó válasz a 3. kérdéshez kapcsolódik, amikor a válaszban ismeretlen szó (*pomerán*) jelentését kell kikövetkeztetni, ami kiegészítő információ. A másik hiányzó válasz náluk is a 9. kérdés.

Összefoglalás, következtetések

Dolgozatunk célja a nagyothalló, középiskolában tanuló diákok szövegértésének elemzése volt. A vizsgálatban a nagyothalló diákcsoport és a vele korban és nemben azonos diákokból álló kontrollcsoport vett részt.

A nagyothalló középiskolás korosztály szövegértésére alig találhatóak adatok, így a hipotézisek megfogalmazásához a hasonló korú és problémát mutató tanulók egyéb vizsgálatainak eredményeit (pl. szókincs, mentális lexikon) vettük alapul (vö. Csányi, 2007; Bombolya, 2007, 2008). Kiinduló hipotézisünk szerint a nagyothalló középiskolásoknak az ép hallásúakhoz képesti gyengébb szövegértési teljesítménye mutatkozik a szöveg globális megértésében és a részletek feldolgozásában egyaránt. Feltételeztük azt is, hogy az információknak a szövegben betöltött szerepe szintén hatással van a feldolgozásukra. A nagyothalló tanulók alacsonyabb szintű szókinccse, grammatikai készsége miatt a logikai viszonyok közötti összefüggések, az implicit információk, vagy a végső következtetés megfogalmazása még nehezebb feladat lehet számukra.

Az eredmények valamennyi hipotézisünket alátámasztották. A hallássérült középiskolásoknak már a szöveg átfogó megértése sem volt problémamentes, amit náluk a rendkívül magas arányban jelentkező rossz címek is alátámasztottak. A szöveg valamennyi kérdésére adott válasz alapján számított megértési teljesítmény e tanulók körében rendkívül alacsony volt. A 25%-os átlagérték azt jelenti, hogy a diákok a szöveg információinak egynegyedét voltak képesek feldolgozni. Így valódi szövegértésről a vizsgált hallássérült csoportban nem beszélhetünk, legfeljebb egy-egy információ megértéséről. Ezt támasztja alá az is, hogy számukra a részletek feldolgozása bizonyult könnyebbnek, ellentétben az életkori fejlődésük alapján elvárhatóval. Vagyis azzal, ami a kontrollcsoportban jól követhető volt, a fő információk jobb szintű megértésével. Ha mindehhez azt is hozzászámítjuk, hogy a nagyothalló tanulók

használhatták a szöveget a megoldáshoz, s így könnyebben visszakereshették a szövegben pontosan benne foglalt információkat, akkor a kapott eredmény nemcsak rendkívül lesújtó, de jól megerősíti azt, hogy náluk a szöveg szó szerinti értése is súlyos defektust szenved. A szöveg lényegi magvát magába foglaló kérdések nagy része következtetést, gondolkodást igényel, és nem feltétlenül található meg a szövegben szó szerint, ezért a szöveg mélyebb rétegeinek feldolgozása, az értelmezés számukra még súlyosabb problémát jelentett. S bár a kontrollcsoportban valamennyi elemzett szempont figyelembevételével jobbak az eredmények, érdemes megjegyezni, hogy a csoport teljesítménye sem maradéktalanul jó.

A vizsgálat eredményei elsősorban a vizsgált nagyothalló középiskolásokra vonatkoztathatók. Az elemzett minta kis létszámú, így messzemenő következtetéseket nem tesz lehetővé, de az eredmények jelzésértékűek, hiszen a tanulók részei a nagyothalló középiskolás korcsoportnak. A kapott eredményeket mindenképpen fontos ellenőrizni nagyobb számú hallássérült középiskolás korcsoportban. Azonban az elvégzett vizsgálat alapján megfontolandó és hangsúlyozandó, hogy a középiskolások szövegértési képességeinek fejlesztésére napjainkban is szükség van. Fokozottan igaz ez a hallássérült középiskolásokra. Úgy tűnik, hogy náluk nemcsak az implicit információk kikövetkeztetését segítő gyakorlatokra van szükség, de a szemantikai és a szintaktikai viszonyok felismerését célzóakra is, amelyek a szöveg egészének felfogását biztosítják. A hallássérült középiskolások pontos terápiájához, a célzott szurdopedagógiai támogatásukhoz azonban nagyszámú diákokkal végzett diagnosztikus felmérés eredményei képezhetik az alapot.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna** (2006) *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Alderson J. C., Clapham C. M. & D. Wall** (1995) *Language Text Construction and Evaluation*. Oxford: University Press.
- Bal, Mieke** (1998) A leírás, mint narráció. In: Thomka Beáta (szerk.) *Történet és fikció. Narratívák 2*. Budapest: Kijárat Kiadó.
- Bombolya Mónika** (2008) A tanköteles hallássérült gyermekek aktív szókincsének vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*. 36/1. 28–37.
- Bombolya Mónika** (2007) Hallássérült gyermekek beszédfeldolgozási folyamatai. In: Gósy M. (szerk.). *Beszédészlelési, beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Budapest: Nikol. 72–83.
- Cain, K., Oakhill, J. & Lemmon, K.** (2004) Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary, knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology* 96/4. pp. 671–681.
- Crystal, D.** (1998) *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Cs. Czachesz Erzsébet** (1998) *Olvasás és pedagógia*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
- Csányi Yvonne, Deák Tiborné & Gyöngyösi Lászlóné** (1994) *A hallássérült tanulók integrált oktatásáról*. Tájékoztató és útmutató. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Szurdopedagógiai Tanszék.

- Csányi Yvonne** (2004) Súlyos fokban hallássérült gyermekek hallásának és nyelvének fejlődése, fejlesztése. In: Gordosné Szabó Anna (szerk.) *Gyógyító pedagógia*. Budapest: Medicina Könyvkiadó. 172–174.
- Csányi Yvonne** (2007) Nagyothalló tanulók szövegértése. *Gyógypedagógiai Szemle*. 35/ 2. 81–86.
- Csépe Valéria** (2006) *Az olvasó agy*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Farkas Miklós & Perlusz Andrea** (2000) A hallássérült gyermekek óvodai és iskolai nevelése és oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.) *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 511–512.
- Fent Zoltán** (2007) A hallószerv, a hallás folyamata, zavarok. In: Gósy M. (szerk.) *Beszédészlelési, beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Budapest: Nikol. 44–57.
- Gósy Mária** (1992) A Multitude of Reasons for Reading Difficulty. In: Satow, F. & Gatherer, B. (eds.) *Literacy Without Frontiers*. Edinburgh. 191–200.
- Gósy Mária** (1996) Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései. *Magyar Nyelvőr*. 168–178.
- Green, R.** (1981) Remembering ideas from text: The effect of modality of presentation. *British Journal of Educational Psychology* 51. pp. 83–89.
- Hórvölgyi Noémi & Laczkó Mária** (2015) Az ének-zene tagozatos oktatás szerepe alsó tagozatos tanulók anyanyelvi fejlődésében és szövegértésében In: Takács István (szerk.) *Változások a gyógypedagógia világában*. Kaposvár: Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar. 39–54.
- Imre Angéla** (2007) A beszédmegértés és az olvasás összefüggése. In: Gósy Mária (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Budapest: Nikol Kiadó. 184–202.
- Józsa Gabriella & Józsa Krisztián** (2014) A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia* 114/2. http://www.magyarpedagogia.hu/document/1_Jozsa_MP1142.pdf [megtekintés: 2015. április]
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. A.** (1980) Hogyan idézünk fel és kivonatolunk történeteket? In: Pléh Csaba (szerk.) *Szöveggyűjtemény a pszicholingvisztika tanulmányozásához*. Budapest: Tankönyvkiadó. 311–332.
- Laczkó Mária** (2011) *A beszéd és az olvasás az anyanyelvben és az idegen nyelvben*. Pécs: Genianet Kiadó.
- Laczkó Mária** (1990) A beszédmegértési folyamat zavarai és következményei. In: Mohr János (szerk.) *Tanulmányok a beszédjavítás köréből III*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 34–45.
- Laczkó Mária** (2008a) Anyanyelvi szövegértés és grammatikai tudás. *Új Pedagógiai Szemle*. 1.1. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00120/2008-01-ta-Laczko-Anyanyelvi.html> [megtekintés: 2015. április]
- Laczkó Mária** (2008b) A szövegértési nehézségek hátterében meghúzódó részkészségekről egy vizsgálat tükrében. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 2008/1–2. 101–120.
- Laczkó Mária** (1992) Iskolások GMP eredményeinek és olvasási megértési teljesítményének kapcsolatáról. In: Mohr János (szerk.) *Fonetikai, foniátriai és logopédiai tanulmányok*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 65–75.
- Laczkó Mária** (2009) Hallássérültek beszédészlelése és beszédmegértése. *Fejlesztő pedagógia* 20/4. 26–32.
- Laczkó Mária** (2005) Különböző szövegek megértése a cím alapján. *Iskolakultúra* 15. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00092/pdf/iskolakultura_EPA00011_2005_04_037-051.pdf. [megtekintés: 2015. április]
- Laczkó Mária** (2006) Szövegértési teljesítmény a szöveg típusának függvényében. *Iskolakultúra* 9. 39–57.
- Mann, A. Virginia** (1992) Why some children encounter reading problems? The contribution of difficulties with language processing and phonological sophistication to early reading disability. In: Torgesen, J. K. & Wong B.Y.X. (eds.) *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities*. New York: Academic press. pp. 133–159.
- Medve Anna & Szabó Veronika** (2009) A mondattani elemzés lehetőségei az általános iskolában. *Anyanyelv-pedagógia*. 2010/1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=235>

- Nippold, M. A., Moran, C. & Schwarz, I. E.** (2001) Idiom understanding in preadolescents: Synergy in action. *American Journal of Speech-Language Pathology* 10/2. pp. 169–180.
- Pataki László** (2000): Hallássérülés, hallási fogyatékoság. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 185.
- Perfetti, Ch. A.** (1986) Cognitive and Linguistic Components of Reading Ability. In: Foorman, B. R. & Siegel, A. W. (eds.) *Acquisition of Reading Skills*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 11–41.
- Ribári Ottó** (szerk.) (1997) *Fül-orr-gégegyógyászat, fej-nyak sebészet*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Schnotz, Wolfgang & Molnár Edit Katalin** (2012) Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: Csapó Benő & Csépe Valéria (szerk.) *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 87–136.
- Spaller Árpád & Spaller Katalin** (2006) *Gyógypedagógiai ismeretek tára*. Budapest: Timp Kiadó.
- Steklács János** (2014) A szemmozgás vizsgálatának lehetőségei az olvasás és a vizuális információfeldolgozás képességének a megismerésében. *Anyanyelv Pedagógia*. 7/3. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=524> [megtekintés: 2015. április]
- Vellutino, Frank** (1980) Perceptual deficiency and or perceptual inefficiency. In: Kavanaghi, J. F. & Venezky R. L. (eds.) *Orthography, Reading and Dyslexia*. Baltimore. 251–270.
- Vellutino, Frank** (1987) Az olvasás egy sajátos zavara, a dyslexia. *Tudomány* 1987/IV. 14–22.
- Vidakovich Tibor & Cs. Czachesz Erzsébet** (2006) Középkorú tanulóknak szókinccse, kincsmélység és a szövegértés összefüggései. *Modern Nyelvoktatás* 2006. 16–29.

Mellékletek

Midőn kopasz László fiait szent István tanácsára elhagyták az országot, s Lengyelhonba futottak, azon időben Miksa hercegnek, a lengyel fejedelemnek harca volt a pomeránokkal.

A katolikus Lengyelország a keresztet védte a pomeránok bálványai ellen. Már szemközt állt a két sereg, midőn előlépett az óriás pomeránvezér s isten ítéletére bízva a csatát, felhívta a lengyel fejedelmet: hogy víjon meg vele, kíméljék meg kölcsönösen a nép véréit, s amelyik közülük elesik, annak népe hódoljon meg a másiknak.

A pomerán óriás láttára megdöbbenve lépett vissza Miksa herceg, ő vén volt már a csatára, s fiait még fiatalok; ekkor egy ismeretlen vitéz lépett elő a nép közül, egy jövevény, idegen alakú ruhában és fegyverzettel, s fölajánlta kardját a herceg helyett megvívni.

Midőn a lengyel király kérdé tőle: hogy kicsoda, azt felelé, „magyar”, s midőn a pomerán kérdé a lengyel királytól: hogy ki az, kit maga helyett a küzdőterre állít, ez azt felelé: „fiam!”

Miksa herceg oldalán egy szép lángszemű leány állt, a herceg egyetlen leánya, ezt szánta ő legszebb jutalmul az ismeretlen vitéznek, kit nem ajánlott semmi más cím, mint a hősi bátorság.

A szemközt felállított két sereg láttára kiállott a két fejedelem csatázni; tomboló harcméneken ülve kelevézzel rontottak elébb egymásnak, s Béla a roppant óriást az első összecsapásnál kivetette a nyeregből.

Ekkor gyalog kivont karddal csaptak össze. Hosszú volt keze és kardja a pomeránnak, de élt már a magyar példabeszéd: „ha rövid a kardod, toldd meg

egy lépéssel”. Hosszú kemény tusa után halva hevert a fővényen a pomerán fejedelem, míg a magyar vitéznek egy hajszála sem görbült meg.

A szövegértéshez használt feladatok

- I. Adj címet a szövegnek!
- II. Válaszolj a kérdésekre!
 1. Hogy hívták a lengyel csapat vezérét?
 2. Miért harcoltak a lengyelek?
 3. Kik a pomeránok?
 4. Mit ajánlott a pomeránok vezére a csata kezdetén?
 5. Miért hátrált meg a lengyelek vezére?
 6. Miért kezdődött el mégis a küzdelem?
 7. Mi lett a csata eredménye?
 8. Hogyan folyt a küzdelem?
 9. Miért tudta megnyerni a csatát a győztes?
 10. Milyen jutalom várt a legnagyobb hősrre?

BUYSSCHAERT, JOOST – LÁSZLÓ KOVÁCS

Ghent University | Institute of Advanced Studies Kőszeg
Joost.Buysschaert@UGent.be | klaszlo1@gmail.com

Buysschaert, Joost–László Kovács: Challenges encountered during the compilation of a multilingual
termbase in the domain of communication

Alkalmazott Nyelvtudomány, XVII. évfolyam, 2017/1. szám

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.1.001>

Challenges encountered during the compilation of a multilingual termbase in the domain of communication

The multilingual Electronic Lexicon of Communication Terminology (ELeCT) compiled at our universities focuses on subject fields that are in constant flux. Its authors have to deal with the challenges of new and obsolete concepts, provisional terms, competing synonyms, Anglicization, conceptual gaps and meaning shifts.

The present paper illustrates these challenges with examples from the Dutch and Hungarian sections of ELeCT and takes them as a starting point for a broader discussion of principles of terminology and terminography.

The examples illustrate that terminographers can and should take different decisions depending on the target users of their termbase and that in most cases they will be expected to give guidance rather than to normalize.

1. Introduction

Eugen Wüster's original view on terminology (Wüster 1979) – in which a concept is denoted by only one term and has a stable, intensional definition – has since been challenged by rival theories that have stressed indeterminacy and relativity. Not only has it been pointed out that terminologies within the same LSP (Language for Specific Purposes) may display synonymy (one concept, several terms) and polysemy (one term, different meanings, or shades of meaning); it has been argued that concepts evolve over time and that although it may be possible to ascribe prototypical meanings to concepts, terms ultimately acquire their (specific) meaning through the context and situation in which they appear. Critics have also argued that the borderline between *terms* (of a Language for Specific Purposes) and *words* (of the general vocabulary) is hazier than traditionalist terminologists suggest. This is not the place to repeat all the arguments and describe the various theoretical models, some of which are summarized in surveys like Cabré (2003) or Protopopescu (2013), among others.

When it comes to compiling a large termbase or specialist lexicon, the terminographer is not always occupied with the niceties of the rival theories. His or her first concern will be to meet the expectations of a target user. This will mean coming up with relevant term selection and clear definitions, indicating preferences among competing synonyms, signalling homonyms, providing

suggested translations (neonyms) when an equivalent seems to be lacking and generally to supply a user-friendly reference work.

The present paper seeks to illustrate this tension between theoretical principles and practical limitations, using examples from the Electronic Lexicon of Communication Terminology (latest edition Buysschaert et al. 2012) and to draw some lessons from the discussion.

It will first be explained what the purpose and the origins of the lexicon is. Next, specific problem areas that were encountered will be illustrated and commented upon. These will include: diachronic variation, the issue of Anglicisms, the co-existence of competing synonyms and the problem of missing equivalents. The concluding sections will draw lessons for terminological theory, for terminography and for LSP users.

2. The Electronic Lexicon of Communication Terminology (ELeCT)

The Electronic Dictionary of Communication Terminology, ELeCT for short, is an electronic publication available via download (<http://www.cvt.ugent.be/elect.htm>). It was intended as a lightweight derivative of the Electronic Dictionary of Communication Terminology (EDiCT), an in-house termbase at Ghent University, Belgium, compiled on the basis of terminographical master theses since 1990 and supplemented with data for Hungarian by the University of West Hungary. Its other languages are English, Dutch, German, French, Spanish and Russian. The EDiCT project is work in progress and records are regularly added or updated.

The domain studied is that of business communication in the broad sense, including internal as well as external communication, with an emphasis on the terminology of marketing, advertising and PR. Press terms are also incorporated, as are terms from communication technology and the printing and allied trades.

Term selection is not based on term extraction from corpora but on a variety of existing term lists as compiled by domain specialists and therefore recognized as being worthwhile vocabulary items within the LSP. A first list was provided by CERP, a PR association that originally sponsored the project and that has meanwhile merged into Euprera (<http://www.euprera.org>). Other lists were added as the project was continued well after its inception in 1990. The contributors to the database, most of them students working in the context of their master theses, relied on primary sources (authentic texts) as well as on secondary sources (reference works) and informants.

The resulting termbase, EDiCT, is concept-oriented and works with an extensive and detailed terminological record (examples are available at <http://www.cvt.ugent.be/edict.htm>). Although the creation of the record template predates that of the Terminology Markup Framework, its design allows conversion to modern standards, including TBX.

The full database can only be consulted within the university's intranet; its rich content will interest the researcher but may be overwhelming for a user who only looks for a definition or translation. ELeCT, the lightweight derivative of the termbase, was conceived to cater to the needs of this less demanding user. It is a simple stand-alone electronic dictionary aiming at translators and text writers that are already familiar with the domain and seek fast information on meanings and translations. (On the importance of specifying the target user of a termbase see section 7 below).

An ELeCT entry provides a concept description in English and lists equivalents in up to 7 languages. Synonyms are also given and each term is provided with a reliability code, which gives an indication of its relative frequency of occurrence. Other information as stored in the original EDiCT records is not present in ELeCT, which means that the user will not have the advantage of illustrative contexts, notes on minor meaning differences between equivalents or synonyms, alternative spellings, less common synonyms, etc. to name but a few. On the plus side, however, ELeCT users have the advantage of a compact interface allowing them to switch easily between source languages and providing them with advanced search facilities like predictive typing, alphabetic browsing and a combination of exact search, fuzzy search and substring search automatically launched via a single search box.

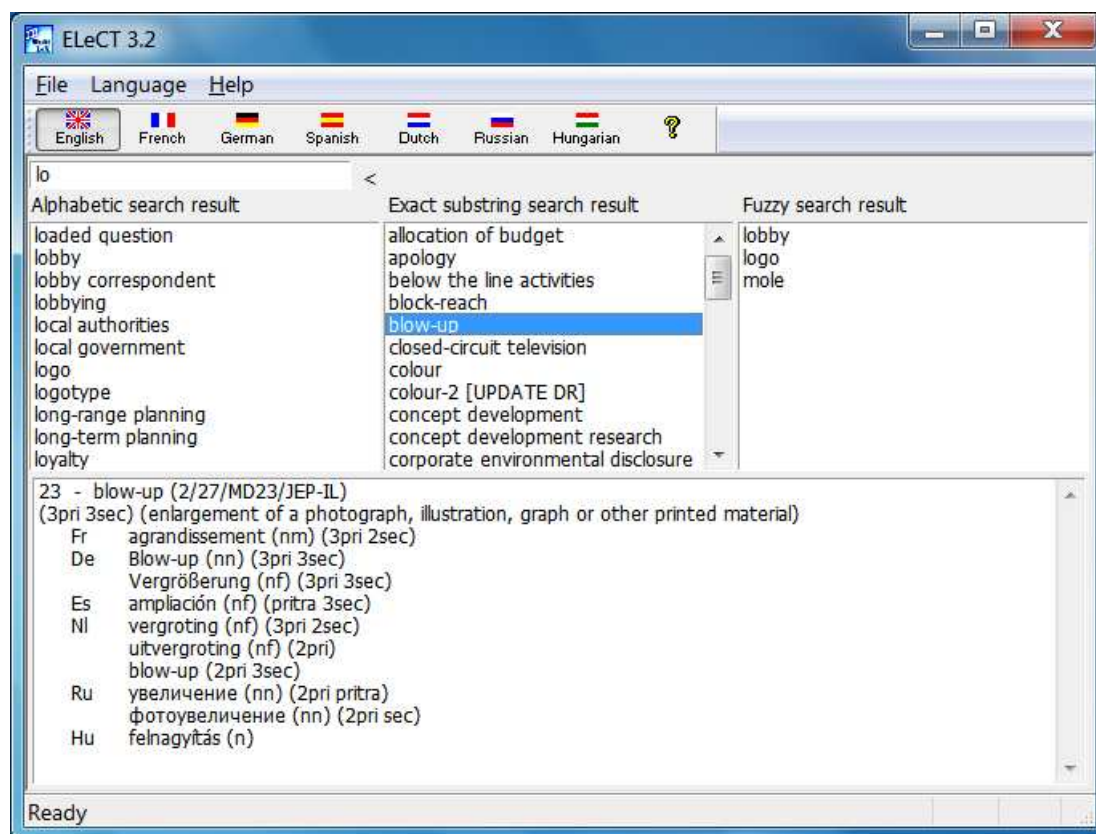


Figure 1: The interface of ELeCT (Buysschaert et al. 2012)

A first version of ELeCT was released on CD-ROM in 2000, with subsequent editions in 2004 and 2008, the latter also available via download. The 2012 version is distributed via download only. The plan for future releases is to switch to online access, which will allow continuous updating.

3. Of dynamic concepts and changing terms

Finding the best terms in a number of languages for a given concept is often no obvious task and may involve several search strategies, some of which are aptly described in Pimentel (2013). In addition, the meaning of specialist terms can change over time, new concepts and new terms will emerge, other terms become obsolete. This will require continuous updating of the termbase. The domains covered by EDiCT/ELeCT are particularly prone to this kind of changes, meaning that the challenge was real for the project.

Communication technology is an outstanding example of an area where concepts come and go, so that instances of old and new terms and concepts abound in this subdomain. As ELeCT spans a number of years and also builds on term lists that are anterior to the project, it still includes a term like *Hi-8 video*, explaining that it is an improved version of Sony's *Video8*. Both video formats are now very much dated, having been supplanted by *DVD* and subsequently *Blu ray*, possibly to be replaced soon *BDXL discs* – unless *streaming video* puts an end to disc storage for video material. Nevertheless, *Hi-8 video* will continue to appear in older texts and users may want to know what it referred to. In this case, the terminographer has to decide whether to scrap the term because it is outmoded or to leave it in because some users may want to see it explained. The decision was taken to leave it in.

Not only do concepts come and go; some also change content over time. *Issue(s) management* was a term originally coined in 1976 to refer to a company's pro-active management of potentially controversial decisions that might clash with public opinion on politics, industrial relations or economics (cf. Ewing 1997: 173). The term was an instant success but the terminographer's research showed that the concept has in the meantime been broadened to include the management of all possible issues that may trouble a company (including environmental and technological challenges), so that its meaning has come dangerously close to that of *risk management*. Again, the terminographer had to decide whether to account for the original meaning only or to indicate the newer, broader meaning as well. Whereas EDiCT gives a full explanation, the editors of ELeCT went for a noncommittal, fairly broad concept description.

Concepts change but so do the terms that refer to them, and not just because of spelling reforms. English terms are often taken over in their original English form at first, like *joint promotion*, registered in ELeCT as a Dutch equivalent. However, in the meantime the loan translation *gezamenlijke promotie* has

become well established (witness nearly 10,000 google hits, even when the word *joint* is excluded), meaning that an update will be required in the next edition.

4. Anglicization in the terminology of communication

Anglicization is a second example of an issue that posed challenges for EDiCT/ELeCT. Literal borrowing of English terms is seen by many as a threat for national languages (cf. Furiassi et al. 2012a). Others see a lesser danger in English as a lingua franca (cf. House 2003, Mauranen and Ranta 2009). Whether Anglicization is considered as a threat or as an opportunity, there is no choice but to take decisions with respect to Anglicisms in a lexicographical or terminological work (cf. Furiassi et al. 2012a).

Anglicization is known to be especially common in specialist, fast changing domains in which new techniques and concepts are often first conceived in the English speaking part of the world and again the domains of EDiCT/ELeCT are cases in point. Many of the terms in the realm of communication, for example, were first coined in (American) English. Equivalents in other languages are therefore often the result of multilingual secondary term formation (Sager 1990: 80). A common pattern is (a) literal borrowing first, followed by (b) (partial) loan translation, (c) adaptation to the target language's morphology and ultimately (d) coinage of a 'truly native' term that no longer, or at least less obviously, reflects the English model. This process may be spread out in time but almost simultaneous coinage also exists. In either case, this may lead to the co-existence of competing synonyms, some of them Anglicisms, some of them 'native' (cf. Furiassi et al. 2012b; and see 5 below for further discussion of competing synonyms).

Buysschaert (2009) checked the English terms for the first 100 concepts in ELeCT (alphabetically) and compared them with their Dutch, German and French equivalents. A quarter of the Dutch translations betray English influence. In 15 cases, the Anglicism was the only Dutch equivalent, 7 cases showed competition with one or more 'native' synonyms. In the latter cases, the decision had to be made whether to promote the 'truly Dutch' term or to give in to the English influence. The decision was not always an easy one: each term required a deliberation of its own, always taking into account usage frequencies as well as decisions reached for related terms.

5. Competing synonyms

When there is more than one term for the same concept in a given language, dictionary users will expect to receive guidance on which term to prefer (for the terminographer this also means: which term to mention first). In the advertising context, the English term *art director* refers to the person who takes care of the visual aspect of an advertisement (as opposed to the *copywriter*, who writes the text). ELeCT has three Dutch translations: *artdirector* (the English term with its

spelling adjusted to a Dutch rule for compounds), *grafisch ontwerper*, *grafisch vormgever* (both of them meaning ‘graphical designer’). Frequency in primary (i.e. specialist) sources was taken as a criterion to decide on the order of the synonyms. The competition is not always between an Anglicism and a native term. The English term *unique selling proposition* appears to have two ‘native’ equivalents in Hungarian: *megkülönböztető márkaelőny* (lit. ‘distinctive brand advantage’) and *egyedi (értékesítési) ajánlat* (‘unique (sales) offer’). Both coexist in the Hungarian literature, so both can be regarded as established terms. Similarly, the English term *image* has two Hungarian equivalents: besides the original English word *image* also the Hungarian transliteration *imázs* is frequently used. For the term *photograph* also two Hungarian equivalents are available: one is *fotó* (a short form for the older term *fotográfia* (photography)), the other is *fénykép* (lit. ‘light picture’). In these cases frequency in reliable sources can help determine the order in which synonyms are presented.

However, preference for a term may depend on an individual’s criteria and in a large project like EDiCT/ELeCT, with many contributors, actual decisions may well have varied despite the general instructions that were issued. An important criterion is relative frequency in reliable sources, as already mentioned; but others may be influenced by a preference for the ‘trendy’ (and therefore more ‘convincing’) English terms or, on the contrary, they may want to combat domain loss and promote the native terms. (On the concept of domain loss see int. al. Ferguson 2007).

Frequency is a tricky criterion. Not only can search engine hits be somewhat doubtful (Google’s are estimates rather than exact numbers), it is also important to narrow down searches to specialist sources and appropriate contexts. For example, the Dutch *artdirector* is also used in other contexts, so an additional search word like *reclame* (Dutch for *advertising*) had better be added as a filter. In addition, the compound is often spelt wrongly as *art director* or *art-director*. The spellings may well be wrong according to official spelling rules, but the instances of the term in these spellings nevertheless count as evidence of the use of the term. Taking these caveats into account, *artdirector* is the winner in the frequency contest, followed by *grafisch ontwerper* and *grafisch vormgever*, which is also the order in which they are entered in ELeCT.

Co-existence of competing terms in the domain of communication may also be so common because communication represents a fast-changing, praxis-oriented and globalized field, meaning that new concepts quickly need new names in other languages. Possibly only weeks or months pass between the initial ‘presentation’ of a new (mostly English) term and the adoption of an equivalent in other languages. This explains why, as mentioned above, the English term is often borrowed first and the ‘native’ equivalent comes later.

Certain regularities were observed in the Hungarian part of the termbase that indicate an opposite trend, however. For a large number of concepts two

Hungarian terms coexist: 1. an older, Hungarian term for the concept. These are primarily found in older (15+ years old) scholarly sources. 2. an English (morphologically more or less adapted) term for the same concept. These can be found in more recent books, in doctoral theses or on praxis-oriented webpages. For instance, for the English Term *public relations* two terms are in use: an ‘older’ *közönségkapcsolat* (literally meaning ‘audience relationship’) and a more recent *public relations*. There is, however, a more interesting example: for the English term *recall* the Hungarian term *felidézés* (‘recall’, also meaning ‘evocation’) is well-established, but very often the English term is added in brackets, like *felidézés (recall)*.

The main reason for coexistence of synonyms in Hungarian, however, could be the lack of systematic terminological work in Hungary: some requirements formulated for systematic terminological work in 1955 (Klár/Kovalszky 1955) have still not been met. Further possible reasons for the coexistence of synonyms are described by Condamines (2010), who calls them variations: variations depending on point of view, variations depending on textual genre, variations according to applications and diachronic variations.

6. Missing equivalents

6.1. New concepts

Neologisms are often encountered in terminological work (Cabré et al. 2012) and the question whether to use a borrowed word or create a brand-new term is not answered easily (cf. Talebinejad et al. 2012). A further complication is that the creation of a new term will often necessitate the coinage of one or more other new terms as well. If, for example, a hyperonym is split into two (or more) hyponyms, a new term has to be suggested for both (or all) (Roldán-Vendrell/Fernández-Dominguez 2012).

Because of the dynamic nature of the domain that ELeCT studies, and the fact that its new concepts are often first expressed in English, there are bound to be instances where a relatively new English term appears as yet to lack an attested equivalent in the target language, presenting yet another challenge for the terminographer. The student who researched the concept of *collaborative communication* in 1999 failed to find evidence for an equivalent Dutch term (in the meantime Dutch contexts referring to the concept can be found but they stick to the English term). *Collaborative communication* is communication that is not controlled via hierarchical means and that takes place in a shared space like a computer network or social medium. To fill the gap, the student felt obliged to come up with a neologism and to mark it as such in ELeCT. She opted to use the English term in Dutch, as now confirmed by the more recent sources.

Similarly, at first no Hungarian equivalent was found for the English term *direct advertising*, so it was decided to use the existing Hungarian hyperonym term *direkt marketing* as a Hungarian equivalent in ELeCT. After a discussion

with other terminographers, the idea was abandoned and instead a neologism was presented in a 2013 update: *direkt reklám* (literally meaning ‘direct advertising’). Today (2016) there are about 8,000 google hits for the term *direkt reklám*, which means that the choice for a neologism in 2013 was a correct hunch. In the case of *controlled circulation journal* (press medium that is distributed freely among a well defined target group of individuals who agree to receive it), in Hungarian the neologism *megrendelésre postázott ingyenes újság* (lit. ‘freely distributed journal delivered on order’) was created – which was not the best solution because it is a rather lengthy, descriptive paraphrase for the given press medium.

6.2. Conceptual gaps

Sometimes also the concept is not new and on the contrary well-established in the source context but it is nevertheless unfamiliar in the target context. Carving up the press into *broadsheets*, *middle market* and *tabloids* is common practice in English contexts. Dutch may use *kwaliteitspers* (‘quality press’) resp. *populaire pers* (‘popular press’) for the first and third concepts (though these do not refer to the size of the newspapers) but translators will struggle to find an appropriate Dutch equivalent to reflect the second. In this particular case, the ELeCT terminographer filled the gap with *tussenmarkt* (‘in-between market’) as a suggested translation.

For the English terms *direct non-mail* (unaddressed direct advertising delivered door-to-door) and *account planner* (a person who has to synthesize all the relevant consumer research and use it to design a coherent advertising strategy) Dutch uses the original English terms (*direct non-mail* and *accountplanner*, respectively). However, the terms have no Hungarian equivalents, so in the current edition no Hungarian equivalents are given for these terms.

6.3. Word exists, but not as a term

In many cases it was observed that a Hungarian word existed for a particular concept – but not in the scientific literature or other reliable sources: it was found on webpages, in glossaries of ad agencies’ websites, on news sites or in advertisements for an ad agency. In these cases it was not clear whether the Hungarian word was an established term or just an occasional literal borrowing or an ad hoc (partial) loan translation made up only by the ad agency. In the absence of hard evidence, these words were often not included in the Hungarian part of the termbase. It could nevertheless well be the case that such words will establish themselves as terms in due time and that they will then deserve inclusion in the updated termbase.

An example could be the term *glossy* (a quality magazine, printed on glossy paper and containing many illustrations; Dutch *glossy magazine* or *glossy*) for

which the Hungarian term *minőségi újság* (lit. ‘quality magazine’) was found in one secondary source when it was first researched in 2007. However, in 2016 the Hungarian phrases *glossy magazin* (lit. ‘glossy magazine’), *glossy újság* (lit. ‘glossy newspaper’) or *glossy minőségű magazin* (lit. ‘glossy quality magazine’) also occur – but only on the internet, not in professional books or dictionaries. This may well indicate that in a future update of the termbase one of these new expressions should be considered as an equivalent.

7. Implications for terminological theory

The issues that have been illustrated may prompt a number of general conclusions, of use for terminological theory, for terminographers and indeed also for LSP users and their expectations.

Theorists of terminology should acknowledge (and most now do) that terminological work can serve different purposes. If the purpose is normalization, or if the aim is to prescribe terms in the context of language planning, most if not all of Wüster’s tenets are valid and it would be unfair to criticize them. When terminographical work is undertaken to support translators, however, the later critics have a point and the rules of the game will be different. Real-life LSP’s display synonymy, polysemy and homonymy; and the meaning content of terms may be vague and become more focussed only within a specific context and situation, or over time.

A similar distinction holds with respect to term selection. In the context of normalization, an LSP will be regarded as a closed system and the tendency will be to select terms that are truly unique to the LSP (even though this will not always be obvious). Terminological work aimed at supporting translation work in a particular domain, however, will take a more liberal attitude towards term selection. Any lexical item or combination of lexical items that may be regarded as a difficulty (difficult to understand or to translate) and has an affinity with the LSP domain may be selected for inclusion in the termbase. Some of these lexical items or constructions may be shared among LSP’s or indeed be shared with the general vocabulary: *advertisement* is in ELeCT but also in the general dictionary.

It is understandable that in the case of normalization, there will be a tendency to chart the complete terminology in a strict, thesaurus-style concept system whereas a translator-oriented termbase may well shun such a comprehensive system and limit itself to indicating relationships between terms only where this is felt to be illuminating.

Terminological theory of the last couple of decades fortunately acknowledges that variation in practice is acceptable and that it depends on intended use of the termbase. Cabré (2003: 181-187), for example, argues in favour of an integrated theory of terminology with various ‘doors’, i.e. various cognitive, linguistic and communicative aspects that may be addressed in different ways depending on

the target group, i.e. the users of terminology, as described in Cabré (1999: 11-12). Temmerman (2000: 235), too, stipulates that “a detailed analysis and description of requirements for each and every user group of dictionaries and terminologies is required”.

It may well be wrong, therefore, to see terminology theories as rivals; it is better to start from the idea of an integrated theory of terminology (and terminography) that prescribes different practices in different circumstances.

In fact, depending on the aim of the termbase and its target user, different decisions can also be valid with respect to issues like definition style, representation of conceptual relations, acceptance of synonyms, the need to offer illustrative contexts and arguably many other facets. A partial illustration of types of termbases, their primary aim and associated requirements is attempted in Table 1 (Appendix).

8. Implications for the terminographer

Compilers of LSP dictionaries, glossaries or lexicons (termbases in general) are forced to make a number of decisions in the face of the challenges outlined so far and some will involve compromise.

8.1. Outdated / new terms

Faced with obsolescent as well as new concepts, terminographers have to decide whether they will oust obsolete terms or retain them (the user might need them to understand an older text); and they have to decide whether newcomers are already sufficiently established to warrant inclusion. In a field with rapid changes, like communication terminology, preference should go to an editable electronic format, like an online termbase, rather than a paper version, so that regular updates can be implemented. (This is also the format now considered by the editors of ELeCT).

8.2. Meaning shifts

Faced with meaning changes of existing concepts (cf. diachronic variations in Condamines 2010), again terminographers will have to take these into account for updates, meaning that a constant monitoring of usage trends is required. Accounting for meaning shifts also implies that definitions will remain indispensable. However true it is that terms only acquire meaning in context and within a given situation, describing the prototypical semantic characteristics of concepts will remain valuable and will anyway be expected by the users of the dictionary.

Adding quotations from primary sources that show the term in use, will in many cases complement the definition by providing important contextual and situational elements and is recommended practice. The EDiCT records on which ELeCT is based systematically include illustrative contexts; these are absent

from ELeCT, because the latter was conceived as a lightweight instrument. It is a downside of the tool but was a compromise decided on in an attempt to keep the records uncluttered. As the tool was primarily aimed at users with domain knowledge, it was also estimated that it would be possible for them to grasp meanings without having access to example contexts.

8.3. Terminological variation

With respect to synonymy and polysemy, termbase compilers in practice will only in some cases be in the position that they are asked to normalize in the Wusterian way. In most cases, best practice will be to list all the common synonyms and homonyms but also, and this is important, to give guidance by judicious ordering and by adding notes. The order of rival synonyms is best established on the basis of relative frequency, carefully avoiding the perils of a simple count, however. In choosing variants, if all else is equal, spelling should be a decisive factor in those languages that have official spelling rules.

8.4. Native synonym vs. English

A safe principle is that is not for the termbase compiler to decide whether an Anglicism is acceptable or not. If the Anglicism is the established and most common term in the target language, this should be reflected in the termbase entry. If a ‘native’ synonym is also available and in sufficient use (again a decision to be taken), it should also be recorded and the choice should ultimately be left to the user.

9. Implications for LSP users’ expectations

Although domain specialists may be regarded as expert users of their Language for Specific Purposes, many of them will appreciate terminological guidance (this can also be seen in the fact that domain organizations often try to compile glossaries on their websites). In a rapidly changing domain, there may be doubt about whether a term is in broad use or as yet in limited use; and whether its meaning has been fully established and is broadly agreed upon or is still somewhat unsettled. When there are synonyms, the LSP user may wish to know which one is more common than another and if there are minor usage differences. Uncertainty about spelling is also often a concern. Finally, the LSP user may feel uncertain about equivalents of a term in another language.

When a domain community engages in a normalization exercise, it will expect firm and restrictive answers from the termbase. When normalization is not the issue, the LSP user will still expect guidance but will be free to make up his/her mind on the basis of that guidance.

On the subject of guidance, a criterion like relative frequency has already been mentioned. Another is the relative reliability of sources. Preference should go to primary sources by ‘knowledge leaders’ of the domain in as far as these

can be identified with certainty; in comparison, compilations by other terminographers are only secondary sources.

A special problem is presented by the concepts for which the sources yield no equivalent in a target language and where neonymy is required. Students can in principle hardly be considered as legitimate sources for new terms, even within their area of study, until they earn more knowledge (cf. Kristiansen 2011) but in the EDiCT/ELeCT project it was nevertheless student terminographers who formulated proposals. Though their supervisors helped with validation, it was decided to clearly mark the coinages with the label ‘neo’.

Ultimately, all the termbase compilers can do is present the users with the facts, including notes and warnings, but dictionary users should be prepared also to apply their own judgment in interpreting that information.

10. Conclusion

The experience of compiling ELeCT, a multilingual lexicon intended as a lightweight tool for translators and domain specialists in the field of (business) communication and the press, has pointed to a number of issues that are undoubtedly also familiar to the compilers of other termbases or specialized dictionaries and that sometimes appear to challenge principles put forward by terminology theory.

It is argued, in accordance with claims made by others, that it is wrong to see the various views of terminology as competing and conflicting theories and that, rather, an integrated theory of terminology and terminography can and should be developed.

A point that is also made separately, is that unless a termbase is compiled for normative purposes, it should restrict itself to giving guidance, ultimately leaving the choices to the user.

Bibliography

- Buysschaert, J., Vanopstal, K. & Kovács, L.** (eds. 2012) *ELeCT 3.2. Electronic Lexicon of Communication Terminology*. Gent: Communication & Cognition. Electronic publication.
- Buysschaert, J.** (2009) Quantifying Anglicisms in French, German and Dutch Business Communication. In: Slembrouck, S., Taverniers M. & Van Herreweghe, M. (eds.) *From Will to Well: Studies in Linguistics Offered to Anne-Marie Simon-Vandenbergen*. Gent: Academia Press. 69-77
- Cabré Castellví, M. T.** (1999) *Terminology: Theory, Methods and Applications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Cabré Castellví, M. T.** (2003) Theories of Terminology. Their Description, Prescription and Explanation. *Terminology* 9/2. pp. 163-199.
- Cabré Castellvi, M. T., Bagot, R. E. & Sierra, C. V.** (2012) Neology in Specialized Communication. *Terminology* 18/2. pp. 1-8.
- Condamines, A.** (2010) Variations in Terminology. *Terminology* 16/1. pp. 30-50.
- Ewing, R.** (1997) Issues Management: Managing Trends through the Issues Life Cycle. In: Caywood, C. (ed.) *The Handbook of Strategic Public Relations and Integrated Communications*. New York: McGraw Hill. 173-188.

- Faber, P.** (ed. 2012) *A Cognitive Linguistics View of Terminology and Specialized Language*. Berlin-Boston: De Gruyter Mouton.
- Ferguson, G.** (2007) The global spread of English, scientific communication and ESP: Questions of equity, access and domain loss. *Ibérica* 13. pp. 7-38.
- Furiassi, C., Pulcini, V. & González, F. R.** (eds. 2012a) *The Anglicization of European Lexis*. Amsterdam: John Benjamins.
- Furiassi, C., Pulcini, V. & González, F. R.** (2012b) The Lexical Influence of English on European Languages: From Words To Phraseology. In: Furiassi, C., Pulcini, V. & González, F. R. (eds.) *The Anglicization of European Lexis*. Amsterdam: John Benjamins. 1-24.
- Gaudin, F.** (1993) *Pour une socioterminologie: Des problèmes pratiques aux pratiques institutionnelles*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen.
- House, J.** (2003) English as a Lingua Franca: A Threat to Multilingualism? *Journal of Sociolinguistics* 7/4. pp. 556-578.
- Klár J. & Kovalovszky M.** (1955) *Műszaki tudományos terminológiánk alakulása és fejlesztésének főbb kérdései*. Budapest: MTESZ.
- Kristiansen, M.** (2011) Domain Dynamics in Scholarly Areas. *Terminology* 17/1. 30-48.
- Mauranen, A. & Ranta, E.** (eds. 2009) *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Pimentel, J.** (2013) Methodological Bases for Assigning Terminological Equivalents. *Terminology* 19/2. pp. 237-257.
- Protopopescu, D.** (2013) Theories of Terminology–Past and Present. *Studii și cercetări de onomastică și lexicologie SCOL* 6/1-2. pp. 195-201.
- Roldán-Vendrell, M. & Fernández-Dominguez, J.** (2012) Emergent Neologisms and Lexical Gaps in Specialised Languages. *Terminology* 18/1. pp. 9-26.
- Sager, J. C.** (1990) *A Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Talebinejad, M. R., Dastjerdi, H. V. & Mahmoodi, R.** (2012) Barriers to Technical Terms in Translation. *Terminology* 18/2. pp. 167-187.
- Temmerman, R.** (2000) *Towards New Ways of Terminological Description. The Sociocognitive Approach*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Wüster, E.** (1979) *Einführung in die allgemeine Terminologielehre und terminologische Lexikographie*. Vienna-New York: Springer.

Appendix

Table 1. A partial illustration of types of termbases, their primary aim and associated requirements

Aim	Target user	Definitions	Concept system	Synonymy/poly-semy/homonymy	Context	Etc.
Language planning	Citizens	Precise	Not needed	Avoided	Recommended	
Normalization	Domain specialist	Strict and formal, preferably intensional	Yes	Not allowed	Not strictly needed	
Cognitive domain construction	Domain specialist of the future (e.g. university student)	Clear and helpful, assuming some domain knowledge	(Complete or partial) concept systems will help explain the domain system. Cross references strongly recommended.	Important, should be shown.	Recommended	

Translation support	Translators with a partial domain knowledge	Clear and helpful but assuming some domain knowledge	Not needed. Helpful cross references recommended.	Accepted but with an indication of frequency / usage etc.	Needed	
Consistent corporate terminology -1	In-house copywriters of a company	Clear and helpful but assuming domain knowledge	Optional	Avoided. Variants that are not <i>in-house</i> may be mentioned but should be labelled as such.	Recommended	
Consistent corporate terminology-2	In-house novice	Clear and helpful but assuming some domain knowledge	Optional (depending on domain knowledge level)	Avoided. Variants that are not <i>in-house</i> may be mentioned but should be labelled as such.	Recommended	
Consistent corporate terminology-3	In-house domain specialist (e.g. engineer, accountant)	Only where ambiguity might arise	Not needed	Avoided. Variants that are not <i>in-house</i> may be mentioned but should be labelled as such. In-house variants in different departments (legal, financial, shop floor) should also be mentioned.	Not needed	
Explaining difficult terms in a text	Lay reader	Brief, in plain language	Mention relations with closely related terms / concepts, showing similarities / differences.	Important; also informal / lay variants should be added.	Not needed	
Etc.						

SÁNDOR CZEGLÉDI

University of Pannonia, Hungary
czeledi@almos.uni-pannon.hu

Sándor Czeplédi: Promotion, Tolerance or Repression? The Treatment of Minority, Immigrant and Foreign Languages in the Elementary and Secondary Education Acts
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVII. évfolyam, 2017/1. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.1.002>

Promotion, Tolerance or Repression? The Treatment of Minority, Immigrant and Foreign Languages in the Elementary and Secondary Education Acts

A tanulmány az Amerikai Egyesült Államok szövetségi kongresszusa által az elmúlt évtizedek során elfogadott általános- és középiskolai oktatási törvények közül a legutóbbi hármatot veszi górcső alá, megvizsgálva, hogy a nevezett törvények nyelvi ideológiai hozzáállását tekintve milyen változások érhetők tetten az angolt mint többségi nyelvet, az őshonos és bevándorló kisebbségi nyelveket, továbbá az idegennyelv-oktatást érintő paragrafusok vonatkozásában. Az alkalmazott elemzési keret a Terrence G. Wiley releváns munkáiban (1999; 2014) felvázolt nyelvpolitikai célkategorizációs sémán, továbbá Richard Ruiz (1984) klasszikus nyelvpolitikai orientációs megközelítésén alapul. A vizsgálat eredménye számos tekintetben markáns nyelvi ideológiai kontinuitást mutat a 2001-es “No Child Left Behind Act” és a legfrissebb oktatási törvény, a 2015-ös “Every Student Succeeds Act” esetében, így kijelenthető, hogy mindkét változat szakít az alapvetően multikulturalista felfogást tükröző, 1994-es “Improving America’s Schools Act” szellemiségével.

1. Introduction

Prior to the onset of Cold War, federal-level involvement in the American education system had been sporadic although by no means unprecedented. Probably the earliest examples of this kind were the Land Ordinance of 1785 and the Northwest Ordinance of 1787, both passed by the Confederation Congress. The former piece of legislation created a standardized system of land sales in the West, also stipulating that one-thirty sixth of each “township” (equaling a 6 mile-by-6 mile square area) should be reserved “for the maintenance of public schools” (Indiana Historical Bureau). In a similar vein, the Northwest Ordinance of 1787, while clarifying the process of the admission of new states, also encouraged the establishment of “schools and the means of education” in the territories aspiring to join the Union (Ourdocuments.gov: “Transcript of Northwest Ordinance of 1787”). Territorial expansion and practical considerations lay behind the next major piece of legislation which was intended to enhance national productivity in the era of settling the Great Plains: the Morrill Act of 1862 enabled the new Western states through federal land grants to “provide Colleges for the Benefit of Agriculture and Mechanic Arts” (Ourdocuments.gov: “Transcript of Morrill Act (1862”).

Despite these examples, the federal government has a limited constitutional license to intervene in educational matters, which are technically reserved for the states and localities. Notwithstanding the lack of constitutional reference among the enumerated powers that define the scope of federal authority, those who favor a more forceful federal involvement in education sometimes argue that the power to do so is implied under the General Welfare Clause of the Constitution (Art. I, Sec. 8): “The Congress shall have Power To ... pay the Debts and provide for the common Defence and general Welfare of the United States” (Ourdocuments.gov: “Transcript of Constitution of the United States (1787)”). Consequently, any education-related legislative proposal at the federal level can automatically give rise to debates concerning the (shifting) boundaries of federal power as well.

Historically, the federal government has entered the field of education only when a vital national interest was (perceived as) not being met by states or localities, or when central leadership was required to address a critical problem. According to Jennings (1999: 6), there have been four major reasons for federal involvement:

- to promote democracy (e.g. the Northwest Ordinance of 1787);
- to promote equal educational opportunity (e.g. the *Brown v. Board of Education* decision, which ended school segregation; the Elementary and Secondary Education Act (ESEA) and its further reauthorizations);
- to enhance national productivity (e.g. by the Morrill Act of 1862); and
- to strengthen national defense (e.g. by the National Defense Education Act (NDEA) of 1958).

The first time that the United States Congress had ever passed an *expressis verbis* education act came in 1958, following the Sputnik shock of the previous year. Designed to catch up with the Soviets in the fields of science, mathematics, engineering and foreign languages, the National Defense Education Act (NDEA) was “first” in the sense of focusing on language education as well by promoting the learning and teaching of “critical” foreign languages (Czeplédi, 2005: 204-05). In addition, the NDEA set an important precedent by breaking political resistance to the passage of national education acts in the future.

Less than a decade after the Sputnik shock, concerns about “structural poverty”, the widening skills gap between children from high- and low-income families, and diminishing educational opportunities in general spurred Congress into action again, as a result of which the Elementary and Secondary Education (ESEA) of 1965 was born and has remained the most far-reaching educational legislation in the U.S. to this day, reauthorized the 8th time under the name “Every Student Succeeds Act” in December 2015. While the ESEA has routinely allocated some support to foreign language teaching and learning as

well (in addition, more recent reauthorizations contained policies designed to foster the preservation and transmission of Native American languages), the most salient—and controversial—language-related passages of the law were undoubtedly those that addressed “bilingual” education. However, “bilingual education” (BE) is an extremely vague term in American usage, since it may include the “strong” (additive or developmental) models as well as the “weak” (subtractive) versions, which are intended to mainstream language minority students as quickly as possible, frequently not exceeding one year in duration and offering little or no L1 support (e.g. in the case of Structured English Immersion programs). In short, BE encompasses the full range of possible linguistic accommodations offered to “limited English proficient” (LEP)¹ schoolchildren, who appeared to be flooding American schools especially in the Southwest after the immigration reform of 1965. Between 1968 and 2001, it was the seventh chapter of the ESEA (“Title VII”) that had been known as the “Bilingual Education Act” (BEA). This tradition was broken by the “No Child Left Behind” Act of 2001 (NCLB), which legislators completely restructured and refocused towards expedited assimilation.

However, the overall aim of Title VII was never entirely clear: while earlier versions had left considerable room for educators at the local level to experiment with various models of bilingual education (ranging from transition to maintenance), from the 1980s onwards the assimilationist interpretation of “bilingual” education has been gaining primacy, favoring “early-exit” and “English-only” language instruction educational programs (National Clearinghouse for English Language Acquisition). Despite a brief return to the multiculturalist, “Language-as-Resource”-type of interpretation of linguistic diversity in the 1994 ESEA reauthorization (known as the “Improving America’s Schools Act”), after 2001 the “No Child Left Behind” Act took an almost 180 degree turn, practically eliminating even the word “bilingual” from the law and placing heavy emphasis on the mainstreaming in the name of strict accountability (see e.g. Crawford, 2004: 336-359; Wright, 2005: 30-46; Menken, 2008: 63-139; García, 2009: 377-78; Czeglédi 2013; Gándara, 2015; García and Wiley, 2016: 53-55).

2. Aims, Corpus and Method

The overall aim of this examination is to map and compare how the most recent reauthorizations of the Elementary and Secondary Education Act of 1965 have dealt with the issue of linguistic diversity in the United States in the past two decades. The pieces of legislation in focus are the 6th, 7th and 8th reauthorizations of the ESEA, namely:

- the “Improving America’s Schools Act” (IASA) of 1994 (P.L. 103-382; Oct. 20, 1994; 108 Stat. 3518); available at

<https://federaleducationpolicy.wordpress.com/2011/02/20/the-improving-america-schools-act-of-1994/> (enrolled version);

- the “No Child Left Behind” Act (NCLB) of 2001 (P.L. 107-110; Jan 8, 2002; 115 Stat. 1425), downloaded from <https://www.congress.gov/107/plaws/publ110/PLAW-107publ110.pdf>; and
- the latest incarnation of the law, the “Every Student Succeeds Act” (ESSA) of 2015 (P.L. 114-95; Dec. 10, 2015; 129 Stat. 1802), accessible at <https://www.congress.gov/114/plaws/publ95/PLAW-114publ95.pdf>.

The areas of focus include a) the English language (whose promotion each of the legislative pieces evidently supports); b) minority languages (indigenous as well as immigrant); and c) foreign languages. However, the overlaps between the latter categories are obviously present and the boundaries are highly contestable, especially in the case of the Spanish language, which had already been introduced in (North) America before the arrival of English. Therefore, Macías rightfully argues that “[i]ndigenous groups are those that occupied an area that is now the United States prior to the national expansion into that area” (1999: 63). However, for the sake of simplicity, the present analysis reserves the “indigenous” label for Native American (including Native Hawaiian and Alaskan) languages.

To complicate matters further, the most widely taught “foreign” language in the U.S. is also the Spanish language (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2011: 8). In 2008, 72% of all foreign language learners (who represented a mere 18% of the total K-12 student population) were learning Spanish (ibid.) In addition, the available data do not disaggregate “foreign” language learners from “heritage” language learners (García and Wiley, 2016: 52), consequently, it is safe to assume that perhaps the majority of these students were in fact heritage language learners.

The method of classifying the enacted language policies in the aforementioned laws is based on Terrence G. Wiley’s extended framework for formal LP analysis (Wiley, 1999: 21-22; Wiley and de Korne, 2014: 1-2), which takes into account both the intended purposes and also the consequences of the given policies. Wiley identifies the following main policy types:

1. Promotion-oriented policies: governmental/state resources are allocated to further the (official) use of a language or languages;
2. Expediency-oriented policies: short-term minority-language accommodations are sought, e.g. transitional bilingual education (TBE), bi- or multilingual ballots, court interpreters. These policies are designed to facilitate educational and political access and to guarantee legal rights (Wiley and de Korne, 2014: 1);

3. Tolerance-oriented policies: a predominantly laissez faire-type of behavior, characterized by the overall absence of governmental interference and intervention;
4. Restriction-oriented policies: they “make social, political, and economic benefits, rights, and opportunities conditional on knowing or using the dominant language.” (Wiley and de Korne, 2014: 2);
5. Repression-oriented policies: active governmental efforts to exterminate minority languages (resulting in deculturation and linguistic genocide).

While various phases of U.S. history may illustrate the entire gamut of these policies—furthermore, there were even attempts aimed at “erasing the visibility and even historical memory of various languages” (García and Wiley, 2016: 50)—today’s federal policies are not expected to move beyond “restriction”. As far as (bilingual) educational policies are concerned, only additive BE programs are considered to be truly “Promotion”-oriented from the minority language perspective; transitional bilingual education (TBE) is regarded as a form of “Expediency”; while “Restriction” is frequently associated with ESL (pullout) and sheltered/structured immersion (SEI) programs (see Johnson, 2013: 38-39 for a more detailed synthesis).

The classification of policies according to Wiley’s criteria may also reveal whether the presence of minority languages is still being treated by these education laws as a “Problem”—i.e. linking them with “poverty, handicap, low educational achievement, little or no social mobility” (Ruiz, 1984: 19); whether they mostly appear in the “Language-as-Right” context—i.e. associated with the option of granting linguistic access to government services (in an “Expediency-oriented” way); or whether they are regarded as assets, emphasizing their national security, diplomatic, economic, etc. value. The latter attitude is identified by Ruiz as the “Language-as-Resource” orientation (1984: 28) and by James Crawford (2003) as the “Multiculturalist Paradigm”. Crawford also labels the “Language-as-Right” orientation the “Equal Opportunity Paradigm” (ibid.), and at least implies that minority language accommodations designed to overcome language barriers preventing students from accessing the curriculum actually belong to this category. Similarly, Hult and Hornberger (2016: 33) argue that academic programs for linguistic minorities aiming to facilitate “equal access to education” are practically “Right-oriented” in nature, thus the present paper considers TBE as an example of that particular category, slightly disagreeing with Johnson (2013: 37), who tends to classify TBE as a “Problem” policy.

3. Findings and Discussion

3.1 General policy types in the IASA (1994), NCLB (2001) and ESSA (2015)

A quick comparison of the three laws reveals several similarities as far as the general language policy types are concerned. Practically all language-related policies in these pieces can be classified as either belonging to “Promotion-”, “Expediency-” or “Restriction-orientation” according to Wiley’s framework. The latter category is not discussed separately but as a generalization, testing and assessment policies that pursue the quick mainstreaming of LEP/ELL students; “English-only” language instruction educational programs; and literacy development in the majority language (only) are considered to embody “Restriction” from the minority languages’ perspective.

In general, “majority language promotion” is mainly realized through the obligation to design and implement (English language) content and achievement standards and (strict) accountability-oriented assessment policies. Another form of English language promotion is literacy development, which always means the development of English literacy in the three laws, disregarding the potentially beneficial effects of L1 literacy (particularly the probable transferability of “phonological awareness, word reading, word knowledge, and comprehension strategies” (August et al., 2002: 13). The final form of “majority language promotion” is associated with the implementation of language instruction educational programs that use only English, e.g. Sheltered English or Sheltered Instruction Observational Protocol (SIOP), Specially Designed Academic Instruction in English (SDAIE), Content-based English as a Second Language (ESL), Structured English Immersion (SEI), English Language Development (ELD) or ESL Pullout (National Clearinghouse for English Language Acquisition).

The promotion of indigenous languages can take the form of heritage language or indigenous language programs and/or bilingual/bicultural education. In fact, all the three ESEA reauthorizations examined here are unquestionably supportive of indigenous language/cultural preservation and intergenerational transmission.

Immigrant minority language promotion is mostly realized through language instruction educational programs that use English and L1—especially the “late-exit” models: developmental/maintenance bilingual education (DBE) and two-way immersion (TWI) or dual language education (DLE) programs, whose ultimate goal is to develop bilingualism and biliteracy).

Foreign language promotion is generally carried out either by “exploratory programs” (which only provide introductory exposure to the language) or by “language focus programs” (which, on the other hand, emphasize the development of the four skills and also have culture/civilization content). The

majority of elementary school language programs fall into the former category (Rhodes and Pufahl, 2009: 2).

Common “Expediency-oriented” policies in the ESEA reauthorizations are the options for the (temporary) assessment of LEP/ELL students in L1; the guarantees concerning parental access to educational information about their children in L1; and the implementation of transitional (“early-exit”) models of bilingual education (TBE).

3.2 The comparison of specific language policy types in IASA (1994), NCLB (2001) and ESSA (2015)

3.2.1 “Promotion-oriented” policies

On the basis of the LP priorities in the analyzed ESEA reauthorizations, “Promotion-oriented policies” include

- majority language promotion (through proficiency-oriented assessments; literacy development in the majority language; and language-in-education policies that use only English);
- indigenous language promotion;
- immigrant language promotion; and
- foreign language promotion.

3.2.1.1 Majority language promotion through proficiency-oriented assessments (IASA 1994)

For the first time in the history of the ESEA, it was the IASA of 1994 that proposed the development of “State content standards and student performance standards in at least mathematics and reading or language arts” (IASA 1994, Title I, Sec. 1111(b)(1)(C)). The Act also encouraged the states to set up adequate yearly progress (AYP) criteria “to achieve the goal of all children... meeting the State’s proficient and advanced levels of performance, particularly economically disadvantaged and limited English proficient children” (IASA 1994, Title I, Sec. 1111(b)(2)(B)(i)) and to design “high-quality, yearly student assessments, including assessments in at least mathematics and reading or language arts” (IASA 1994, Title I, Sec. 1111(b)(3)). No matter how similar these provisions actually were to the ones enacted seven years later under the aegis of NCLB, enforcement was slack both at state and federal level after the “Republican Revolution of 1994” (Hettleman, 2010: 92), due to the fact that the party that had always been averse to the centralization of education captured both Houses of Congress in November that year.

3.2.1.2 Majority language promotion through proficiency-oriented assessments (NCLB 2001)

According to Shepard et al. (2009: 2), NCLB intensified the commitment to test-based accountability in at least two ways: (1) by focusing on the disaggregation of student assessment data in order to be able to track the performance of certain subgroups (including that of LEP/ELL students); and (2) by the (unrealistic) requirement to close the “achievement gap” between LEP/ELL and mainstream (i.e. language majority) students by 2014. Otherwise, the adoption of state academic content standards and challenging student academic achievement standards in at least “mathematics, reading or language arts, and science” remained a requirement (NCLB 2001, Title I, Sec. 1001). NCLB also set “annual measurable achievement objectives” (AMAOs) “for the assessments of mathematics and reading or language arts” (NCLB 2001, Title I, Sec. 1111(b)(2)(G)(i))... “for... each group of students” to “meet the State’s proficient level of achievement... not later than 12 years after the end of the 2001–2002 school year” (NCLB 2001, Title I, Sec. 1116(b)(2)(A)(v)). The annual assessment of LEP/ELL students’ English proficiency was a mandatory requirement. Furthermore, state and local educational agencies and schools were held to be accountable “for increases in English proficiency and core academic content knowledge of limited English proficient children... each fiscal year” (NCLB 2001, Title III, Sec. 3102(8)(A)). Continuing failure to meet adequate yearly progress criteria resulted in “corrective action”, “restructuring” or the eventual closing down of the school. (For the detailed interventions scale, see e.g. Stecher et al., 2010). Eventually, due to the unrealistic requirements, heavy federal presence and penalties, states began to withdraw from specific NCLB mandates from 2011 onwards, resulting in the *de facto* death of the law before ultimately being superseded by ESSA.

3.2.1.3 Majority language promotion through proficiency-oriented assessments (ESSA 2015)

The latest ESEA version has kept the NCLB requirements that states are to adopt challenging content and achievement standards in mathematics, reading or language arts, and science (ESSA 2015, Title I, Sec. 1111(b)(A-C)). States also have to provide for “assessments (using tests in English) of reading or language arts of any student who has attended school in the United States (not including the Commonwealth of Puerto Rico) for three or more consecutive school years” (ESSA 2015, Title I, Sec. 1111(b)(2)(B)(ix)), and the English language proficiency standards must be “derived from the 4 recognized domains of speaking, listening, reading, and writing” (ESSA 2015, Title I, Sec. 1111(b)(1)(F)(i)). English learners’ language proficiency is to be tested annually (ESSA 2015, Title I, Sec. 1111(b)(2)(G)(i))—just as it was required during the

NCLB years. However, as a major departure from NCLB’s federally-enforced accountability expectations, ESSA restores much of state sovereignty with respect to LEP/ELL mainstreaming deadlines: though the percentage of ELLs in achieving English language proficiency is to be increased, it is to be achieved “within a State-determined timeline” (ESSA 2015, Title I, Sec. 1111(c)(4)(B)(iv)).

3.2.1.4 Majority language promotion through literacy development

Generally, “literacy development” initiatives in the examined pieces have focused on the development of the English language skills of both language minority and language minority students (including their family members). None of the discussed pieces have paid any attention to the promotion of L1 literacy, consequently, all the three ESEA reauthorizations discussed here can be considered as essentially “Problem”-oriented in this particular respect.

IASA set out to promote early childhood and adult literacy primarily by integrating existing programs into the “Even Start” family literacy program (IASA 1994, Title I, Part B). Additional sections from Title III of the IASA also contained relevant stipulations from the “literacy development” perspective. The “Technology for Education Act of 1994” encouraged the development of “curriculum-based learning resources using state-of-the-art technologies and techniques”, giving priorities to “products that can be adapted for use by adults in need of literacy services” (IASA 1994, Title III, Sec. 3101), while the “Star Schools Act” facilitated the improvement of instruction in mathematics, science, foreign languages and literacy skills by encouraging the use of distance learning strategies (e.g. satellite and broadcast television) with special attention to underserved populations, “including the disadvantaged, illiterate, limited-English proficient, and individuals with disabilities” (IASA 1994, Title III, Sec. 3201). By lumping together LEP/ELL children with other “disadvantaged” groups (including the illiterate), IASA showed aspects of clear “Problem”-orientation in this respect, despite the overall multiculturalist outlook of the law.

NCLB continued the policy of literacy development (in English only) with a distinctly reading-based approach. The “Reading First” and “Early Reading First” programs (NCLB 2001, Title I, Part B, Subpart 1, Sec. 1201; Subpart 2, Sec. 1221) provided assistance to state and local educational agencies in establishing “scientifically-based” reading programs for preschool and K-3 children to enhance their early language, literacy, and prereading development. Key indicators of program quality were defined as “achievement in the areas of reading, writing” and “English-language acquisition” (ibid.)—with no credit given for minority language literacy.

The “Every Student Succeeds Act” of 2015 is considerably less specific as to what models are to be used in developing early literacy. Title III, Subpart 2 of ESSA offers grants to States “to develop, revise, or update comprehensive

literacy instruction plans from early education through grade 12” and “develop a comprehensive literacy instruction plan that serves the needs of all children, including children with disabilities and English learners”.

3.2.1.5 Majority language promotion through language-in-education policies that use only English

Theoretically, all of the examined laws allow the implementation of “strong” bilingual education programs, although NCLB—due to its strict accountability focus and stringent mainstreaming requirements—clearly favored the quick transitional and structured/sheltered English models in practice.

The declared purpose of IASA—as stated in Title VII, the “Bilingual Education Act”—was to help LEP students “to master English and develop high levels of academic attainment in content areas” (IASA 1994, Title VII, Sec. 7102(a)(8))... “through the development and implementation of exemplary bilingual education programs and special alternative instruction programs” (IASA 1994, Title VII, Sec. 7102(c)(1)). The latter category (SAIPs) mostly meant monolingual SEI variants in practice, and up to 25% of the BEA funds were allowed to be used for their promotion (IASA 1994, Title VII, Part A, Subpart 1, Sec. 7116(i)(2)).

From “No Child Left Behind” even the word “bilingual” was deleted, and “Title VII”, the previous “Bilingual Education Act” was renamed “English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement Act” after 2001 (NCLB 2001, Title III), indicating the beginning of a clearly assimilationist turn in educational policy. (Perhaps as a symbolic message, “Title VII” became the “Indian, Native Hawaiian, and Alaska Native Education Act”.) While the law did not ban BE outright, the enforced (unrealistic) accountability requirements did not leave much room for experimenting with long-term developmental programs (see 3.2.2).

ESSA has continued the practice of including the majority of LEP/ELL student-related stipulations in Title III, even keeping the “English Language Acquisition, Language Enhancement, and Academic Achievement” designation, echoing the exact words of NCLB (ESSA 2015, Title III, Sec. 3003). The new law also emphasizes the obligation to ensure that ELs “attain English proficiency” and “to assist all English learners to meet the same challenging State academic standards that all children are expected to meet” (ESSA 2015, Title III, Sec. 3102(1-2)). References to bilingual education are entirely missing from ESSA’s Title III as well: the law merely and ambiguously prescribes the employment of “effective approaches and methodologies” for teaching ELs and immigrant children and youth (ESSA 2015, Title III, Sec. 3115(a)). However, with the disappearance of the strict, federally mandated mainstreaming requirements from the law this definition may be open for more flexible interpretations at state and local levels in the future.

3.2.1.6 Promotion of indigenous languages

Indigenous (Native American, Alaskan and Native Hawaiian) languages have been accorded special treatment and protections by all the analyzed laws. Additionally, the Spanish language in the Commonwealth of Puerto Rico came very close to being regarded as a quasi-indigenous tongue in this respect, considering the legislative guarantees devised to ensure its continued status as the co-official (and *de facto*: primary) language of the island nation.

Back in 1994, Title VII of IASA explicitly allowed the implementation of “programs of instruction, teacher training, curriculum development, evaluation, and testing designed for Native American children and youth... and children and youth of limited-Spanish proficiency” in the Native American and Puerto Rican context (Sec. 7122). Furthermore, Title IX, the “Indian, Native Hawaiian, and Alaska Native Education” Act promised to improve educational opportunities for Indian children through “bilingual and bicultural programs and projects” (Sec. 9121 (a-c)(1)). Sec. 9201 of the same Title, the “Native Hawaiian Education Act” provided for the establishment of a Native Hawaiian Education Council and Native Hawaiian Family-Based Education Centers throughout the Hawaiian Islands and specified that programs could be conducted “in the Hawaiian language, the English language, or a combination thereof”. In a similar vein, Sec. 9301, the “Alaska Native Educational Equity, Support and Assistance Act” authorized grants for programs of instruction conducted in Alaska Native languages.

NCLB’s Title III contained the same language concerning programs designed for Native Americans and Puerto Rico as IASA’s Title VII, Sec. 7122 did, with the specification that “an outcome [of these programs]... shall be increased English proficiency” (NCLB 2001, Title III, Sec. 3128). Uniquely in the entire NCLB, the word “bilingual” appeared only in the “Indian, Native Hawaiian, and Alaska Native Education” Act (in the redesigned Title VII), a purpose of which was “to improve educational opportunities for Indian children through bilingual and bicultural programs and projects” (Sec. 7127). Sections 7201 and 7301 of the same Title authorized grants for Native Hawaiian and Native Alaskan language programs.

Similarly, the recently passed ESSA contains practically the same provisions concerning indigenous languages. Title VI, the “Indian, Native Hawaiian, and Alaska Native Education” Act endorses the goal of enabling Indian students to “gain knowledge and understanding of Native communities, languages and tribal histories” (ESSA 2015, Title VI, Sec. 6002) and supports the implementation of “bilingual and bicultural programs and projects” to improve educational opportunities for Indian children (Sec. 6121, (c)(3)). Following the example set by NCLB, the word “bilingual” is not mentioned anywhere else in the entire law. Native Hawaiian and Native Alaskan language programs are also endorsed and supported, specifically facilitating the establishment of Native American

and Alaska Native language immersion schools, where the native languages function as the primary languages of instruction (Sec. 6133).

3.2.1.7 Promotion of immigrant minority languages

The genuine promotion of immigrant minority languages can be imagined realistically in two-way immersion (TWI) programs (also known as dual language immersion) and late-exit developmental BE programs, which develop skills and proficiency in both the native language and English. However, the implementation of both of these program types require long-term commitment on the part of students, teachers and administrators alike, which may be hard to achieve in an age imbued with ideas of quick mainstreaming in the name of subtractive Americanization.

Nevertheless, in 1994 the IASA still considered multilingual skills as “an important national resource which deserves protection and development” (IASA 1994, Title VII, Part A, Sec. 7102(a)(10)). The “Resource”-quality of the native language was recognized at the individual, psycholinguistic level as well: “the use of a child or youth’s native language and culture in classroom instruction can promote self-esteem and contribute to academic achievement and learning English” (IASA 1994, Title VII, Part A, Sec. 7102(a)(14)(A)), and it can even “benefit English-proficient children and youth who also participate in such programs” (IASA 1994, Title VII, Part A, Sec. 7102(a)(14)(B)). Consequently, a stated purpose of IASA was defined as the development of “bilingual skills and multicultural understanding” (IASA 1994, Title VII, Part A, Sec. 7102(c)(2)). According to Sec. 7116, the Secretary of Education was to “give priority to applications which provide for the development of bilingual proficiency both in English and another language” (IASA 1994, Title VII, Part A, Sec. 7116(i)(1)).

Despite the fact that NCLB assumed a clearly assimilationist stance with respect to linguistic diversity, there remained a few references to TWI in the law, i.e. the one stating that nothing in Title III should be construed “to prohibit a local educational agency from serving limited English proficient children simultaneously with children with similar educational needs, in the same educational settings where appropriate” (NCLB 2001, Title III, Sec. 3125(1)).

However, by 2015 references to TWI had absolutely disappeared from the ESEA, thus ESSA cannot easily be compared to the previous two reauthorizations in this particular respect. One may minimally assume, though, that the increased state-level discretion concerning ELL education policies will not act as a disincentive to the establishment of further TWI programs.

3.2.1.8 Promotion of foreign languages

Both IASA and NCLB paid considerable attention to the promotion of FLL/FLT, although the tendency seems to have been largely discontinued by ESSA.

IASA's "National Teacher Training Project" urged all 50 states to establish regional teacher training sites for FL teachers (IASA 1994, Title II, Sec. 2103); the "Star Schools Act" encouraged improved instruction in foreign languages as well with the help of distance learning strategies (IASA 1994, Title III, Sec. 3201); while the Elementary and Secondary School Library Media Resources Program was designed to help the acquisition of books and foreign language resources (IASA 1994, Title III, Part F, Sec. 3603). Yet the flagship program of this type in IASA was the "Foreign Language Assistance Act of 1994", which set the highly ambitious goal of promoting proficiency in two or more languages for all American students (IASA 1994, Title VII, Part B, Sec. 7201) e.g. by encouraging two-way language learning (Sec. 7202(b)(2)).

NCLB's Title V also directed the Secretary of Education to give special consideration to programs that "link nonnative English speakers in the community with the schools in order to promote two-way language learning" (NCLB 2001, Title V, Sec. 5493(b)(2)). Also, the "Star Schools Act" and the "Foreign Language Assistance Act" remained integral parts of NCLB. However, the "Foreign Language Assistance Act of 2001" backtracked from IASA's unrealistic foreign proficiency goals for American students: it simply urged the promotion of "innovative model programs providing for the improvement of foreign language study" (NCLB 2001, Title V, Subpart 9, Sec. 5491). Nevertheless, programs promoting two-way language learning kept their priority status (NCLB 2001, Title V, Subpart 9, Sec. 5493(b)(2)). In addition, NCLB launched the "Elementary School Foreign Language Incentive Program", which promised "incentive payment" to public elementary schools providing programs "designed to lead to communicative competency in a foreign language" (NCLB 2001, Title V, Sec. 5494).

As compared to its predecessors, ESSA contains very few FLT-related passages. Only Title IV, the "21st Century Schools Act" facilitates student access to and achievement in foreign language courses (ESSA 2015, Title IV, Sec. 4104(b)(3)(A)(i)(III)), acknowledging that "well-rounded educational opportunities" include foreign language instruction (Sec. 4107(a)(3)(F)). The Foreign Language Assistance Act, which was a mainstay of both IASA and NCLB, has been omitted from ESSA altogether.

3.2.2 “Expediency-oriented” policies

“Expediency-oriented” policies—i.e. short-term minority language accommodations—involve the (temporary) assessment of LEP/ELL students in L1; parental access guarantees to educational information in the minority language; and the support to transitional bilingual education (TBE).

3.2.2.1 The (temporary) assessment of LEP/ELL students in L1

All of the three ESEA reauthorizations examined here allow the assessment of LEP/ELL students “*to the extent practicable*, in the language and form most likely to yield accurate and reliable information... in subjects other than English” (IASA 1994, Title I, Part A, Sec. 101(3)) (italics added), although it’s not an obligation (as the text of the legislation clearly indicates). Both NCLB and ESSA include almost identical passages in this respect.

3.2.2.2 Parental access to educational information

There are strong guarantees embedded in each ESEA version to ensure that parents shall be informed of their children’s level of English proficiency, the assessment of students and their academic achievement, and the educational options that students and parents may take. This information is to be provided “to the extent feasible, in the native language” (IASA 1994, Title VII, Sec. 7502(b)(1-3). NCLB and ESSA also followed this policy, although both of them substituted “practicable” for “feasible” in the quoted phrase.

3.2.2.3 Transitional bilingual education (TBE)

Unlike the 1984 and 1988 reauthorizations of the Elementary and Secondary Education Act did, none of the later versions of ESEA defined what TBE actually meant for the legislators. Nevertheless, both IASA and NCLB contained definitions of “bilingual education” and “language instruction educational program”, respectively, from which the legislative attitudes towards TBE may be guessed even if not determined.

The 1994 version of ESEA defined a “bilingual education program” as an educational program which “makes instructional use of both English and a student’s native language” and “enables limited English proficient students to achieve English proficiency and academic mastery of subject matter content” (IASA 1994, Title VII, Part E, Sec. 7501(1)(A-B)). While the IASA definition added that BE programs “may also develop the native language skills”, the latter stipulation was dropped from NCLB, whose “language instruction educational program” definition only stated that it “may make instructional use of both English and a child’s native language to enable the child to develop and attain English proficiency” (NCLB 2001, Title III, Part C, Sec. 3301(8)(B)). Despite

the not-so-minor differences between the two definitions, both can be interpreted as being supportive of TBE as well.

However, determining the position of ESSA along the transition-maintenance spectrum is a challenging task, given the somewhat vague nature of the language instruction educational program definition in Title III. While the purposes are stated clearly (English learners are to “attain English proficiency and develop high levels of academic achievement in English”), the role of L1 is left in the dark: the law merely says that “effective instructional programs” are to be provided “to prepare English learners... to enter all-English instructional settings” (ESSA 2015, Title III, Sec. 3102(4)). Compared to the predecessors, ESSA appears to be the most conservative ESEA version in this respect.

4. Summary and Conclusion

Overall, the latest reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act mostly represents the continuation of language-related policies laid down by the “No Child Left Behind” Act of 2001. As compared to the Improving America’s Schools Act of 1994, however, the assimilationist shift of the past two decades immediately becomes evident. Table 1 summarizes the major differences and possible similarities in the three laws:

Table 1: Orientations in language-in-education policies (LiEPs) in the ESEA reauthorizations. (Shaded areas indicate the most significant differences in comparison to the *other two* laws.)

		IASA 1994	NCLB 2001	ESSA 2015	
Promotion of English	testing/assessment	YES (little enforcement)	YES (federal enforcement)	YES (state-level enforcement)	Language as Problem
	literacy dev.	YES	YES	YES	
Promotion of other Ls	SAIPs/ESL	YES/NO	YES	YES	Language as Resource
	indigenous	YES	YES	YES + (Nat. Am. immersion schools)	
	immigrant	YES (esp. TWI)	NO (although TWI is OK)	NO	
Expediency	foreign	YES+ (promoting multilingualism; TWI)	YES+ (TWI; com.-cative competency)	YES/NO (no FLAA)	Language as Right
	testing in L1 (temp.)	YES	YES	YES	
	info. to parents in L1	YES	YES	YES	
	transitional BE	TBE/DBE	SAIPs/(TBE)	SAIPs/(TBE)	

In 2015, potentially the greatest change happened not in the field of (educational) language policies but in the nature of setting and enforcing the policies designed for the states by the federal government. With the abandonment of much of the previously assumed federal responsibility regarding oversight—and the concomitant shortening and increasing vagueness of key ESSA passages—the actual interpretation and appropriation of the policies at state and local levels have become progressively more difficult to foresee. Nevertheless, as far as the ideological stance of ESSA is concerned, it follows (and, at times even outperforms) the “Language-as-Problem” orientation of NCLB while sharing very little of the occasional “Resource”-perspective of IASA concerning linguistic diversity.

More specifically, the shared features in each law are the “standards and assessment” focus, “literacy development”, and the unambiguous support concerning the preservation and intergenerational transmission of indigenous

languages. Literacy development is a key priority in each law, yet “literacy” means English literacy every single time, with no room for L1 literacy development (or even maintenance). Indigenous languages, which enjoy special protections, are the Native American (Alaskan, Hawaiian) tongues, yet the Spanish language spoken in Puerto Rico comes very close to being accorded a quasi-indigenous status in certain contexts. As far as bilingual education models and expected BE outcomes are concerned, the increasing dominance of quick transitional and subtractive immersion models can be predicted on the basis of the discussed federal-level laws.

State-level developments, however, do not necessarily reflect this tendency. Despite the fact that references to TWI have disappeared from ESSA, two-way bilingual immersion programs are slowly but steadily spreading in the United States (see CAL: Directory of Two-Way Bilingual Immersion Programs). Furthermore, the number of states that have adopted a statewide “Seal of Biliteracy” currently stands at 23 and rising (“Which states...”). (This award is given to students who have studied and attained proficiency in two or more languages by high school graduation.) Also, simultaneously with the 2016 presidential elections, California voters repealed Proposition 227, which had prescribed the application of Structured English Immersion (SEI) as the default ELL education model in the state since 1998 (California Proposition 58).

Finally, the very few remaining references to foreign language teaching and the total disappearance of the Foreign Language Assistance Act from ESSA may signal the dawn of a new era of quasi-isolationism, which, given the shifting political landscape of the country, is unlikely to remain a transient phenomenon.

Note

1 While the earliest versions of the ESEA contained the term LESA (“limited English-speaking ability”) to describe schoolchildren who were the potential beneficiaries of bilingual education programs, later it was replaced with LEP (“limited English proficient”) as the most widely accepted designation, which can occasionally be encountered in legislative proposals even today. However, for about the past two decades, the less deficiency-oriented “English language learner” (ELL) label and its shorter version, “English learner” (EL) have been gaining primacy. This paper mostly uses the LEP/ELL designation to indicate this terminological shift.

References

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (2011) “Foreign Language Enrollments in K-12 Public Schools: Are Students Prepared for a Global Society?” Retrieved from <https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/ReportSummary2011.pdf>.
- August, D., Calderón, M. & Carlo, M. (May 2002) *Transfer of Skills from Spanish to English: A Study of Young Learners. Report for Practitioners, Parents, and Policy Makers*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. Retrieved from <http://www.cal.org/acquiringliteracy/pdfs/skills-transfer.pdf>.
- CAL: Directory of Two-Way Bilingual Immersion Programs in the U.S. *Center for Applied Linguistics*. Retrieved from <http://www2.cal.org/jsp/TWI/SchoolListings.jsp>.

- “California Proposition 58, Non-English Languages Allowed in Public Education (2016)”. *Ballotpedia: The Encyclopedia of American Politics*. Retrieved from [https://ballotpedia.org/California_Proposition_58,_Non-English_Languages_Allowed_in_Public_Education_\(2016\)](https://ballotpedia.org/California_Proposition_58,_Non-English_Languages_Allowed_in_Public_Education_(2016)).
- Crawford, J.** (2004) *Educating English Learners: Language Diversity in the Classroom*. Los Angeles, CA: Bilingual Education Services.
- Crawford, J.** (2003) Hard sell: Why is bilingual education so unpopular with the American public? *Arizona State University. Education Policy Studies Laboratory: Language Policy Research Unit*. Retrieved from <http://www.asu.edu/educ/eps/LPRU/features/brief8.htm>.
- Czeglédi, S.** (2013) The Birth and Decline of Bilingual Education as a Federal-level Concern. In: Peterecz, Z., Szathmári, J., Tarnóc, A. (eds.) *Trends in American Culture in the Post-1960s Period. Proceedings of the 9th Biennial Conference of the Hungarian Association of American Studies*. Eger: Líceum Kiadó. 199-221.
- Czeglédi, S.** (2005) Down to Earth: The National Defense Education Act of 1958 as a Turning Point in Federal Involvement in Education. In: Bollobás, E. and Nagy, Sz. (eds.) *The 1950s. Proc. of the 2003 Biennial Conference of the Hungarian Association of American Studies (HAAS)*. Budapest: Department of American Studies, Eötvös Loránd University. 201-211.
- “Every Student Succeeds Act” (ESSA) of 2015 (P.L. 114-95; Dec. 10, 2015; 129 Stat. 1802). Retrieved from <https://www.congress.gov/114/plaws/publ95/PLAW-114publ95.pdf>.
- Gándara, P.** (2015) Charting the Relationship of English Learners and the ESEA: One Step Forward, Two Steps Back. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences* 1/3. pp. 112-128. Retrieved from <http://www.rsfjournal.org/doi/pdf/10.7758/RSF.2015.1.3.06>.
- García, O.** (2009) *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, O. & Wiley, T. G.** (2016) Language Policy and Planning in Language Education: Legacies, Consequences, and Possibilities. *The Modern Language Journal* 100. pp. 48-63.
- Hettleman, K. R.** (2010). *It's the classroom, stupid: A plan to save America's schoolchildren*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Hult, F. M. & Hornberger, N. H.** (2016). Revisiting Orientations in Language Planning: Problem, Right, and Resource as an Analytical Heuristic. *The Bilingual Review*. 33/3. pp. 30-49. Retrieved from <http://bilingualreview.utsa.edu/index.php/br/article/view/118/84>.
- “Improving America’s Schools Act” (IASA) of 1994 (P.L. 103-382; Oct. 20, 1994; 108 Stat. 3518). Retrieved from <https://federaleducationpolicy.wordpress.com/2011/02/20/the-improving-americas-schools-act-of-1994/>.
- Indiana Historical Bureau (2016) “Land Ordinance of 1785”. Retrieved from <http://www.in.gov/history/2478.htm>.
- Jennings, J. F.** (1999) *A Brief History of the Federal Role in Education.*: Washington, D.C.: Center on Education Policy. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438335.pdf>
- Johnson, D. C.** (2013) *Language Policy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Macías, R. F.** (1999) Language policies and the sociolinguistics historiography of Spanish in the United States. In Peyton, J. K., Griffin, P. and Fasold, R. (eds.) *Language in Action*. Creskill, NJ: Hampton Press. 52–83.
- Menken, K.** (2008) *English Language Learners Left Behind: Standardized Testing as Language Policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- National Clearinghouse for English Language Acquisition (2011) *What language instruction educational programs do states use to serve English learners?* Washington, DC.: NCELA Fact Sheet. Retrieved from <https://ncela.ed.gov/files/uploads/5/LIEPs0406BR.pdf>.
- “No Child Left Behind” Act (NCLB) of 2001 (P.L. 107-110; Jan 8, 2002; 115 Stat. 1425). Retrieved from <https://www.congress.gov/107/plaws/publ110/PLAW-107publ110.pdf>.
- Ourdocuments.gov (2016) “Transcript of Constitution of the United States (1787)”. Retrieved from <https://www.ourdocuments.gov/doc.php?doc=9&page=transcript>.
- Ourdocuments.gov (2016) “Transcript of Morrill Act (1862)”. Retrieved from <https://www.ourdocuments.gov/doc.php?flash=true&doc=33&page=transcript>.

- Ourdocuments.gov (2016) "Transcript of Northwest Ordinance (1787)". Retrieved from <https://www.ourdocuments.gov/doc.php?flash=true&doc=8&page=transcript>.
- Rhodes, N. C. & Pufahl, I.** (November 2009) *Foreign Language Teaching in U.S. Schools: Results of a National Survey*. (Executive Summary). Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics. Retrieved from <http://www.cal.org/content/download/2241/29054/version/2/file/ForeignLanguageExecutiveSummary.pdf>.
- Ruiz, R.** (1984) Orientations in Language Planning. *NABE Journal* 8. pp. 15-34.
- Shepard, L., Hannaway, J. & Baker, E.** (eds., 2009) *Standards, Assessments, and Accountability*. (Education Policy White Paper). Washington, D.C.: National Academy of Education Retrieved from http://www.naeducation.org/cs/groups/naedsite/documents/webpage/naed_080866.pdf.
- Stecher, B. M., Vernez, G. & Steinberg, P.** (Summer 2010) *Accountability for NCLB: A Report Card for the No Child Left Behind Act*. RAND Review. Retrieved from <http://www.rand.org/pubs/periodicals/rand-review/issues/summer2010/nclb.html>.
- "Which states have adopted the Seal of Biliteracy so far?" *SealofBiliteracy.org*. Retrieved from <http://sealofbiliteracy.org/faq/which-states-have-adopted-seal-biliteracy-so-far>.
- Wiley, Terrence G. & Haley de Korne.** (2014) Historical Orientations to Language Policy in the United States. *Language Policy Research Network Brief*. Retrieved from <http://www.cal.org/lpren/pdfs/historical-orientations-to-language-policy-in-the-united-states.pdf>.
- Wiley, Terrence G.** (1999) Comparative historical analysis of U.S. language policy and language planning: Extending the foundations. In: Huebner, T. and Davis, K. A. (eds.) *Sociopolitical Perspectives on Language Policy and Planning in the USA*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 17-37.
- Wright, W. E.** (2005) *Evolution of Federal Policy and Implications of No Child Left Behind for Language Minority Students*. Tempe, AZ: Language Policy Research Unit, Education Policy Studies Laboratory, Arizona State University. Retrieved from <http://nepc.colorado.edu/files/EPSSL-0501-101-LPRU.pdf>.

KATALIN DORÓ

University of Szeged
dorokati@lit.u-szeged.hu

Katalin Doró: From Phrase to Discourse Level Patchwriting: Is it Possible to Unlearn?
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVII. évfolyam, 2017/1. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.1.004>

From Phrase to Discourse Level Patchwriting: Is it Possible to Unlearn?

Academic writing instructors often note that inexperienced student writers use extensive textual borrowing techniques. Although ample data exist on EFL writing development and views concerning textual appropriation, follow-up studies on the changes made to patchwritten sections during the writing process are lacking. This paper, through examples of different versions of theses written by non-native English (under)graduates, discusses the extent to which students are able to abandon patchwriting after receiving feedback on their writing. It is argued that one of the reasons for extensive patchwriting is a fossilized writing strategy many students employ and are unable to surpass regardless of the feedback they receive or their knowledge about plagiarism.

1. Introduction

One of the growing topics of concern in academic communities around the world is the originality of the manuscripts submitted for publication and the plagiarism issues surrounding written assignments in higher education. In source-dependent parts, such as the introduction, background and literature-review sections of papers, in which previously accumulated knowledge about a given topic is summarized, larger textual chunks may appear from published or unpublished texts. Novice authors often have difficulties paraphrasing and summarizing the works of others. What they do is work from texts rather than work from sources. Reasons for this can be various, including the lack of academic writing and reading skills, insufficient note-taking skills, erroneous ideas about expectations and rules, cognitively too challenging tasks or low language proficiency skills. Inexperience, hurried work, language difficulties or a permissive local academic culture may also lead to plagiarized texts.

From the writing mechanism and academic integrity points of view, the practice of using the texts of other authors has been labeled by different terms, including *textual borrowing* (Baily & Challen, 2015; Keck, 2014, Petrić, 2012; Shi, 2004), *source text borrowing* (Weigle & Parker, 2012), *substantial unattributed textual copying* (Office of Research Integrity, USA, 2015), *copy-paste plagiarism* (Haen & Molnar, 2014; Mozgovoy, Kakkonen & Cosma, 2010), *patchwork plagiarism* (Goh, 2013; Šupak Smolčić & Bilić-Zulle, 2013), *mosaic plagiarism* (Coughlin, 2015; Kohl, 2011), *semantic plagiarism* (Geravand & Ahmadi, 2014; Osman et al., 2012), *textual appropriation* (Shi,

2006, 2012), *transgressive intertextuality* (Abasi & Akbari, 2008) and *patchwriting* (Pecorari 2003; Howard, 1993, 1999; Howard, Serviss & Rodrigue, 2010; Li & Casanave, 2012). Although these terms are widely used, often interchangeably, very few studies report examples of textual borrowing parallel with the source texts that would help us understand the mechanisms behind text reorganization, the length and the number of the borrowed chunks and their proportion in the new texts. All these terms intend to indicate some degree of unacceptable copying from sources, without appropriate paraphrasing, summarizing or citation practices.

Howard proposes the use of patchwriting to indicate the writing practice of novice writers (especially L2 students) during which they put effort in summarizing or paraphrasing source texts but fail to follow academic conventions (Howard, 1993). She defines patchwriting as “copying from a source text and then deleting some words, altering grammatical structures, or plugging in one-for-one synonym-substitutes” (Howard 1993: 233). In her 1999 study, Howard suggests that patchwriting is a natural, passing stage of L2 academic writing and should be acceptable in a draft stage, but not in a final paper (Howard, 1999). Although Howard deliberately separates patchwriting from academic dishonesty, patchwriting in her view refers to a form of textual plagiarism in which strings of words are integrated into the writer’s text, but not with the aim of deceiving the reader, but due to citation, paraphrasing mechanisms and course processing problems.

Other studies discussing paraphrasing have also attempted to differentiate between forms of textual borrowing, using different terminology. Campbell (1990) discusses exact copies, near copies and paraphrases, the later ones making more syntactic changes to the original texts. Shi (2004) distinguishes between two levels of paraphrases, i.e. closely paraphrased sections with syntactic and lexical changes and total paraphrases with no longer than three-word strings kept unchanged from the source texts.

Very few studies have reported parallel data to illustrate forms and degrees of patchwriting. Pecorari (2003) reviewed sections of MA and PhD theses written by foreign students at three British universities. The author investigated the proportion of source texts integrated into the students’ papers and their relationship to the sources. Through retrospective interviews she was also able to answer questions of cultural differences, awareness of textual borrowing and paraphrasing difficulties. She found instances of patchwriting in all the 17 investigated papers, although with a varying degree. Some had a minimal overlap, while others had a larger than 70% match with the sources. The analysis of the student papers in parallel with the sources provided examples of the different writing mechanisms that students employed.

Howard, Serviss and Rodrigue (2010) looked at patchwriting from the perspective of how well novice student writers understand their sources. They

found that students write from individual sentences rather than summarizing the main ideas of the works they read. Following the methodology of Pecorari (2003), the authors selected second-year students' texts and matched them up with the sources, if these were available. The majority of the participants in this study were native speakers of English, although the L1 of the participants was not studied. The authors investigated instances of four strategies of using sources, namely summarizing, paraphrasing, patchwriting and copying. Anything that was used verbatim was classified as copying, regardless of the use or absence of quotation marks or citation of the sources. The laborious nature of this method was highlighted. All the 18 papers contained paraphrased and summarized sections, 89% of them some form of patchwriting and 78% direct copying. Interestingly, 94% of the papers included information not cited and 78% of the authors indicated sources that did not contain the given piece of information. This study clearly shows that patchwriting is not exclusively a non-native writing problem and that it is often intertwined with other forms of source misuse (see also Pecorari, 2006, 2008; Shi, 2004).

Vieyra, Strickland and Timmerman (2013) analyzed proposals in which they searched for instances of direct copying, appropriation containing word changes, passages integrated through grammar changes and mixed types. The occurrences of patchwriting were also investigated for the type of sources, the existence and accuracy of the sources cited and the place of patchwriting in the proposals. As for the types of plagiarism, direct copied chunks were used the most often, followed by word changes, grammatical changes and complex types (also referred to as unsuccessful paraphrasing).

In recent years, small-scale interview studies in different educational contexts have also investigated L2 students' reasons behind their decisions concerning citing behaviors (e.g., Adam, Anderson & Spronken-Smith, 2016; Harwood & Petrić, 2012; Schembri, 2009; Shi, 2012). These suggest that students are trying to find a balance between perceived academic expectations (e.g., the number and proportion of citations needed in their texts), academic literary skills, their understanding of the sources they have access to, and the allocated time for the writing task. Students' perceptions concerning appropriate citation practices may be different when they are asked to judge the integrity of paraphrased and patchwritten texts written by someone else compared to their own writing (Shi, 2012; Polio & Shi, 2012).

The growing number of studies concerning citation behaviors and perceptions indicate that even novice writers have a general understanding about the need to acknowledge sources, yet they often patchwrite. The extent to which they do so in their text, however, is not clearly reflected in the terminology use described above. Pecorari (2003) calculated a percentage figure of the verbatim

source text use in patchwritten theses which provided a general degree of textual appropriation, yet, it was calculated for large textual chunks of ten pages in length. In this study I will use a more specific set of terms that indicate the length of the textual chunks borrowed verbatim. These often exceed the few-word strings as longer sequences are also kept untouched when placed into new academic papers.

Simply by examining the final writing product, it is very difficult to predict why an author has chosen a given writing strategy and what happened during the writing process. Some recently published studies have asked student writers about their opinion concerning patchwriting or, in general, their views on plagiarism (e.g., Harwood & Petrić, 2012; Li & Casanave, 2012; Schembri, 2009; Shi, 2012). These studies usually report general views on the topic, or retrospective analyses concerning the writing of specific passages. Other studies have followed students in their general writing and source use development over a period of time. Davis (2013), for instance, concluded that her postgraduate student participants' development of source use greatly varied and while all of them had their strategies to cope with source text reuse, not all mastered the desired level of academic writing in terms of source attribution.

Up until today very few studies have reported on the growth of L2 writers (students or academics) in respect to their patchwriting practices. This study aims to fill this gap by reviewing the changes made by students of English to their patchwritten thesis sections. It is discussed how the patchwritten passages developed after students had received feedback from their supervisors, peers and academic writing instructor or received a formal written evaluation of their theses. It is also discussed whether patchwriting can be considered a passing stage or rather a fossilized writing strategy.

2. Methods

Five (four undergraduate and one graduate) students were selected to participate in the study based on their patchwritten thesis draft or submitted thesis. By the time students start working on their thesis draft they do have a general understanding of academic integrity and have some academic writing experience. All this means, that, fortunately, few students rely on heavy textual borrowing during thesis writing, therefore, the potential participant group is small. The thesis is a major prerequisite of graduation and involves longer process writing supervised by instructors and thesis advisors. The student participants are non-native students of English with a Hungarian L1, enrolled to the undergraduate (Bachelor) and graduate (Master's) degrees. The language of the programs is English and involves minimum two semesters of academic writing instruction. One of these courses focuses directly on thesis writing during which students receive suggestions concerning the writing of different sections of their papers and feedback on their drafts. The thesis writing is also

supported by two semesters of individual consultation with the supervisor during which they discuss the strengths and weaknesses of their writing and ways to develop their thesis.

Once students were chosen to participate in the study, passages from their thesis (drafts) that best illustrate patchwriting practices were selected and then matched with their source texts to investigate the degree and changes in textual appropriation. Rather than concentrating on the quantitative analysis of plagiarized text portions in the final thesis versions, the same passages (if available) were followed up and the changes made by the students were analyzed. Since I acted as the academic writing instructor, supervisor and/or thesis evaluator for these students, I could closely monitor the changes in larger sections of their texts, especially those of students A, B and C. Neither the students nor the instructors were equipped with a plagiarism detecting software as part of the writing process through which textual borrowing could have been quickly checked.

In the texts three levels of patchwriting are distinguished based on the size and the integration of the borrowed chunks into the new text, namely *phrase-level*, *sentence-level* and *text-level patchwriting*. In the case of phrase-level patchwriting, larger than 3-word strings are kept together which should have been paraphrased. As for sentence-level patchwriting, full sentences are borrowed with some minimal integration such as the addition of a sentence-opening reporting structure or connectors. Text or discourse level patchwriting indicates the borrowing of consecutive sentences, sometimes even paragraphs, again with some minimal changes. These terms refer to untouched chunks and do not include the frequent forms of textual integration in which students substitute every second or third word with a synonym.

3. Results and discussion

3.1. Changes in patchwriting strategies

To illustrate an early phrase of Student A's writing, a passage taken from her thesis draft is side-by-side with the source sentences in Figure 1 in which the borrowed chunks are marked in bold. The assignment was completed by closely relying on source texts such as lecture handouts and internet sources, often with syntactic and semantic errors. After having produced a second draft using the same strategy and receiving specific guidelines concerning citation and paraphrasing, she abandoned the textual borrowing of long strings of words. This was achieved not by rewriting the originally patchwritten drafts, but by rather starting the writing process over. This is a rare case, as students often do not have time for such repair strategy or are unwilling to delete pieces of their texts they have put time and work into, even when they get clearly unfavorable feedback on them.

Excerpt from an English Studies BA thesis draft Student A	Lecture handout
Positive politeness is face saving acts which are concerned with the person's positive face, for example, show solidarity, emphasize that both speakers want the same thing, that they have a common goal. Face threatening act (FTA) appears when someone is said that represents a threat to another individual's expectations while face saving act appears when someone is said in order to lessen the possible threat (Brown and Levinson, 1987).	Positive politeness - face saving acts which are concerned with the person's positive face, e.g., show solidarity, emphasize that both speakers want the same thing, that they have a common goal... Face threatening act (FTA) - when sg is said that represents a threat to another individual's expectations regarding self-image. Face saving act - when sg is said in order to lessen the possible threat.

Figure 1. Excerpt from Student A's English Studies BA thesis and its relevant source

An example of Student A's writing produced six month later in her final thesis is reported in Figure 2. It shows phrase-level patchwriting in which she still struggled to paraphrase the source text, but did not leave unchanged full sentences or longer sections. Her text follows the source text very closely which was probably not fully processed and understood semantically and syntactically. This level of academic writing, indeed, was the result of months of writing development which started out as sentence and text-level patchwriting illustrated in Figure 1.

Excerpt from an English Studies BA thesis final version Student A	Nastri et al (2006, pp. 1029–30)
Clark (1996, cited in Nastri et al. 2006: 1029-1030) divides the category of declaratives into (5) effective speech act and (6) verdictive speech act. The senders, in both categories, are required to make an utterance in institutional settings. The effective speech act is employed to change an institutional state of affairs, for instance, a minister baptizing a baby while the verdictive speech act is related to changing a state of affairs, for instance, the boss fires the employee.	The fifth category of speech acts is declaratives; according to Clark (1996), this category can be broken down into two subsets, the (5) effective speech acts and (6) verdictive speech acts. Clark maintains that although effective and verdictive speech acts are related, they are also subtly unique. Both the effective and verdictive speech acts require the sender to be in power within an institution. The effective speech act refers to those utterances that are able to change an institutional state of affairs, such as a minister baptizing a baby. Verdictive acts also refer to changing a state of affairs, but unlike effectives they refer to judgments made by persons vested with certain institutional power, such as an umpire calling a pitch a strike even if it was outside the strike zone.

Figure 2. Excerpt from an English Studies BA thesis and its relevant source

Student B's thesis section in Figure 3 shows a mixture of phrase and sentence-level patchwriting. It starts with an introductory sentence; then follows with phrase-level patchwriting in which key words and phrases are pasted together with some shortening of the original content. However, the last sentence is a direct copy from the source text introduced by a reporting verb phrase. It seems that student B got tired of trying to paraphrase and slipped into copying the

original sentence with minor modifications. Since it comes from one of the early drafts produced a few months before submitting the final version, it was possible to analyze the development of this section. Similarly to student A, thanks to the academic writing support, student B could also reconsider and repair her writing strategy. She produced a summary of the sections, although still closely relying on one of the source sentences. Interestingly, she went through one more stage and tried to show a weaker reliance on the source by substituting the word ‘ambiguous’ with ‘vague’, although the use of quotations marks would have been a better choice for this sentence integration.

<p>Excerpt from an English Studies BA thesis Student B</p>	<p>Lance (1977, p. 43)</p>
<p>Version 1</p> <p>Other interesting investigations about the concept of grammar were made by Donald M. Lance. He states that when a person uses the word grammar, they may imply to a variety of theoretical constructs. He points out that the term grammar is not ambiguous, but polysemous, having more than one basic meaning. In his opinion, grammar means studying something and the focus is on rather the something than studying. He claims that the historically primary meaning of the word is a description of the word-forms and sentence elements of a given language.</p> <p>Version 2</p> <p>This view is supported by Lance (1977) who writes that grammar is not ambiguous, but polysemous, having more meanings.</p> <p>Version 3</p> <p>This view is supported by Lance (1977) who states that the meaning of grammar is not vague, but polysemous, having more meanings.</p>	<p>When an individual uses the word <i>grammar</i>, he/she may be referring to any one (or more) of a variety of theoretical constructs. The term <i>grammar</i>, in other words, is polysemous—not ambiguous, but “having more than one basic meaning.”...</p> <p>The term <i>grammar</i> may be used to refer to “the study of _____,” but it is the “_____” rather than “study of” which demands most attention in a discussion of the term <i>grammar</i>. The basic—or historically primary—meaning of the word is “a description of the word-forms and sentence elements of a given language”...</p>

Figure 3. Changes made in a patchwritten section of the English Studies BA thesis of Student B

The excessive use of quotation marks may indicate novice writers’ lack of paraphrasing and summarizing skills. This overuse often signals their difficulty in incorporating the quoted text into their own argument and evaluating it in the new context (Petrić, 2012; Shi, 2004; McCulloch, 2012). An example of this excessive use as a repair strategy of patchwriting is documented in Figure 4 below in which Student C copied full passages from the Common European Framework of References. As the entire literature review section of her MA thesis was a close textual reuse, she received a failing grade for her thesis which she could resubmit a year later. Since I acted as one of the evaluators for her thesis, in my written evaluation I explained the non-acceptability of extended,

text-level patchwriting, illustrated by a parallel textual analysis of some sections of the thesis and its sources. The paragraphs of the first version reported in Figure 4 suggest Student C’s inability of source integration. The same section was slightly shortened and directly quoted in the new version of the thesis, with the inclusion of some introductory phrases and the indication of specific page numbers after each quoted section.

<p>Excerpt from an English Studies MA thesis Version 1 Student C</p>	<p>Version 2</p>
<p>Size, range and control of vocabulary are major parameters of language acquisition and hence for the assessment of a learner’s language proficiency and for the planning of language learning and teaching.</p> <p>Users of the Framework may wish to consider and where appropriate state: what size of vocabulary (i.e. the number of words and fixed expressions) the learner will need/be equipped/be required to control; what range of vocabulary (i.e. the domains, themes etc. covered) the learner will need/be equipped/be required to control; what control over vocabulary the learner will need/be equipped/be required to exert; ... (CEFR:149, 150).</p>	<p>In connection with the vocabulary study the CEFR details that “size, range and control of vocabulary are major parameters of language acquisition and hence for the assessment of the learner’s language proficiency and for the planning of language learning and teaching.”(CEFR 2001:150) is also claims that:</p> <p>”users of the Framework may wish to consider and where appropriate state: what size of vocabulary (i.e. the number of words and fixed expressions) the learner will need/ be equipped/ be required to control; what range of vocabulary (i.e. the domains, themes etc. covered) the learner will need/be equipped/ be required to control; what control over vocabulary the learner will need/ be equipped/ be required to exert” (CEFR 2001:150).</p>

Figure 4. Changes made in a patchwritten section of the English Studies BA thesis of Student C

Figure 5 also suggests that after having received the written evaluation of her failed thesis, Student C understood that text-level patchwriting is unacceptable, although kept using sentence and phrase-level patchwriting. She also continued identifying key sections from various pages of her sources, then reordering them into a new logic, and finally rewriting them with some connecting phrases.

<p>Excerpt from an English Studies MA thesis Student C</p>	<p>Nation (2001)</p>
<p>Another part of vocabulary learning is learning words using word cards. Nation claims that cards are used to describe the formation of associations between a foreign language word form (written and spoken) and its meaning (Nation, 2001). The meaning is often a form of the first language translation, a picture or a real object. According to him this strategy is not suitable for remembering. Furthermore, it does not help use the word. It does not exclude the possibility of putting the sample of a sentence either or earning collocations displayed on the card (Nation, 2001). According to Anderson and Nagy there is a second criticism of direct vocabulary learning that focuses mainly on teaching of vocabulary (Anderson & Nagy, 1992). The argument is that there are so many words in the language and it takes too much</p>	<p>p. 296 Learning from word cards The term ‘learning from word cards’ will be used to describe the formation of associations between a foreign language word form (written or spoken) and its meaning (often in the form of a first language translation, although it could be a second language definition or a picture or a real object, for example).</p> <p>p. 297 This comment contains two criticisms: that learning from word cards is not good for remembering; that learning from word cards does not help with use of the word. Before looking at each of these criticisms, it is necessary to make the point that the use of word cards does not exclude the possibility of putting a sample sentence or collocations on the card.</p>

<p>time to learn a word effectively. Direct study is an inefficient procedure for vocabulary growth. Learners concentrate better on reading and their long-term vocabulary growth will be greater if they learn identically from the context.</p>	<p>p. 301 There is a third criticism of the direct study of vocabulary, one mainly put forward by first language researchers (Anderson and Nagy, 1992). Although this criticism focuses mainly on the teaching of vocabulary, it has had the effect of discouraging the teaching of <i>strategies</i> for direct vocabulary learning. The argument is that there are so many words in the language and it takes so much time to effectively learn a word that direct study is an inefficient procedure for vocabulary growth. Learners are better off concentrating on reading because their longterm vocabulary growth will be greater as a result of incidental learning from context.</p>
--	--

Figure 5. Excerpt from Student C’s English Studies MA thesis and its relevant source

To further illustrate this student’s difficulty with source use, in Figure 6 below a loose form of text-level patchwriting is reported in which Student C selected a series of consecutive sentences and then rewrote the text in a way that it closely resembles the source. She indicated her source at the end of her paragraphs without page numbers, which is a common practice used by students who have heavy source text dependence. The indication of sources after long paragraphs does not turn their inappropriate textual borrowing practice into a legitimate one.

<p>Excerpt from an English Studies MA thesis Student C</p>	<p>Nation (2001, p. 263)</p>
<p>Nation adds that most English content words can change their form by adding prefixes or suffixes. According to him the affixes can be divided into two types such as inflectional and derivational ones. The inflectional affixes are all suffixes in English. They include ’ for plural, ’ed’, -ing, -s third person singular, -s for possessive, -er for comparative, -est for superlative as it was mentioned above. They do not change the part of speech of the word; they are attached to and are added after a derivational suffix. Derivational affixes include prefixes and suffixes (Nation, 2001).</p>	<p>Most of the content words of English can change their form by adding prefixes or suffixes. These affixes are typically divided into two types: inflectional and derivational. The inflectional affixes in English are all suffixes. They include -s (plural), -ed, -ing, -s (3rd person singular), -s (possessive), -er (comparative), -est (superlative). Unlike most derivational suffixes, inflections do not change the part of speech of the word or word group they are attached to and are added after a derivational suffix, if the word has one.</p>

Figure 6. Excerpt from Student C’s English Studies MA thesis and its relevant source

An example of text-level patchwriting is reported in Figure 7 in which student D has an almost verbatim reuse of consecutive paragraphs. The rewriting of the source is restricted to the renumbering of the sample sentences and the minimal paraphrasing of some connecting elements such as reporting verbs.

<p>Excerpt from an English Studies BA thesis Student D</p>	<p>Barikmo (2007, p. 23)</p>
<p>LBH was also supported by Mufwene (1999, cited in Barikmo, 2007:23) in a study comparing the first-language acquisition patterns of an English-speaking child with Bickerton's (1984) rubric for bioprogram grammar acquisition. The child in this study had a basic sentential structure of NP – PredP before the age of 28 months, and her nonverbal PredPs did not require a copula as she had not yet acquired the adult syntax rule requiring PredPs to relate to VPs with the help of copula. During the acquisition process the copula first appeared in imperative constructions such as <i>Be careful</i>. Bickerton argued that the most radical creoles (those closest to bioprogram grammar) exhibit this same tendency to allow adjectives and prepositions to head PredPs and not require copulas (Example 30).</p> <p>(30) a. Jean tall. (Gullah)</p> <p> b. Jean taller 'n/more tall 'an she brother. (p.112)</p> <p>[Barikmo, 2007: 23, 41]</p> <p>Mufwene claimed that the subject's grammar supported the structural claims of Bickerton's hypothesis. The UG orientation of Bickerton's LBH seems to be valuable, though Mufwene suggested that UG features of acquisition are also available to adults and hence they would be effective in the creolization context.</p>	<p>Mufwene (1999) also found support for the LBH in a study comparing the first-language acquisition patterns of an English-speaking child with Bickerton's (1984) rubric for bioprogram grammar acquisition. The child in this study had a basic sentential structure of NP – PredP before the age of 28 months, and her nonverbal PredPs did not require a copula as she had not yet acquired the adult syntax rule requiring PredPs to translate to VPs with dummy-verb, or copula, insertion. Acquisition of the copula was gradual, and was first attested in imperative constructions such as <i>Be careful</i>. Bickerton argued that the most radical creoles (those closest to bioprogram grammar) exhibit this same tendency to allow adjectives and prepositions to head PredPs and not require copulas (Example 41).</p> <p>(41) a. Jean tall. (Gullah)</p> <p> b. Jean taller 'n/more tall 'an she brother. (p.112)</p> <p>Mufwene asserted that the subject's grammar supported the structural claims of Bickerton's hypothesis, though genetic claims were not similarly supported. The UG orientation of Bickerton's LBH was deemed valuable, though Mufwene suggested that UG features of acquisition are also available to adults and hence would afford them agency in the creolization context.</p>

Figure 7. Excerpt from an English Studies BA thesis and its relevant source

As Student D failed her thesis for excessive textual borrowing, she also had a year to work on her thesis after getting written and oral feedback. As a result, she partly changed the focus of her work, resulting in some new and old chapters mixed in her new version. What is interesting to note is that Student D kept almost untouched full sections of her original work, compared to Student C who tried to lower the number of large textual chunks borrowed directly from her sources (see Figure 8). Version two remained almost identical, with the exception of the changes made to the numbering of the sample sentences, which however does not match (this suggests that only surface editing was done) and the fusion and shortening of the last two sentences. This may indicate an attempt to summarize, but the problem is that most likely the source text was not checked for textual appropriation. After several rounds of reading her text, the student may have felt that it was her own production or was unable to identify patchwritten sections on her own. In either case, a real development in terms of textual appropriation is not visible.

<p>Excerpt from an English Studies BA thesis Student D Version 1</p>	<p>Version 2</p>
<p>Bickerton argued that the most radical creoles (those closest to bioprogram grammar) exhibit this same tendency to allow adjectives and prepositions to head PredPs and not require copulas (Example 30).</p> <p>(30) a. Jean tall. (Gullah)</p> <p> b. Jean taller 'n/more tall 'an she brother. (p.112)</p> <p>[Barikmo, 2007: 23, 41]</p> <p>Mufwene claimed that the subject's grammar supported the structural claims of Bickerton's hypothesis. The UG orientation of Bickerton's LBH seems to be valuable, though Mufwene suggested that UG features of acquisition are also available to adults and hence they would be effective in the creolization context.</p>	<p>Bickerton argued that the most radical creoles (those closest his bioprogram grammar) exhibit this same tendency to allow adjectives and prepositions to head PredPs and not require copulas (Example 15).</p> <p>(26) a. Jean tall. (Gullah)</p> <p> b. Jean taller 'n/more tall 'an she brother. (p.112)</p> <p>[Barikmo, 2007: 23, 41]</p> <p>Mufwene claimed that the subject's grammar supported the structural claims of Bickerton's hypothesis so the UG orientation of Bickerton's LBH seems to be valid.</p>

Figure 8. Changes made in a patchwritten section of the English Studies BA thesis of Student D

Another testimony of student D's main strategy of source dependent writing being the identification and rewriting of key passages from sources is seen in Figure 9. These sentences come from a completely new section of her resubmitted thesis and indicate a better attempt to paraphrase, as longer than 3-word chunks kept together are rare, but the entire section closely mirrors the original one with some syntactic changes and synonym use. Overall, she fails to draw on, synthesize and evaluate information coming from different sources, or express her own voice. The rewriting of secondary sources also brings the risk that the original meaning of the primary sources is lost or distorted; yet the final student product may mask her inability to do independent academic work.

<p>Excerpt from an English Studies BA thesis Version 2 Student D</p>	<p>Senghas (1995, p. 543)</p>
<p>Kegl & Iwata (1989, cited in Senghas 1995) examined this early stage of Nicaraguan sign system and compared it to American Sign Language. They concluded that NSL's status can be evaluated as a creole. The oldest member of the community who entered the schools in the late 1980s used simple signs and gestures, so-called home signs, and they developed a pidgin language called Lenguaje de Signos Nicaraguense (LSN) which is still used today among them. Younger deaf children who joined the deaf community received this pidgin as an input and they enrich it to a full-fledged sign language called Idioma de Signos Nicaraguense (ISN). ISN is the result of "abrupt creolization" according to Bickerton's definition.</p>	<p>Kegl & Iwata (1989) described some of the earliest stages of Nicaraguan signing, comparing it to ASL and evaluating its status as a creole. So far, two distinct forms of the sign language have emerged. The oldest members of the community, who are now in their mid- to late-twenties, entered the schools in 1978, each with a different, highly idiosyncratic homesign or gesture system. Upon contact they developed a now partially-crystallized pidgin called Lenguaje de Signos Nicaragüense (LSN) which they continue to use today. Younger deaf children (many as young as four years old) who entered the deaf community since that time were exposed to the pidgin LSN used by the older children. From this impoverished language input they produced</p>

(1984: cited in Senghas 1995)	something richer: the new creole Idioma de Signos Nicaragüense (ISN). ISN is a full-fledged, primary sign language, resulting from the process of nativization, or abrupt creolization as Bickerton (1984) defines it.
-------------------------------	--

Figure 9. A patchwritten section of the English Studies BA thesis of Student D

Two final examples of heavy source dependence and the changes made to patchwritten sections are reported in Figures 10 and 11 for Student E. She had experience with academic writing, having completed her thesis in her other major (written in her L1) a semester earlier and having had smaller seminar papers in English on the topic that served as a basis for her BA English Studies thesis. The unacceptability of unattributed source text reuse had been pointed out to her and was also reflected in the evaluations given to her for her L1 thesis and a seminar paper in English, and it is likely that she had slipped through with other assignments without her source dependence being noticed. I myself had given her zero points for a patchwritten assignment handed in as the final project in a linguistics seminar and discussed the issue with her in person. Thesis writing took place the following semester and she continued with the same writing strategy of mainly sentence, but also text-level patchwriting, which is illustrated in Figure 10. The source text is somewhat shortened and simplified, and key sentences from Nijakowska (2010) combined with some linking devices.

Excerpt from an English Studies BA thesis draft Version 1 Student E	Nijakowska (2010, pp. 85–86)
Nijakowska also defines the acquisition of skilful word decoding (reading) and encoding (spelling) as the most fundamental and primary behavioural symptoms of dyslexia . The author claims that phonological processing disorders constitute a characteristic trait of dyslexia, while linguistic functioning with reference to semantic, syntactic, or pragmatic levels may well be within average . She highlights that there are multiple warning signs and areas of poor performance which can be identified in children before or at the beginning of their school education . Those areas of weakness which can be identified in post-infantile and pre-school stages are, for example, the late development of speech, poor phonological skills, and late development of motor ability .	The most fundamental and primary behavioural symptom of dyslexia seems to be a pronounced and persistent difficulty in the acquisition of skilful word decoding (reading) and encoding (spelling), forcing the child to lag behind his/her peers with regard to literary development. ... Phonological processing disorders, by definition, constitute a characteristic trait of dyslexia, while linguistic functioning with reference to syntactic, semantic or pragmatic levels may well be within average ... Multiple warning signs and areas of poor performance, to a considerable extent indicative of later low-grade reading skills, can be quite accurately identified in children before or at the very beginning of their school education, when any adeptness regarding reading and spelling skills in naturally not yet evident (Bogdanowicz, 2002a; Johnson et al., 2001; Ott, 1997). Areas of weakness identified in post-infantile and pre-school stages, including, for instance, late development of speech, poor epiphonological skills or late development of motor ability, constitute the warning signs or indicators of the risk for dyslexia denoting high probability of later learning difficulties (Bogdanowicz, 2002a; Ott, 1997).

Figure 10. Excerpt from Student E’s English Studies BA thesis and its relevant source

When copying was pointed out to the student and rewriting was requested, the second version kept the passage almost untouched, with the addition of two pairs of quotation marks (see Figure 11). This was surprising given the fact that she had received multiple rounds of feedback and was attending a parallel academic writing seminar. When during an individual consultation I, who acted as the supervisor, asked her about her seeming reluctance to change her writing strategy, she said that her peers had reassured her that “changing one or two words or adding some quotation marks were enough”. She also added that her writing had been accepted elsewhere. These are both very important points to note. This student is a clear testimony that patchwriting can be considered not a passing developmental stage, but a fine-grained writing strategy which, if remains unnoticed or uncorrected, is practiced over and over. It may also give students a quick academic satisfaction with relatively easy cognitive load and time saved. Peer advice also seems to be stronger than instructors’ multiple feedback. Only upon a strong warning of a definite failing grade for the thesis did the student understand (a month before final submission) that she had to change her writing practice. Version 3 in Figure 11 indicates that she, indeed, was both linguistically and cognitively capable of writing appropriate summaries, following citation requirements and producing fresh language in good academic style, unlike Student C, but was rather unwilling to put more work in it than what she felt would be sufficient for a minimal pass.

Excerpt from an English Studies BA thesis draft Version 2 Student E	Version 3 (final)
<p>Nijakowska also defines the acquisition of skilful word “decoding” (reading) and “encoding” (spelling) as the most fundamental and primary behavioural symptoms of dyslexia. The author claims that phonological processing disorders constitute a characteristic trait of dyslexia, while linguistic functioning with reference to semantic, syntactic, or pragmatic levels may well be within average. She highlights that there are multiple warning signs and areas of poor performance which can be identified in children before or at the beginning of their school education. Those areas of weakness which can be identified in post-infantile and pre-school stages are, for example, the late development of speech, poor phonological skills, and late development of motor ability.</p>	<p>Nijakowska (2010) highlights the warning signs and areas of weakness which can be noticed in children in the kindergarten or at the beginning of their school education. The identification of these difficulties has an important role in the early diagnosis. The author gives guideline for teachers to recognize these symptoms which can be noticed in various educational situations. Among the weaknesses which can appear in preschoolers the problems with the awareness of phonological structures or sound structure of words, the late development of speech, and the underdeveloped motor ability can manifest themselves during everyday situations and games.</p>

Figure 11. Changes made in a patchwritten section of the English Studies BA thesis of Student E

3.2. General discussion of the results

In order to get beyond the over-generalized claim that EFL students plagiarize, there is a need to better define what they do with the source texts they manipulate with. The fact that novice student writers pass through patchwriting

that should be considered a natural, intermittent stage also seems to be an oversimplification of the issue. Reference to the three different levels of patchwriting in this study allows for a more precise picture of how EFL academic writing shapes and develops over time. The five students discussed above show somewhat different writing developmental paths in an EFL higher education context in which they receive academic writing classes, have individual consultations with thesis supervisors and learn about institutional plagiarism rules. However, the academic writing development in their cases is accelerated, often beyond their linguistic, academic literacy and cognitive skills. Undergraduate students start to write longer texts in which they are required to manipulate with multiple sources usually in their final, third year. The intensive text writing phase of their thesis work is typically the very last semester, in better cases the last two semesters. This should be preceded and aided by massive source text reading, which is difficult for those who are weak in their L2 English. Previous studies conducted in L1 and ESL/EFL contexts have pointed out that one of the reasons for source text misuse is the little reading students do and the reading comprehension difficulties they have (Howard, Serviss & Rodrigue, 2010; Jamieson & Howard, 2013). The same studies have also pointed out that students write from single sentences and do not show a global understanding of their sources. These problems are even more marked for EFL students who have weak literary skills in their L1 and L2 and limited reading-writing practice. In view of this, the leap that students should make from producing short essays and summaries to becoming emergent writers of their disciplinary academic community is rather large. There is little room for development under these circumstances and patchwriting can easily become an end rather than an intermittent stage. If we consider the multidimensionality of writing development and also the time pressure and the linguistically and cognitively too challenging tasks, students may boil down the writing tasks to the filling up the pages with words.

The overreliance on source texts and individual sentences easily lead to very close textual appropriation and inadvertent plagiarism (Howard, Serviss, & Rodrigue, 2010; Jamieson & Howard, 2013). What Jamieson and Howard (2013) call in their large-scale study ‘sentence mining’ in the case of L1 students is manifested more as paragraph mining in the examples of the EFL students discussed above. Patchwriters in this study seem to write not from single sentences, but from paragraphs or larger sections of texts which they partly reorganize and rewrite, but do not necessarily understand and process. Their source use means the partial rewriting of the chosen textual chunks following the logic of the sources; therefore, there is no real integration or new interpretation of ideas coming from different authors. Their source use is more alarming than what has been reported previously. They mainly use older printed sources available in libraries, the literature review sections of sources available

online and simplified lecture handouts to form their own literature reviews. Often they adapt literature review sections of other studies, which makes the reader believe that the ideas, the connections shown between sources and the texts are the students' own work. Many students, indeed, believe that the selection of textual chunks that somewhat fit together, their partial reordering and rewriting is hard enough work and justifies the final product being treated as their own.

As for the proposal of patchwriting being a necessary developmental stage (Campbell, 1990; Hirvela & Du, 2013; Howard, 1999; Luzón, 2015), which students grow out of, the examples discussed above show a more varied picture. The two students (A and B) who could minimize their patchwriting and had only some occasional phrase-level textual borrowing in their final theses had the following things in common. Their phrase and sentence-level patchwriting was pointed out to them early and as part of a thesis writing seminar during which they received continuous writing support with the possibility of oral peer and tutor feedback. At that time they only had a short, first draft which they could rewrite or start completely over. Neither of the two had stronger than average general English proficiency, but followed the advice given to them in terms of accelerated academic reading, better note-taking and more writing practice. In contrast, the students (C and D) who filled pages with closely copied texts (and, therefore, failed their theses), showed different developmental paths. Their erroneous writing strategy had not been pinpointed or successfully corrected during the draft stage. Patchwriting was so much deeply rooted and practiced in their writing that even the serious negative academic consequences (such as a failing final grade and no degree) could not push them to write better. After the first unsuccessful submission, they had to work on their own (although consultation with the supervisor was an option if they requested it), were most likely unable to identify the problematic parts and rewrite them so that their texts met academic writing conventions, and also had weak English proficiency. While some new sections continued to have text-level patchwriting, there was some evidence that these students also tried to lower the extent of direct source text reuse, but this only resulted in a lower level patchwriting. Some sections remained untouched, received surface editing or were excessively quoted. Based on this, it can be concluded that for them patchwriting remained a fossilized stage of writing strategy that could not be surpassed.

Patchwriting not being pointed out to students early in their source-based writing tasks or students being incapable of changing their sentence and text-level patchwriting bring the risk that with new tasks or new draft versions students may keep practicing unacceptable writing. While some students would suspect that textual borrowing is not adequate, the majority could gain a growing reassurance that their texts meet the requirements. Student E's case nicely illustrates that students who practice patchwriting and slip through with it

may even get dubious about or resistant to instructors' corrective feedback. Her case also indicates that students may opt for the minimum and not push for the more challenging summaries and paraphrases even when they have the necessary language skills for it.

There are positive examples that text analyzing tools such as Turnitin can be successfully integrated into the learning process (Graham-Matheson & Starr, 2013; Baily & Challen, 2015), but this is not yet available in the academic context discussed in this paper. Up until such softwares are widely available for the instructors and used to check even draft versions and shorter assignments, the screening of texts for patchwriting is based on intuitions, careful reading and laborious checking of suspicious sections with the help of internet search engines. As the examples have shown, many of the patchwritten passages look good on the surface and the massive textual borrowing masks students' real academic literacy skills, therefore, many instances of patchwriting are likely to remain unnoticed. There are studies, however, that voice the concern that text-matching tools by themselves are unable to stop heavy source dependence and plagiarism, and a more complex writing support and intervention are needed (e.g., Hu, 2015; Sutherland-Smith, 2011). Students' awareness raising about the complexity of academic writing development may secure that students who are linguistically and cognitively ready for producing longer academic texts do not fall short of the task and practice illegitimate writing strategies.

4. Conclusion

In recent publications on source reuse in L2 academic writing the need to better understand the role of textual appropriation in writing development has been voiced (see Pecorari, 2015; Petrić, 2015). The research question of the present study was concerned with the extent to which graduate and undergraduate EFL students to whom patchwritten thesis sections had been pointed out were able to develop their writing strategy while working on their theses. This paper argued for the need of a more precise terminology and detailed understanding of forms of textual appropriation all of which can be called patchwriting. Through the examples of EFL English Studies thesis versions, three levels of patchwriting were identified. Extensive source text dependence was documented, the majority of which was based not on the selection of single sentences, but on longer textual strings. These source text chunks were partly reorganized and rewritten by those who relied on sentence and text-level patchwriting.

The students' texts were followed up to see whether the patchwritten sections were changed in a way that they did not contain textual reuse any more. The analysis revealed that while early intervention and writing support helped some students abandon phrase and sentence-level patchwriting, those who had pages of close copies in their early drafts were more likely to remain within the frames of patchwriting in their later versions. It was concluded that patchwriting can

become a fossilized stage in academic writing that students cannot grow out of without close writing support, good language proficiency skills, subject knowledge, reading practice and adequate note-taking skills, all of which minimize the risk of copy-paste steps.

The discussed examples of students' writing development may serve as teaching material used in writing classes or consultations with other EFL students. A critical analysis of what constitutes patchwriting and the changes students made to their texts may also help both writing instructors and subject lecturers to understand what writing mechanisms students employ and what they can expect to see from other students. While the examples were limited to five students in one specific EFL higher education context, they can serve as illustrations of forms of patchwriting that most likely happen elsewhere, both in L1 and L2 academic writing. In line with previous studies (e.g., Harwood, 2010; Howard, Serviss, & Rodrigue, 2010; Jamieson & Howard, 2013; Pecorari & Petrić, 2014; Petrić, 2004), the present discussion also concludes that teaching and learning source use should not focus exclusively on the mechanisms of citation, because these are only one component of source-based writing. Only when students understand how to and why they need to analyze and understand their sources when they refer to them in their text, will they strive for a more independent, higher level writing and grow out of extensive patchwriting.

References

- Adam, L., Anderson, V., & Spronken-Smith, R.** (2016) 'It's not fair': Policy discourses and students' understandings of plagiarism in a New Zealand university. *Higher Education*. doi: 10.1007/s10734-016-0025-9
- Abasi, A. R., & Akbari, N.** (2008) Are we encouraging patchwriting? Reconsidering the role of the pedagogical context in ESL student writers' transgressive intertextuality. *English for Specific Purposes*, 27(3), 267–284.
- Anderson, R. C., & Nagy, W. E.** (1992) The vocabulary conundrum. *American Educator*, 16, 14–18, 44–47.
- Baily, C., & Challen, R.** (2015) Student perceptions of the value of Turnitin text-matching software as a learning tool. *Practitioner Research in Higher Education*, 9(1), 38–51.
- Barikmo, H.** (2007) Perspectives on creole genesis and language acquisition. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics, The 2007 APPLE Award Winning M.A. Essay in Applied Linguistics*, 7(2), 1–25.
- Bickerton, D.** (1984) The language bioprogram hypothesis. *Behavioral and Brain Sciences*, 7, 173–221.
- Bogdanowicz, M.** (2002) *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie [Risk for Dyslexia. Definition and Diagnosis]*. Gdansk: Wydawnictwo Harmonia.
- Brown, P., & Levinson, S. C.** (1987) *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell, C.** (1990) Writing with others' words: Using background reading text in academic compositions In B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing. Research Insights for the Classroom* (pp. 211–230). Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, H. H.** (1996) *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coughlin, P. E.** (2015) Plagiarism in five universities in Mozambique: Magnitude, detection techniques, and control measures. *International Journal for Educational Integrity*, 11(2), 1–19. doi: 10.1007/s40979-015-0003-5.

- Council of Europe** (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, M.** (2013) The development of source use by international postgraduate students. *Journal of English for Academic Purpose*, 12(2), 125–135.
- Geravand, S., & Ahmadi, M.** (2014) An efficient and scalable plagiarism checking system using Bloom filters. *Computers & Electrical Engineering*, 40(6), 1789–1800. doi: 10.1016/j.compeleceng.2014.06.003.
- Goh, E.** (2013) Plagiarism behavior among undergraduate students in hospitality and tourism Education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 13(4), 307–322.
- Graham-Matheson, L., & Starr, S.** (2013) Is it cheating or learning the craft of writing? Using Turnitin to help students avoid plagiarism. *Research in Learning Technology*, 21, 17218 doi: 10.3402/rlt.v21i0.17218.
- Haen, J. J., & Molnar, K. K.** (2014) Exploration of the ethical maturity of an undergraduate student cohort. *Journal of Academic and Business Ethics*, 9, 1–10.
- Harwood, N.** (2010). Research-based materials to demystify academic citation for postgraduates In N. Harwood (Ed.), *English Language Teaching Materials: Theory & Practice* (pp. 301-321). New York: Cambridge University Press
- Harwood, N., & Petrić, B.** (2012) Performance in the citing behavior of two student writers. *Written Communication*, 29(1), 55–103.
- Hirvela, A., & Du, Q.** (2013) “Why am I paraphrasing?”: Undergraduate ESL writers' engagement with source-based academic writing and reading'. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 87–98.
- Howard, R. M.** (1993) A plagiarism pentimento. *Journal of Teaching Writing*, 11 (3), 233–246.
- Howard, R. M.** (1999) *Standing in the shadow of giants: Plagiarists, authors, collaborators*. Stamford, Conn.: Ablex Pub.
- Howard, R. M., Serviss, T., & Rodrigue, T. K.** (2010) Writing from sources, writing from sentences. *Writing and Pedagogy*, 2(2), 177–192. doi: 10.1558/wap.v2i2.177
- Hu, G.** (2015) Research on plagiarism in second language writing: Where to from here? *Journal of Second Language Writing*, 30, 100–102. doi: 10.1016/j.jslw.2015.08.004.
- Jamieson, S., & Howard, R. M.** (2013) Sentence-mining: Uncovering the amount of reading and reading comprehension in college writers' researched writing. In R McClure & J.P. Purdy (Eds.), *The new digital scholar: Exploring and enriching the research and writing practices of nextgen students* (pp. 111–133). Medford, NJ: American Society for Information Science and Technology.
- Johnson, M., Peer, L., & Lee, R.** (2001) *Pre-school children and dyslexia: Policy, identification and intervention*. In A.J. Fawcett (ed.) *Dyslexia. Theory and Good Practice* (pp. 231–255). London: Whurr.
- Keck, C.** (2014) Copying, paraphrasing, and academic writing development: A re-examination of L1 and L2 summarization practices. *Journal of Second Language Writing*, 25, 4–22. doi: 10.1016/j.jslw.2014.05.005.
- Kegl, J. & Iwata, G.** (1989) Lenguaje de Signos Nicaragüense: A pidgin sheds light on the “creole?” ASL. In R. Carlson, S. DeLancey, S. Gildea, D. Payne & A. Saxena (Eds.), *Proceedings of the fourth annual meeting of the Pacific linguistics conference* (pp. 266–294). Eugene: University of Oregon.
- Kohl, K. E.** (2011) Fostering academic competence or putting students under general suspicion? Voluntary plagiarism check of academic papers by means of a web-based plagiarism detection system. *Research In Learning Technology*, 19. doi: <http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v19i3.7611>.
- Lance, D.** (1977) What is “Grammar”? *English Education* 9(1), 43–49.
- Li, Y., & Casanave, C. P.** (2012). Two first-year students' strategies for writing from sources: Patchwriting or plagiarism? *Journal of Second Language Writing*. 21(2), 165–180.
- Luzón, L. J.** (2015) An analysis of the citation practices of undergraduate Spanish students. *Journal of Academic Writing*, 5(1), 52–64.
- McCulloch, S.** (2012) Citations in search of a purpose: source use and authorial voice in L2 student writing'. *International Journal for Educational Integrity*, 8(1), 55–69.

- Mozgovoy, M., Kakkonen, T., & Cosma, G.** (2010) Automatic student plagiarism detection: Future perspectives. *Journal of Educational Computing Research*, 43(4), 511–531.
- Mufwene, S.** (1999) On the language bioprogram hypothesis: Notes from Tazmie. In M. DeGraff (Ed.), *Language creation and language change: Creolization, diachrony, and development* (pp. 95–127). Cambridge, MA: MIT Press.
- Nastri, J., Peña, J., & Hancock T. J.** (2006) The construction of away messages: A speech act analysis. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(4), 1029–1030.
- Nation, I. S. P.** (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nijakowska, J.** (2010) *Dyslexia in the foreign language classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Office of Research Integrity.** US Department of Health & Human Services. <http://www.ori.dhhs.gov>.
- Osman, A. H., Salim, N., Kumar, Y. J., & Abuobieda, A.** (2012) Fuzzy semantic plagiarism detection. In A.E. Hassanien, A.B.M. Salem, R. Ramadan, & T.H. Kim (Eds.), *Advanced machine learning technologies and applications. Communications in computer and information science 2012* (pp. 543–553). Berlin: Springer.
- Ott, P.** (1997) *How to detect and manage dyslexia. A reference and source manual*. Oxford: Heinemann Educational.
- Pecorari, D. & Petrić, B.** (2014) Plagiarism in second-language writing. *Language Teaching*, 47(3), 269–302. doi: 10.1017/S0261444814000056.
- Pecorari, D.** (2003) Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(4), 317–345.
- Pecorari, D.** (2006) Visible and occluded citation features in postgraduate second language writing. *English for Specific Purposes*, 25, 4–29.
- Pecorari, D.** (2008) *Academic writing and plagiarism: A linguistic analysis*. New York: Continuum.
- Pecorari, D.** (2015) Plagiarism in second language writing: Is it time to close the case? *Second Language Writing*, 30, 94–99. doi: 10.1016/j.jslw.2015.08.003.
- Petrić, B.** (2004) A pedagogical perspective on plagiarism. *NovELTy*, 11(1), 4–18.
- Petrić, B.** (2012) Legitimate textual borrowing: Direct quotation in L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(2), 102–117. doi: 10.1016/j.jslw.2012.03.005.
- Petrić, B.** (2015) What next for research on plagiarism? Continuing the dialogue. *Journal of Second Language Writing*, 30, 107–108. doi: 10.1016/j.jslw.2015.08.007.
- Polio, C., & Shi, L.** (2012) Perceptions and beliefs about textual appropriation and source use in second language writing. *Journal of Second Language Writing*, 21, 95–101. doi: 10.1016/j.jslw.2012.03.001.
- Schembri, N.** (2009) Citation practices: Insights from interviews with six undergraduate students at the University of Malta. *University of Reading Language Studies Working Papers*, 1, 16–24.
- Senghas, A.** (1995) The development of Nicaraguan Sign Language via the language acquisition process In D. MacLaughlin & S. McEwen (Eds.), *BUCLD 19: Proceedings of the 19th Annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 543–552). Boston Cascadilla Press.
- Shi, L.** (2004) Textual borrowing in second-language writing. *Written Communication*, 21(2), 171–200.
- Shi, L.** (2006) Cultural backgrounds and textual appropriation. *Language Awareness*, 15(4), 264–282.
- Shi, L.** (2012). Textual appropriation and citing behaviors of university undergraduates. *Applied Linguistics*, 31(1), 1–24. doi: 10.1093/applin/amn045.
- Šupak Smolčić, V., & Bilić-Zulle, L.** (2013) Patchwork plagiarism – a jigsaw of stolen puzzle pieces. *Biochemia Medica*, 23(1):16-8. doi: 10.11613/BM.2013.004.
- Sutherland-Smith, W.** (2011) Crime and punishment: An analysis of university plagiarism policies. *Semiotica*, 187, 127–139.
- Vieyra, M., Strickland, D., & Timmerman, B.** (2013) Patterns in plagiarism and patchwriting in science and engineering graduate students' research proposals. *International Journal for Educational Integrity*, 9(1), 35–49.
- Weigle, S. C., & Parker, K.** (2012) Source text borrowing in an integrated reading/writing assessment. *Journal of Second Language Writing*, 21(2), 118–133. doi: 10.1016/j.jslw.2012.03.004.

PÉTER GAÁL

Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola
gaal.peter.hun@gmail.com

Péter Gaál: Onlineszótár-használat Magyarországon (OHM) – egy kérdőíves szótárhasználati felmérés eredményei II.

Alkalmazott Nyelvtudomány, XVII. évfolyam, 2017/1. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.1.005>

Onlineszótár-használat Magyarországon (OHM) – egy kérdőíves szótárhasználati felmérés eredményei II.

Online dictionary use in Hungary (OHM) – results of a questionnaire survey I. Research into dictionary use is one of the newest areas within the field of lexicography. During the last years the importance of the field was growing progressively within lexicography research, mainly due to the strengthening of the user oriented point of view. A complex study into dictionary use was carried out by the Institute of German Language in Mannheim (henceforth abbreviated: IDS research) (see BZVelexiko: Müller-Spitzer ed. 2014, Müller-Spitzer et. al. 2011 and Müller-Spitzer et. al. 2012). One of the most important parts of the German project are the data and results collected by the questionnaire survey. The Hungarian dictionary use survey (Online dictionary use in Hungary, OHM) was based on the IDS questionnaire. The aim of this article is to evaluate and summarise the results of the Hungarian dictionary usage research.

1. Bevezetés

Az online szótárak jelentős szerepet töltenek be az elektronikus szótárak között. A nemzetközi szakirodalomban is kevés az onlineszótár-használati szokásokra vonatkozó publikáció. Komplex, átfogó vizsgálatot végzett a témában a mannheimi (Németország) Institut für Deutsche Sprache (a továbbiakban IDS kutatás), 2009-től 2011-ig. A „User-adaptive access and cross-references in elexiko (BZVelexiko)” elnevezésű projekt három éven keresztül zajlott, lexikográfusok, nyelvészek és társadalomtudósok bevonásával. Kutatásaim szempontjából a német projekt legfontosabb részét a kérdőíves felméréssel gyűjtött adatok és a felhasználásukból származó eredmények jelentik. A magyar szótárhasználati kutatáshoz az IDS kérdőívét vettem alapul (Müller-Spitzer szerk., 2014, Müller-Spitzer et al., 2012, és Müller-Spitzer et al., 2011; a két kérdőíves felmérés részletes eredményei a <http://www1.ids-mannheim.de/lexik/bzvelexiko/benutzungsforschung/usingdictionaries.html> oldalon olvashatóak).

A tanulmány I. részében empirikus kutatásom első – a kérdőíves felmérést magában foglaló – részéből részleteiben bemutattam az eljárást (a résztvevőket, az adatgyűjtési eszközt, az adatok elemzéséhez használt módszereket), majd ismertetem az eredményeket. A tanulmány II. részében kiértékelem az eredményeket, megfogalmazom következtetéseimet, illetve a válaszadókat különböző szempontok alapján csoportosítom és az eredményeket ennek

tükrében is vizsgálom. Mindez kiegészül az OHM és az IDS kutatás eredményeinek összevetésével.

2. Az eredmények tárgyalása

2.1 A használt szótártípusok

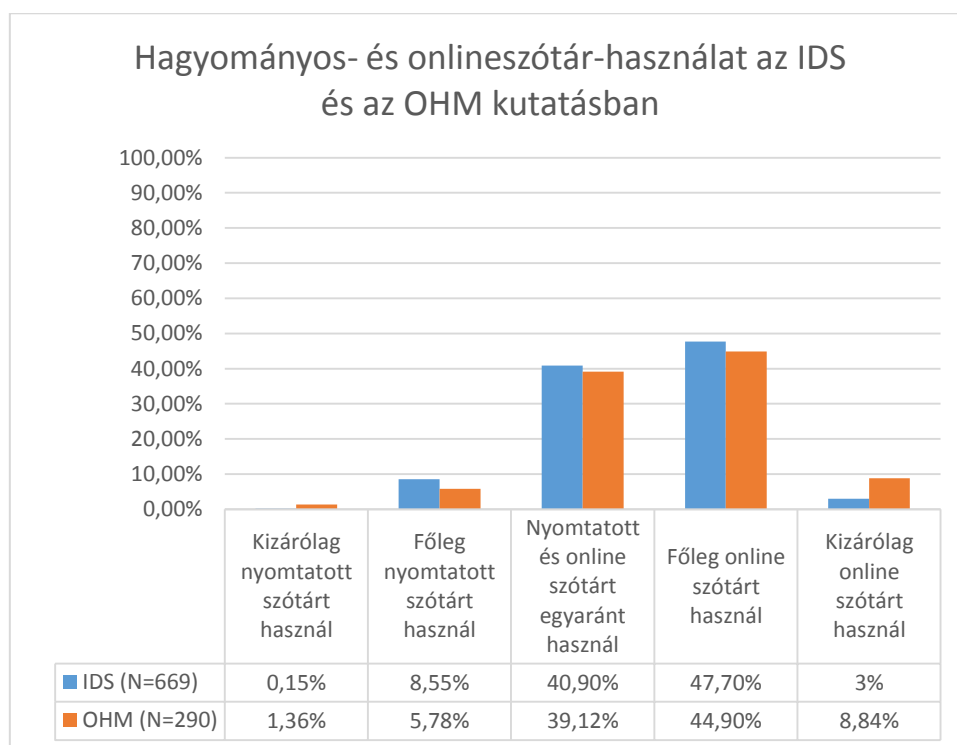
Hagyományos vs. online szótár

A szótári világban bekövetkező változások fő kérdése ma már nem az, hogy az elektronikus (leginkább az online) szótárak kiszorítják-e a papírszótárakat, hanem hogy mindez mikor fog bekövetkezni. Ez a fordulópont nyilvánvalóan nem egyik pillanatról a másikra történik meg, sokkal inkább egy hosszú folyamat eredményeképpen. Ennek a folyamatnak az egyik kulcsfontosságú tényezője, hogy a felhasználók túlnyomó többsége mikor pártol át az elektronikus szótári platformra (vagy a körülmények mikor kényszerítik ki náluk a váltást), mikor gondolják úgy, hogy az online szótárak egyenrangú vagy éppen jobb alternatívát nyújtanak hagyományos társaikkal szemben.

Az OHM kutatás eredményei azt tükrözik, hogy a váltási folyamat előrehaladott állapotban van, hiszen a válaszadók rendkívül csekély hányada (csupán 7,14%-uk) használ főleg vagy kizárólag nyomtatott szótárakat, miközben összesen 53,74%-uk használ főleg vagy kizárólag online szótárakat. A maradék 39,12% egyelőre párhuzamosan veszi igénybe mindkét platformot.

Érdekes összevetni a fenti adatokat az IDS kutatásban adott válaszokkal, ahol az OHM kutatáshoz hasonló eredmények születtek (II.1. ábra): azt láthatjuk, hogy a százalékos eloszlásban minimális különbségek mutatkoznak, a nagyobb eltérés (5,84%-os) kizárólag az online szótárakat használók között volt az OHM kutatásban megkérdezettek javára.

Akár az IDS, akár az OHM kutatás eredményeit vizsgáljuk, az látszik, hogy mindkét esetben 10% alatt van a *főleg* vagy *csak és kizárólag* hagyományos szótárt használók köre. Ez praktikusán azt jelenti, hogy a szótárhasználók túlnyomó többsége (legalábbis a vizsgált célcsoportban) már látja azokat az előnyöket, amelyeket az online szótárak biztosítanak, és egyre inkább áttérnek azok használatára vagy teljes mértékben, vagy a papírszótárak használatával kiegészítve.



II.1. ábra. Hagományos és online szótárak használatának gyakorisága az IDS és OHM kutatásokban

Az onlineszótár-használat bizonyos szempontból generációs kérdésnek is tekinthető, hiszen aki eleve idegenkedik az internet vagy éppen az új technológiák használatától, vagy kevésbé gyakorlott abban, az kisebb valószínűséggel fog online szótárakat használni. Az eredmények kiértékelésekor a kérdőívet kitöltőket korcsoportokra osztottam, és megnéztem, hogy milyen arányú az online szótárak elterjedtsége egy-egy korcsoporton belül (II.1. táblázat). Az adatokból az látszik, hogy a 21 év alatti, a 21–25, a 26–30, a 31–35 és a 36–45 korosztály tagjai között egyaránt 50%-nál magasabb a főleg vagy kizárólag online szótárakat használók aránya. Érdekes módon a legnagyobb arányban (64,71%) nem a legfiatalabb életkorúak körében, hanem a 31 és 35 év közöttiekénél jellemző az online szótárak nagymértékű használata. A 46–55 év közötti korosztálynál már van egy jól látható esés (45,1%), míg a legidősebbek, az 55 év felettek csupán 11,43%-a választja nagyobb arányban az online szótárakat a hagyományos szótárakhoz képest.

Az OHM kutatás kérdőíves felmérésének tükrében megállapíthatjuk, hogy a válaszadók közül egyedül az 55 év feletti korosztály az, amely nagy valószínűséggel a tradicionális szótárhasználat híve marad, és továbbra is a papíralapú szótárakat részesíti előnyben az online szótárakkal szemben. (A megállapítást alátámasztó adalék, hogy a kizárólag nyomtatott szótárt használó válaszadók közül mind a négyen 55 évesnél idősebbek voltak.) A fiatalabb generációknál ugyanakkor az online szótárak valós alternatívát jelentenek a hagyományos szótárak mellett vagy azokkal szemben.

Életkor (év)	-21	21–25	26–30	31–35	36–45	46–55	55+
Csoport létszáma (fő)	11	29	36	34	97	51	35
Főleg vagy kizárólag online szótárt használ (fő)	6	17	20	22	53	23	4
Százalékos arány	54,55%	58,62%	55,56%	64,71%	54,64%	45,10%	11,43%

II.1. táblázat. A főleg vagy kizárólag online szótárt használók eloszlása korcsoportonként

Kétnyelvű és egynyelvű online szótárak használata

A felhasználók által használt online szótárak típusainak vizsgálatakor kiestek azok a szótárhasználók, akik a mintavételkor azt jelölték meg, hogy csak nyomtatott szótárakat használnak, így a további adatokat 290 válaszadó szolgáltatva.

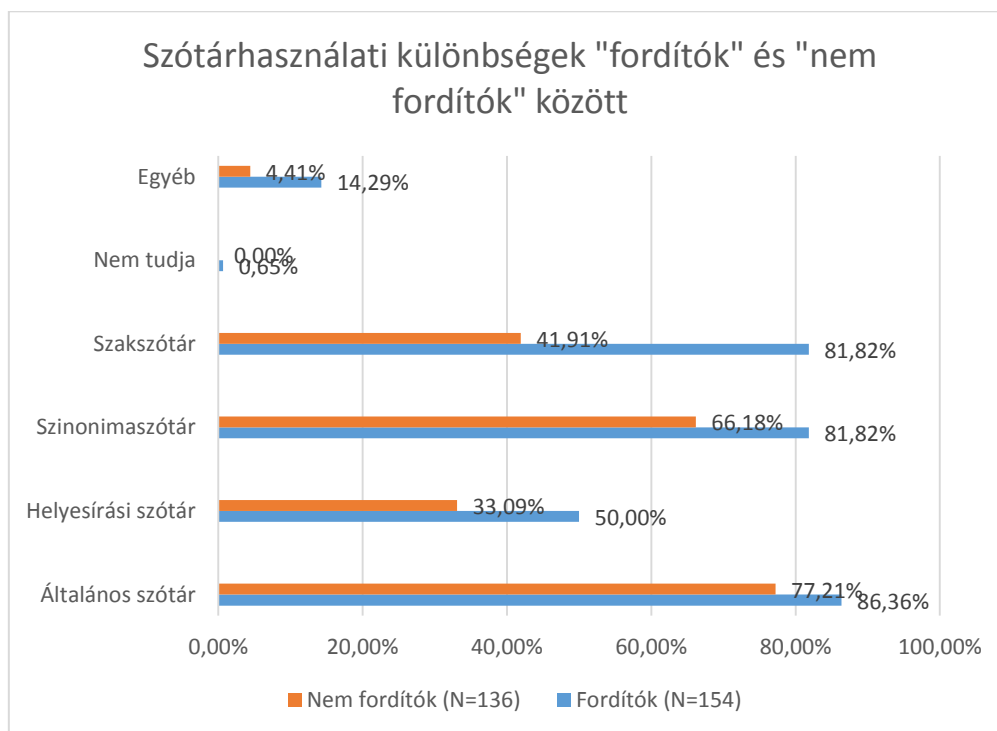
Általánosságban az látszik, hogy a vizsgált célcsoport tagjai egyaránt használnak kétnyelvű és egynyelvű online szótárakat. Mindkét esetben 90% százalék felett volt az igennel válaszolók aránya (97,93%, illetve 94,83), tehát minimális a különbség a kétnyelvű szótárak javára. Ha ezt összevetjük az IDS kutatásban kapott számokkal, akkor azt látjuk, hogy ott is a kétnyelvű szótárak használati aránya volt magasabb (96,6%), az egynyelvű online szótáraké pedig némileg alacsonyabb (88,0%).

Az egynyelvű szótárak típus szerinti elkülönítésénél az *Általános szótárak* (86,55%) és a *Szinonimaszótárak* (78,55%) használatának magas aránya szembevetendő, amelyek egyébként az IDS kutatásban is első helyre kerültek. (Általános szótárak: 67,2% és 92,3%, illetve szinonimaszótárak: 56,2% és 65,8%.) Az IDS kutatásban mindössze az angol és a német nyelven kitöltők között találtak lényeges különbségeket a használt onlineszótár-típusokat illetően, másfajta differenciálásban nem (Koplenig & Müller-Spitzer, 2014: 132).

Mivel az OHM kutatás csak egy nyelven (magyar nyelven) zajlott, ezért értelemszerűen nyelvek szerinti összevetésre nem nyílt módom. Különbség volt még az IDS kutatáshoz képest, hogy a választható egynyelvű szótártípusok között szerepelt a *Szakszótár* kategória. Ezt a típust azért tartottam indokoltnak külön is kiemelni, mivel nagyszámú fordító töltötte ki a kérdőívet, ezért feltételeztem, hogy magas lesz a szakszótárak használók aránya. A válaszadókat két csoportra, fordítókra és nem fordítókra bontottam, majd megvizsgáltam, hogy a csoportok tagjai milyen arányban használják az egyes szótártípusokat (II.2. ábra). A diagramon az látszik, hogy a választható típusok közül mindegyiket nagyobb arányban használják a fordítók.

A legkisebb differencia a két kutatás eredményei között az általános szótáraknál tapasztalható, aminek feltehetően két oka van: egyrészt a legtöbb szótárhasználati szituációban az általános szótárak megfelelőnek bizonyulnak a lexikográfiai igények kielégítésére, másrészt az interneten a legnagyobb számban az általános szótárak fordulnak elő, így a felhasználók azokkal találkoznak a leggyakrabban.

Visszatérve a szakszótárak kérdésére, megállapítható, hogy a vizsgált személyek körében a fordítók jóval nagyobb arányban (csaknem kétszer annyian) használnak szakszótárakat, mint a nem fordítók. Ha statisztikai módszerrel vizsgáljuk a különbséget, akkor elmondható, hogy a próba p értéke alapján a fordítók szignifikánsan nagyobb százalékban használnak szakszótárat, mint a nem fordítók, 0,1%-os szignifikancia szinten is.¹ A fordítók magasabb arányú szakszótár-használatának oka visszavezethető arra, hogy munkájuk kapcsán nekik lehet leginkább szükségük speciális szótári tartalmakra, míg például egy nyelvtanár vagy egy idegennyelv-szakos hallgató igényeinek az esetek nagyobb többségében bőségesen megfelel egy jó minőségű általános szótár is.



II.2. ábra. Az egy nyelvű online szótár-típusok használatának aránya a fordítók és a nem fordítók körében az OHM kutatásban

2.2 A szótárhasználat külső körülményei

A szótárhasználat célja

A kérdőívet a legnagyobb százalékban fordítók, idegennyelv-tanárok, illetve kisebb számban idegennyelv-szakos hallgatók töltötték ki. Várható volt tehát, hogy az említett csoportok felülreprezentáltsága miatt a szakmai célú szótárhasználat magas arányban fog megjelenni a vonatkozó kérdés válaszaiban, hiszen munkájuk vagy tanulmányaik miatt valamilyen szinten kénytelenek szótárakat használni. Azoknak a válaszadóknak az aránya, akik kizárólag vagy főleg privát célokra használják az online szótárakat, mindössze 5,51%-ot ért el, amiből az következik, hogy a 290 megkérdezett több mint 90%-a (kisebb vagy nagyobb mértékben) munkaeszközként tekint az online szótárakra.

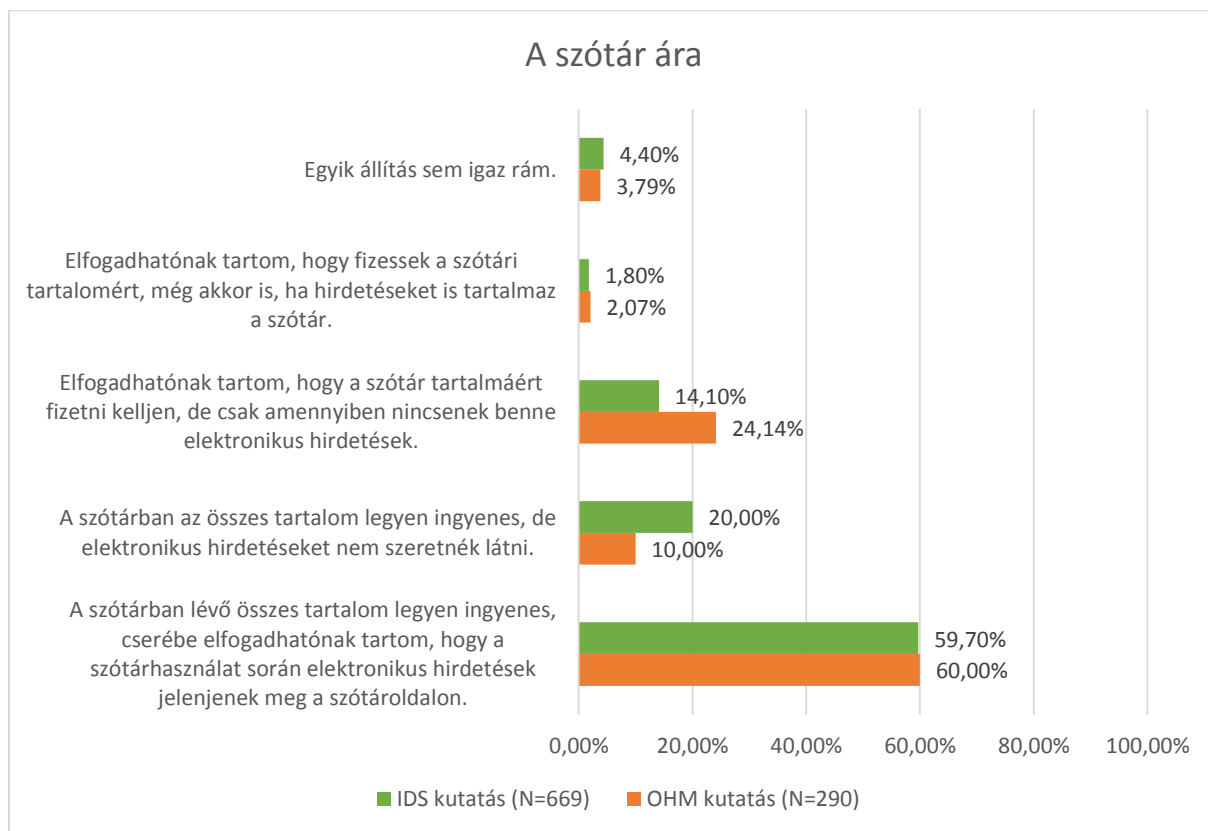
Az IDS kutatásból két adat áll rendelkezésre a kérdéskörben, ott 54,7% volt a privát és szakmai célú szótárhasználat, és 33,3% a főleg szakmai célú szótárhasználat. Ezek az eredmények rendkívül közel állnak az OHM kutatás számaihoz: 60%, illetve 27,93%, azaz érdemi különbség nem látszik a két kutatás eredményei között.

A szótár ára

Az online szótárak népszerűségének egyik fő oka, hogy nagyon sok esetben a szótári tartalmakhoz való hozzáférés nem igényel anyagi ráfordítást. Ha a felhasználó eltekint a minőségi aggályoktól, akkor gyakorlatilag bármilyen típusú ingyenes online szótár elérhető a világhálón, így nem meglepetés, hogy sokan keresik ezeket a megoldásokat a fizetős online szótárakkal szemben. Az IDS kutatás rámutatott arra (Koplenig & Müller-Spitzer, 2014: 134), hogy válaszadóik közel 80%-a egyáltalán nem hajlandó fizetni az online szótári tartalmakért, még akkor sem, ha nagyon jó minőségű referenciaműről van szó.

Az OHM kutatásban az IDS eredményekhez hasonló végeredményre számítottam, már csak azért is, mert a Németországban készült kutatás résztvevői valószínűleg általában véve szélesebb anyagi lehetőségekkel rendelkeznek, mint a magyarországi megkérdezettek (a két ország gazdasági helyzetéből kiindulva), így elviekben nekik eleve kisebb problémát jelentene egy online szótárra történő előfizetés, vagy annak megvásárlása. A kapott adatok azonban végül valamelyest szembementek a várakozásokkal.

A legnépszerűbb opciónak mindkét kutatásban (nagyjából 60%-os aránnyal) az bizonyult, hogy a szótár legyen ingyenes, cserébe a szótároldalon lehetnek elektronikus hirdetések. Tehát a szótárhasználók többségében hajlandóak figyelmen kívül hagyni a sokszor zavaró hirdetéseket, csak hogy ne kelljen fizetniük a tartalomért. Meglepetést okozott azonban azoknak az aránya, akik hajlandóak pénzt kiadni egy jó minőségű online szótárért, ez ugyanis a németországi kitöltökhöz képest (14,1%) magasabb számot hozott a magyarországi kitöltőknél (24,14%). Statisztikailag 0,1% szignifikancia szinten szignifikáns különbség volt kimutatható a két csoport között.²



II.3. ábra. Fizetési hajlandóság az online szótári tartalmakért az IDS és az OHM kutatásban részt vevők körében

A nagyobb fizetési hajlandóság egyik motiváló tényezője lehet, amikor a szótárhasználók nélkülözhetetlen munkaeszközként tekintenek az online szótárra. Annak érdekében, hogy ezt az aspektust körüljárjam, külön csoportba soroltam a nyelvtanárokat és a fordítókat a többi válaszadótól, majd megvizsgáltam, hogy mutatkozik-e különbség köztük a fizetési hajlandóság tekintetében. A kapott adatok (lásd II.2. táblázat) azt mutatják, hogy valamelyest nagyobb mértékben hajlandóak a fordítók és az idegennyelv-tanárok fizetni az online tartalmakért, de csak 6%-os szignifikancia szinten szignifikáns a különbség.³

A vizsgált populáción belül tehát mindkét csoportban jóval kisebb azoknak az aránya (28,64% és 19,48%), akik adott esetben (és bizonyos feltételek teljesülése mellett) nem sajnálnák a pénzt egy jó minőségű online szótárért, de a többség egyértelműen az ingyenes szótári tartalmak mellett teszi le a voksát.

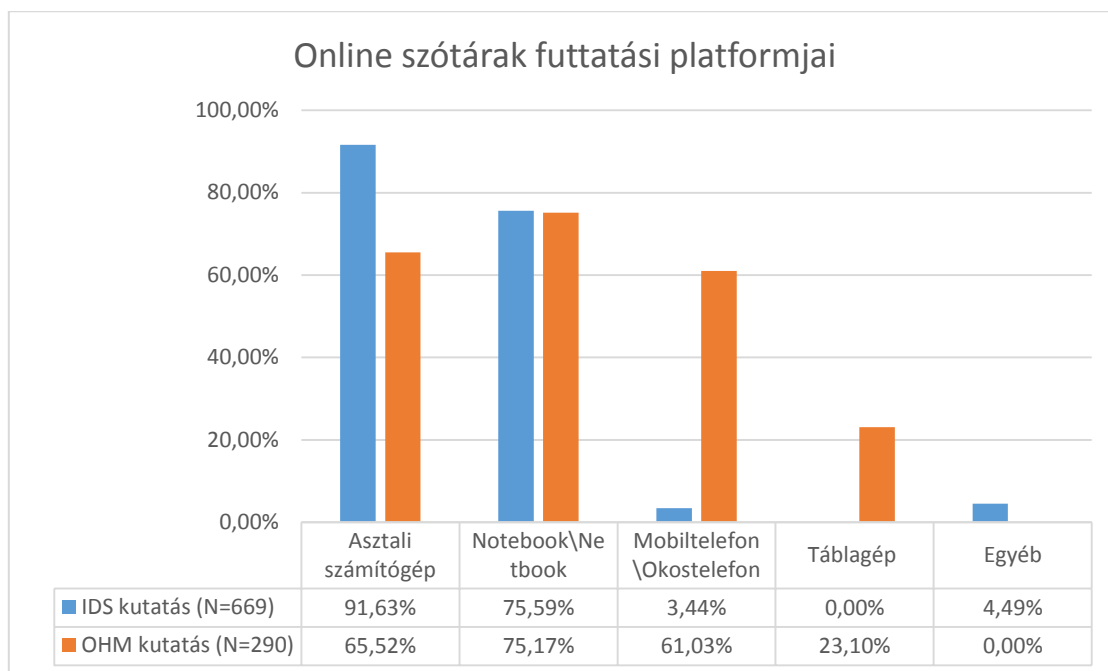
	Összesen	Hajlandó fizetni az online szótári tartalomért	Nem hajlandó fizetni az online szótári tartalomért
Fordító vagy idegennyelv-tanár (fő)	213	61	152
Százalékos eloszlás	100%	28,64%	71,36%
Nem fordító vagy idegennyelv-tanár (fő)	77	15	62
Százalékos eloszlás	100%	19,48%	80,52%

II.2. táblázat. Az online szótárakért történő fizetési hajlandóság mértéke a fordítók és a nyelvtanárok körében

Az online szótárak futtatási platformjai

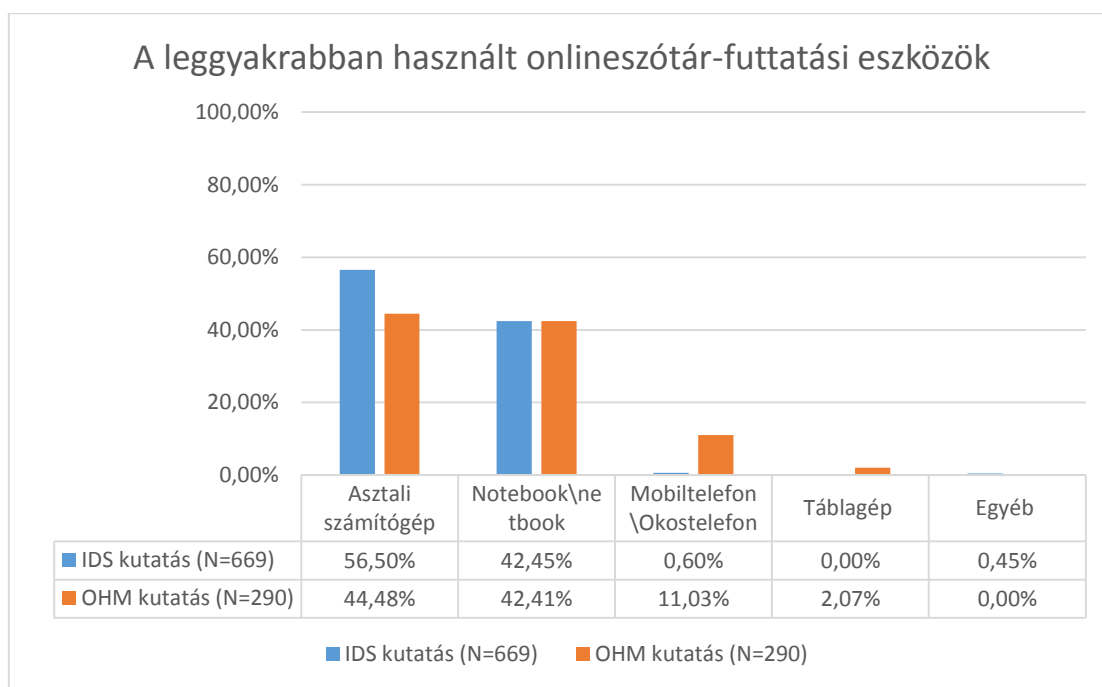
Az IDS kutatáshoz hasonlóan az OHM kutatásban is rákérdeztem arra, hogy a szótárhasználók milyen elektronikus eszközökön használják az online szótárakat⁴. Ha megvizsgáljuk az egyes eszközcsoportokat a két kutatásban (lásd II.4. ábra), akkor rögtön szembetűnő a *mobil- és okostelefonos* szótárhasználat nagyon magas aránya az OHM kutatásban az IDS kutatáshoz képest. Ebben az összevetésben 0,1%-os szignifikancia szinten is szignifikáns különbség mutatkozik a két eredmény között.⁵ A nagymértékű eltérés okait abban lehet keresni, hogy az IDS kutatás hat évvel az OHM kutatás előtt készült, és ahogy azt Kopleinig és Müller-Spitzer (2014: 139) is leszögezi, ebben az időben a mobil eszközök még nem voltak annyira elterjedtek, hogy népszerű szótári platformmá váljanak. (További indokként említik, hogy a felmérést főként németországi és amerikai válaszadók körében végezték, de kimaradt például az ázsiai térség, ahol a mobil eszközök rendkívül népszerűek.) 2016-ra a helyzet azonban gyökeresen megváltozott: nem csupán szótárhasználatra, hanem egyéb célokra is egyre gyakrabban használunk mobil eszközöket (és sokan már egyáltalán nem használnak asztali számítógépet vagy akár laptopot, csak és kizárólag mobil eszközöket), így egyáltalán nem meglepő, hogy a megkérdezettek több mint 60%-ánál megjelenik a mobiltelefon és az okostelefon, 23,1%-uknál pedig a táblagép mint szótárfuttatási platform. A trendek pedig egyértelműen abba az irányba mutatnak, hogy az arány még inkább emelkedni fog, ezért a szótárkészítőknek sem marad más választásuk, minthogy egyre nagyobb hangsúlyt fektessenek mobilszótárjaik fejlesztésére és optimalizálására. (A témáról bővebben lásd Gaál, 2014, és Fóris & Gaál, 2014.)

A másik kategória, ahol jelentős, szignifikáns különbség mutatkozik a két kutatás válaszadó között⁶, az az *asztali számítógépek*, azonban éppen fordított előjellel. Itt az IDS kutatásban magasabb a használati arány (91,63%), míg az OHM kutatásban csak 65,52%. A különbség valószínűleg pontosan abból a tényből fakad, hogy 2016-ban (amikor az OHM kutatás készült) sokan már egyáltalán nem használnak hagyományos számítógépeket, csak mobilabb, hordozható eszközöket.



II.4. ábra. Az IDS és az OHM kutatásokban részt vevő felhasználók által használt szótárfuttatási eszközök

A leggyakrabban használt eszközök összevetésében (lásd II.5. ábra) az asztali számítógépek⁷ és a mobil/okostelefonok⁸ használatában mutatkozott szignifikáns különbség (0,1%-os szignifikancia szinten), előbbiben az IDS kutatás (56,5%, ill. 44,48%), utóbbiban az OHM kutatás (11,03%, ill. 0,6%) javára. A számok a II.4. ábrán megjelenített tendenciákhoz hasonlítanak, azaz, hogy a hat évvel ezelőtt végzett (IDS) kutatás idején még a hagyományos számítógépek számítottak az elsődleges internetezési (és onlineszótár-használati) platformnak, azonban ez napjainkra már sok felhasználó esetében nem állja meg a helyét, mivel ők áttértek a hordozható „okoseszközökre” mint elsődleges platformra.



II.5. ábra. Az IDS és az OHM kutatásokban részt vevő felhasználók által leggyakrabban használt szótárfuttatási eszközök

Az IDS kutatás eszközhasználatra vonatkozó részében felállítottak egy „*Kisképernyős eszköz*” (Small Screen Device) nevű kategóriát (Koplenig & Müller-Spitzer, 2014: 137), amely magában foglalta a mobil- és okostelefonokat, és egyéb kisképernyős-eszközöket (gyakorlatilag tehát az asztali számítógépen és a notebookon, valamint netbookon kívül minden egyéb eszközt). Megvizsgálták, hogy a különböző alcsoportok (nyelvészek–nem nyelvészek, fordítók–nem fordítók, német–angol nyelven kitöltők) között mutatkozott-e valamilyen különbség a kisképernyős-eszköz-használat gyakoriságában. Arra a megállapításra jutottak, hogy csak a kitöltés nyelve szerinti összevetésben mutatható ki szignifikáns különbség, a kérdőívet angolul kitöltők javára.

Az OHM kutatásban megismételtem a kisképernyős-eszköz-használatra (a továbbiakban KE és KE-használat) vonatkozó összehasonlítást a fordítók és a nem fordítók csoportja között (lásd II.3. táblázat). Azt feltételeztem, hogy a fordítók számára, mivel – munkájukból kifolyólag – több időt töltenek az online szótárak használatával, kényelmesebb és hatékonyabb nagyobb képernyőn futtatni azokat. Ebből következően kevésbé lesz jellemző rájuk, hogy KE-eket használnak.

A feltételezés helyesnek bizonyult, eszerint a fordítóknak csak 58,44%-a, míg a nem fordítóknak 73,53%-a használ KE-eket is, a leggyakrabban használt eszközöknél pedig a fordítók csak 7,14%-os, míg a nem fordítók 19,85%-os arányt értek el. A próba alapján tehát 0,1%-os szignifikancia szint mellett is azt

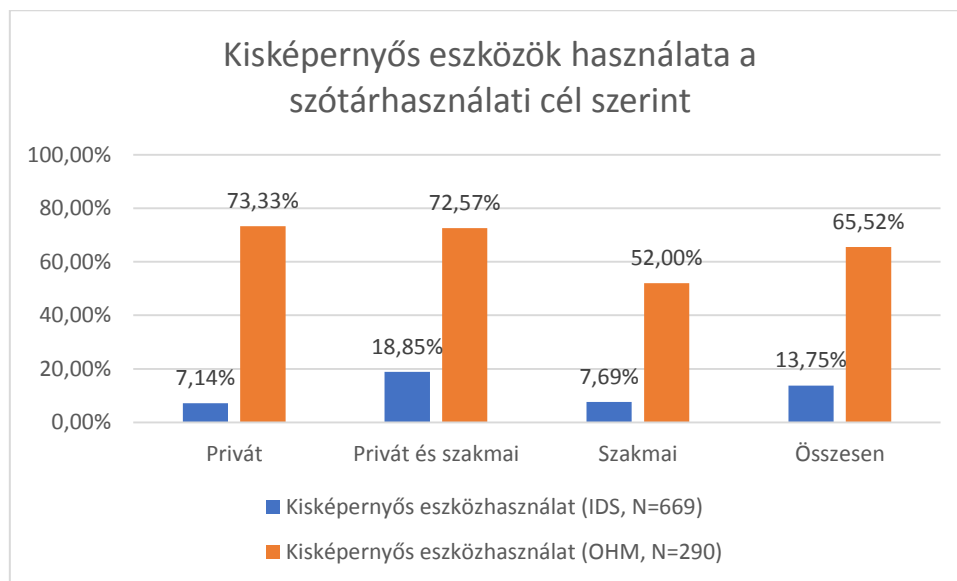
állíthatjuk, hogy a nem fordítók nagyobb arányban használnak KE-eket, mint a fordítók.⁹

Használ-e (többek között) kisképernyős eszközt?		
	Fordítók (N=154)	Nem fordítók (N=136)
Igen (Fő/Százalék)	90 (58,44%)	100 (73,53%)
A leggyakrabban használt eszköz valamilyen kisképernyős eszköz?		
	Fordítók (N=154)	Nem fordítók (N=136)
Igen (Fő/Százalék)	11 (7,14%)	27 (19,85%)

II.3. táblázat. Kisképernyőeszköz-használat a fordítók és a nem fordítók körében az OHM kutatásban

Egy másik – a szakmai szótárhasználattal összefüggő – vizsgálatban az IDS kutatásban kitértek arra, hogy a megkérdezettek milyen arányban használnak (és nem használnak) KE-eket a szótárhasználatkor privát, szakmai és mindkét célra (Koplenig & Müller-Spitzer, 2014: 138). Mivel az IDS kutatásban összességében eleve alacsony volt a KE-k használata, feltételeztem, hogy az OHM kutatásban mind a három említett csoportban jóval magasabb arányt fog elérni ezen eszközök használatának aránya.

A hipotézis beigazolódott, hiszen mind *privát*¹⁰, mind *szakmai*¹¹, mind a *privát és szakmai*¹² célú szótárhasználatnál szignifikáns különbség mutatkozott a KE-k alkalmazásában, 0,1%-os szignifikancia szinten is. (Az IDS és az OHM kutatás egymáshoz viszonyított arányszámait a II.6. ábra szemlélteti.) Az OHM kutatásban a tisztán szakmai szótárhasználat érte el a legkevesebb százalékot, a válaszadók hozzávetőleg fele használja KE-n, tisztán szakmai célokra az online szótárakat, míg a privát és a privát és szakmai szótárhasználat esetében körülbelül három válaszadóból kettőre jellemző.



II.6. ábra. A kisképernyős-eszközök különböző célokra történő használatának aránya az IDS és OHM kutatásokban

Az IDS kutatásban a KE-k használatának gyakorisága és az életkor között nem találtak összefüggést, azaz a fiatalabb korosztályra nem volt jellemző, hogy nagyobb arányban használnának KE-t, mint az idősebb korosztályok (Koplenig & Müller-Spitzer 2014: 137). Az OHM kutatás eredményei alapján megismételtem ezt a vizsgálatot, feltételezve, hogy az OHM kutatásban az életkor és KE-használat között kapcsolat mutatkozik (tehát minél idősebb, annál kevésbé használ KE-t). A kapott adatok szerint (lásd II.4. táblázat) a KE-k használata legnagyobb arányban (91,18%) a 31–35 éves korosztályra jellemző (szorosán mögötte következik a 21 évesnél fiatalabbak korosztály), a legkevésbé (37,5%) pedig az 55 évesnél idősebbek használnak KE-t az online szótárak futtatásához. A II.4. táblázatban szereplő adatokból kitűnik, hogy a KE-használat gyakorisága nem áll egyenes arányban az életkor csökkenésével, sokkal inkább hullámzó tendenciát mutat.

Az adatok statisztikai elemzéséhez először a chí-négyzet próbát¹³ alkalmaztam, amely szerint 0,1% szignifikancia szinten szignifikáns kapcsolat van az életkor és a KE-használat között. Ezek után asszociációs kapcsolatelemzésnek vettem alá az adatokat¹⁴: eszerint a Cramer-mutató alapján a két ismerv között közepesen gyenge sztochaikus kapcsolat mutatható ki. Az a hipotézis viszont, miszerint minél idősebb valaki, annál kevésbé használ KE-t, nem fogadható el egyértelműen.

Korcsoport	Csoport létszáma	Használ kisképernyős-eszközt (fő)	Százalékos arány
21 évesnél fiatalabb	11	10	90,91%
21-25 éves	29	24	82,76%
26-30 éves	36	27	75,00%
31-35 éves	34	31	91,18%
36-45 éves	97	59	60,82%
46-45 éves	50	26	52,00%
55 évesnél idősebb	32	12	37,50%
Összesen	289	189	65,40%

II.4. táblázat: A kisképernyős-eszközök használatának eloszlása korcsoportok szerint az OHM kutatásban

2.3 Az online szótári jellemzők

Tíz szótári szempont rangsorolása fontosság alapján

Az online szótárak minősítéséhez számtalan szempont figyelembe vehető. Az azonban, hogy mely szótári jellemzők fontosak a szótárak szerkesztőinek, melyek a lexikográfusoknak, és melyek a felhasználóknak, nem biztos, hogy feltétlenül fedik egymást, például Almind (2005: 39–40), valamint Fuertes Olivera és Nino-Amo (2011: 172–173) is más-más elvárásokat fogalmaznak meg az online szótárakkal kapcsolatban.

Az OHM kutatásban az IDS kutatásban kiemelt tíz szempontot rangsoroltattam a kérdőívet kitöltőkkel, azok fontossága szerint. A hipotézisem az volt, hogy – hasonlóan az IDS kutatás eredményeihez (vö. Koplenig & Müller-Spitzer, 2014: 148, és Müller-Spitzer et al., 2012: 445) – a legfontosabbnak ítélt elvárásokat azok a szótári jellemzők jelentik majd, amelyeket a felhasználók a hagyományos szótárakkal kapcsolatban is megfogalmaznak, az újdonságnak számító onlineszótári-jellemzőket pedig kevésbé fontosnak értékelik.

A hipotézis helyesnek bizonyult, hiszen akárcsak az IDS kutatásban, az OHM kutatásban is (a Likert-skálás mérés, és a rangsorolás alapján is) a *megbízhatóságot* jelölték a legfontosabb onlineszótári-jellemzőnek. Az egyezéseknek ezzel még nem volt vége, a hatodik helyezéig bezárólag ugyanazok az eredmények születtek, így a további sorrend: *áttekinthetőség*, *naprakésztség*, *sebesség*, *hozzáférhetőség* és a *korpuszhoz kapcsolódó linkek* voltak. Az utolsó helyre rangsorolt tulajdonságok között módosult némileg a sorrend, mivel az OHM kutatásban a Likert-skálás eljárás alapján a hetedik helyre a *böngészési javaslatok* került, ami az IDS kutatásban csak kilencedik volt. A rangsorolás alapján történő minősítés szerint a *más szótárakhoz*

kapcsolódó linkek állt a hetedik helyen, csakúgy, mint az IDS kutatásban. Az IDS kutatásban nyolcadik helyre jelölt *testreszabhatóság* az OHM kutatásban viszont összesítésben az utolsó helyet kapta meg. Az IDS kutatásban tizedik, *multimédiás tartalom* egy hellyel előbbre, a kilencedik pozícióba került, hasonlóan a *böngészési javaslatokhoz*, amelyet kilencedik (IDS), ill. a hetedik és a nyolcadik (OHM) helyre soroltak.

Összességében az látszik tehát, hogy hiába telt el már hat év 2010 óta, a szótárhasználók az OHM kutatásban is azokat az elvárásokat fogalmazták meg (illetve tartották fontosnak) az online szótárakkal kapcsolatban, mint az IDS kutatásban résztvevők. A két kutatás eredményeinek egybevágósága – a szótár ára mellett – talán ebből az aspektusból volt a legszembetűnőbb.

Az online szótárak megbízhatóságának megítélése a szerkesztői háttér alapján

Az utolsóként vizsgált kérdéskör az online szótárak megbízhatósága és szerkesztői háttére közti kapcsolatra fókuszált. Ahogy az várható volt, az OHM kutatásban a *(Szótár)kiadó cég által* és az *Intézmény/Szervezett által szerkesztett szótárak* nagy fölénnyel a legmegbízhatóbb szótártípusnak minősültek. A hibrid műfajnak tekinthető, *Intézmény/Szervezet/Kiadó/Magánszemély által szerkesztett, de a felhasználók által szolgáltatott információkat felhasználó szótárak* a két véglet között nagyjából félúton helyezkednek el, a legkevésbé megbízhatónak ítélt típusok pedig a *Közösség által szerkesztett* és a *Magánszemély által szerkesztett szótárak* lettek.

A sorrend első ránézésre nem tűnik meglepetésnek, hiszen az tulajdonképpen a szótárhasználók megbízhatóságra vonatkozó tradicionális felfogását tükrözi: jól ismert, nagynevű kiadók vagy intézmények kiadványait megbízhatóbbnak tartják, mint a kevésbé ellenőrizhető háttérű referenciaműveket. A gyakorlat azonban némileg más képet mutat, hiszen például az interneten fellelhető különféle közösségi szerkesztésű szótárak rendkívül népszerűek (vö. pl. Gurevych & Meyer, 2012), a – jelek szerint létező – megbízhatósági aggályok ellenére. Kik lehetnek akkor azok, akik mégis előszeretettel fordulnak a közösség által szerkesztett szótárakhoz?

Mivel általában véve a közösségi tartalmak felhasználói legnagyobb számban a fiatalabb korosztály köréből kerülnek ki, feltételezem, hogy a fiatalabb korosztályok nagyobb valószínűséggel tartják megbízhatónak a közösségi szótárakat. Ennek a hipotézisnek a bizonyítására statisztikai számítás végeztem. Korcsoportokra bontottam a kérdőívet kitöltőket, majd varianciaanalízis segítségével megvizsgáltam, hogy van-e szignifikáns kapcsolat az életkor és a közösségi szótárak megbízhatóságára adott helyezés között. A számítás azt az eredményt hozta, hogy a statisztikai próba alapján nincs szignifikáns különbség a két tényező között¹⁵. Nem mondhatjuk tehát azt, hogy a fiatalabb

szótárhasználók jobban megbíznának a közösségi szótárakban, mint az idősebbek.

3. Összegzés

Tanulmányomban – és annak I. részében – egy magyarországi, kérdőíves felmérésen alapuló onlineszótár-használati kutatást mutattam be. A tanulmány I. részének 2. pontjában megfogalmazott kérdésekre a felméréséből származó adatok részben vagy egészében válaszokat szolgáltatnak, amelyeket az alábbiakban összegzek.

- A kérdőíves felmérés tükrében milyen onlineszótár-használati szokások jellemzik a kérdőívet kitöltőket, illetve milyen elvárásokat fogalmaznak meg maguknak az online szótárakkal kapcsolatban?

Ami az online és a hagyományos szótárak közti választóvonalat illeti, a használati gyakoriság tekintetében az online szótárak térnyerése szembetűnő. Az OHM kutatásban a papírszótár-használat kizárólagossága már csak nagyon kevesekre jellemző. Az online szótárak közül az egy- és kétnyelvű szótárak használata is rendkívül elterjedt, az egynyelvűeken belül pedig leginkább az általános-, és a szinonimaszótárakat használják a felhasználók.

A szótárhasználat céljánál a szakmai célok dominálnak, de ez nincsen összefüggésben a szótárhasználatért cserébe fizetendő anyagi ellenszolgáltatással, hiszen a többség inkább „eltűri” az elektronikus hirdetések jelenlétét a szótároldon, ha cserébe az összes szótári tartalomhoz ingyenesen hozzáfér. Az eszközhasználatról elmondható, hogy a legtöbben még mindig hagyományos számítógépeket (asztali számítógép, notebook) alkalmaznak, de már nagy arányt ér el azoknak a száma, akik a hordozható mobil eszközöket szótárhasználatra (is) igénybe veszik.

A szótárhasználók által leginkább fontosnak minősített szótári jellemzőnek a megbízhatóság bizonyult, kiegészülve az áttekinthetőséggel és a naprakészséggel, a kimondottan online szótárakhoz köthető elvárásokat, mint a testreszabhatóság és a multimédiás tartalmak, kevésbé fontos kategóriaként értékelték.

- Vannak-e különbségek a különböző szempontok (életkor, szakmai háttér) szerint elkülönített csoportok válaszai között az összes megkérdezethez viszonyítva?

A főleg vagy kizárólag online szótárt használók aránya szinte minden korcsoportban (–21, 21–25, 26–30, 31–35, 36–45 év) 50% felett, vagy kicsivel alatta (46–55 év) volt. Az 55 év feletti korosztálynál viszont látványos az elmaradás: valamivel több, mint 10% tekinti csak elsődleges referenciaműnek az

online szótárakat. Az egynyelvű online szótáraknál kimutatható, hogy a vizsgált populáció tagjai közül a fordítók nagyobb arányban fordulnak szakszótárakhoz, mint a nem fordítók.

A szótár árával kapcsolatos vizsgálatok nem igazolták egyértelműen, hogy azok, akiknél az online szótár kvázi munkaeszköznek számít (idegennyelv-tanárok, fordítók) nagyobb arányban lennének hajlandóak fizetni az online szótárakért, mint a csoporton kívül esők. Összefüggés mutatkozott azonban abban a tekintetben, hogy a nem fordítókhoz képest a fordítókra kevésbé jellemző, hogy kisképernyős-eszközökön futtatják az online szótárakat.

A szótárak szerkesztői háttere alapján kiemeltém a közösség által szerkesztett szótárakat, és megvizsgáltam, hogy a fiatalabb korosztályok megbízhatóbbnak tartják-e ezt a szótártípust az idősebb generációba tartozókhoz képest. A statisztikai számítások alapján ez a feltételezés nem nyert bizonyítást.

- Milyen különbségek és hasonlóságok mutathatók ki a mannheimi Institut für Deutsche Sprache (IDS) által 2010-ben végzett kutatás eredményei és az Onlineszótár-használat Magyarországon (OHM) kutatás eredményei között?

Ha az IDS és OHM kutatásban résztvevők válaszait összevetjük az onlineszótár-használat elterjedtségének tekintetében, akkor közel hasonló arányokat tapasztalunk, csupán a kizárólag online szótárt használók aránya magasabb némileg az OHM kutatásban. Szintén közel állnak egymáshoz a két kutatásban az egy- és kétnyelvű online szótárak használati gyakoriságát jelző számok. További egyezés, hogy a leggyakrabban használt egynyelvű szótártípusok az általános- és a szinonimaszótárak.

Az IDS és az OHM kutatások közti hasonlóságok tovább folytatódtak a szótárhasználat külső tényezőihez kapcsolódó eredményekben: egyrészt a privát és a szakmai célú szótárhasználat arányaiban, másrészt a szótár árával kapcsolatos választásban, hiszen mindkét kutatásban az ingyenes, de elektronikus hirdetésekkel tartalmazó szótárakat preferálták a legnagyobb számban. A fizetős szótárakat azonban valamivel nagyobb arányban tartották elfogadhatónak az OHM kutatásban. A szótárfuttatási platformok között két eszköznel látszott jelentősebb különbség: az asztali számítógépeket az IDS kutatás, míg a mobil- és okostelefonokat az OHM kutatás résztvevői használják nagyobb arányban. További különbség még, hogy a kisképernyős-eszközök használata az OHM kutatásban a vizsgált kategóriákban (privát, szakmai, privát és szakmai célú szótárhasználat) jóval magasabb arányú volt, mint az IDS kutatásban.

A tíz vizsgált, online szótárakra jellemző elvárás tekintetében minimális különbségek mutatkoztak csak a köztük felállított fontossági sorrendben. A felhasználók tehát az IDS és az OHM kutatásban is nagyon hasonlóan

vélekednek arról, hogy melyek azok a jellemvonások, amelyeknek feltétlenül meg kell jelenniük egy jó minőségű online szótárban.

A kutatásból származó eredmények eddig nem ismert adatokat szolgáltatottak a magyar szótárhasználók onlineszótár-használati szokásairól és szótárakkal kapcsolatos elvárásairól. Általánosságban megállapítható, hogy:

- A hagyományos és az online szótárak használatának elterjedtsége között kimutathatók különbségek. A hagyományos (papíralapú) szótárak használata visszaszorulóban van, nagyságrendekkel megnőtt az online szótárakat használók száma.
- A használt szótártípusok közül a leggyakrabban általános és szinonimaszótárakat használnak az online szótárak közül.
- Az online szótárhasználat célja elsődlegesen a szakmai célú szótárhasználat.
- Az online szótár használatáért fizetendő anyagi ellenszolgáltatáshoz kapcsolódó attitűd alapján a jelentős többség az ingyenes szótári tartalmakat preferálja.
- A mobil eszközök használatának igen magas az aránya az online szótárak futtatása során.
- Az online szótárak fő jellemzőinek fontossági sorrendje a felhasználók körében a *megbízhatóság*, *áttekinthetőség* és *naprakészség*, miközben az innovatív elemek, mint a *multimédia* és a *testreszabhatóság* kevésbé lényegesek.
- A legmegbízhatóbbnak tartott szótártípusok a szótárkiadó cégek és az intézmények által szerkesztett szótárak.
- Az egyes (szakmai háttér, életkor szerint elkülönített) alcsoportok válaszai között különbségek mutathatóak ki a fordítók és a nem fordítók szótárhasználati szokásai között például, hogy a fordítók kisebb arányban használnak mobil eszközöket, de nagyobb arányban szakszótárakat, mint a nem fordítók, illetve hogy az 55 év fölötti korosztálynál látványosan visszaesik az online szótárakat használók aránya a fiatalabb korosztályokhoz viszonyítva.

Az eredmények mellett szólni kell a kutatás korlátairól is. Az OHM kutatás korlátainál meg kell említeni, hogy a felmérés nem volt reprezentatív, így az eredmények teljes körű általánosításra nem alkalmasak. Az összes válaszadó száma (N=294) elfogadhatónak mondható, az elkülönített csoportok alapján az idegennyelv-szakos hallgatók (N=32) és a nem idegennyelv-szakos hallgatók (N=10) száma viszont igen alacsony volt. A kérdőíveket online lehetett kitölteni, ez eleve kizárta azokat a szótárhasználókat, akik nem vagy kevésbé használják az internetet. A magukat fordítónak (N=155) és idegennyelv-tanárnak (N=114) vallók száma viszonylag magas volt, azonban róluk életkorukat és nemüket leszámítva más információ nem állt rendelkezésre (például, hogy a fordítók milyen szakterületen dolgoznak vagy a nyelvtanárok milyen iskolatípusban

tanítanak). Az anyagi, emberi és technikai erőforrások hiányában az OHM kutatáshoz kapcsolódóan nem volt arra lehetőség, hogy – ahogy az az IDS kutatás későbbi szakaszában megtörtént – a kérdőíves adatokat log fájl analízissel és a szemkövetés vizsgálat módszerével egészítsem ki, és még pontosabb adatokat gyűjthessek.

A magyarországi online-szótár használati kutatások első nagyobb szabású példája a disszertációban bemutatott OHM kutatás. További, széleskörű kutatások lennének szükségesek azonban ahhoz, hogy az eredmények reprezentatívvá váljanak. Érdemes volna kiterjeszteni a vizsgálati kört más (online szótárakat) használó célcsoportokra is, például általános- és középiskolai tanulókra vagy különböző, multinacionális vállaltoknál dolgozó szakemberekre. Az új célcsoportok kutatásba történő bevonása természetese maga után vonná az IDS kutatáson alapuló kérdéskörök kibővítését vagy módosítását. A későbbiekben szükség lenne továbbá olyan módszerek alkalmazására, amelyek nem „önbevalláson” alapulnak (mint az interjú vagy a kérdőív módszer), hanem a valós, ténylegesen megtörtént szótárhasználatot rögzítik. Ilyen típusú vizsgálatok elvégzésére lenne alkalmas a log fájl analízis, a szótárhasználat közbeni szemkövetés vizsgálat vagy a legkevésbé költséges és technikai háttérrel feltételező, ugyanakkor rendkívül időigényes és nagy szervezőmunkát igénylő megfigyelés módszere.

Irodalom

- Almind, R.** (2005) Designing Internet Dictionaries. *Hermes*. 34. 37–54.
- Fóris Á. & Gaál P.** (2014) Lexicography, Terminography and the Role of New Mobile Devices in Teaching Terminology. *Terminologija* (20), 75–81.
- Gaál P.** (2014) Online szótár – mobil szótár. In: Ladányi M., Vladár Zs., Hrenek É. (szerk.) *Nyelv – Társadalom – Kultúra: Interkulturális és multikulturális perspektívák I-II. A XXIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (ELTE BTK Budapest, 2013. március 26–28.) előadásaiból készült tanulmánykötet*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 646–650.
- Gurevych, I. & Meyer, Ch. M.** (2012) Wiktionary: A new rival for expert-built lexicons? Exploring the possibilities of collaborative lexicography In: Gragner, S., Paquot, M. (eds.) *Electronic Lexicography*. Oxford: Oxford University Press. 259–291
- Fuertes-Olivera, P. A. & Nino-Amo, M.** (2011) Internet Dictionaries for Communicative and Cognitive Functions: El Diccionario Inglés–Español de Contabilidad In: In: Fuertes-Olivera, P. A. & Bergenholtz, Henning (eds.) *e-Lxicography – The Internet, Digital Initiatives and Lexicography*. London: Bloomsbury. 168–186.
- <http://www1.ids-mannheim.de/lexik/bzvelexiko/benutzungsforschung/usingdictionaries.html>
- Koplenig, A. & Müller Spitzer, C.** (2014) General issues of online dictionary use. In: Müller-Spitzer, C. (ed.) *Using Online Dictionaries* (Lexicographica Series Maior 145.) Berlin\Boston: Walter de Gruyter. 125–141.
- Müller-Spitzer, C.** ed. (2014) *Using Online Dictionaries* (Lexicographica Series Maior 145.) Berlin\Boston: Walter de Gruyter.
- Müller-Spitzer, C., Koplenig, A. Töpel, A.** (2011) What Makes a Good Online Dictionary? – Empirical Insights from an Interdisciplinary Research Project. In: Kosem, I. Kosem, K. (eds.): *Electronic lexicography in the 21st Century: New Applications for New Users. Proceedings of eLex2011, Bled, Slovenien, 10–12. November 2011*. Ljubjana: Trojina, Institute for Applied Slovene Studies. 203–208. <http://www.trojina.si/elex2011/Vsebine/proceedings/eLex2011-26.pdf>

Müller-Spitzer, C., Koplenig, A. Töpel, A. (2012) Online dictionary use: Key findings from an empirical research project. In: Gragner, Sylviana – Paquot, Magali (eds.) *Electronic Lexicography*. Oxford: Oxford University Press. 425–458.

¹ Fordító (N=152, P=0,8182, 1-P=0,1818), Nem fordító (N=123, P=0,4191, 1-P=0,5809); P(sum)=0,639693, 1-P(sum)=0,360307; H0: P(f)-P(nf)=0, H1: P(f)-P(nf)>0; Z emp=6,854372, p-érték=3,58E-12.

² IDS (N=669, P=0,141, 1-P=0,859), OHM (N=290, P=0,2414, 1-P=0,7586); P(sum)=0,171361, 1-P(sum)=0,828639; H0: P(IDS)-P(OHM)=0, H1: P(IDS)-P(OHM)≠0; Z emp=3,78964, p-érték=7,54E-05.

³ Fordítók és nyelvtanárok (N=213, P=0,2864, 1-P=0,7136), Nem fordítók és nyelvtanárok (N=77, P=0,1948, 1-P=0,8052); P(sum)=0,262079, 1-P(sum)=0,737921; H0: P(f)-P(nf)=0, H1: P(f)-P(nf)>0; Z emp=1,566429, p-érték=0,0,58624.

⁴ Az OHM kutatásban, a választható eszközök listáján a PDA-t táblagépre cseréltem.

⁵ IDS (N=669, P=0,0344, 1-P=0,9656), OHM (N=290, P=0,6103, 1-P=0,3897); P(sum)=0,208551, 1-P(sum)=0,791449; H0: P(IDS)-P(OHM)=0, H1: P(IDS)-P(OHM)≠0; Z emp=20,16193, p-érték=0.

⁶ IDS (N=669, P=0,9163, 1-P=0,0837), OHM (N=290, P=0,6552, 1-P=0,3438); P(sum)=0,837344, 1-P(sum)=0,162656; H0: P(IDS)-P(OHM)=0, H1: P(IDS)-P(OHM)≠0; Z emp=-10,0629, p-érték=1.

⁷ IDS (N=669, P=0,565, 1-P=0,435), OHM (N=290, P=0,4448, 1-P=0,5552); P(sum)=0,528652, 1-P(sum)=0,471348; H0: P(IDS)-P(OHM)=0, H1: P(IDS)-P(OHM)≠0; Z emp=-342493, p-érték=0,999693.

⁸ IDS (N=669, P=0,006, 1-P=0,994), OHM (N=290, P=0,1103, 1-P=0,8897); P(sum)=0,03754, 1-P(sum)=0,96246; H0: P(IDS)-P(OHM)=0, H1: P(IDS)-P(OHM)≠0; Z emp=7,804548, p-érték=3E-15.

⁹ Fordító (N=154, P=0,5844, 1-P=0,4156), Nem fordító (N=136, P=0,7353, 1-P=0,2647); P(sum)=0,655172, 1-P(sum)=0,344828; H0: P(nf)-P(f)=0, H1: P(nf)-P(ff)>0; Z emp=2,697996, p-érték=0,003488.

¹⁰ IDS (N=669, P=0,0714, 1-P=0,9286), OHM (N=290, P=0,7333, 1-P=0,2667); P(sum)=0,271557, 1-P(sum)=0,728443; H0: P(IDS)-P(OHM)=0, H1: P(IDS)-P(OHM)≠0; Z emp=21,16736, p-érték=0.

¹¹ IDS (N=669, P=0,0769, 1-P=0,9231), OHM (N=290, P=0,52, 1-P=0,48); P(sum)=0,210893, 1-P(sum)=0,789107; H0: P(IDS)-P(OHM)=0, H1: P(IDS)-P(OHM)≠0; Z emp=15,44919, p-érték=0.

¹² IDS (N=669, P=0,1885, 1-P=0,8115), OHM (N=290, P=0,7257, 1-P=0,2743); P(sum)=0,0350948, 1-P(sum)=0,649052; H0: P(IDS)-P(OHM)=0, H1: P(IDS)-P(OHM)≠0; Z emp=16,00949, p-érték=0.

¹³ χ^2 empirikus 34,34615855, χ^2 kritikus 12,59158724, H0: $\chi^2 = 0$, H1: $\chi^2 > 0$

¹⁴ Csuprov=0,220268478, a=0,05; Cramer=0,344738799, p-érték=5,76722E-06

¹⁵ VARIANCIANALÍZIS

Tényezők	SS	df	MS	F	p-érték	F krit.
Csoportok között	7,467230178	6	1,244538363	0,975976832	0,441714834	
2,130796746						
Csoporton belül	359,5985138	282	1,275172035			
Összesen	367,0657439	288				

H0: H = 0 H1: H > 0

GRÁCZI TEKLA ETELKA^{1,3} – MARKÓ ALEXANDRA^{2,3} – TAKÁCS KAROLINA²

¹MTA Nyelvtudományi Intézet Fonetikai Osztály

²ELTE BTK Fonetikai Tanszék

³MTA–ELTE „Lendület” Lingvális Artikuláció Kutatócsoport

marko.alexandra@btk.elte.hu

graczi.tekla.etelka@nytud.mta.hu

karolin3813@gmail.com

Grácz Tekla Etelka–Markó Alexandra–Takács Karolina: Az irreguláris zöng megjelenése mondatfelolvasásban: tizenéves és felnőtt beszélők adatainak összehasonlítása

Alkalmazott Nyelvtudomány, XVII. évfolyam, 2017/1. szám

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.1.006>

Az irreguláris zöng megjelenése mondatfelolvasásban: tizenéves és felnőtt beszélők adatainak összehasonlítása

Irregular phonation or glottalization emerges from frequency or amplitude wobbling of vocal fold vibration. This phenomenon is well described for adult speakers; however, children’s speech has been less documented to date. The present study analysed the appearance of irregular phonation in 16 teenager (16–17 years old) and 16 adult (20–45 years old) speakers (with an equal number of males and females in both age groups) reading aloud. Data in respect of gender as well as age were compared on the basis of four parameters of frequency of occurrence. The results show that, although at this age the frequency of occurrence of glottalization in general is somewhat lower than in the adults’ speech, and gender-specific differences do not appear yet, the irregular phonation triggering positions function similarly in the two age groups. The results and further research may contribute to a better understanding of both the appearance of irregular phonation and emergence of gender-specific characteristics of speech.

1. Bevezető

A zöng a hangszalagok rezgésének eredménye. Ez a rezgés általában kváziperiodikus, ekkor modális zöngéről beszélünk. A hangszalagok mozgása azonban bizonyos esetekben aperiodikussá válik, ilyenkor irreguláris zöng jön létre. Ezt számos módon nevezik meg a szakirodalomban, pl. irreguláris fonáció, glottalizáció, nyikorgó zöng, nyekergés (vö. pl. Böhm & Ujváry, 2008; Gósy, 2004; Ferenczy, 1962). Ezek közül tanulmányunkban az első két terminust alkalmazzuk.

Az irreguláris zöng esernyőterminus, használata nem egységes az egyes szerzőknél. Surana és Slifka (2006) szerint akkor beszélhetünk irreguláris zöngéről, ha a frekvenciaingadozás (jitter) meghaladja az 1%-ot, és/vagy az amplitúdóingadozás 0,5 dB felett van. Redi és Shattuck-Hufnagel (2001) azon eseteket is ide sorolja, amikor a periódusok közötti távolság „szokatlanul” nagy a környező szomszédos periódusok között mérhetőhöz képest, mivel ez is anomáliához vezet a periodicitásban. Ugyancsak ide sorolja néhány szerző a glottális zárhang megjelenését (pl. Dilley, et al., 1996). A jelen kutatásban mindezeket a jelenségeket az irreguláris fonáció megnyilvánulásaként vesszük

tekintetbe, és bevonjuk az elemzésbe. Az 1. ábrán (lásd a módszertani részben) mutatunk be példát az irreguláris zöngeminőségre a kutatásban elemzett anyagból.

Az irreguláris zöngé különböző funkciókkal bír, amelyeket az egyes nyelvek különböző mértékben használnak ki. A glottalizációnak fonológiai szerepe van az észak-nyugat-amerikai indián nyelvekben, ahol szonoránsokat megkülönböztető jegy a zöngé modális vagy irreguláris volta (Boas, 1947, idézi Gordon & Ladefoged, 2001). Irreguláris fonációval kifejezhetőek érzelmek, attitűdök (pl. Gobl & Ní Chasaide, 2003), betölthet konverzációs funkciókat (pl. Redi & Shattuck-Hufnagel, 2001), és szociokulturális sajátosságként is jelentkezik (pl. Henton & Bladon, 1988). Mindezek mellett határjelölő szerepben is megjelenik az irreguláris zöngé (pl. Dilley, et al., 1996; Lennes, et al., 2006). A magyar beszédben közlésvégi pozícióban, fráziskezdő magánhangzóban és két magánhangzó alkotta kapcsolatokban mutatták ki (Markó, 2013). Ez utóbbiban gyakoribb az előfordulása szóhatáron.

McGlone (1967), illetve Hollien és Wendahl (1968) eredményei alapján a női és a férfi beszélők irreguláris zöngével ejtett beszédrészeiben nem tér el az alaphang magassága. Blomgren és munkatársai (1998) a shimmerértékekben és a jel-zaj viszonyban ugyancsak nem találtak eltérést a két nem irregulárisan képzett beszédrészletei között, míg a jitterértékek a férfiak esetében szignifikánsan magasabbak voltak, mint a nők ejtésében, ami azt jelenti, hogy a férfiak irreguláris zöngéje kevésbé periodikus, mint a nőké.

Az irreguláris zöngé megjelenésének gyakorisága eltér a vizsgált nyelvekben a női és a férfi beszélők között. Míg a svédben [Huber (1988, idézi Redi & Shattuck-Hufnagel, 2001)], az amerikai angolban (Yuasa, 2010), a magyarban (Böhm & Ujváry, 2008; Markó, 2013) és a brit angol presztízsváltozatában (Henton & Bladon, 1988) a nők esetében, addig az északi angol nyelvjárásokban a férfiak beszédében mértek több előfordulást (Henton & Bladon, 1988). Az északi angol nyelvjárásokat beszélő nők ugyanakkor nem tértek el az irreguláris zöngé használatának gyakoriságában a presztízsváltozatot beszélőktől (Henton & Bladon, 1988).

A beszélő életkorának függvényében eltérő eredményeket kaptak az egyes kutatásokban. Míg pl. Brown és munkatársai (1989) nem találtak sem a jitterben, sem a shimmerben eltérést a fiatal és az idős korcsoport között, addig mások szignifikáns különbséget mutattak ki (pl. Benjamin, 1981; Biever & Bless, 1989; Orlikoff, 1990). Magyar beszédet vizsgálva Bóna (2009) eltérést talált e két életkori csoport között a zöngé periodicitását mérő értékekben, ugyanakkor az irreguláris zöngé előfordulási gyakorisága nem tér el Markó (2013) eredményei alapján. A beszélők közötti variabilitás nagyobbak bizonyult az idősebb felnőttek beszédében, mint a fiatalokéban, de az olvasott és spontán beszéd között, illetve a nemek között mindkét vizsgálati csoportban azonos tendenciák rajzolódtak ki Markó (2013) kutatásában.

Gyermekek irreguláriszöngé-használatával kevés vizsgálat foglalkozik, és ezek eredményei sem feltétlenül feleltethetők meg egymásnak, aminek oka lehet például a módszertanok eltérése, vagy definíciós különbségek is állhatnak a háttérben. Athanasopoulou és kollégái (2015) 5, 7 és 10 éves gyerekek mondatait vetették össze felnőtt beszélőkével. Azt találták, hogy az idősebb gyermekeknél a felnőttekhez hasonló mintázatban és gyakrabban jelenik meg az irreguláris zöngé, mint a fiatalabbaknál. Ebből arra következtetnek, hogy a gyermekek a felnőtt mintából elsajátítják ennek használatát. Traunmüller és Erickson (2000) felnőttek és hétéves gyermekek beszédét vetették össze. A gyermekek esetében nem találtak irreguláris zöngét. A magyarra vonatkozóan Tóth Andrea (2016) vizsgálta a kérdő megnyilatkozásokat 7–11 éves gyermekek beszédében. Eredményei alapján ebben az életkorban már megjelenik az irreguláris zöngeminőség a gyermekek beszédében, a spontán beszédben gyakrabban, mint a felolvasásaikban.

A jelen tanulmányban magyar anyanyelvű tizenévesek irreguláriszöngé-használatát tárjuk fel mondatfelolvasásban. A vizsgált fonációs típus megjelenésének gyakoriságát és funkcióját vetjük össze felnőttek beszédében mért adatokkal. Kérdéseink a következők:

1. Van-e eltérés a két korcsoportban az irreguláris zöngé előfordulásának gyakoriságában?
2. A gyermekek között is kimutatható-e a felnőttekre korábbi vizsgálatokban igazolt nemek közötti eltérés?
3. Van-e eltérés az irreguláris zöngé megjelenésében annak fonetikai helyzete alapján?

2. Kísérleti személyek, anyag és módszer

Kérdéseink megválaszolásához felolvasott mondatokban elemeztük az irreguláriszöngé-előfordulásokat. 16 gyermek (8 lány, 8 fiú, 16–17 évesek) mondatfelolvasását elemeztük a TiniBEA adatbázisból [= Tini BESzélts nyelvi Adatbázis (Gyarmathy & Neuberger, 2015)]. Kontrollcsoportként 8 felnőtt női és 8 felnőtt férfi beszélő (20–45 év) mondatfelolvasását választottuk ki a BEA adatbázisból (Gósy, et al., 2012). Egy beszélőnek sem volt sem hallássérülése, sem beszédhibája. A felvételek ugyanazon körülmények között készülnek a két adatbázisban, csendesített szobában, AT4040 mikrofonnal (Gósy, et al., 2012; Gyarmathy & Neuberger, 2015).

A két adatbázis felvételi protokollja szerint minden résztvevőnek ugyanazon 25 mondatot kell azonos sorrendben felolvasnia. A mondatok hossza eltérő (15–27 szótag), szerkezete változatos (egyszerű bővített és összetett mondatok), a fonetikai összetételük variábilis (pl. mondatonként 0–3 V(#)V kapcsolat fordul elő). Ez azt jelenti, hogy változó arányban tartalmaznak olyan fonetikai helyzeteket, amelyekben az irreguláris zöngé gyakorta jelenik meg (vö. Markó,

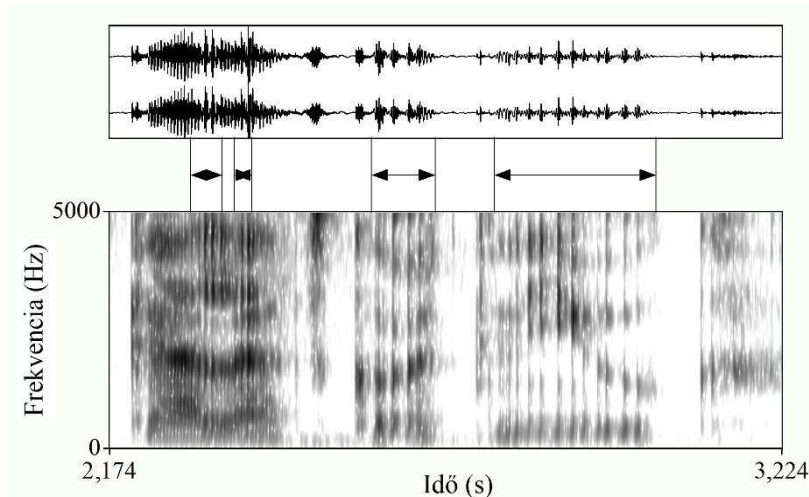
2013). Természetesen az egyes felolvasások is befolyásolják az azonos mondatok közötti variabilitást (pl. a szünetek száma, a frázisok terjedelme).

A felolvasott mondatokat a Praat 6.0 szoftverben (Boersma & Weenink, 2016) kézzel címkéztük. Két mondatot félreolvasás miatt kizártunk az elemzésekből. A többi félreolvasás esetében a beszélők javították a tévesztést, ekkor csak a leírt mondatnak megfelelően felolvasott részeket számítottuk bele az elemzendő anyagba (mind az időtartam, mind a szótagszám tekintetében).

Minden mondatot egy szerző címkézett, egy másik szerző pedig ellenőrzött. Jelöltük a mondatok beszédszakaszainak kezdő- és végpontjait, azaz a szünetek közötti beszédet. Címkéztük az irreguláris fonáció kezdeti és végpontját az oszcillogram és a spektrogram vizuális, illetve a hanganyag auditív jellemzői alapján. Az egyes irreguláris beszédrészekről adatoltuk, hogy milyen pozícióban szerepeltek: fráziskezdő magánhangzóban, mondatvégen, V(#)V kapcsolatban vagy egyéb helyzetben. A 25 mondatban összesen 521 szótag, illetve 86 határhelyzeti magánhangzó fordult elő. A mondatok utolsó 3 szótagját címkéztük „mondatvégi” szótagnak, azaz az ezekben előforduló irregularitást a mondatvég következményének tekintettük. Három mondat esetében fordult elő határhelyzeti magánhangzó az utolsó 3 szótagban. Az ilyen eseteket a határhelyzeti magánhangzók között vettük számításba. Így a 25 mondatban összesen 71 mondatvégi szótag szerepelt. Ezeken felül 364 olyan glottalizált szegmentum volt összesen a vizsgált mondatokban, amelyek esetében nem a magánhangzó határhelyzete, avagy a mondatvég jellemzői válhatták ki az irreguláris zöngét. Ezeket az „egyéb” kategóriába soroltuk.

Ahogy említettük, minden, a bevezetőben említett jelenséget (frekvencia- és amplitúdóingadozás, glottális zárhang, nagy távolságú periódusok) glottalizációként címkéztünk fel. Adatoltuk, hogy hány szótagban található irreguláris fonáció az egyes mondatokban.

Az 1. ábrán mutatjuk be a címkézés módszerét. A regisztrátumon Az *ügyfeleknek kompromisszumot kellett kötniük.* mondat utolsó öt szótagja látható. A nyilak az irreguláris zöngével megvalósult részek kezdetét és végét mutatják. Ahol az irreguláris zöngét zöngétlen vagy (részben) zöngétlenedett beszédhang szakította meg, két külön egységként adatoltuk az előfordulást.



1. ábra: Az ügyfeleknek kompromisszumot **kellett kötniük.** mondat utolsó öt szótagjának regisztrátuma – oscillogram és spektogram.
A kettős nyilak az irreguláris zöngé kezdetét és végét jelzik

A címkék alapján az alábbi paramétereket elemeztük:

1. Kinyertük mondatonként az adott mondatban előforduló (bármilyen hosszú) irreguláriszöngé-szakaszok darabszámát, azaz a „glottalizált” címkével ellátott beszédrészeket (db/mondat).

2. Meghatároztuk e címkék összesített időtartamának arányát úgy, hogy az irreguláris zöngével képzett részek időtartamát elosztottuk a teljes mondat szünetek nélkül mért időtartamával, és megszoroztuk százszal (%).

3. Meghatároztuk az irreguláris fonációval megvalósult szótagok arányát mondatonként, azaz a (bármilyen időtartamban) glottalizált szótagok számát elosztottuk a mondat szótagszámával, majd megszoroztuk ezt az értéket százszal (%).

4. Elemeztük az irreguláriszöngé-helyek fonetikai pozícióját. A pozíciókat i) határhelyzeti magánhangzó = hiátus + frázishatár, illetve ii) mondatvég és iii) az ezek közé nem sorolható „egyéb” kategóriákra osztottuk.

Az adatok nem mutattak normál eloszlást, így Mann–Whitney- és Kruskal–Wallis-próbákat alkalmaztunk. A statisztikai elemzéseket az SPSS 20.0-ban végeztük.

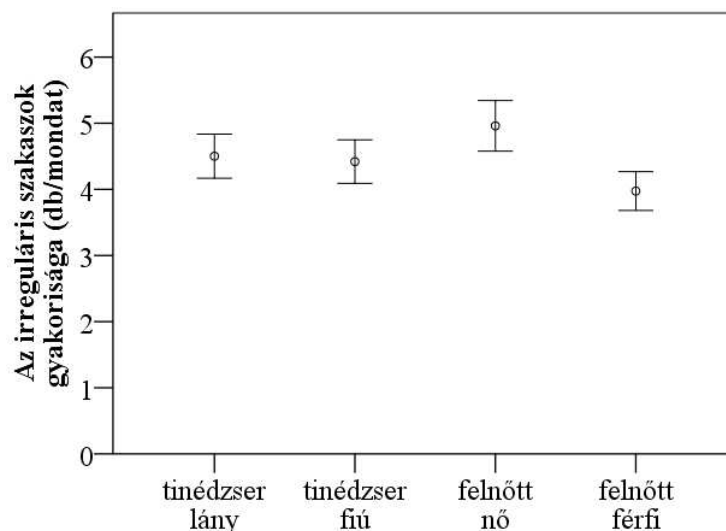
3. Eredmények

3.1. Az irreguláris zöngé előfordulásának gyakorisága

A különféle mondatokban 0–12 alkalommal váltottak irreguláris zöngére az egyes beszélők. Átlagosan mondatonként 4,5-szer fordult elő ez a fonációs mód (szórás = 2,4 db/mondat). Az életkor szerinti bontásban mindkét csoportban ezzel egyező eredményt kapunk (tinédzserek: $4,5 \pm 2,4$ db/mondat, felnőttek: $4,5 \pm 2,5$ db/mondat). A nemek szerint elemezve az adatokat ugyanakkor azt látjuk, hogy a nők valamivel gyakrabban váltottak irreguláris zöngemínőségre

(nők: $4,7 \pm 2,6$ db/mondat, férfiak: $4,2 \pm 2,2$ db/mondat). Ez az eltérés a Mann–Whitney-próba szerint szignifikáns ($Z = -2,872$, $p = 0,004$).

A négy (2 nem \times 2 életkor) csoportot külön-külön is összevetve (2. ábra) azt az eredményt kapjuk, hogy a felnőtt nők alkalmazták a leggyakrabban irreguláris fonációt mondatonként, míg a felnőtt férfiak a legkevesebbszer (nők: $5,0 \pm 2,7$ db/mondat, férfiak: $4,0 \pm 2,1$ db/mondat). A tinédzser lányok és fiúk a két felnőtt csoport közötti előfordulást mutatnak (lányok: $4,5 \pm 2,4$ db/mondat, fiúk: $4,4 \pm 2,4$ db/mondat). A négy csoport között az eltérés szignifikáns (Kruskal–Wallis-próba: $\chi^2 = 12,663$, $p = 0,005$). Az egyes csoportok páronkénti összevetésében ugyanakkor csak a felnőtt nők és férfiak között találtunk szignifikáns eltérést (Mann–Whitney-próba Bonferroni-korrekcióval: $Z = -3,430$, $p = 0,001$.)



2. ábra: Az irreguláris zöngé előfordulási gyakorisága (db/mondat) a vizsgált beszélői csoportokban (átlag és 95%-os konfidenciaintervallum)

Az irreguláris szakaszok előfordulási gyakoriságát a mondatok függvényében is elemeztük. A kísérleti anyag leírásában említettük, hogy a felolvasott mondatok szótagszáma és fonetikai összetétele (fráziskezdő magánhangzók száma, V(#)V-k száma) eltérő volt. Kisebbséget okozhat a kísérleti személyek saját szünetezési stratégiája is, illetve a glottalizáció gyakoriságának beszélőfüggősége (vö. pl. Böhm & Ujváry, 2008).

Az összes beszélő adatai alapján az egy-egy mondatra kapott átlagos irreguláriszöngé-gyakoriság 2,8 és 6,3 db/mondat között alakult. A legkevesebb alkalommal a 2. és 4. (*Az ügyfeleknek kompromisszumot kellett kötniük. A farsangi bálban mindenkinek szép jelmeze volt.*) mondatban, a leggyakrabban pedig a 14. és 18. mondat (*A magyar úrturista kalandjait az egész országban figyelték. Szerencsétlenül alakultak az események a tegnapi túsmentő akció során.*) esetében fordult elő glottalizáció. Ugyancsak a 18. mondatra volt jellemző a legnagyobb szórás (2,9 db/mondat). A legegységesebb előfordulási

gyakoriság pedig az 5. mondatot (*A tulipánágyások gyomlálásával ütötte el az időt.*) jellemezte (szórás = 1,5 db/mondat).

A mellékletben szereplő ábrán a négy vizsgált csoport átlagát és 95%-os konfidenciaintervallumát láthatjuk mondatonként. Az egyes mondatokon belül a csoportok között nagy eltéréseket találunk. Például az 1. mondatban (*A nagymama specialitása kétséget kizáróan a barackbefőtt.*) mind a lányok, mind a fiúk esetében több irreguláriszöngé-szakasz realizálódott, mint a felnőttek felolvasásában. A 17. mondatban (*Megéri biztosítást kötni minden külföldi utazás előtt.*) mindkét férfi csoport szűkebb konfidenciaintervallummal jellemezhető értékeket produkált (azaz kisebb a beszélők közötti variabilitás), mint a lányok és nők. Ugyanakkor látható az is, hogy az intervallumok nagyrészt átfednek, és hogy hasonló eltérést mutatnak két-két mondat összevetésében, vagyis ha az egyik csoport gyakrabban alkalmazott az egyik mondatban irreguláris zöngét, mint a másik mondatban, akkor a másik három csoportra is általában jellemző ez a tendencia. Annak megállapítására, hogy statisztikailag megállapítható-e releváns összefüggés e tekintetben, a csoportok átlagait az első mondatra kapott csoportátlaghoz normáltuk, majd korrelációs számítást végeztünk. A Pearson-korreláció szerint a négy csoport adatai között közepes és erős összefüggések találhatók ($r \geq 0,555$, $p \leq 0,004$). Ez azt jelenti, hogy ugyan a beszélői csoportok között találtunk eltérést a fentebbi elemzésekben és a konkrét értékekben, de a mondat felépítése – amint vártuk – meghatározza az eredmények alakulását. Az egyes csoportok egyesével is az átlagnál legalább 1,3-szor gyakrabban alkalmaztak irreguláris zöngét a 14. és 18. mondatban, és legalább 20%-kal ritkábban a 2. és 4. mondatban. Természetesen nem minden csoport esetében voltak ezek a leggyakrabban, illetve legritkábban irreguláris zöngével képzett mondatok, de a tendencia egységes.

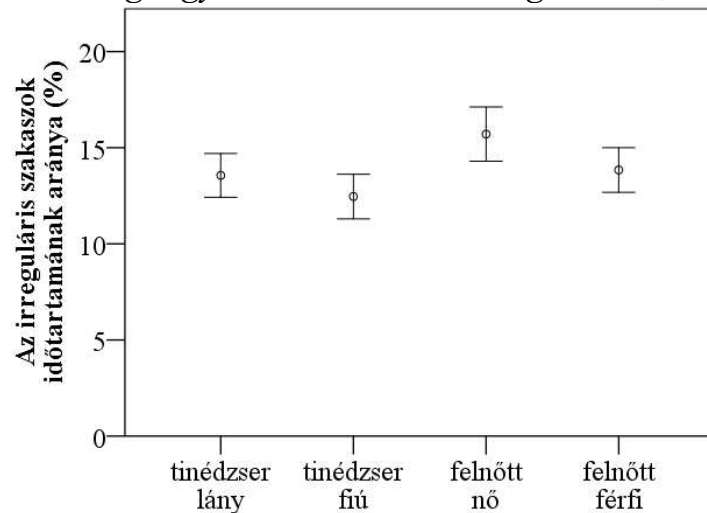
3.2. Az irreguláris zöngével képzett részek mondatonkénti időaránya

A beszélők a felolvasott 25 mondat időtartamának 3,2–26,1%-át, átlagosan a 13,9%-át képezték irreguláris zöngével (szórás = 8,8%). A felnőttek mondatainak időtartamában valamivel nagyobb arányban ($14,8 \pm 9,3\%$) fordult elő ez a zöngeminőség, mint a tinédzserekében ($13,0 \pm 8,2\%$). A felnőtt és tinédzser női beszélők együttesen nagyobb arányban alkalmazták az irreguláris zöngét ($14,6 \pm 8,2\%$), mint az ugyancsak mindkét életkorú férfiak közös csoportja ($13,1 \pm 8,2\%$). A Mann–Whitney-próba alapján ezek az eltérések szignifikánsak ($Z = -2,437$, $p = 0,015$; illetve $Z = -2,118$, $p = 0,034$).

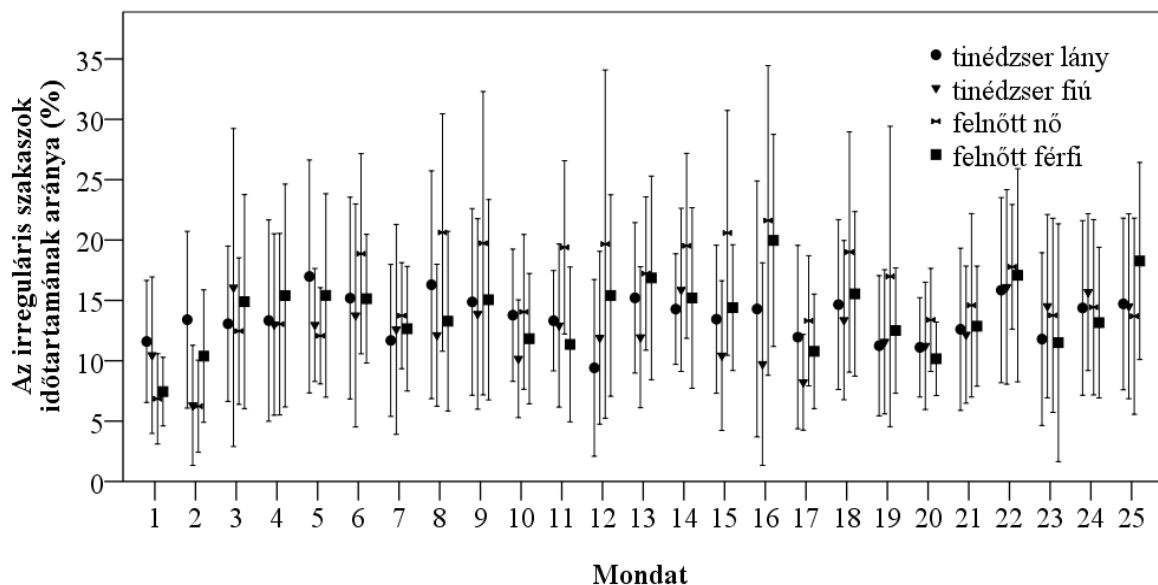
Az életkor és a nem szerint is bontva a beszélőket a 3. ábrán szemléltetjük a kapott eredményeket. A legkisebb arányt a tinédzser fiúk olvasásában adatoltuk ($12,5 \pm 8,3\%$), a legnagyobbat a felnőtt nők esetében ($15,7 \pm 10,1\%$). Ez utóbbi csoport esetében a variabilitás is valamivel magasabb volt a másik három csoport adataihoz képest. A tinédzser lányok és a felnőtt férfiak irreguláriszöngé-használata az időarány tekintetében nem tért el ($13,6 \pm 8,2\%$ és

13,8±8,3%). A négy csoport között találunk szignifikáns eltérést (Kruskal–Wallis-próba: $\chi^2 = 10,407$, $p = 0,015$), de páronként összevetve az egyes csoportok között csak a tinédzser fiúk és a felnőtt nők között szignifikáns az eltérés (Mann–Whitney-próba Bonferroni-korrekcióval: $Z = -3,167$, $p = 0,002$).

A 4. ábrán látható, hogy az 1. és 2. mondatban mértünk a legkisebb időtartamarányban (9,1%) irreguláris zöngét (*A nagymama specialitása kétséget kizáróan a barackbefőtt. Az ügyfeleknek kompromisszumot kellett kötniük.*). A legnagyobb arányban a 22. mondatban találtunk irreguláris fonációt (*A minap önmagát kiáltotta ki a legnagyobb énekesnek a világon.*– 16,1%).



3. ábra: Az irreguláris zöngé időtartamának aránya a mondatokban a beszélői csoportok szerint (átlag és 95%-os konfidenciaintervallum)



4. ábra: Az irreguláris zöngé időaránya (%) a négy beszélői csoportban az egyes mondatok szerint (átlag és 95%-os konfidenciaintervallum)

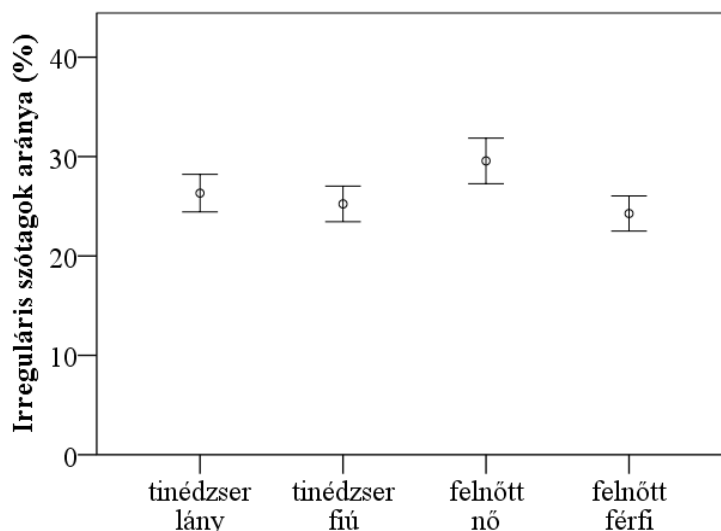
3.3. Az irreguláris szótagok aránya és funkciójának megoszlása

3.3.1. Az irreguláris szótagok aránya

Az egyes beszélők a felolvasott 521 szótagból 8,5–48,6%-ot ejtettek irreguláris zöngével, átlagosan 26,3%-nyit (szórás = 8,2%). Volt, akinél előfordult, hogy egyáltalán nem használt irreguláris zöngét egy-egy mondatban, míg másnál előfordult majdnem kizárólag ilyen fonációval realizált (90%) mondat is. Változó volt az is, hogy az egyes kísérleti személyek ejtésében milyen tartományban szórt mondatonként az irreguláris szótagok aránya (pl. 0–21,1%, 22,7–90,0%).

Az életkortól függetlenül a női beszélők valamivel nagyobb arányban ($27,9 \pm 15,2\%$) alkalmazták ezt a zöngéképzést, mint a férfiak ($24,8 \pm 12,8\%$). Ez az eltérés szignifikáns a Mann–Whitney-próba szerint ($Z = -2,871$, $p = 0,004$). A két életkori csoport között nincs ilyen mértékű eltérés (tinédzserek: $25,8 \pm 13,2\%$; felnőttek: $26,9 \pm 14,9\%$; Mann–Whitney-próba: $Z = -0,713$, $p = 0,476$).

A csoportokat az életkor és a nem tekintetében is összevetve a felnőtt nők és a felnőtt férfiak között találjuk a legnagyobb eltérést (felnőtt nők: $29,6 \pm 16,5\%$; felnőtt férfiak: $24,3 \pm 12,7\%$), míg a tinédzserek esetében kisebb az eltérés a két nem között (tinédzser lányok: $26,3 \pm 13,6\%$; tinédzser fiúk: $25,2 \pm 12,9\%$; 5. ábra). A Kruskal–Wallis-próba alapján ez az eltérés jelentős ($\chi^2 = 10,935$, $p = 0,012$). A négy csoportot páronként összevetve a Mann–Whitney-próba alapján Bonferroni korrekcióval a két felnőtt csoport közötti eltérés jelentős ($Z = -3,014$; $p = 0,003$).



5. ábra: Az irreguláris szótagok arányának (%) átlaga és 95%-os konfidenciaintervalluma a beszélői csoportokban

Az egyes mondatokra kapott átlagok esetében 21,1% és 34,8% közötti értékeket kaptunk. Átlagosan a mondatok szótagjainak a negyedét ($26,1 \pm 2,7\%$) ejtették irreguláris zöngével a beszélők. Mint az anyag ismertetésekor

említettük, eltérő arányban tartalmaztak a mondatok olyan fonetikai pozíciót, amelyre jellemző, hogy kiváltja ezt a fonációs módot. Ennek megfelelően a Kruskal–Wallis-próba alapján szignifikáns a mondatok közötti eltérés ($\chi^2=43,055$, $p = 0,010$). Az egyes mondatokban a glottalizált szótagok arányának átlaga közepesen erősen korrelál a határhelyzeti magánhangzók számával (Pearson-féle korreláció: $r^2 = 0,563$, $p = 0,003$). A szótagok számával és a nem jellemzően glottalizálódó helyzetben lévő magánhangzók számával nem volt ilyen összefüggés kimutatható. (A mondatvégi helyzetet majdnem minden esetben az utolsó 3 szótag jelentette – mint azt korábban ismertettük – így ez gyakorlatilag állandó érték volt.)

3.3.2. Az irreguláris zöng megjelenése a határhelyzeti magánhangzók függvényében

Az elemzett 25 mondatban 1–7 olyan pozíció volt, ahol a magánhangzó helyzete jellemzően irreguláris zöngét vált ki a korábbi szakirodalom szerint (vö. pl. Markó, 2013). Minden beszélőre jellemző volt, hogy volt olyan mondat, amelyben egy ilyen magánhangzót sem, máshol pedig az összeset glottalizáltan ejtették. Átlagosan az ilyen esetek felét ($52,2 \pm 11,5\%$) realizálták irregulárisan. Az egyes beszélők között nagy variabilitást tapasztaltunk: volt, aki az ilyen magánhangzókat tartalmazó szótagoknak átlagosan a $21,4\%$ -át, más pedig a $71,5\%$ -át ejtette irreguláris fonációval. A két nem között (nők: $53,3 \pm 34,8\%$; férfiak: $51,1 \pm 33,0\%$), illetve a két életkori csoport között (tinédzserek: $52,3 \pm 33,7\%$; felnőttek: $52,1 \pm 34,1\%$) nincs jelentős eltérés.

Mind a négy csoportot külön elemezve azt láthatjuk, hogy a nők átlagosan több ilyen helyzetű magánhangzót ejtenek irregulárisan ($54,9 \pm 35,5\%$), mint a férfiak ($49,3 \pm 32,5\%$), míg a tinédzserek ismét a két érték közötti arányban (tinédzser lányok: $51,7 \pm 34,1\%$; tinédzser fiúk: $52,8 \pm 33,5\%$). A Mann–Whitney- és a Kruskal–Wallis-próba alapján egyik eltérés sem releváns.

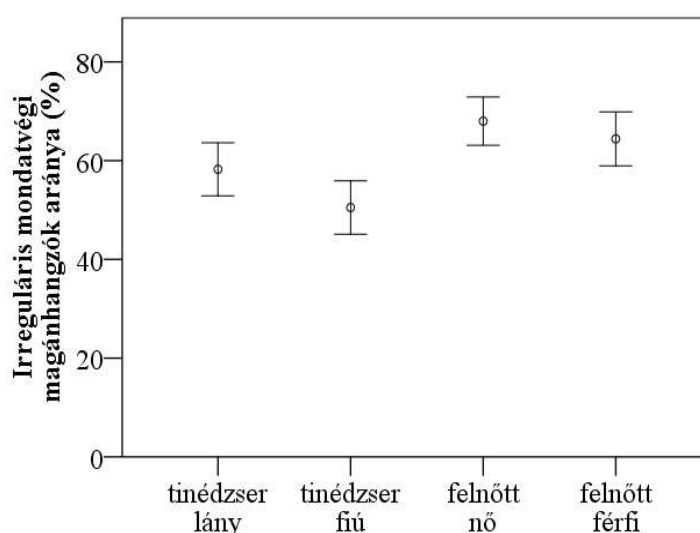
3.3.3. Az irreguláris zöng megjelenése a mondatvégen

Összesen – mint említettük – 71 „mondatvégi” szótagot elemeztünk a 25 mondatban, azaz mindig az utolsó három szótagot (amennyiben azok nem tartalmaztak más okból – pl. V(#)V) – határhelyzetinek minősülő magánhangzót), ahol tipikusan a közlésegység vége eredményezhette a glottalizációt, amennyiben az előfordult. Átlagosan a beszélők ezeknek a $60,3\%$ -át (szórás: $24,2\%$) ejtették irreguláris zöngével.

Ebben a tekintetben jelentősebb eltérést tapasztaltunk a nemek között, mint az eddigi szempontok alapján. Míg a nők átlagosan a mondatvégek $63,1\%$ -át (szórás: $37,2\%$), a férfiak csak az $57,5\%$ -át (szórás: $39,6\%$) ejtették glottalizáltan. Ugyancsak ebben az esetben találtuk a legnagyobb eltérést a tinédzserek és a felnőttek között. Az előbbi korcsoport átlaga $54,4\%$ (szórás: $38,8\%$), az utóbbié pedig $66,2\%$ (szórás: $37,2\%$). A Mann–Whitney-próba

szerint mindkét eltérés jelentős (a nemek között: $Z = -1,967$, $p = 0,049$; a korcsoportok között: $Z = -4,361$, $p < 0,001$).

A nemek és korcsoportok szerint bontva az adatközlőket ismét azt láthatjuk (6. ábra), hogy a felnőtt nők átlaga a legmagasabb ($68,0 \pm 35,1\%$), de ebben az esetben a férfiak is magasabb arányban használták az irreguláris fonációt ($64,4\% \pm 39,2\%$), mint a tinédzserek. Ezúttal a tinédzsereken belül is megjelenik a női-férfi eltérés: a lányok átlagosan ebben a helyzetben $58,2\%$ -ban (szórás: $38,6\%$), a fiúk pedig csak $50,5\%$ -ban (szórás: $38,8\%$) glottalizáltak. A Kruskal–Wallis-próba alapján szignifikáns eltérést adathattunk a négy csoport között ($\chi^2 = 23,660$, $p < 0,001$). Az egyes alcsoportok közötti különbséget a Mann–Whitney-próba alapján Bonferroni-korrekcióval vizsgáltuk. A négy csoport közül a tinédzser fiúk eredményei szignifikánsan eltérnek a felnőtt csoportokétól ($Z = -3,579$; $p < 0,001$; $Z = -4,552$; $p < 0,001$).



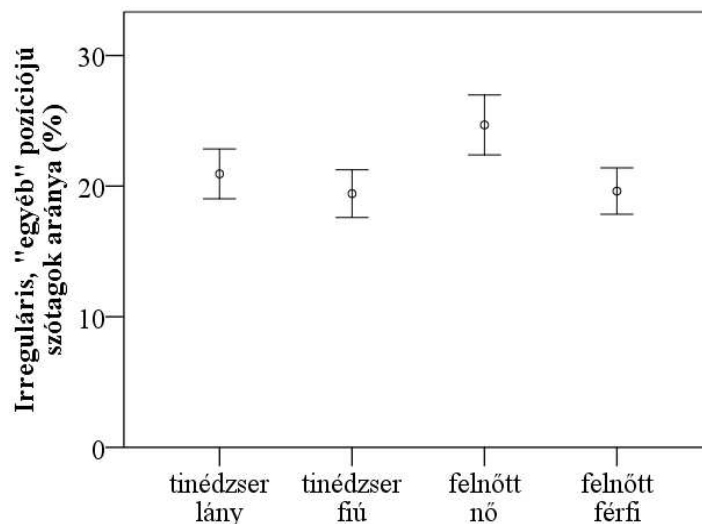
6. ábra: A mondatvégi irreguláris szótagok arányának (%) átlaga és 95%-os konfidenciaintervalluma

3.3.4. Az irreguláris zöngé megjelenése nem tipikusan glottalizációt kiváltó helyzetekben

A 25 mondatban összesen 364 olyan szótag szerepelt, amelyben a magánhangzó nem volt fráziskezdő, nem volt hiátus, illetve a szótag nem az utolsó három szótag egyike volt. Ezeknek átlagosan a $21,2\%$ -át ejtették glottalizáltan a beszélők (szórás: $8,1\%$). Életkortól függetlenül a nők valamivel gyakrabban alkalmazták irreguláris zöngét ezekben a szótagokban, mint a férfiak (nők: $22,8 \pm 15,2\%$; férfiak: $19,5 \pm 12,9\%$; Mann–Whitney-próba: $Z = -2,789$, $p = 0,005$). Ugyanakkor a két életkori csoport között nem volt jelentős eltérés (tinédzserek: $20,2 \pm 13,4\%$; felnőttek: $22,1 \pm 14,9\%$; Mann–Whitney-próba: $Z = -1,539$, $p = 0,124$).

Az adatközlőket az életkor és a nem szerint csoportosítva (7. ábra) ismét azt láthatjuk, hogy a felnőtt nők glottalizáltak ezekben a pozíciókban is a leggyakrabban ($24,7 \pm 16,5\%$), a tinédzserek és a felnőtt férfiak valamivel

ritkábban (tinédzser lányok: $20,9 \pm 13,7\%$; tinédzser fiúk: $19,4 \pm 13,1\%$; felnőtt férfiak: $19,6 \pm 12,8\%$), azaz a nők a nem tipikusan irreguláris zöngét vonzó szótagok negyedét, míg a többi adatközlő azok ötödét ejtette a vizsgált fonációs típussal. Ez az eltérés a négy csoport között szignifikáns (Kruskal–Wallis-próba: $\chi^2 = 11,495$, $p = 0,009$).



7. ábra: Az irreguláris zöngével ejtett „egyéb” pozíciójú szótagok arányának (%) átlaga és 95%-os konfidenciaintervalluma

4. Megbeszélés és következtetések

A jelen kutatásban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a tinédzserek beszédében – 16-17 évesek felolvasásában – hasonló gyakorisággal és hasonló funkciókban jelenik-e meg az irreguláris zöngé, mint a felnőtt beszélőkében. A felnőtt beszélőkkel végzett korábbi kutatások nem minden tekintetben jutottak azonos eredményekre, de általában a magyar beszélőkre elmondható, hogy a nők gyakrabban glottalizálnak, mint a férfiak, illetve hogy a határhelyzeti magánhangzók (hiátus és frázishatár), valamint a megnyilatkozásvégi szótagok esetében jelenik meg jellemzően ez a fonációs mód (összefoglalóan lásd Markó, 2013).

A korábbi eredményekhez hasonlóan azt az eredményt kaptuk, hogy a női beszélők gyakrabban és nagyobb időarányban használnak irreguláris zöngét, mint a férfiak. Az életkor és nem szerinti bontás esetében is azt láthattuk, hogy a felnőtt nők értékei a legmagasabbak, amennyiben a négy csoport között eltérés található, a tinédzser fiúk vagy a felnőtt férfiak eredményei térnek el jellemzően a felnőtt nőkéitől. A különféle paraméterek tekintetében mért értékeket (átlag és szórás) összegzi az 1. táblázat a vizsgált csoportok szerint.

A korábbi kutatások eredményei alapján a magánhangzók tipikusan kétféle helyzetben (V(#)V-kapcsolatban és fráziskezdeten) realizálódnak irregulárisan, illetve a mondatvégi pozíció jellemzően kiváltja a beszélők esetében a glottalizációt (Markó, 2013). Ezeket az eredményeket mind a négy elemzett

beszélői csoport esetében megtaláltuk a jelen anyagban is. Míg ezekben a helyzetekben minden csoport közel 50–70%-ban használta ezt a fonációs módot, addig az egyéb szótagok negyedében-ötödében jelent csak meg. Vagyis az elemzett életkorban (16–17 év) a tinédzserek a felnőttekhez hasonló funkcióban ejtenek irreguláris zöngét.

1. táblázat: A kapott értékek beszélői csoportonként a vizsgált paraméterek szerint

	Felnőtt nők		Felnőtt férfiak		Tinédzser lányok		Tinédzser fiúk	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Az irreguláris zöngé előfordulási gyakorisága (db/mondat)	5,0	2,7	4,0	2,1	4,5	2,4	4,4	2,4
Az irreguláris zöngé idejének aránya a mondat teljes időtartamához (%)	15,7	10,1	13,8	8,3	13,6	8,2	12,5	8,3
Az irreg. szótagok aránya (%)	29,6	16,5	24,3	12,7	26,3	13,6	25,2	12,9
Az irreguláris zöngé megjelenése a határhelyzeti magánhangzó függvényében (%)	54,9	35,5	49,3	32,5	51,7	34,1	52,8	33,5
Az irreguláris zöngé megjelenése a mondatvégen (%)	68,0	35,1	64,4	39,2	58,2	38,6	50,5	38,8
Az irreguláris zöngé megjelenése nem tipikusan glottalizációt kiváltó helyzetekben (%)	24,7	16,5	19,6	12,8	20,9	13,7	19,4	13,1

A nemek közötti különbség egyetlen pozícióban, a tipikusan glottalizált határhelyzeti magánhangzó esetében nem jelent meg, itt minden adatközlő (nemtől függetlenül) jellemzően glottalizált; ugyanakkor a mondatvégi és az egyéb helyzetekben következetesen megjelent a nemek közötti eltérés.

Ugyanakkor a nemek szerinti bontás esetében szükséges kiemelni, hogy általában a felnőtt nők nagyobb arányú glottalizációjának következtében találtunk eltéréseket az egyes összevetések során. Azaz a felnőtt férfiak és a tinédzser lányok és fiúk egymáshoz hasonlóbb arányokat mutattak. Egy pozícióban, a nem tipikusan glottalizált helyzetekben mutatkozott a tinédzserek esetében lány-fiú eltérés, de statisztikailag ez sem volt igazolható.

Összességében azt mondhatjuk, hogy az irreguláriszöngé-használatnak a felnőtt nők és férfiak között látható különbségét a tinédzserek nem mutatják a gyakorisági és az időarányadatok alapján. Másrészt a vizsgált pozíciók közül a nem tipikusan glottalizálódó helyzetekben jelenik meg tendenciaként a nemek között ebben a korcsoportban eltérés. Mindezek mellett a fráziskezdő és V(#)V-kapcsolatban álló magánhangzók esetében gyakorlatilag nem találtunk eltérést a vizsgált beszélői csoportok fonációs módjában.

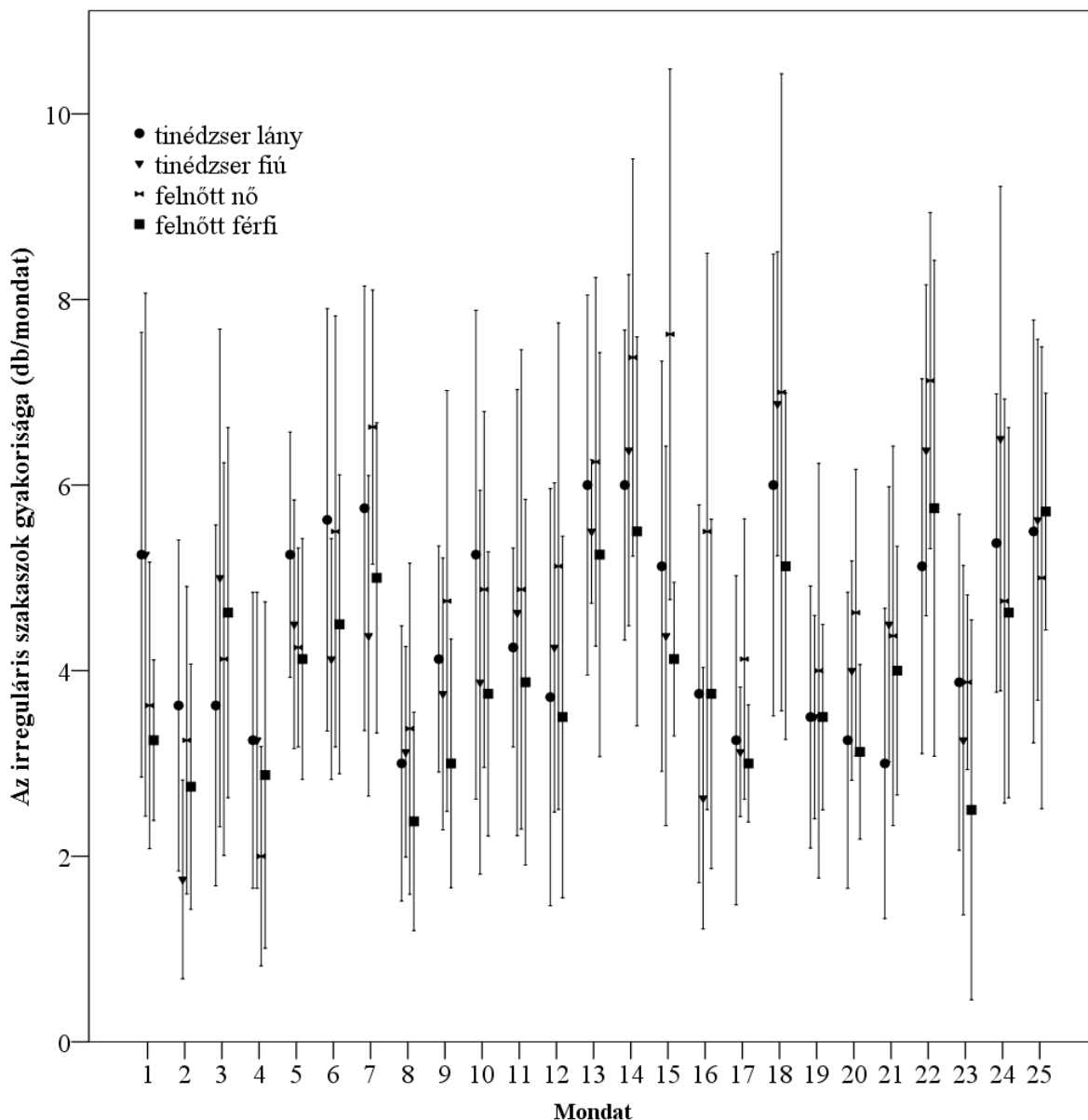
Annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy vajon milyen életkorra alakulnak ki a felnőttekre jellemző mintázatok és a nemek közötti eltérések az irreguláris zöngé használatában, a későbbiekben további, fiatalabb beszélői csoportok bevonásával válhat lehetségessé.

Irodalom

- Athanasopoulou, A., Pincus, N. & Vogel, I.** (2005) Acquisition of creaky voice in English. Előadás: *LSA Special Session: Aspects of Creaky Voice*, Portland, OR.
- Benjamin, B. J.** (1981) Frequency variability in the aged voice. *The Journal of Gerontology* 36. pp. 722–726.
- Biever, D. M. & Bless, D. M.** (1989) Vibratory characteristics of the vocal folds in young adult and geriatric women. *Journal of Voice* 3. pp. 120–131.
- Blomgren, M., Chen, Y., Manwa, L. N. & Gilbert, H. R.** (1998) Acoustic, aerodynamic, physiologic, and perceptual properties of modal and vocal fry registers. *Journal of the Acoustical Society of America* 103. pp. 2649–2658.
- Boas, F.** (1947) Kwakiutl grammar with a glossary of the suffixes. In: Boas, H. Y. & Zelig, H. (eds.) *Transactions of the American Philosophical Society* 37(3), pp. 201–377.
- Boersma, P. & Weenink, D.** (2016) *Praat: doing phonetics by computer* [Computer program]. Version 6.0.17. <http://www.praat.org/>
- Bóna J.** (2009) Az idős életkor tükröződése a magánhangzók ejtésében. *Beszédkutató* 2009. 76–87.
- Bóhm T. & Ujváry I.** (2008) Az irreguláris fonáció mint egyéni hangjellemző a magyar beszédben. *Beszédkutató* 2008. 108–120.
- Brown, W. S., Morris, R. J. & Michel, J. F.** (1989) Vocal jitter in young adult and aged female voices. *Journal of Voice* 3. pp. 113–119.
- Dilley, L., Shattuck-Hufnagel, S. & Ostendorf, M.** (1996) Glottalization of word-initial vowels as a function of prosodic structure. *Journal of Phonetics*, 24. pp. 423–444.
- Ferenczy G.** (1962) Egy terjedő kiejtési hiba: a „nyekergés”. *Magyar Nyelvőr* 86(1): 17–24.
- Gobl, C. & Ní Chasaide, A.** (2003) The role of voice quality in communicating emotion, mood and attitude. *Speech Communication* 40. pp. 189–212.
- Gósy M.** (2004) *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy M., Gyarmathy D., Horváth V., Grácsi T. E., Beke A., Neuberger T. & Nikléczy P.** (2012) BEA: beszélt nyelvi adatbázis. In: Gósy M. (szerk.) *Beszéd, adatbázis, kutatások*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 9–24.
- Gordon, M. & Ladefoged, P.** (2001) Phonation types: a cross-linguistic overview. *Journal of Phonetics* 29. pp. 383–406.
- Gyarmathy D. & Neuberger T.** (2015) Egy hiánypótló adatbázis: TiniBEA. *Beszédkutató* 2015. 209–222.
- Henton, C. & Bladon, A.** (1988) Creak as a sociophonetic marker. In: Hyman, L. M. & Li, C. N. (eds.) *Language, speech and mind. Studies in honour of Victoria A. Fromkin*. Routledge, London–New York, pp. 3–29.
- Hollien, H. & Wendahl, R. W.** (1968) Perceptual study of vocal fry. *Journal of the Acoustical Society of America* 43. pp. 506–509.
- Huber, D.** (1988) Aspects of the communicative function of voice in text intonation. PhD thesis. Göteborg–Lund, Chalmers University.
- Lenes, M., Aho, E., Toivola, M. & Wahlberg, L.** (2006) On the use of the glottal stop in Finnish conversational speech. In: Aulanko, R., Wahlberg, L. & Vainio, M. (eds.) *The Phonetics Symposium 2006*. 93–102. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/fonet/julkaisu/53/fonetiik.pdf>. (Downloaded: Oct 12, 2012).
- Markó A.** (2013) *Az irreguláris zöngé funkciói a magyar beszédben*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. <http://mek.oszk.hu/15000/15081/15081.pdf>
- McGlone, R. E.** (1967) Air flow during vocal fry phonation. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 10. pp. 299–304.
- Orlikoff, R. F.** (1990) The relationship of age and cardiovascular health to certain acoustic characteristics of male voices. *Journal of Speech and Hearing Research* 33. pp. 450–457.
- Redi, L. & Shattuck-Hufnagel, S.** (2001) Variation in the realization of glottalization in normal speakers. *Journal of Phonetics* 29. pp. 407–429.
- Surana, K. & Slifka, J.** (2006) Is irregular phonation a reliable cue towards the segmentation of continuous speech in American English? In: *Proceedings of Speech Prosody 2006*. Dresden, Germany. http://20.210-193-52.unknown.qala.com.sg/archive/sp2006/papers/sp06_177.pdf.

- Tóth A. (2016) Kérdő funkciójú megnyilatkozások kisiskolások beszédében. *Beszédkutató* 2016. 43–58.
- Trautmüller, H. & Eriksson, A. (2000) Acoustic effects of variation in vocal effort by men, women, and children. *Journal of the Acoustical Society of America* 107: 3438–3451.
- Yuasa, I. P. (2010) Creaky voice: A new feminine voice quality for young urban oriented upwardly mobile American women. *American Speech* 85/3. pp. 315–337.

Melléklet



3. ábra: Az irreguláris zöngé gyakorisága (db/mondat) mondatonként a négy beszélői csoportban (átlag és 95%-os konfidenciaintervallum)

A kutatást az OTKA 108762 számú pályázata támogatta.

HANTÓ RÉKA

MTA Nyelvtudományi Intézet, Pszicho-, Neuro- és Szociolingvisztikai Osztály
hanto.reka@nytud.mta.hu

Hantó Réka: Megakadásjelenségek előfordulása veleszületetten vak személyek irányított spontán narratíváiban

Alkalmazott Nyelvtudomány, XVII. évfolyam, 2017/1. szám

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.1.007>

Megakadásjelenségek előfordulása veleszületetten vak személyek irányított spontán narratíváiban

Speech dysfluency is a language-specific and natural phenomena in human speech production, which does not add information to the discourse. The aim of this study is to investigate the dysfluency phenomenon in the spontaneous speech of blind people in consideration of all the types of dysfluencies expected from silent pauses. Ten congenitally blind and ten sighted people (aged between 22 and 39) took part in this investigation. Results showed that the number of dysfluencies were similar in the two groups, although there were differences in the individual results: hesitations were more frequent in the blind group, while sighted people used more fillers. Besides this we can say that most of the most frequent dysfluency-types occurred to a lesser degree in the spontaneous speech of the blind, although more thorough investigations are needed to gather more reliable data in relation to the speech production of sight-impaired people.

Bevezetés

A megakadásjelenségek (angolul *disfluencies*) a beszédnek azok a jelenségei, amelyek megszakítják a spontán beszéd artikulációs és percepciós folyamatosságát, valamint a tervezési folyamat bizonytalanságára utalnak. Minden nyelvben előfordulnak, tehát ilyen értelemben univerzálisak. Ugyanakkor nyelvspecifikusak is, az adott nyelv típusától (agglutináló, flektáló, izoláló) függ, milyen mintázatok rajzolódnak ki benne. Azokra a folyamatokra, működésekre utalnak, amelyekről nem kaphatunk közvetlen információt a hibátlan közlések elemzésekor, ugyanakkor feltételezzük, hogy ezek létrejöttében azonos mechanizmusok játszhatnak szerepet (Gósy, 2005). Nem soroljuk közéjük a nonverbális hangjelenségeket (pl. nyelés, köhögés, nyelvcsettintés), a nyelvjárási szóalakokat, valamint az adott nyelven még nem megfelelő kompetenciával rendelkező egyén hibázásait (Gyarmathy, 2015).

A jelenségkör osztályozása nem egységes sem a hazai, sem a nemzetközi szakirodalomban. A jelen tanulmány a magyar nyelvben leggyakrabban alkalmazott osztályozást vette alapul. A magyarban hagyományosan kétféle kategóriába szokás sorolni a diszharmóniás jelenségeket: 1. a beszélő bizonytalanságából adódóak, 2. a téves kivitelezés jelenségei (Gyarmathy, 2015; Gósy, 2005; Gósy, 2002). A bizonytalanságból adódó megakadásokhoz tartozik a néma szünet, amely nem a lélegzetvételt vagy a retorikai hatás elérését szolgálja, valamint nem tekintjük néma szünetnek a szintaktikai szerkezetek

határán tartott szünetet sem (Boomer, 1965; Lounsbury, 1965 idézi Gyarmathy, 2015). Megjelenhet a szünet szavakon belül is (szünet a szóban jelenség), és lehet néma és kitöltött is. További típusok: a hezitálás (*ööö, hmm, öm*), amelyet kitöltött szünetnek is nevez a szakirodalom; idetartoznak ezen kívül a nyújtások, vagyis a hangok időtartamának meghosszabbodása, amelyek megjelenhetnek mássalhangzók és magánhangzók ejtésekor is (*hátt, aaz*). Az újrakezdések vagy újraindítások (*ma magyar*) akkor jelentkeznek, amikor a beszélő bár megtalálta a megfelelő szót, de a kiejtés közben elbizonytalanodik, nem ejti ki a teljes szót, hanem csak az újraindítás után mondja azt ki. Az ismétlések (*nem nem akarom*) a teljes szó megismétlését jelentik a közlés során, valamint emellett elkülönítjük a töltelékszavakat (pl. *hát, szóval, lényegében*) is. Töltelékszó szerepében általában a funkciósavak fordulnak elő, de elméletileg bármilyen szófajú szó töltelékszóvá válhat; gyakori jelenség, hogy egy lexéma elveszíti eredeti jelentését, megváltozik a funkciója, és így válik töltelékszóvá. Egyes kutatások (Dér, 2010) nem tekintik töltelékszónak azokat a nyelvi elemeket, amelyek pontosan meghatározható nyelvi funkcióval, szövegszervező szereppel rendelkeznek (pl. beszédszándék, beszélőváltás jelzése stb.). A pszicholingvisztika felfogásában sem funkció nélküliek ezek a szavak, azonban meghagyják a nemzetközi irodalomban is megszokott *töltelékszó* (*filler*, 'töltelékelem') terminust. Funkciójuk általában a gondolkodási idő meghosszabbítása.

A téves kivitelezések vagy hibák a nyelv szabályainak mondanak ellent, ilyen értelemben tekintjük ezeket hibáknak. Ezek osztályozása sem egységes sem a külföldi, sem a magyar szakirodalomban. Típusai: Morfológiai, szintaktikai (grammatikai) hiba, például a szám-személy vagy az alanyi és tárgyias (határozott és határozatlan) ragozás hibás egyeztetése, illetve a vonatkozó névmások hibás egyeztetése az antecedenssel (pl. *egy szobrást, ami*). Kontaminációnak nevezzük a szó- és szerkezetvegyülést, például *tenyért* (*kenyeret*, ill. *tejet*), létrejöhet a beszédhangok, szótagok, szavak, szerkezetek szintjén is. Téves szótalálás a tévesen kiejtett lexéma (pl. *tandj vagy tandj? ösztöndíjmelésről hallottam*); téves szókezdés történik abban az esetben, ha a beszélő nem megfelelő szót kezd aktiválni, de azt nem mondja ki teljes terjedelmében (pl. *csopo szobatársam*). A „nyelvem hegyén van” jelenség átmeneti szótalálási nehézség, például *csonk csönk csonkosult csökevényesedett, na korcsosult*. Az ún. sorrendiségi hibákat három kategóriába sorolhatjuk: perszeveráció (korábbi elem hat a későbbire, pl. *mekkora diszkóól van itt*); anticipáció (későbbi elem korábban jelenik meg a kiejtésben, pl. *palicsintát*); metatézis (hangok, szótagok, szavak felcserélődése, pl. *a tuján fékszel a rigó*). Egyszerű nyelvbtlásnak nevezzük, ha a szándékolthoz képest egy új nyelvi elem jelenik meg, két elem helyet cserél vagy egy kiesik: (*pisokótába; 45 hőmunkás hómunkás is dolgozik; a szavazatik alapján*). Freud elszólásról beszélünk, amikor a beszélő olyan szót, szerkezetet ejt ki, amelyet eredetileg nem szándékozott kimondani, és ezzel kellemetlen helyzetbe hozza magát (*neki*

volt a második legjobb melle már hogy mellúszásban a második legjobb eredménye). Malapropizmus esete áll fenn akkor, ha két, általában idegen eredetű szó pontos jelentésével nincs tisztában a beszélő, és összecseréli ezek használatát (pl. *kapitulál* a *katapultál* helyett) (Gyarmathy, 2015). (A példák forrása: „Nyelvbtlás”-korpusz, 2016, 2015, 2014).

A megakadástípusok előfordulását számos tényező befolyásolja: a beszédstílus, a beszéd műfaja (Bóna, 2014; Beke, et al., 2015), a beszédtempó, a beszédtema, az életkor (Bóna, 2014; Bóna, 2015) és a nem, valamint az adatközlő fizikai-érzelmi, és általános egészségi állapota. Egy korábbi kutatás például hallássérültek mondatfelolvasásában gyakoribb és hosszabb szüneteket, valamint kevesebb utólagos javítást adatolt (Auszmann–Gyarmathy, 2015). A jelen tanulmány azt a kérdést teszi fel, hogy mi történik akkor, ha a kísérleti személyeknek egy másik érzékszervük, a látásuk nem működik megfelelően, vagyis vakok.

A látás a legfontosabb érzékszervünk, hiszen a környezetünkől bejövő ingerek legnagyobb hányadát, kb. 70%-át látás útján szerezzük (Pálhegyi, 1981; Paraszky, 2007). A látássérültek populációja sem homogén, a látásmaradvány eltérő foka szerint elkülönítünk vakokat, aliglátókat és gyengénlátókat (Pajor, 2010). A nemzetközi és a hazai szakirodalom emellett megkülönbözteti a vakok körében a 3–5 éves koruk előtt megvakult személyeket (*early blindness*), valamint az ezt követően szerzett teljes látásvesztést (*late blindness*), a kutatók a látásvesztés ideje szerint a kognitív működések eltérő megvalósulását feltételezik (Hertrich, et al., 2013; Schinazi, et al., 2015).

Az anyanyelv-elsajátításban lényeges a beszélő személy gesztikulációinak, valamint az artikulátorok működésekor tapasztalható mozgásformáknak, úgymint a nyelvmozgás vagy az alsó állkapocs dőlésszögének változását okozó mozgásnak a megfigyelése is, amelyeket elsődlegesen ugyancsak a látásérzékelés útján vagyunk képesek befogadni. Kutatási eredmények szerint ezek szignifikánsan javítják a beszédpercepciót (Sato, et al., 2010). Létezik az ún. Tadoma-módszer (Tadoma method), amelyet siketvakok számára fejlesztettek ki, ennek során az ajkak és az állkapocs mozgását a kezekkel tapogatják le, ezáltal szerev információkat az artikulátorok működéséről, azok mozgásáról, konfigurációjáról (Sato, et al., 2010).

A vak gyermekek anyanyelv-elsajátítását vizsgáló egyes kutatások azt találták, hogy a preverbális időszakban ők kevésbé tudják utánozni a labiális beszédjeleket, mint a látó gyermekek (Lewis, 1975; idézi Ménard, et al., 2009). Elstner (1983) és Mills (1987) pedig fonetikai és fonológiai zavarokat mutattak ki idősebb gyermekeknél. Ezeknek a háttérben a feltételezések (Elstner, 1983) szerint az áll, hogy a vak gyermekek nem tudnak vizuális képet kapcsolni az ajakmozgásról a kiejtett hangokhoz, hangsorokhoz.

Egyes kutatások a látássérült gyermekek körében késleltetett nyelvelsajátítást adatoltak (Perez Pereira–Conti Ramsden, 1999), ám ennek ellentmondó eredmények is születtek. Ugyanakkor számos vizsgálat (Trudeau-Fisette, et al.

2013; Hughdal, et al., 2004; Gougoux, et al., 2004; Lucas, 1984, idézi Ménard, et al., 2009) hangsúlyozza, hogy a látássérültek hallás alapú megkülönböztetése jobb, mint az egészséges személyeké. Idetartozik a beszédhang-differenciálás képessége, az eltérő frekvenciájú hallott szövegek befogadása, illetve számos egyéb olyan feladat, amelynek során elsődlegesen a hallásra támaszkodik az egyén. Mindezen eltérő működések miatt feltételezik, hogy a látás súlyos deficitje, a vakság, hatással van a beszéd folyamatok elsajátítására és kivitelezésére (Hertrich, et al., 2013), így valószínűsíthetően a beszédprodukcióban is eredményezhet eltéréseket az épekhez képest.

A jelen kutatás célja az volt, hogy kiderítse, hogy a megakadásjelenségek gyakorisága, valamint eloszlásmintázata vonatkozásában, irányított spontán narratívában megfigyelhetők-e különbségek a látássérült beszélők, illetve az egészséges kontrollszemélyek között. A kutatás a teljes mintázat bemutatására törekedett. Ez alól kivételt csupán a néma szünetek előfordulásának, eloszlásának vizsgálata képezett. Ennek magyarázata az, hogy a néma szünetek igencsak heterogén jelenségei a nyelvhasználatnak, sokféle funkció társulhat hozzájuk, melyek elkülönítése nem problémamentes, nem lehet minden egyes esetben pontosan megállapítani, mi volt a szünettartás oka (Gyarmathy, 2015).

A kutatás során hipotéziseim a következők voltak: 1. a látássérültek és az épek beszédprodukciója során a megakadások összesített aránya eltérő lesz a két csoportban. 2. A látássérültek beszédprodukciója során az egyes megakadás-típusok körében eltérő mennyiségi mutatók lesznek megfigyelhetőek.

A vizsgálat jelentőségét az adja, hogy hozzájárul a látássérültek beszédfolyamatainak pontosabb megismeréséhez. Magyar nyelven néhány írástól (Hantó, 2016; Hantó, 2015) eltekintve nem születtek még olyan beszédtudományi és/vagy nyelvészeti kiindulópontú eredmények, amelyek ennek a populációnak a megismerésére irányultak volna, így a megakadásjelenségeket vizsgáló kutatási eredményeket sem ismertünk ezidáig. Emellett idegen nyelven sem találni ilyen kutatási projektumokat, vagyis a jelen kutatás nemzetközi viszonylatban is ritkának tekinthető.

Anyag, módszer, kísérleti személyek

A kutatásban 10 veleszületetten vak személy vett részt (kísérleti csoport), ehhez a csoporthoz rendeltem egy kor, nem, valamint iskolázottság szerint illesztett látó kontrollcsoportot. A nemek aránya kiegyenlített volt (5 nő és 5 férfi csoportonként). Adatközlőim valamennyien a húszas-harmincas éveikben járnak: a látássérülteknél az életkori tartomány 23–39 év, a kontrollcsoportban pedig 20–27 éves kor volt. A két csoport átlagos életkora nemek szerinti bontásban: a vak nőknél 29,4, a vak férfiaknál ugyancsak 29,4, a kísérleti csoportban a nőknél 24,0, a férfiaknál 23,6 év volt. Mindannyian részt vettek vagy vesznek egyetemi képzésben, valamint valamennyien ép értelműek, pszichés betegségtől nem szenvednek.

A feladat megadott témáról spontán szövegalkotás volt, a téma a hobbi, illetve a szabadidő eltöltése volt. Az instrukció úgy szólt, hogy kb. 5–8 percen keresztül kell szabadon, előzetes tervezés nélkül szöveget alkotniuk a résztvevőknek úgy, hogy a kísérletvezető nem szólhat közbe, csak azokban az esetekben, amikor az adatközlő elakadna, olyankor kérdéseket fog feltenni a kísérleti személynek, hogy továbbblendítse a szövegalkotást. A felvételeket laboratóriumi körülmények között, stúdióban rögzítettem. Hosszuk átlagosan 7–8 perc volt, ezeknek az időszakaszoknak a közepéről választottam le egységesen 5 perces hangszakaszokat. Azért onnan, mert a felvétel elején izgulhatnak, mivel még nem szokták meg a környezetet, a beszélgetés végére viszont elfáradhatnak, így mind az elején, mind a végén nagyobb lehet a megakadások száma, ami torzíthatja az eredményeket.

A néma szünetek kivételével vizsgáltam tehát az összes megakadástípust. A néma szünetek tárgyalása azért sem képezi részét a dolgozatnak, mert nem minden esetben lehet megállapítani, hogy a szünettartás megakadásnak minősíthető-e. Emellett a kutatás korpuszában elenyésző számban előforduló típusok külön elemzésére sem fektetek hangsúlyt, mivel csekély arányuk miatt ezek a jelenségek elhanyagolhatók. A megakadástípusok gyakoriságát a felvételek lejegyzését követően 100 szóra vetítve határoztam meg: minden egyes megakadástípushoz kiszámoltam személyenként a 100 szóra vetített értékeket, a típusok összes előfordulását ezen adatok összeadásával, majd ennek az összegnek az adatközlők számával (10) történő elosztásával kaptam meg. A nemenkénti eredményeket ugyancsak ezzel a módszerrel vetettem össze mindegyik csoportban: összeadtam a 100 szóra kapott fajtánkénti értékeket a csoportokban nemenként, majd ezeket az összegeket osztottam a kísérleti személyek számával, 5-tel.

A kapott eredményeken a statisztikai elemzés (független mintás t-próba) az SPSS 20 szoftver felhasználásával történt. A kísérletben részt vevő személyekre a tanulmány későbbi szakaszaiban a következő kódszámokkal fogok utalni: V1–10: vak adatközlők, K1–10: látó kontrollszemélyek.

Eredmények

A megakadások csoportra vetített eredményei a következők voltak (1. táblázat). A kísérleti csoportban 17,36 darab megakadás fordult elő 100 szóra vetítve, a kontrollcsoportban ez a szám 17,35 értéket mutatott. A statisztikai számítás alapján nincs eltérés a két csoport között, ugyanakkor a csoportszintű összesítés elfedheti az egyéni teljesítményeket.

A nemek figyelembe vételével elmondható, hogy a legkevesebb megakadás a látássérült férfiaknál volt adatolható, átlagosan 15,0 darab jutott 100 szóra, míg az ehhez illesztett kontrollszemélyeknél 16,74 darab megakadást mértünk. A nőknél átlagosan 19,72 megakadás volt a vak személyek csoportjában, míg 17,95 megakadás a látóknál 100 szóra vetítve. Mindkét csoportban a nőknél

fordult elő több megakadás. A kevés adat miatt a nemi összevetést a vak és a látó csoport nemek szerinti eredményeinek összeadásával lehetett kivitelezni. Ez alapján szignifikáns különbség alakult ki: $t(18) = -2,429$; $p = 0,026$. Vagyis a kutatás során a női adatközlők összesítve szignifikánsan több megakadást produkáltak az egyes típusok összesített értékeit figyelembe véve, mint a férfiak. Mivel azonban nemek szerint csupán 5-5 fős mintával dolgoztunk a kutatásban, a tanulmány további szakaszaiban nem a nemek szerinti esetleges eltérésekre helyezném a hangsúlyt, csak említést teszek ezeknek a számoknak az alakulásáról.

1. táblázat: A megakadásjelenségek 100 szóra vetített száma csoportonkénti és nemenkénti, valamint teljes összesítésben (db/100 szó)

Beszélő	Csoport	Nő	Férfi
Vak	17,36	19,72	15,00
Látó	17,35	17,95	16,74
Összes	17,35	18,83	15,87

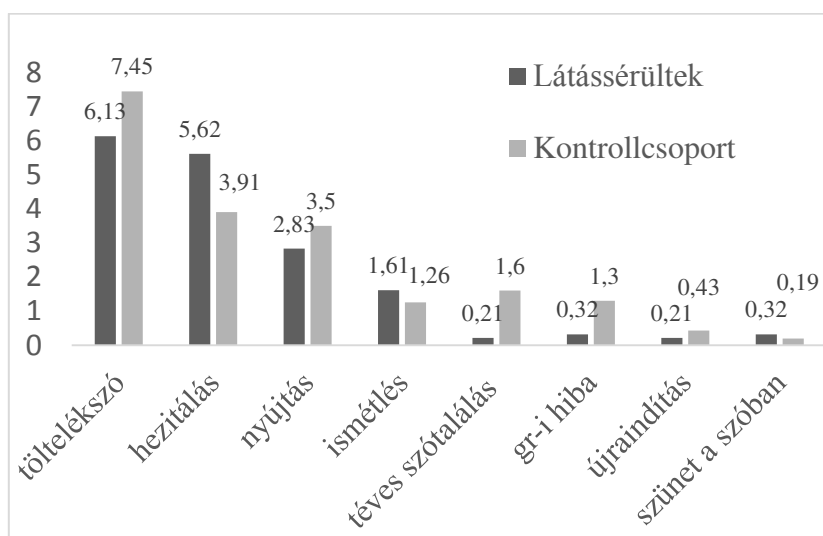
A megakadásjelenségek típusonkénti eloszlása a következő eredményeket hozta. A bizonytalansági megakadások száma lényegesen nagyobb volt a hiba típusú megakadásokénál mind a kísérleti csoportban, mind a kontrollcsoportban: előbbieknél átlagosan 16,72 db bizonytalansági megakadást mértünk 100 szóra vetítve, ezzel szemben a hiba típusú megakadások száma átlagosan 0,64 db volt 100 szóra nézve. A kontrollcsoportban összesen 16,74 db bizonytalansági, és 0,61 db hiba típusú megakadást mértünk 100 szóból álló szövegrészben. A két csoport számadatai nagymértékű hasonlóságot mutatnak.

A megakadások legnagyobb hányada töltelékszó volt: a célcsoportban csoportszinten 6,13 db töltelékszó fordult elő 100 szóban, a kontrollcsoportban pedig 7,45 db. A vak férfiaknál átlagosan 4,76 db töltelékszó volt tapasztalható, a vak nőknél 7,5 db. A kontrollszemélyeknél a férfiak esetében 7,78 db, míg a nőknél 7,12 db töltelékszót mértünk 100 szóban. Tehát összességében a vak férfiaknál volt a legkevesebb a töltelékszó, a kontrollszemélyekhez képest itt alakult ki a legnagyobb eltérés ennek a megakadástípusnak a vonatkozásában.

A gyakorisági vizsgálat során a legnagyobb számban előforduló töltelékszavak után a hezitálások következnek, majd a nyújtások, az ismétlések, a téves szótalálások, a grammatikai hibák, az újraindítások, valamint a szünet a szóban jelenség adatai (1. ábra). A legritkább diszharmóniás jelenségek a korpuszban az egyszerű nyelvbontások, a sorrendiségi hibák, valamint a „nyelvem hegyén van” jelenség. Kontaminációra egyetlen esetben sem találtam példát.

Az eredményekből (1. ábra) látható, hogy a töltelékszavak, a hezitálások, valamint a téves szótalálások adataiban van a legnagyobb eltérés a két csoport között. Töltelékszóból a kontrollszemélyeknél, hezitálásból a látássérülteknél,

míg téves szótalálásokból szintén a kontrollcsoportban volt több előfordulás adatolható. Az adatokból ezen felül az is kiolvasható, hogy az egyes megakadásjelenség típusok nyolcból öt típus esetén a látássérülteknél kisebb arányban jelentkeznek a 100 szóra vetített gyakoriságot figyelembe véve. Ez alól csupán a hezitálás jelentenek olyan kivételt, amely esetében nagyobb különbség alakult ki, és a látássérülteknél lehetett gyakoribb előfordulást adatolni. Az újraindítások – bár a bizonytalansági megakadásokhoz tartoznak – hasonlóan kis arányban fordulnak elő, mint a hiba típusú megakadások, tehát ez alapján nem illeszkednek a nagy számban előforduló bizonytalansági megakadások sorába (lásd 1. ábra).



1. ábra

A megakadásjelenségek típusonkénti eloszlása a látássérülteknél és a kontrollcsoportban (db/100 szó)

A **töltelékszavak** között legnagyobb számban a következő szavak fordultak elő: *hát, ugye, tehát, 'tát', tulajdonképpen, alapvetően, viszonylag, ilyen, ilyesmi, így, 'mittudomén', na most, úgymond, mondjuk, igazából, igazán, akkor, nyilván, szóval, egyébként, mármint, leginkább, ugyebár, na mindegy*. Jellemző a közelre mutató mutató névmások (*ilyen, ilyesmi, így*) alkalmazása töltelékszóként, amely több személynél (K2, K7, K8, K10) is nagy számban fordult elő. A töltelékszavaknak gyakran csak a rövidített, hangkiesésekkel teli változatát ejtik ki, mint például a *tát (tehát)* vagy a *mittomén (mittudomén)* szavak esetében. Szintén gyakori az eltérő töltelékszavak együttes, egy kifejezésen belüli előfordulása a korpuszban: *ja igen, ja tényleg, na most, meg ilyesmi, tát így*.

A korpuszban egyénre jellemző töltelékszó-használatok is azonosíthatóak, mint például az alábbi esetekben. (Az adatok az 5 perc alatt kiejtett azonos töltelékszavak darabszámát mutatják.):

A látássérültek csoportjában: V2-nél az *úgyhogy* (5 db), V3-nál a *tulajdonképpen* (3 db), V4-nél az *igazából* (3 db), V8-nál az *úgyhogy* (3 db) V9-nél a *mittudomén/mittomén* (5 db). A kontrollcsoportban: K1-nél az *úgyhogy* (5 db) és a *mármint* (6 db). K2-nél feltűnően sok esetben az *így* (17 db), illetve az *ilyen* (12 db). K3-nál az *úgyhogy* (7 db), K4-nél az *igazából* (6 db) és a *mondjuk* (3 db), K7-nél az *ilyen* (8 db) és az *úgyhogy* (5 db), K8-nál az *úgyhogy* (8 db), az *ilyen* (6 db), az *akkor* (7 db), K10-nél az *így* (12 db).

2. táblázat: A leggyakoribb töltelékszavak ismétlődése személyenként

Kísérleti személy	Töltelékszó	Előfordulás (db)
V2	<i>úgyhogy</i>	5
V3	<i>tulajdonképpen</i>	3
V4	<i>igazából</i>	3
V8	<i>úgyhogy</i>	3
V9	<i>mittudomén/mittomén</i>	5
K1	<i>úgyhogy</i>	5
K2	<i>így, ilyen</i>	17, ill. 12
K3	<i>úgyhogy</i>	7
K4	<i>igazából, mondjuk</i>	6, ill. 3
K7	<i>ilyen, úgyhogy</i>	8, ill. 5
K8	<i>úgyhogy, ilyen, akkor</i>	8, 6, 7
K10	<i>így</i>	12

Megfigyelhető tehát, hogy vannak olyan kísérleti személyek, amelyek spontán beszédében egynél több, akár háromféle töltelékszó is nagy számban ismétlődik. Érdekeség továbbá, hogy a kontrollcsoportban nem volt előfordulás a *mittudomén/ mittomén* töltelékszóra egyetlen látó kontrollszemélynél sem, ezzel szemben a vakoknál több előfordulása is adatolható volt három különböző személynél, ebből egyiküknél nagy arányban: V9-nél (7 db), V3-nál (2 db), V7-nél (2 db).

A **hezitálások** során az *ö*-zés, vagyis az [ö] hanghoz hasonló *schwa* hang kiejtése fordult elő legnagyobb számban. Ezt követte az *öm*, *hmm*, *mm* hangok ejtése hezitálásként.

A hezitálások között is megfigyelhetőek egyéni sajátosságok: K9 esetében nagyon gyakori volt az *öm* alak, tehát amikor a *m* hangot is hangsúlyosan, jól hallhatóan kiejtette, valamint szintén ennél a személynél megjelent az angolban használatos *am* is. Ennek oka feltételezhetően az angol nyelv gyakori használata lehet, ugyanakkor ez a személy nem volt kétnyelvű, tehát ez nem okozhatta az *am* gyakori előfordulását. A többi kísérleti személy beszédprodukciója során ez nem jelentkezett, tehát az látható, hogy a magyar anyanyelvű nyelvhasználókra ez nem jellemző. Érdekeség, hogy a kontrollcsoportban, K4-nél gyakorlatilag nem találtam hezitációs jelenségeket, a megakadások ezen típusa nem jelentkezett, helyette más típusok fordultak elő.

A **nyújtások** leggyakrabban a határozott névelőkön, a gyakran használatos töltelékszavakon (*hát, illetve, tehát*) és kötőszavakon (*de, és, hogy, hogyha, ami*) jelentkeztek, ami megegyezik a szakirodalom korábbi megállapításaival. Természetesen előfordulnak azonban tartalmas szavakon is nyújtások, mint például az alábbi esetekben: *belföldree, Zólyombaa, romantikuss, jógáznii, csináltuunk, megyekk*. Leggyakrabban a magánhangzó nyúlik meg, akár a szó belsejében (*hoogy, meert*), a szó elején (*eezt, oott*), illetve a szó végén (*dee, illetve, amii*), de van számos példa a mássalhangzó nyújtására is (*hátt, hoggy, éss, iss*). Emellett az is előfordul, hogy egyazon szóalak több szakaszán is nyújtás érzékelhető (*aakkoor*). K7-nél rendkívül kevés a nyújtás (5 perc alatt összesen négy előfordulás), ugyanakkor – ahogy fentebb is írtam – ennél a személynél ezzel ellentétben meglehetősen gyakori volt az *így* és az *ilyen* töltelékszavak száma. Tehát ha valamely adatközlőnél valamilyen megakadás-típus megjelenése nagyon ritka, ennek helyét más megakadás-típusok vehetik át.

A korpuszban előforduló **ismétlések** leggyakrabban egy szó ismétlődését, és nem egy nagyobb szerkezet ismétlődését jelentik. Gyakran ismétlődnek a kötőszók: *és és úgy társalgási szinten tudok, dee nyelvvizsga szinten nem; a kulcs meg meg mittudomén, der Vater, az apa; minden zenét meghallgatok ami ami dallamos; hát hogyha elhívnak, akkor akkor igen; nem lenézni kell őket, hanem hanem partnerként kell őket kezelni; meg szoktunk bográcsban, öö főzni vagy vagy éppen sütögetni*. Gyakori a határozatlan névelő esetében: *testvérem kapott egy egy biciklit*. Tartalmas szavak ismétlése fordult elő a következő példákban: *görög-római kultúra, kultúra bölcsője, Koncertekre nagyon ritkán, nagyon ritkán, hát hogyha elhívnak, van valamilyen sportközvetítés sportközvetítés a tévében; aztán otthon... aztán otthon ööö vagy elkezdek ebédet... főzni*.

Ha nemcsak egy szó ismétlődik, hanem több, az rendszerint összesen két különböző szó ismétlődését jelenti, az ennél hosszabb szerkezet újrakimondása ritkább: *Én ugye én ugye németet tanítok; mer ugye mer ugye maga himnemű az apa is; most is öö egy.. most is együtt olvassuk; aa görög-római meg a öö görög-római kultúra, kultúra bölcsője; akik ezt öm akik ezt olyan rendszeresen csinálnák; vagy egy öö vagy egy sáv ami tetszik*.

A **grammatikai hibák** előfordulása ritka a korpuszban. Ezek legtöbbször valamilyen egyeztetési hiba: *elkezdttem ezzel aa Duolingo nevű alkalmazással aa spanyol nyelvet egy picit ismerkedni; Vagy meghívnak mondjuk a Balaton körüli túrát, vagy a Velencei-tó körül is lesz októberbe (a vonzat nem megfelelő ragozása); van ismerőseimmel közös játékaink (az igei személyjel egyeztetésének hiánya); le szoktuk ilyeneket írni (tárgyas ragozás hibás használata)*. A visszautaló névmás hibás egyeztetése történik a következőkben: *ott van az USA, akik kiemelkedik a mezőnyből*. Ebben a példában pedig helytelen visszautaló névmást használ a kísérleti személy: *nyugodtabb környezet, ahova így nem feltétlen aa a zene a hangsúlyos (a névmás nem a hol? kérdésre válaszol)*. Felesleges szó vagy felesleges toldalék közbeszúrása történik

a következő példákban, amiktől agrammatikussá válik a megnyilatkozás: *Réégen még kitöltötte az életemet a sport, dee **erről** időközben már le vagy elmaradt; sőt a hetvenes, nyolcvanas, kilencvenes évek zenéit az amit inkább szívesebben hallgatok; floorballozni szoktunk a koliban aa többiekkel, az heti rendszerességgel.* A következő esetben pedig egy szó elhagyása figyelhető meg: *igazából bulvárt nem nagyon olvasom, inkább ilyen komolyabb öö hangvételi cikkeket* (a határozott névelő elhagyása a *bulvár* szó előtt).

A további, a korpuszban ritkábban megjelenő megakadás-típusok (újraindítások, „nyelvem hegyén van” jelenség, szünet a szóban jelenség, sorrendiségi hibák) jellemzőinek bemutatását néhány konkrét példa említésével végzem el, az előfordulások csekély száma miatt a részletes kifejtéstől eltekintek.

A legritkábban előforduló megakadások egy jellegzetes példája az ún. „nyelvem hegyén van” jelenség működését mutatja: *mindennel elláttak minket, még ilyen... csapaterősítő izotópos izotó... izotópos... izotóniás itallal is.* A példából jól látszik, hogy ismeri a beszélő a kifejezést, része a nyelvi kompetenciájának, a mentális lexikonból történő előhívással van problémája a beszéd pillanatában. Ugyanakkor ez az eset tekinthető malapropizmusnak is, vagyis abba a kategóriába is besorolható, amikor a beszélő két idegen eredetű szóalakot téveszt össze, és rossz kontextusban használja az adott szót.

Újraindításra többek között a következő esetekben találtam példát: *szere szeretem* (V2), *het hetente* (V6), *hogy hogyha* (V9), *filmez filmeztem* (V4), *el először* (K10), *estikés estikés* (K7), *el elvileg* (K1). A példákból is jól látható, hogy ez a jelenség megjelenhet mind a tartalmas, mind a funkciószavakon. Funkciója legtöbb esetben feltételezhetően az időnyerés, a gondolkodási idő meghosszabbítása lehet.

A szünet a szóban jelenség néhány példája a korpuszból, amikor néma szünet jelentkezett a szóban, és nem hezitáció: *haza(néma szünet)mehettem* (V1), *tizen(néma szünet)háromszoros* (V4), *szabad(néma szünet)időmben* (V9), *e-könyv olvasóm(néma szünet)on* (K1). Ezekről a hibatípusokról elmondható, hogy leggyakrabban hosszabb szavakon, szóösszetételeken és ezek szerkezetek határain jelentkezik, de ahogy az utolsó példából látszik, a megfelelő toldalék megtalálása előtt is megjelenhet.

A sorrendiségi hibák egy fajtáját példázza a következő szövegrészlet: *de azok inkább nagyobb vélegzetű novellák* (V5), amelyben az anticipáció működését érhetjük nyomon, vagyis azt a jelenséget, amikor a nyelvi szerkezetben később következő hang korábban, nem megfelelő helyen jelenik meg.

Összegzés, következtetések és kitekintés

Összegzésként elmondható, hogy a csoportszintű eredményeket tekintve a megakadások gyakoriságában nincsen statisztikailag mérhető eltérés a látássérültek és a kontrollcsoport között. Ugyanakkor előfordulhat, hogy a lehetséges eltérések a viszonylag kis minta miatt nem kerültek felszínre, valamint a csoportszintű eredmények mindig elfedik az egyéni eltéréseket. Ez utóbbiak részletes kifejtése nem képezte részét a jelen tanulmánynak.

A bizonytalansági megakadások aránya nagymértékben meghaladta a hiba típusú megakadásokét, ami összhangban van a szakirodalomban eddig leírtakkal. Nagyobb eltéréseket a megakadástípusok fajtánkénti vizsgálatával kaptunk: a töltelékszavak esetében a látóknál volt jóval több előfordulás, a hezitálások pedig a látássérülteknél jelentkeztek nagyobb számban, vagyis megfigyelhető, hogy mivel a látássérülteknél kisebb az aránya a töltelékszavaknak, ezeknek a helyét egy másik típus, a hezitálások nagy száma veszi át, és ezek fordulnak elő legnagyobb arányban. Ennek okának megvilágítására fontos lehet kitérni további kutatások lefolytatásával. Fontos kiemelni továbbá, hogy a leggyakrabban előforduló megakadástípusok közül 8-ból 5 típus esetében a látássérülteknél volt adatolható kevesebb előfordulás, ami szintén figyelmet érdemel. Nemek szerinti bontásban a vak férfiaknál volt a legkevesebb megakadás, a legtöbb pedig a vak nőknél, valamint kiemelendő, hogy a vak, illetve a kontrollcsoport női adatközlői szignifikánsan több megakadást produkáltak, mint a két csoport férfi adatközlői összesítve.

Első számú hipotézisem a fentiek szerint nem teljesült: csoportszinten nem mutatkozik mennyiségi eltérés az előfordulásokban, nincsen statisztikai különbség a két csoport között. A kétféle kategória alapján is hasonlóság figyelhető meg: a bizonytalansági megakadások mindkét csoportban nagyarányúak, a hibák viszont elenyésző gyakorisággal jelennek meg. Ugyanakkor típusonként adatolhatók voltak különbségek: a fentebb említett töltelékszavak, illetve hezitálások mintázatában voltak észlelhetőek a legmarkánsabb eltérések. Második számú hipotézisem ennek értelmében tehát beigazolódott.

A jelen eredmények ismeretében az a következtetés fogalmazható meg, hogy a látássérülés számottevően nincsen hatással a beszédprodukciónak során csoportszinten megjelenő megakadások számarányára. Az egyes típusok szerinti eloszlások különbségei és az egyéni eltérések markánsabbak, amelyek további kutatások lefolytatásának szükségességét vetíthetik előre. Mindezek alapján ezenfelül az a következtetés fogalmazható meg, hogy a látássérülés a beszédprodukciónak feltehetően kisebb mértékben van hatással, mint a beszédpercepció folyamatok alakulására.

A kutatást érdemes folytatni a töltelékszavakra, illetve hezitálásokra való fókuszálással, kiemelve ezeket a teljes mintázatból. Izgalmas további kérdéseket vethet fel emellett annak a vizsgálata, hogy az egyes típusok vajon miért

fordulnak elő kisebb arányban a látássérülteknél, vagy megfordítva: miért hibáznak többen a látók, mi lehet ennek a magyarázata?

A távolabbi tervek között szerepelhet emellett a korpusz elemzése igazságügyi nyelvészeti szempontból: a jelen tanulmányban rögzített megfigyelések, amelyek az egyéni nyelvhasználati formákra utalnak, felhasználhatóak a beszélő személy kilétének meghatározására is, ugyanis több megakadás-típus esetében is lehetett találni csak egy-egy személyre jellemző, egyéni szóhasználatot, elsősorban a töltelékszavak vonatkozásában. Ez a módszer elképzelésem szerint támogathat más eddig alkalmazott eljárásokat a beszélőazonosítás során.

Irodalom

- Auszmann A. & Gyarmathy D.** (2015) Megakadásjelenségek siket és ép hallású beszélők szövegfelolvasásában. In: Gósy M. (szerk.) *Diszharmóniás jelenségek a beszédben*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 235–248.
- Beke A., Gósy M., Horváth V., Gyarmathy D., Neuberger T. & Auszmann A.** (2015) Megakadások a beszédstílus függvényében: spontán narratívákban és társalgásokban. In: Gósy M. (szerk.) *Diszharmóniás jelenségek a beszédben*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 85–100.
- Bóna J.** (2014) Megakadásjelenségek az életkor, a nem és a beszéd-típus függvényében. *Beszéd-kutatás* 2014. 123–144.
- Bóna J.** (2015) Ismétlések mint megakadások fiatalok, idősebbek és idősek beszédében. In: Gósy M. (szerk.) *Diszharmóniás jelenségek a beszédben*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 149–170.
- Boomer, D. S.** (1965) Hesitation and grammatical encoding. *Language and Speech* 8. pp. 148–158.
- Dér Cs. I.** (2010) „Töltelékelem” vagy új nyelvi változó? A hát, úgyhogy, így és ilyen újabb funkciójáról a spontán beszédben. *Beszéd-kutatás* 2010. 159–170.
- Elstner, W.** (1983) Abnormalities in the verbal communication of visually-impaired children. In: A. Ee. Mills (ed.) *Language Acquisition in the Blind Child*. London: Croom Helm. pp. 18–41.
- Gósy M.** (2002) A megakadásjelenségek eredete a spontán beszéd tervezési folyamatában. *Magyar Nyelvőr* 126/2. 192–204.
- Gósy M.** (2005) *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gougoux, F., Lepore, F., Lassonde, M., Voss, P., Zatorre, R. J. & Belin, P.** (2004) *Pitch discrimination in the early blind*. London: Nature. pp. 430, 309.
- Gyarmathy D.** (2015) Diszharmóniás jelenségek, megakadások a beszédben. In: Gósy M. (szerk.) *Diszharmóniás jelenségek a beszédben*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 9–47.
- Hantó R.** (2015) Látássérült (vak) személyek szövegértése a vizualitáshoz kötődő jelentéstartalmú szavak vonatkozásában. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 2015/1–2. 163–176.
- Hantó R.** (2016) Látássérült személyek mentális lexikona a szóasszociációk tükrében. *Magyar Nyelv* 112/4. 419–432.
- Hertrich, I., Dietrich, S. & Ackermann, H.** (2013) *How can audiovisual pathways enhance the temporal resolution of time-compressed speech in blind subjects?* Bruxelles, Belgium: Frontiers in Psychology, Volume 4. pp. 1–12.
- Hughdal, K., Ek, M., Rintee, T., Tuomainen, J. & Haaraal, C.** (2004) Blind individuals show enhanced perceptual and attentional sensitivity for identification of speech sounds, *Brain. Res. Cognit. Brain Res.* 19. pp. 28–32.
- Lewis, M. M.** (1975) *Infant Speech: A Study of the Beginnings of Language*. Arno, New York.
- Lounsbury, F. G.** (1965) Transitional probability, linguistic structure and system of habit-family hierarchies. In: Osgood, Charles E. – Sebeok, Thomas A. (eds.): *Psycholinguistics. A survey of theory and research problems*. Bloomington–London: Indiana University Press. pp. 93–101.

- Ménard et al.** (2009) Production and perception of French vowels by congenitally blind adults and sighted adults. Melville, NY: *The Journal of the Acoustical Society of America* 126 (3). pp. 1406–1414.
- Mills, A. Ee.** (1987) The development of phonology in the blind. In: B. Bodd – R. Campbell (eds.) *Hearing by Eye: The Phonology of Lip-Reading*. London: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 145–163.
- „Nyelvbtlás”-korpusz 2014. In: Gósy M. (szerk.) *Beszéd kutatás* 2014. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- „Nyelvbtlás”-korpusz 2015. In: Gósy M. (szerk.) *Beszéd kutatás* 2015. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- „Nyelvbtlás”-korpusz 2016. In: Gósy M. (szerk.) *Beszéd kutatás* 2016. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Pajor E.** (2010) *Látássérülés. Bevezető ismeretek*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
- Pálhegyi F.** (1981) *A látás nélkül meghódított világ. Fejezetek a vakok pszichológiájához*. Budapest: Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége.
- Parasz kay S.** (2007) *Köz elről nézve. A gyengénlátó gyermek*. Budapest: Gyengénlátók Általános Iskolája, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye és Diákotthona.
- Pérez Pereira, M. & Conti-Ramsden, G.** (1999) *Language Development and Social Interaction in Blind Children*. Psychology Press.
- Sato, M., Cavé, C., Ménard, L. & Brasseur, A.** (2010) Auditory-tactile speech perception in congenitally blind and sighted adults. *Neuropsychologia* 2010. 1–4.
- Schinazi, V. R., Thrash, T. & Chebat, D.-R.** (2015) Spatial navigation by congenitally blind individuals. *WIREs Cognitive Science*, Wiley Periodicals.
- Trudeau-Fisette, P. M., Turgeon, C. & Co Té, D.** (2013) Vowel production in sighted adults and blind adults: A study of speech adaptation strategies in high-intensity background noise. Melville, NY: *The Journal of the Acoustical Society of America*.

DAVOR TROŠELJ

ELTE Doctoral School of Applied Linguistics
davor_troselj@yahoo.com

Davor Trošelj: Voice onset time of word initial /p, t, k/ in bilingual Hungarian-Croatian speakers and Hungarian monolingual speakers

Alkalmazott Nyelvtudomány, XVII. évfolyam, 2017/1. szám

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.1.003>

Voice onset time of word initial /p, t, k/ in bilingual Hungarian-Croatian speakers and Hungarian monolingual speakers

A tanulmányban a magyar–horvát kétnyelvűek zöngétlen explozíváinak zöngékezdési idejét (VOT) mértem és vettem össze magyar egynyelvű beszélők adataival. A kutatás fő kérdése az volt, hogy a kétnyelvűek vajon képesek-e az egynyelvűekhez hasonló VOT-értékeket produkálni. Mivel a korábbi kutatások szerint szignifikáns különbségek vannak a magyar–horvát kétnyelvűek és a horvát egynyelvűek zöngékezdési ideje és a követő magánhangzók időtartamai között, az első hipotézisem az volt, hogy a magyar egynyelvűek rövidebb VOT-értékeket, valamint magánhangzó-időtartamokat fognak produkálni, mint a kétnyelvűek. A kétnyelvűeket két csoportba osztottam: horvát dominánsok és magyar dominánsok. A második hipotézisem a dominancia szerinti összevetésre vonatkozott. Eszerint nincs különbség a horvát és a magyar dominánsok között. Az elemzett hanganyag harminc izolált magyar szóból állt, amelyekben a *[p, t, k]* zöngétlen mássalhangzók szókezdő pozícióban álltak, és *[i, ε, ə, o, u]* magánhangzó követte őket. Az eredmények csak néhány esetben mutattak szignifikáns különbséget a két beszélői csoport között.

1. Introduction

Nowadays the most accepted definition of bilingualism is the one by Grosjean (1982) who defines it as the regular use of two languages regardless of proficiency, sequence of language learning or age of acquisition. For many years the interaction between the two languages in an individual user has been an intriguing and widely debated topic (e.g. Appel–Muysken, 1987, Antoniou et al., 2011). However, the results have not yielded any unambiguous explanation on how this interlanguage interaction influences the phonetic details of a bilingual's speech in the L1 and L2 (e.g. Caramazza et al., 1973, Kang–Guion, 2006). Voice onset time (VOT) is defined as the time interval between release (burst) of a stop consonant and the onset of low-frequency periodicity in the subsequent vowel generated by quasy-periodic glottal pulsations (Lisker–Abramson 1964, Steinschneider et al., 1999, Fischer and Goberman, 2010). There are number of factors that influence VOT: place of articulation of the plosive, stress, quality of the following vowel, duration of the following vowel, type of speech and speech rate (Gósy, 2000, 2004, Fischer–Goberman, 2010, Bóna, 2011 Van de Weijer–Kupisch, 2015). Antoniou et al. (2011) state that there are four situations that cause interference between bilinguals' L1 and L2. The first one is when the

earlier-acquired knowledge of L1 influences the production of L2, hence the noticeable foreign accent is present in L2. Flege–Eefting (1987) found that Dutch (L1)–English (L2) bilinguals were constrained by the short-lag VOTs of Dutch voiceless stops, and produced English /t/ with shorter VOT (60 ms) than native speakers of English (90 ms). However, those bilinguals with the best English accent had more English-like VOTs (longer than bilinguals with poor English accents). They (the bilinguals with the best English accent) produced Dutch /t/ with significantly shorter VOTs than Dutch speakers with stronger accent in English. This suggests that learning English as an L2 influenced how the proficient Dutch speakers of English produced stops in their native language (Flege–Eefting 1987:197). This depicts the second situation which occurs when acquiring L2 affects the production of an earlier acquired L1. This kind of interaction between L1 and L2 can also depend on the level of competence in L1 prior to acquisition of L2. Flege (1987) found that Native French speakers who were profound in English produced longer French VOTs (more English-like) than French monolinguals, and native English speakers who were profound in French had shorter English VOTs (more French-like) than English monolinguals. A third situation of interlanguage interference is when a later acquired L2 becomes dominant, thus freeing itself of L1 influence and eventually influences the L1 (e.g. Flege, et al., 2002). The fourth possibility is that there is no interaction whatsoever between L1 and L2 and that they do not influence one another, which means that bilinguals are able to acquire monolingual-like production in both of their languages. Chionidou and Nicolaidis carried out research on VOT values of two groups of Greek-German bilingual pupils – six ones attending German school, and six ones attending Greek school in Germany. The speech material consisted of CVCV real words with word initial /p, t, k, b, d, g/ in the stressed syllable. When all pupils were pooled together, the results showed that they produced monolingual-like VOTs in both languages. However, when taking into consideration the school context, bilingual pupils attending the Greek school produced German stops with shorter VOT (more characteristic for Greek), while pupils attending the German school produced the Greek stops with longer VOT (more characteristic for German). These results illustrate the first situation in which speech production in non-dominant language is affected by dominant language.

Taking into consideration the influence of the quality of the following vowel on VOT, Flege (1991) found that English-Spanish early bilinguals produce both English and Spanish word-initial /t/ with a significantly longer VOT in the context of /i/ than /ε/ (60 vs 52 ms for English and 23 vs 18 ms for Spanish). Rochet–Fel (1991) studied the effects on vowel quality of VOT in ten native speakers of Mandarin Chinese. Speech material was derived from the subjects reading from a word-list. The words recorded consisted of an initial stop (/p, t, k, b, d, g/) and a following high (/i, u/) or a low vowel (/a/). The results showed that the quality of the following vowel had a significant effect on the VOT of the

/p/ and /t/ aspirated voiceless stop, while the place of articulation of the stop was insignificant. VOT values were significantly longer when the stop was followed by /i/ (106 ms) than by /a/ (96 ms). Gósy (2000) proved that VOT values did not only depend on the place of articulation of the target stop, but also on the (horizontal and vertical) movement of the tongue, and on the lip movements in the following vowel. VOTs before front vowels were shorter than before back vowels in the case of /p/, but longer for /t/ and /k/. Moreover, the higher the tongue position, the longer the VOT. As for lip movement, VOTs of /p, t/ were longer before rounded vowels, but shorter for /k/. Also, the longer the following vowel, the longer the VOT (which suggests an effect of speech rate). Whiteside et al. (2004) studied VOT in English-speaking children, and found longer VOT values for front and elevated /i/ vowels than in lowered /a/ vowels, although in this research the authors used syllables as stimuli rather than real words. Fischer–Goberman (2010) investigated VOT in Parkinson’s disease and found that the height of the vowel had a significant effect on VOT. The VOT of voiceless stops was longer for high /i, u/ compared to low /a/. Van de Weijer–Kupisch (2015) proved in their research that a following high vowel yields a 14 ms longer VOT than the low vowels with French-German bilinguals. The above-mentioned research proved that the quality of the following vowel has a significant effect on VOT, i.e. high, close vowels give rise to a longer VOT. Ohala (1981, cited in Ohala, 2003: 2913) attributes this to aerodynamic factors: the onset of voicing is delayed if the oral pressure impulse from the stop decays more slowly due to the existing air encountering greater resistance to airflow. Bakran (1996) investigated VOT in Croatian monolingual speakers and found that in spontaneous speech VOT values are 15 ms for /p/, 19 ms for /t/ and 25 ms for /k/, while in Hungarian spontaneous speech the VOT values for /p, t, k/ are 19, 27 and 35 ms, respectively (Gósy, 2000). In his study Bakran (1996) did not make a classification of VOT in the context of the following vowel. In the same study VOT was not investigated in isolated words. Gósy–Ringén (2009) measured VOT in isolated Hungarian words and found that the mean VOT for /p/ is 10 ms, for /t/ 16 ms and for /k/ 38 ms. All words were two-syllable. The authors state, that vowels were not systematically varied but most vowels were mid or low vowels. In her research on Hungarian VOT in 2, 3 and 4 year-old children Zajdó (2015) found that the VOT of /p/ was significantly shorter in the word initial (i.e. stressed) position than in word medial (i.e. unstressed) position. On the other hand, Bakran (1996) states that in Croatian the VOT is longer in stressed syllables than in unstressed ones. Jordanidisz et al. (2015) studied VOT of voiceless alveolar and velar stops in ten Hungarian-English bilingual children and in monolingual Hungarian controls, using the technique of single-word picture naming. Some of the (Hungarian) words used for this test were **teknős** (turtle), **telefon** (telephone), toll (feather), **kabát** (coat), **kalapács** (hammer), **kés** (knife). Their hypothesis was that bilinguals would produce longer VOTs than monolinguals. The results showed that the bilinguals aspirated /k/ (by about 10

ms) but not /t/ more than the monolinguals did. Trošelj (2016) investigated VOT in Hungarian-Croatian bilingual and 10 Croatian monolingual female speakers in the context of the following vowel. The speakers were asked to read a list of 30 isolated Croatian words with /p, t, k/ in the initial position. All words had short accents on the first syllable. Each stop was followed by one of the five Croatian vowels (/i, e, a, o, u/), and VOT and the duration of the following vowel were measured on that syllable. As a derived parameter, the VOT ratio was computed as VOT divided by the duration of the following vowel (and multiplied by 100, i.e. as a percentage). VOT, vowel duration and VOT ratio were analysed in the context of each following vowel. It was expected that differences in VOT between bilinguals and monolinguals would be caused by differences in the quality of the vowels between Croatian and Hungarian (more on differences in the quality of the vowels in Chapter 2 of the present study). It was found that Croatian monolinguals produced a significantly longer VOT for /p/ (20 vs 14 ms), for /t/ (21 vs 16 ms) and for /k/ (57 vs 44 ms). Croatian monolinguals produced significantly longer following vowels in the case of all three plosives: 127 vs 114 ms for /p/, 135 vs 124 ms for /t/ and 124 vs 113 ms for /k/. Moreover, monolinguals' VOT ratio was also significantly longer: 16 vs 12.8 % for /p/, 17 vs 14 % for /t/ and 48 vs 41 % for /k/.

When all three stops pooled together, the mean durations of Croatian monolinguals' /i, e, a, o, u/ were 108, 136, 147, 135 and 115 ms, respectively. These results follow a similar tendency as those of Bakran (1996) for two-syllable isolated words: open vowel /a/ was the longest (135 ms) followed by /e/ (127 ms), /o/ (126 ms), /i/ (111 ms) and /u/ (110 ms). No previous information was found on the duration of vowels in isolated words in Hungarian.

When the context of the following vowel was considered, Croatian monolinguals produced significantly longer VOTs in cases when /t/ was followed by /e/ (20 vs 17 ms), /o/ (17 vs 14 ms) and /u/ (26 vs 17 ms) and when /k/ was also followed by /e/ (44 vs 36 ms), /o/ (63 vs 44 ms) and /u/ (67 vs 49 ms). Vowels /e, a, o/ differ in their quality between Croatian and Hungarian (see Figure 1 of the present study). In all other cases of VOT the mean values of Croatian monolinguals were consistently longer than the bilinguals', although not significantly longer.

In regard to the duration of the following vowels, Croatian monolinguals produced significantly longer vowels when /p/ was followed by /i/ (125 vs 111 ms), /e/ (129 vs 113 ms) and /o/ (129 vs 115 ms), and when /t/ was followed by /e/ (150 vs 128 ms), /a/ (148 vs 128 ms) and /o/ (136 vs 116 ms). In the case when /k/ was followed by /e/ monolinguals also produced longer vowel (129 vs 113 ms). Only in the cases when /t/ was followed by /e, o/ and /k/ was followed by /e/ the differences between bilinguals and monolinguals were significant both for VOT and the following vowel duration.

Significant differences were also found for VOT ratio in the context of the following vowel. In the case of /p/ monolinguals produced significantly higher

VOT ratios for /a/ (10.2 vs 7.6 %) and /o/ (19.8 vs 13.4 %). Monolinguals' VOT ratio was significantly higher in the case of /t/ for vowels /i/ (24.3 vs 18.7 %) and /u/ (20.8 vs 13 %), as well as in the case of /k/ for /i/ (63.3 vs 54.2 %) and /o/ (46.1 vs 35.5 %).

In the same research bilinguals were divided into two groups: Croatian dominants and Hungarian dominants. The values of VOT, duration of the following vowels and VOT ratio were measured and compared between these two groups as well. No differences were found in VOT: 14 ms for both groups in the case of /p/, 16 ms for both groups in the case of /t/ and 45 ms for Hungarian compared to 43 ms for Croatian dominants in the case of /k/. No significant differences were found for vowel duration: 116 vs 113 ms in the case of /p/, 126 vs 116 ms in the case of /t/ and 118 vs 108 ms in the case of /k/, nor for VOT ratio: 13 vs 12.5 % for /p/, 15 vs 13 % for /t/ and 43.4 vs 38.5 % for /k/. Significant differences were found only for the vowel duration in the case when /t/ was followed by /e/ (121 ms for Hungarian compared to 134 for Croatian dominants), /a/ (120 ms for Hungarian compared to 136 ms for Croatian dominants) and /u/ (126 ms for Hungarian compared to 146 for Croatian dominants). In all, the values of Croatian dominants were more similar to the ones of Hungarian dominants than, as it would be expected, to the Croatian monolinguals'. This type of interference corresponds to the second possibility in Antoniou et al. (2011).

The study by Trošelj (2016) showed that Croatian monolinguals produce longer VOTs and longer following vowels than Hungarian-Croatian bilinguals. The aim of the present article is to compare the mentioned parameters of the word initial /p, t, k/ between Hungarian-Croatian bilinguals and Hungarian monolinguals. The study will determine if bilinguals are able to produce monolingual-like VOTs and the durations of the following vowels in Hungarian. Based on a questionnaire of about 30 questions on their language background, habits of language use, and on their recordings of spontaneous speech (both in Hungarian and Croatian), bilinguals were divided into two groups – Hungarian dominant and Croatian dominant. The differences in VOT, following vowel duration and VOT ratio will also be examined as a function of language dominance.

2. Hungarian and Croatian stop and vowel systems

Before presenting the research and the results, stop and vowel systems of Croatian and Hungarian will be described and compared. Both languages contrast three voiced stops: bilabial /b/, dental /d/ and velar /g/ and three voiceless stops: bilabial /p/, dental /t/ and velar /k/. Neither Hungarian, nor Croatian stops are aspirated, and both languages are voiced languages (Gósy 2004, Škarić 1991). Pre-voicing, or negative VOT, is characteristic of voiced stops, and short lag, or positive VOT, of voiceless ones. When it comes to the vowels, differences between the two languages are substantial. Croatian has five

vowels: ‘a’ /a/, ‘e’ /e/, ‘i’ /i/, ‘o’ /o/ and ‘u’ /u/ whereas in Hungarian there are fourteen: ‘a’ /ɔ/, ‘á’ /a:/, ‘o’ /o/, ‘ó’ /o:/, ‘u’ /u/, ‘ú’ /u:/, ‘ö’ /ø/, ‘ő’ /ø:/, ‘ü’ /y/, ‘ű’ /y:/, ‘e’ /ɛ/, ‘é’ /e:/, ‘i’ /i/ and ‘í’ /i:/. Croatian language does not distinguish short and long vowels in writing like Hungarian does, but it does contrast four types of pitch accents on the stressed syllable: short-falling, short-rising, long-falling and long-rising. Previous research (Bakran, 1996) on vowel duration in spontaneous speech of Croatian monolinguals showed that the durations of vowels with short pitch accents were 57, 67, 77, 74 and 62 ms for /i, e, a, o, u/, respectively. For Hungarian monolinguals Gósy–Beke (2010) report that the duration of /i/ and /u/ in spontaneous speech is 62 ms and of /o/ 72 ms. In both researches the duration was measured on the stressed syllable. Bakran (1996) found that in Croatian spontaneous speech the duration of vowels with long pitch accents is 77, 86, 106, 89 and 76 ms for /i, e, a, o, u/, respectively while the duration of Hungarian long vowels /i:, o:, u:/ is 87, 108 and 98 ms, respectively (Gósy–Beke, 2010). Gósy–Beke (2010) do not provide values for /ɛ/, /e:/, /ɔ/, and /a:/. Falling/rising pitch was not controlled for in Bakran’s (1996) study. Gósy–Beke (2010) conclude in their study that horizontal movement of the tongue has significant effect in vowel duration, i.e. front vowels are shorter than the middle ones.

Regarding their duration, out of the 14 Hungarian vowels, 5 are most similar to the Croatian vowels with short pitch accents. These are ‘i’ /i/, ‘e’ /ɛ/, ‘a’ /ɔ/, ‘o’ /o/ and ‘u’ /u/. These five vowels will be the focus of the present study. Figure 1 describes quality parameters of the five vowel pairs.

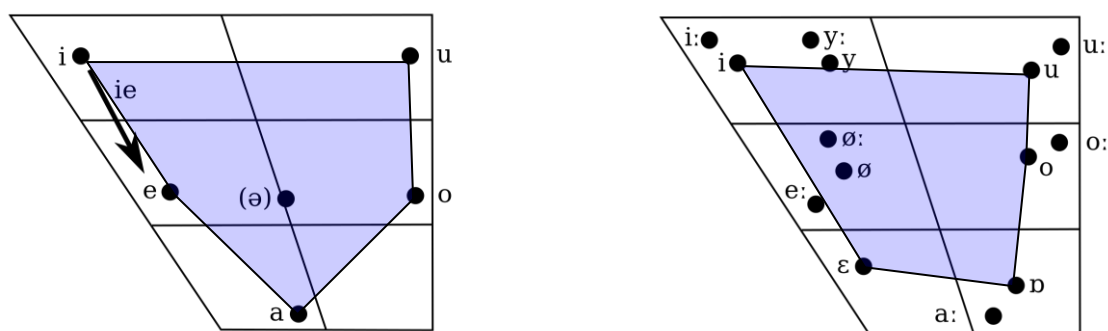


Figure 1: Left: Croatian vocal chart; right: Hungarian vocal chart

As shown in Figure 1 the articulatory properties of vowel /i/ and /u/ are the same in both languages. However, Croatian /e, a, o/ differ from their nearest Hungarian counterparts in vertical and horizontal movement of the tongue and lip rounding. Hungarian /ɛ/ is open-mid and front compared to close-mid and front Croatian /e/, while Hungarian /o/ is close-mid, but somewhat higher than Croatian close-mid /o/. Hungarian /ɔ/ is back, open-mid and rounded whereas

Croatian /a/ is open and central (the degrees of vowel heights are taken from the IPA chart

(www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA_Kiel_2015.pdf). The second large difference between Croatian and Hungarian language is in the place of stress in a word. In Hungarian a stress is, without exception, on the first syllable, while in Croatian a place of stress varies (although in standard Croatian it can never be on the last syllable).

The hypotheses of the present study are motivated by the findings in Trošelj (2016), which show that Croatian monolinguals produce significantly longer VOTs and following vowel durations than Hungarian-Croatian bilinguals. In the present research it is expected that the longer values in Croatian will influence speech production of Hungarian-Croatian bilinguals in Hungarian and (i) will make their VOTs and vowel durations longer. Since no consistent differences between Croatian dominants and Hungarian dominants were found in Trošelj (2016), it is expected that in the present study (ii) no significant differences will be found between these two groups.

3. Method

10 Hungarian-Croatian bilingual female and 10 Hungarian monolingual female speakers took part in this study. The mean age of the bilinguals is 33.2 and of the monolinguals 28.7 years. Bilinguals that participated in the present study are the same bilinguals that took part in study of Trošelj (2016). All bilinguals are early bilinguals who started acquiring their second language at preschool age. All of them are either students of Faculty of Humanities in Zagreb or Budapest (ELTE), or have already graduated from Faculty of Humanities in Zagreb or Budapest, and they live in one of those two cities. All of Hungarian monolingual speakers are students of the Faculty of Humanities (ELTE) in Budapest. Five bilingual speakers live and work and/or study in Budapest and use Hungarian more often than Croatian. They report that they feel they cannot express themselves in Croatian as well as in Hungarian and are aware of their foreign accent, i.e. Hungarian is their dominant language. The other five bilingual speakers live and work and/or study in Zagreb and speak Hungarian with noticeable Croatian accent. They claim it is easier to express themselves verbally in Croatian, and realize that their Croatian accent is heard while speaking Hungarian, i.e. their dominant language is Croatian. All participants reported normal hearing and no speech or language disorders. Participants were asked to read a list of 30 isolated Hungarian words, 10 of which starting with /p/, 10 starting with /t/ and 10 starting with /k/. Each stop is followed by one of the five Hungarian vowels described above (see Figure 1) and there were two words given for each vowel, hence ten words for each stop. Some of the given words were **pokróc** (blanket), **keres** (look for) **takaró** (cover) and **kacska** (duck). Reading a word-list (speakers were asked to pause briefly between words)

individual factors that might occur in spontaneous speech, or might be more relevant in spontaneous speech (i.e. speech and articulation tempo), could not influence either VOT or the duration of the following vowel. The measured parameters of each word were compared only between the two groups of speakers, and not among speakers of the same group (i.e. words beginning with /pɔ/ pronounced by bilinguals were compared only with words beginning with /pɔ/ pronounced by monolinguals). Words with a different following vowel were not compared with each other (i.e. words beginning with /pɔ/ were not compared with words beginning with /po/). In this way identical phonetical context was provided for both groups of speakers which was then suitable for comparison. The material was recorded in a sound-attenuated booth and the analysis was carried out with Praat 5.4.04 software package (Boersma & Weenink, 2014). For the purposes of this study, VOT was defined as the time span between the beginning of the burst and the onset of voicing as observed in the oscillogram, and on the spectrogram in parallel (Beckman et al., 2011). The VOT and the duration of the following vowel were measured. As a derived parameter the VOT ratio was computed as VOT divided by the duration of the following vowel (and multiplied by 100, i.e. as a percentage). Such a display of results will give an insight in VOT with the effect of overall speaking rate removed (i.e. Fischer–Goberman, 2010). VOT ratio was calculated for each individual speaker in order to extract the mean of the whole group. The results will be presented for each following vowel. Statistical analysis was carried out in SPSS 20 software package with 95% confidence level. In the case of normal distribution ANOVA was applied whereas in the case of non-normal distribution Mann-Whitney-test was used.

4. Results

4.1. Bilinguals compared with monolinguals

Table 1 Mean VOT (ms), duration of following vowel (ms) and VOT ratio (%) for Hungarian-Croatian bilinguals and Hungarian monolinguals

Stop	Raw parameter values				VOT ratio	
	Hun.-Cro. bilinguals		Hun. monolinguals		Hun.-Cro. bilinguals (SD)	Hun. monolinguals (SD)
	VOT (SD)	Vowel (SD)	VOT (SD)	Vowel (SD)		
/p/	16 (6)	107 (30)	16 (8)	110 (37)	16.2 (8)	16.6 (11.4)
/t/	17 (5)	103 (31)	19 (6)	113 (40)	18.2 (7.8)	18.6 (9.4)
/k/	38 (10)	95 (23)	40 (13)	97 (23)	43.7 (19.3)	44.7 (22.6)

The results in Table 1 show that the hypotheses did not come true. Observing the VOT and VOT ratio, we notice that there are no differences between the two groups of speakers. In the case of the duration of the following vowel, Hungarian monolinguals produce significantly longer vowels for /t/ ($Z = -2,171$; $p = 0,030$). For all three stops the VOT values are longer than the ones in Gósy–Ringen (2009). Comparing the values of Hungarian monolinguals and Croatian monolinguals (Trošelj, 2016), it can be noticed that the Croatian monolinguals' VOTs (20 ms for /p/, 21 ms for /t/ and 57 ms for /k/) and vowel durations (127 ms for /p/, 135 ms for /t/ and 124 ms for /k/) are longer. Pooling all three stops together, the mean vowel durations of Hungarian monolinguals for /i, ε, ɔ, o, u/ are 93, 128, 99, 121 and 93 ms, respectively. These values are shorter than the ones of Croatian monolinguals (108, 136, 147, 135 and 115 ms for /i, e, a, o, u/, respectively) (Trošelj, 2016).

Table 2 (see Appendix) shows that there are no differences in VOT and VOT ratio between bilinguals and monolinguals for /p/. Significant differences between the two groups of speakers are found only for the duration of vowel /u/ ($F(1, 39) = 5,134$; $p = 0,029$; $\eta^2 = 0,119$). Hungarian monolinguals produce it longer. The duration of /u/ following /p/ in Croatian monolinguals was 93 ms (Trošelj, 2016).

Observing the values for /t/ in Table 2, we can see no differences between bilinguals and monolinguals either in VOT, or in the vowel duration, or in the VOT ratio.

Table 2 shows that as in previous research (Gósy, 2000, Gósy–Ringen, 2009) mean VOT values for the velar /k/ are longer than for the bilabial and dental stops. Significant differences in VOT are found in the cases of /i/ ($Z = -2,371$; $p = 0,018$) and /ɔ/ ($Z = -2,099$; $p = 0,036$). Hungarian monolinguals produce longer VOT for /i/, while for /ɔ/ VOT is longer in bilinguals. This could be explained by the bilinguals' /ɔ/ becoming more front i.e. more Croatian-like, which is in accordance with Gósy's (2000) claim that in the case of velar stop VOTs preceding front vowels are longer. No differences were found in other measured parameters.

4.2. Croatian dominant bilinguals compared with Hungarian dominants

Table 3 Mean VOT (ms), duration of following vowel (ms) and VOT ratio (%) for Croatian dominants and Hungarian dominants

Stop	Raw parameter values				VOT ratio	
	Cro. dominants		Hun. dominants		Cro. dominants (SD)	Hun. dominants (SD)
	VOT (SD)	Vowel (SD)	VOT (SD)	Vowel (SD)		
/p/	18 (7)	107 (26)	14 (5)	106 (37)	17.6 (9)	14.8 (6.5)
/t/	17 (4)	105 (35)	17 (5)	102 (26)	18.3 (8.4)	18 (7.3)
/k/	38 (11)	93 (23)	38 (9)	97 (23)	44.3 (20.4)	43 (18.3)

In all, Table 3 shows no significant differences between Croatian dominants and Hungarian dominants.

Table 4 (see Appendix) shows that for /p/ Croatian dominants produce significantly longer VOT in the case of /u/ ($Z = -2,475$; $p = 0,013$). This VOT value of Croatian dominants is exactly the same as the VOT of Hungarian monolinguals in the case when /p/ is followed by /u/ (Table 2). No consistency is found in the differences for vowel duration between Croatian and Hungarian dominants. Hungarian dominants produce a significantly longer /ɛ/ vowel ($F(1, 19) = 75,198$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,807$), while Croatian dominants produce a significantly longer /ɔ/ vowel ($Z = -2,495$; $p = 0,013$), but these longer vowels do not yield longer VOTs. No differences are found for VOT ratio. Negative correlations between VOT and the duration of the following vowel are apparent in the cases of /ɛ, o/. Such a result contrasts with Gósy's (2000) claim that the longer the following vowel, the longer the VOT.

If we compare the VOTs and VOT ratios of /t/ in Table 4, we notice that no differences exist between the two groups of speakers. Interestingly, when it comes to the duration of the following vowel, Croatian dominants produce significantly longer vowels /ɛ/ ($F(1, 19) = 36,129$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,667$), /o/ ($F(1, 19) = 26,105$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,592$) and /u/ ($F(1, 19) = 7,567$; $p = 0,013$; $\eta^2 = 0,296$). There is a negative correlation for /o/, where a longer vowel duration of Croatian dominants does not yield a longer VOT.

In the case of /k/ (Table 4) Hungarian dominants produce a significantly longer /ɔ/ vowel ($F(1, 19) = 8,802$; $p = 0,008$; $\eta^2 = 0,333$), and a significantly longer VOT in the case of /ɛ/ ($F(1, 19) = 4,752$; $p = 0,043$; $\eta^2 = 0,209$). Since the Croatian /e/ is higher than the Hungarian /ɛ/ it would be expected that Croatian dominants would produce longer VOT in the case of this following vowel.

For other VOTs and for the durations of vowels no differences were found. There are negative correlations between VOT and the duration of the following vowel in the cases of /i, ɔ, o, u/. This may be caused by the slower movement of

the back of the tongue which then yields longer noise burst that eats into the vowel duration.

5. Conclusion

The aim of this research was to compare VOT and the duration of the following vowel between Croatian–Hungarian bilinguals and Hungarian monolinguals. The stated hypothesis that bilinguals will produce longer VOTs and following vowels was not realized. Except in some cases, almost no differences were found between Croatian-Hungarian bilinguals and Hungarian monolinguals (i.e. fourth situation in Antoniou et al., 2011). In comparing Croatian dominants and Hungarian dominants, some consistency in the differences in vowel duration can be noticed for /t/, where /ɛ, o, u/ are produced longer by the Croatian dominants. In other cases no consistent differences were found between Croatian dominants and Hungarian dominants.

Taking into account that in Trošelj (2016) significant differences were found between Hungarian-Croatian bilinguals and Croatian monolinguals (i.e. Croatian monolinguals produced longer VOTs and longer vowel durations), the questions that emerge are: Why are Hungarian-Croatian bilinguals able to match Hungarian monolingual production (in Hungarian) whereas they produce shorter VOTs and vowel durations than the Croatian monolinguals (in Croatian)? Is the shorter VOT of bilinguals (compared to Croatian monolinguals) a result of differences in a vowel quality between Croatian and Hungarian or is it a result of a shorter vowel duration?

Since the present study has been a first effort to examine the speech production of Hungarian-Croatian bilinguals and in order to provide a thorough answers to the above questions, further research is warranted on this topic. To better understand how acoustical properties of the vowel affect VOT, and why bilingualism exercises influence on the VOT and vowel duration in the case of Croatian pronunciation, and not in the case of Hungarian, more attention should be devoted to vowel production. The quality of the bilinguals' vowels, i.e. formants, and not only temporal parameters of the vowels should be taken into consideration and analyzed. To conduct a thorough investigation on the quality of the vowels in Hungarian-Croatian bilinguals, other Hungarian vowels, much more different in their quality and duration (i.e. phonemically long vowels) from Croatian ones, should also be analyzed, not only in the reading of isolated words but in spontaneous speech as well. Unlike spontaneous speech, prepared reading does not require utilization of higher levels of speech planning and therefore more attention can be devoted to articulation (Levelt, 1989), which means that it is much more difficult to control speech production during spontaneous speech, and more interference between the bilinguals' two languages can be expected. Only then we will be able to fully understand how vowel production is realized in Hungarian-Croatian bilinguals, i.e. bilinguals in languages that greatly differ,

not only in vowel phonology, but in their grammar, syntax and morphology (Hungarian is agglutinative language, Croatian is not) as well.

References

- Antoniou, M., Best, C.T., Tyler, M.D. & Kroos, C.** (2011) Inter-language interference in VOT production by L2-dominant bilinguals: Asymmetries in phonetic code-switching. 2011 Oct; 39(4): 558–570. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3391600/>
- Appel, R. & Muysken, P.** (1987) *Language contact and bilingualism*. Baltimore: Edward Arnold. https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=0Em6D7YAsKYC&oi=fnd&pg=IA2&dq=Language+contact+and+bilingualism+1987&ots=ckNQdtY4BG&sig=-HDE-xJitIW0SAH0ZhY6CERlxTM&redir_esc=y#v=onepage&q=Language%20contact%20and%20bilingualism%201987&f=false
- Bakran, J.** (1996) *Zvučna slika hrvatskoga govora*. Zagreb: Ibis grafika.
- Beckman, J., Helgason, P., McMurray, B. & Ringen, C.** (2011) Rate effects on Swedish VOT: Evidence for phonological overspecification. *Journal of Phonetics* 1-20. http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40245648/Rate_effects_on_Swedish_VOT_Evidence_for20151121-9711-hs0oqj.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1482323854&Signature=kCFp4pYsP7FMK2GCAfP11vse7Jo%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DRate_effects_on_Swedish_VOT_Evidence_for.pdf
- Boersma, P. & Weenink, D.** (2014) *Praat: doing phonetics by computer* (Version 5.4.04). http://www.fon.hum.uva.nl/praat/download_win.html
- Bóna J.** (2011) A [p, t, k] mássalhangzók zöngekezdési ideje idősek és fiatalok spontán beszédében és felolvasásában. *Beszédkutató* 61-72.
- Caramazza, A., Yeni-Komshian, G.H., Zurif, E.B. & Carbone, 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* 421-428. http://www.wjh.harvard.edu/~caram/PDFs/PDFs/1973_Caramazza_Yeni_Zurif_Carbone_ASOA.pdf
- Chionidou, A. & Nicolaidis, K.** Voice onset time in bilingual Greek-German children. <https://www.internationalphoneticassociation.org/icphs-proceedings/ICPhS2015/Papers/ICPHS0595.pdf>
- Fischer, E. & Goberman, A.M.** (2010) Voice onset time in Parkinson disease. *Journal of Communication Disorders* 43, 21-34.
- Flege, J.E.** (1987) The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics* 15, 47-65. http://www.jimflege.com/files/Flege_new_similar_JP_1987.pdf
- Flege, J.E., & Eefting, W.** (1987) Cross-language switching in stop consonant perception and production by Dutch speakers of English. *Speech Communication* 6:185-202. http://www.jimflege.com/files/Flege_Eefting_cross-language_switching_SC_1987.pdf
- Flege, J.E.** (1991) Age of learning affects the authenticity of voice-onset time (VOT) in stop consonants produced in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, 89 (1), 395-411. http://www.ling.ohiostate.edu/research/groups/lacqueys/readings/earlier/flege1991_VOT.pdf
- Flege, J.E., MacKay, I.R.A. & Piske, T.** (2002) Assessing bilingual dominance. *Applied Psycholinguistics* 23, 567-598. https://www.researchgate.net/profile/Thorsten_Piske/publication/231980495_Assessing_bilingual_dominance/links/02e7e52bdc94b89b3d000000.pdf
- Gósy M.** (2000) The VOT of the Hungarian voiceless plosives in careful and spontaneous speech. *Govor* 15-28.
- Gósy M.** (2004) *Fonetika, a beszéstudománya*. Budapest: Osiris Kiadó.

- Gósy M. & Ringen, C.O.** (2009) Everything you always wanted to know about VOT (in Hungarian). *Paper presented at the Ninth International Conference on the Structure of Hungarian*. Budapest, 1. September 2009.
- Gósy M. & Beke, A.** (2010) Magánhangzó-időtartamok a spontán beszédben. *Magyar Nyelvőr*. 134/2. 140-165.
- Grosjean, F.** (1982) *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Jordanidisz Á., Auszmann A. & Bóna J.** (2015) Voice onset time of the voiceless alveolar and velar stops in bilingual Hungarian-English children and their monolingual Hungarian peers. In Babatsouli E, Ingram D (eds.): *Proceedings of the International Symposium on Monolingual and Bilingual Speech*. 2015. Chania: Institute of Monolingual and Bilingual Speech (ISMBS), pp. 105-111.
- Kang, K. & Guion, S.G.** (2006) Phonological systems in bilinguals: Age of learning effects on the stop consonant systems of Korean-English bilinguals. *Journal of the Acoustical Society of America* 147-162.
<http://www.fresnostate.edu/artshum/linguistics/documents/WECOL%202004%20VOLUME%2016.pdf#page=154>
- Levelt, W.J.M.** (1989) *Speaking: From intention to articulation*. A Bradford Book, Cambridge (Massachusetts)–London (England): The MIT Press.
- Lisker, L., & Abramson, A.S.** (1964) A cross-language study of voicing in initial stops: Acoustical measurements. *Word* 20, 384-422.
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00437956.1964.11659830>
- Ohala, J.J & Sprouse, R.** (2003) Effects on speech of introducing aerodynamic of perturbations. *15th ICPHS Barcelona*, 2913-2916.
- Rochet, B.L. & Fel, Y.** (1991) Effect on consonant and vowel context on Mandarin Chinese VOT: production and perception. 105-106. <http://jcaa.caa-aca.ca/index.php/jcaa/article/view/691/396>
- Steinschneider, M., Volkov, I.O., Noh, M.D., Garell, P.Ch. & Howard III, M.A.** (1999) Temporal Encoding of the Voice Onset Time Phonetic Parameter by Field Potentials Recorded Directly From Human Auditory Cortex. *Journal of Neurophysiology*. Vol. 82 no. 5, 2346-2357.
<http://jn.physiology.org/content/82/5/2346.short>
- Škarić, I.** (1991) *Fonetika hrvatskoga književnog jezika*. In: Babić, Stjepan – Brozović, Dalibor – Moguš, Milan – Pavešić, Slavko – Škarić, Ivo – Težak, Stjepko. *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnog jezika*. Zagreb: Globus, nakladni zavod.
- Trošelj, D.** (2016) Voice onset time of word initial /p, t, k/ in bilingual Hungarian-Croatian speakers and Croatian monolingual speakers. *Paper presented on Speech Research Conference in Budapest*, 17 – 18 October 2016.
- Van de Weijer, J. & Kupisch, T.** (2015) Voice onset time in heritage speakers and second-language speakers of German. *Proceedings of the International Symposium on Monolingual and Bilingual Speech* 414-420.6 <http://ismbs.eu/data/documents/Proceedings-ISMBS-2015.pdf>
- Whiteside, S.P., Henry, L. & Dobbin, R.** (2004) Sex differences in voice onset time: A developmental study of phonetic context effects in British English. *Journal of the Acoustical Society of America* 116 (2). pp. 1-17.
http://eprints.whiterose.ac.uk/1943/1/whitesidesp3_JASALetter-revisedpaper.pdf
www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA_Kiel_2015.pdf
- Zajdó K.** (2015) The effects of lip rounding on voice onset time production in children acquiring Hungarian. *Conference: ICPHS 2015 Glasgow, Scotland, United Kingdom*
<http://www.icphs2015.info/pdfs/Papers/ICPHS0868.pdf>

Appendix

Table 2 Mean VOT (ms), duration of following vowel (ms) and VOT ratio (%) for /p/, /t/ and /k/ in the context of the following vowel for Hungarian-Croatian bilinguals and Hungarian monolinguals

Stop and the following vowel	Raw parameter values				VOT ratio	
	Hun.-Cro. bilinguals		Hun. monolinguals		Hun.-Cro. bilinguals (SD)	Hun. monolinguals (SD)
	VOT (SD)	Vowel (SD)	VOT (SD)	Vowel (SD)		
/p/						
/i/	13 (4)	89 (11)	15 (5)	94 (20)	15.3 (4.5)	16 (7)
/ɛ/	12 (3)	147 (38)	12 (4)	150 (56)	9 (3.3)	9 (4)
/ɔ/	14 (5)	96 (22)	14 (7)	92 (22)	15.2 (5.7)	16.2 (9.6)
/o/	21 (7)	107 (19)	16 (6)	107 (18)	20.3 (9.3)	15.6 (7.4)
/u/	20 (7)	95 (10)	23 (11)	105 (16)	21.2 (9.2)	26.3 (18)
/t/						
/i/	18 (4)	89 (18)	20 (5)	100 (18)	21 (7.2)	20.5 (6.4)
/ɛ/	15 (4)	106 (31)	17 (6)	113 (30)	15.3 (6.3)	16.7 (8)
/ɔ/	16 (4)	100 (16)	15 (5)	101 (17)	16 (4.3)	15.8 (6.5)
/o/	16 (4)	138 (36)	17 (4)	165 (51)	12.5 (3.9)	11.2 (4.8)
/u/	22 (5)	84 (14)	24 (7)	88 (18)	26.1 (8.5)	30 (10.3)
/k/						
/i/	41 (9)	78 (21.)	49 (12)	85 (18)	57.2 (24)	61.8 (26.7)
/ɛ/	32 (9)	117 (22)	32 (9)	120 (16)	28.4 (10)	27 (7)
/ɔ/	36 (8)	104 (17)	32 (8)	103 (19)	35.7 (10)	31.8 (8)
/o/	47 (9)	91 (19)	47 (12)	92 (23)	55.3 (18)	54 (18.2)
/u/	35 (9)	85 (14)	39 (12)	86 (18)	42 (12.8)	49 (24.3)

DAVOR TROŠELJ

Table 4 Mean VOT (ms), duration of following vowel (ms) and VOT ratio (%) for /p/, /t/ and /k/ in the context of the following vowel for Croatian dominants and Hungarian dominants

Stop and the following vowel	Raw parameter values				VOT ratio	
	Cro. dominants		Hun. dominants		Cro. dominant s (SD)	Hun. dominants (SD)
	VOT (SD)	Vowel (SD)	VOT (SD)	Vowel (SD)		
/p/						
/i/	15 (4)	93 (7)	12 (3)	85 (12)	16.5 (4.7)	14.2 (4.1)
/ɛ/	13 (4)	140 (34)	12 (2)	154 (42)	9.7 (3.8)	8.4 (2.7)
/ɔ/	14 (5)	101 (23)	14 (3)	90 (21)	14.7 (6.5)	15.7 (5)
/o/	22 (8)	104 (18)	19 (8)	109 (21)	22.3 (9.3)	18.3 (9.3)
/u/	23 (7)	98 (11)	16 (3)	93 (8)	24.7 (11)	17.6 (5.1)
/t/						
/i/	17 (5)	80 (12)	18 (2)	98 (18)	22.4 (8.6)	19.5 (5.6)
/ɛ/	15 (2)	112 (37)	15 (5)	101 (25)	14.8 (6.3)	16 (6.5)
/ɔ/	16 (3)	101 (14)	15 (4)	98 (18)	16.4 (4.9)	15.5 (3.8)
/o/	16 (3)	145 (45)	17 (4)	132 (24)	12.3 (4)	12.6 (4)
/u/	22 (5)	89 (15)	22 (4)	79 (11)	25.7 (9.4)	26.5 (7.4)
/k/						
/i/	41 (10)	74 (23)	40 (8)	83 (19)	62 (26.4)	52.4 (21.5)
/ɛ/	28 (8)	115 (25)	36 (9)	120 (20)	25 (8.4)	31.7 (11)
/ɔ/	38 (8)	101 (16)	34 (6)	107 (17)	38.1 (10)	33.4 (10.6)
/o/	47 (11)	94 (15)	48 (7)	87 (23)	52 (19.7)	58.7 (18)
/u/	36 (9)	83 (16)	33 (8)	87 (13)	44.5 (12.3)	39.3 (13.5)

Sarah Bigi: Communicating (with) Care

(Amsterdam, Berlin, Washington, DC: IOS Press. 2016. 101 p.)

Sarah Bigi nemrégiben megjelent könyve több szempontból is tudományok találkozását, az így felmerülő sajátos kérdéseket, a rájuk adható lehetséges válaszokat mutatja be. A könyv első része a nyelvészet és az orvostudomány, az alkalmazott nyelvészet és az orvosi kommunikáció elmúlt 50 évnyi közös kutatásait ismerteti. A következő fejezetek a felmerülő fogalmak és modellek részletes és pontos leírásán keresztül vezetnek el a szerző által javasolt Mérlegelő (Deliberation) Modell strukturális és funkcionális leírásához, illetőleg gyakorlati alkalmazhatóságának bemutatásához.

Az 1970-es évek pragmatikai fordulata jelentős változást hozott, s a figyelmet a tényleges beszédesemények elemzésére irányította. A diskurzus- és beszélgetés-elemzések az alkalmazott nyelvészeti kutatások keretein belül rámutattak a kommunikáció nyelvi és nem-nyelvi tényezőinek folyamatos összjátékára. Ezeknek az eredményeknek az alkalmazása olyan sajátos kontextusban, mint az egészségügyi kommunikáció, különösen izgalmas. A legkülönbözőbb területeken, például a krónikus cukorbetegség vagy az HIV-betegség ellátása; a fertőzőes megbetegedések leküzdése; a védőoltások jelentőségének megismertetése az alkalmazott nyelvészek kutatásainak segítségével sikeresebbek lehetnek.

Sarah Bigi, a milánói Università Cattolica del Sacro Cuore nyelvész kutatójának munkája is ebbe a sorba illeszkedik. Az elmúlt évek során számos tanulmánya és könyvfejezete jelent meg az argumentáció-elmélet és az orvos-beteg kommunikáció témakörében.

A könyv Bevezetésében a szerző bemutatja az orvos-beteg kommunikáció kutatásának történetét, azok fordulópontjait. Kiindulásnak azt a felismerést tekinti (nevezhetjük etikai indoknak is), mely szerint az orvostudomány „paternalista” modelljétől tovább kell lépni: a betegek nem pusztán „vizsgálati tárgyak”, nem kísérleti alanyok – a jólétüket és a döntési szabadságukat óvni kell. A tudomány és az orvosi ellátás javulása következtében a születéskor várható élethossz jelentősen megnövekedett. A következő felismerés tehát, hogy a krónikus betegségek kerülnek előtérbe, melyek kezelhetők, de nem gyógyíthatók – ellátásuk hosszan tartó, komplex folyamat, mely a beteg együttműködését is igényli. A kutatások eredményeinek egyeztetéséhez szükség van egyfajta konceptuális keretre, hidat építve a pragmatika és az argumentáció-elmélet, illetőleg az egészségügyi kommunikáció között. Az interdiszciplináris megközelítéshez elengedhetetlen, hogy a kutatók azonosan vagy legalábbis összeegyeztetően lássák vizsgálatuk „tárgyának” természetét. Az orvos-beteg kommunikáció kutatásának esetében például a nem participatorikus megközelítés félrevezető: olyan modellre van szükség, melyben az orvos-beteg

interakciók egy általánosabb, a kommunikatív aktusok során szisztematikusan megjelenő jelenség sajátos és a kontextus által kötött megvalósulásai.

A könyv első egységében az egészségügyi ellátásban jellemző paradigmák következtében jellemző kommunikáció-felfogásokat ismerteti a szerző, s veti fel, hogy hiába a vizsgálatok és az összegyűjtött anyag, mivel nincs konceptuális azonosság közöttük, nem összemérhetők, s nem is vezetnek megoldáshoz. Wasserman és Inui (1983) vetette fel először, hogy az egészségügyi kommunikációt komplex jelenségként vizsgálva a kontextuális összetevőket éppúgy tekintetbe kell venni, mint az interakciók megnyilatkozásait ahhoz, hogy láthassuk a kapcsolatot a kommunikáció és az eredmények között. Ehhez viszont annak belátására volt szükség, hogy az ellátást meghatározó konceptuális háttér határozza meg a lehetséges interakciós formákat. Minthogy az orvos-beteg viszony per definitionem aszimmetrikus: a sajátos információ birtoklása az orvost társadalmilag magasabb pozícióba helyezi, intézményi keretek között pedig sajátos hatalommal ruházza fel cselekvési lehetőségeit illetően. Aszerint, hogy milyen módon él a hatalommal, különféle modellek fogalmazódtak meg. Megkülönböztethető: a paternalista, informatív, interpretatív és a deliberatív/mérlegelő; más megközelítés szerint: paternalizmus, konzumerizmus, kölcsönösség (mutuality), tévedés (default). Ezeket egy kontinuum mentén helyezve el, a betegség különböző fázisaiban nyilvánvalóan más és más stratégia jelenik meg. E modellek kritikai bemutatása során megismerhetjük a megosztott döntéshozatal folyamatának tényezőit: a megosztott (shared) alap, amire a felek támaszkodnak, melyen felépíthetik a megosztott döntést, ami az interakció során létrejövő új tudáskészlet eredménye. E felfogás háttérében a kommunikáció dinamikus és „nem lineáris” felfogása áll, mely szerint a mintázatok és témák többször megjelennek, és egymást követő dialogikus fázisokon keresztül fejlődnek. Vizsgálati szempontként merülhet fel, hogy vajon a megosztott információ, a megosztott mérlegelés és a megosztott döntés hogyan működnek és hogyan működnek együtt. Ahogy az is, hogy működésük közben milyen nyelvi folyamatok azonosíthatók, illetőleg milyen beszédaktusok tipikusak esetükben. Leírásukkal lehetővé válna a visszatérő mintázatok osztályozása, amin keresztül a klinikusok saját magukat ellenőrizhetnék egy-egy interakciójukat, s aktívan hozzájárulhatnának azok sikeréhez. A folyamatokat (a sikeres kommunikációét éppúgy, mint a vizsgálatét) megnehezíti, hogy az intézményi keretnek megfelelően különféle előírások léteznek – így szinte lehetetlen leírni és megmagyarázni az interakció során a jelentés feldolgozását és interpretációját csakúgy, mint a dialógus implicit dimenzióit (inferencia, preszuppozíció, közös alap).

A második egységben a szerző az orvos-beteg kommunikáció során jellemző funkciókat mutatja be. A hagyományos információátadásként és/vagy attitűdök közvetítéseként meghatározott kommunikáció az egészségügyi ellátás modelljeinek keretei között a hatalmi aszimmetria kiegyensúlyozásának vagy a

klinikai célok elérésének eszköze. A kutatások azonban azt mutatják, hogy a kommunikáció stílusa és a beteget illető eredményessége között összefüggés van. Így a legfontosabb funkciók: a kapcsolatépítés, az információcsere és a döntéshozatal. A jó viszony kiépítése az egyik legfontosabb feladat az orvos-beteg kommunikációban; bár szinte lehetetlen meghatározni, mit tekinthetünk annak (legyen részletekre kitérő, empatikus vagy „csak” szimpatikus). A bizalom multidimenzionális (kognitív és érzelmi összetevők is befolyásolják), természetét vizsgálták a placebo hatások (kondicionálás, várakozások és az érintettség manipulálása) tekintetében, s világos kapcsolat látszik az orvos-beteg közötti kommunikációs és viszonyt illető dimenziójával. Az információcsere vizsgálata során kiderült, hogy a konzultáció során egyfajta hatalmi harc folyik: ki kontrollálja a dialógust. A beszélőváltások megoszlása azt mutatja, hogy az orvosok ezzel erősítik meg pozíciójukat, hogy végrehajthassák, amit szakmai rutinjuk diktál. A tartalomt illető kutatások szerint a páciensek több információt szeretnének, mint amennyit az orvosok feltárnának – ez például a felek kölcsönös elvárásai közötti eltolódás jele. A félreértések és meg nem értések másik okaként az orvosok által használt kifejezéseket tartják számon. Az orvosokat gyakran kétnyelvűként definiálják: folyékony mindennapi nyelv-használók (MNY) és folyékony orvosnyelv-használók (ONY). Egy „páciens beszéd” szótár létrehozása azonban eleve lehetetlen vállalkozás, mivel a betegek egészségügyi ismeretei, műveltségük nem egységes. Ígéretesebbnek tűnik, ha az orvos alkalmazkodik a páciens által használt nyelvhez – bár nyilván ez a megoldás is rejt veszélyeket magában. A metaforák használata is több szempontból érdekes terület: egyrészt alkalmazásuk könnyebbé, strukturáltabbá teheti a megértést; másrészt – egy jelenleg is folyó kutatás szerint – az orvosok spontán módon használják őket, jóllehet a metaforák által kijelölt konceptuális keret tudatos használata jelentősen növelhetné a kommunikáció hatékonyságát. A döntéshozatal módszere szorosan összefügg az orvos-beteg viszony jellegével. A paternalista hozzáállás esetében a döntés az orvos előjoga. A páciens központú orvostudomány előtérbe kerülésével ez megoszlott orvos és páciens között. A krónikus betegségek kezelése során a beteg bevonása nagymértékben hozzájárult, hogy később, a terápiához is aktívan kötődjön (életmódváltás). A vizsgálatok eredményei azonban nem egyértelműek az ügyben, hogy az információ direkt hatással van az egészségügyi eredményekre, vagy indirekt módon (hiedelmek kialakítása, ami alakítja a szándékot, s ezen keresztül a tevékenységet) az „én-hatékonyság” (a páciens érti a helyzetet és a kezelést, és magabiztos a tekintetben, hogy gondoskodni tud magáról) kialakításán keresztül. Fontos különbség van azonban a megosztott mérlegelés és a döntéshozatal között: míg a mérlegelés folyamatában való részvétel egyértelműen pozitív, a tényleges döntéshozatal felelőssége gyakran negatív hatásokkal jár. A fejezet utolsó részében Sarah Bigi különböző modellek alapján

mutatja be, hogy vajon a kommunikáció és az eredmények között milyen kapcsolat lehet; egyáltalán van-e kapcsolat.

A harmadik egység az egészségügy keretein belüli kommunikáció fő kihívásainak osztályozásával indul. Ezek:

1. az elméleti modell hiánya;
2. a kontextus: világos, hogy hatással van a kommunikációra, de maga a befolyásolás folyamata bizonyíthatatlan;
3. a kommunikáció funkciói: a bizalomépítés, az információcsere és a döntéshozatal a legfontosabbak; a köztük levő viszony azonban nem tisztázott;
4. egy beteg egészségügyben zajló kommunikációja meghatározott sorrendben zajlik; a kutatások egyelőre a megnyilatkozások szintjén mozognak.

Erre építve a könyv további részeiben Sarah Bigi arra vállalkozik, hogy interdiszciplináris keretek között megmutassa „Miért úgy történnek a dolgok, ahogy?” az egészségügyi kommunikáció során. Először a kontextus kommunikációt meghatározó intézményi dimenzióját vizsgálja, majd azt tárgyalja, hogy a nyelvhasználat és az interpretáció hogyan működik együtt a kontextus személyes és társas dimenziójával. Végül a beszélgetéselemzés módszerével elemzett diskurzusszekvenciákat mutatja be, mint egy már sikeresen alkalmazott módszert az egészségügyi kommunikáció vizsgálatában.

A kontextus szerepét vizsgálni csak úgy lehet, ha belátjuk: az egészségügyi kommunikáció az interakció intézményi formája, s mint ilyen, ritualizált módon megy végbe. Ez annak köszönhető, hogy a társadalomban az egészségügyre sajátos szerep – a gondoskodás és a közegészség fenntartása – hárul; ezeket egyrészt jogi szabályok, másrészt társadalmi normák határozzák meg.

A kontextuális meghatározottságok vizsgálata a nyelvészeti kutatásokban az 1970-es évektől kapott különös hangsúlyt. A beszédaktus-elmélet klasszikus írásai, illetőleg a pragmatikai kutatások eredményei jól alkalmazhatók az egészségügyi beszélgetések elemzésében. A Levinson (1992) által leírt tevékenységtípusok (pusztán beszéd által konstituáltak – a beszéd egy komponense a komplex tevékenységnek; erősen formalizált – teljesen informális) egy-egy kontinuum mentén való elhelyezése jól mutatja a szituációk összetett jellegét. A komponensek kombinálódhatnak epizódokat alkotva; de meghatározható, mennyiben konvencionális a beszélőváltás, a tevékenység helyszíne, az egyének által felvehető szerepek, s hogy milyen kötöttségek érvényesülnek: ki milyen témát vehet fel, mivel járulhat hozzá az adott tevékenységhez. Későbbi kutatások elválasztják egymástól a tevékenység- és a diskurzustípusokat, jóllehet, ezek bizonyos esetekben fedhetik egymást.

A tevékenységtípus fogalma játssza a legfontosabb szerepet az elmúlt évtizedek kutatásaiban: biztosítja azt az elméleti keretet, amelyben az egészségügyi kommunikáció sokrétűsége leírható. A diskurzustípusokkal együttesen vizsgálva kiderül, hogy az orvosi beszélgetések nem az erősen

formális típusba tartoznak. Igaz, jól felismerhető struktúrájuk van, ami viszont nem merev (mint egy tárgyalóteremben). A megengedhető diskurzustípusok a szerepeknek megfelelően viszonylag előre meghatározottak, mégsem könnyen behatárolhatók: mikor kell és szabad a páciens beszámolóját megszakítani; beszélhet-e az orvos a saját érzéseiről; érdeklődhet-e a beteg az orvos hogylétéről. Az *elfogadhatóság* az egyetlen kritérium – ami viszont az alapvetően meghatározó hatalmi egyensúly hiány miatt meglehetősen ingoványos terület. Sperber és Wilson felfogása, miszerint minden kommunikáció aszimmetrikus, és épp a kommunikáció az az eszköz, amellyel az egyenrangúság kialakítható, az orvosi kommunikáció esetében is kézenfekvő megoldást nyújt: a tudások, tapasztalatok, értékek, kulturális és társadalmi normák megosztása révén sikeressé válhatnak a megbeszélések. Ahogy Sarah Bigi rámutat, a közös alap kialakítása fontosabb a diskurzustípusoknál is: ez teszi lehetővé az orvos és a páciens közötti a célok és az elvárások egymáshoz igazítását. Az orvoscépzés során kialakult, az intézményi szerepekhez és struktúrákhoz tartozó normák (például egy bizonyos tevékenységtípushoz tartozó konverzációs megkötések) azonban nagyon nehezen, csak új kommunikációs stílusok és viselkedések elsajátításával változtathatók meg.

De másféle kontextuális elemek is szerepet játszanak az orvos-páciens kommunikáció során: a személyes tapasztalatok, korábbi ismeretek, értékek, hiedelmek, személyes szándékok, és így tovább. Kecskés István (2010) a kommunikációt két jellemző, az egyéni és a társas jegy mentén, ezek folyamatos egymásra hatásaként írja le. Szocio-kognitív megközelítése szerint a figyelem, az egyéni tapasztalat, az egocentrizmus és a szaliencia az egyéni aspektus; míg a szándék, az aktuális szituációs tapasztalat, a kooperáció és a relevancia a társas aspektus. Ezek elválaszthatatlanok, a kommunikáció során mindvégig egymást támogatják, meghatározzák. Sarah Bigi ezt a megközelítést alkalmazva konkrét beszélgetések elemzésén keresztül mutatja be, miként alakul az értelmezés e jegyek mentén; s hogy egyáltalán beszélhetünk-e közös alapról. A korábban felvetett orvosi kétnyelvűség után megjelenik annak a kérdése, hogy az orvos-páciens kommunikáció akár interkulturális kommunikációnak is tekinthető. A szocio-kognitív megközelítés lehetővé teszi a megértési problémák gyökerének feltárását: amennyiben a páciensek preferenciáit egyfajta közös „alap” és a korábbi kontextusok határozzák meg, az orvosoknak tudatosan arra kell törekedniük, hogy kitalálják, mi a szaliens információ a páciens számára – egy a páciensek hiedelmeihez és szándékaihoz vezető hidat kell építeniük saját maguk számára.

Nagyban megnehezíti a helyzetet, hogy – lehet bármennyire is páciens központú – az orvos sem semleges. Professzionális hozzáállása ellenére is éppúgy jelen vannak a személyes jegyek, mint a páciens esetében. A szocio-kognitív megközelítés épp a látszólagos kommunikációs káoszt „szálazza szét”: rámutat, hogy a kommunikáció során folyamatos igazolásra, javításra,

újrafogalmazásra van szükség a felek részéről. A kölcsönös interpretációs nehézség nem úgy oldódik fel, hogy a beszélgetés során egyre nő a közös alap mindkét félre vonatkozóan, hanem úgy, hogy a megosztott tudásukat folyamatosan újraszervezik, újratárgyalják. Az orvos-páciens kommunikáció tehát egy olyan tér, amelyben kijelölhető az a találkozási pont, ahol összeilleszthetik, hogy mire figyelnek és mik a szándékaik, hogy ezáltal ugyanazt a (akár verbális, akár nem) tárgyat tekintsék szaliensnek az interakció során.

Sarah Bigi véleménye szerint ez a megközelítés látszólag nem nyújt újat a korábbi leírásokhoz képest; viszont a figyelmet az – általában meglehetősen rögzült/rögzített – szerepekről az orvos-páciens interakció kontextusának dialogikus dinamizmusára irányítja. Így a feladat már nem a tudás aszimmetriájából adódó különbségek (látszólagos) megszüntetése, hanem azoknak a dialogikus folyamatoknak az azonosítása, melyek lehetővé teszik a két világ szaliens aspektusaira épülő közös alap létrehozását.

Az alapos és a részletkérdéseket is körüljáró fejezetek után megismerhetjük Sarah Bigi kutatásait. Metodológiai szempontból is különös megfontolás jellemzi: az orvos-páciens kommunikációt vizsgáló megnyilatkozás alapú statisztikai vizsgálatok mellett támaszkodik a diskurzusanalízis módszereire is, de a beszélgetéselemzést, ami dinamikus, szekvenciális elemzést is eredményezhet, tartja a legmegfelelőbbnek. Az egészségügyi beszélgetések során történő döntéshozatal elemzéséhez egy sajátos top-down módszert ajánl. Feltételezve, hogy az egészségügyi beszélgetéseket sajátos célok határozzák meg, melyek ismétlődő diskurzustípusok (bizalomépítés, információcsere, döntéshozatal) révén valósulnak meg, e diskurzustípusok ideális, normatív modelljéből kiindulva a tényleges megvalósulás vizsgálható, feltárva a lehetséges eltéréseket.

A dialógustípusok (meggyőzés, tárgyalás, „nyomozás”, mérlegelés, információ-keresés, vita) a résztvevők szándékai és kezdeti viszonyuk révén különíthetők el. Bennük a diskurzuscélokat egy diskurzusprofilon (kijelöli, mely lépések relevánsak egy dialóguscél eléréséhez) belüli lépéseken és ellenlépéseken keresztül érik el. Egy lépés releváns, ha koherens a dialógus általános céljával, amit tekinthetünk dialogikus szándéknak is.

A mérlegelő dialógus egy absztrakt mintázat, amely kijelöli, mely dialogikus lépések a leghatékonyabbak egy cél eléréséhez szükséges teendők megtalálásánál. Akkor mérlegelünk, ha nincs kötelezően választandó megoldás, és mindannyian ugyanazt a célt akarjuk elérni (még ha akár ez személyes céljainktól eltérő is).

A mérlegelő dialógusok struktúráját bemutatva a szerző megállapítja, hogy általában három stádiumon át fejlődnek: a nyitó, az argumentatív és a záró stádium azonban nem felel meg az egészségügyi beszélgetés egyes fázisainak; elnevezésük a mérlegelő folyamat fázisaira utal, s még az sem bizonyos, hogy a

tényleges kommunikációs szituációban ebben a sorrendben jelennek meg. Ehhez az optimális sorrendhez képest az empirikus anyagban számtalan eltérés mutatkozhat. Ráadásul a mérlegelés maga a meggyőzés és az információkeresés sajátos keveréke – ennek minden következményével az egyes stádiumokra nézve.

A következő elemzés izgalmas bemutatása annak, hogy a választott dialógustípus miként foglal magába sajátos szekvenciákat, diskurzustípusokat. Az egyes stádiumok ugyan jól elkülöníthetők, mégis bármikor visszatérhetnek egy megelőzőbe (például az argumentatív szakaszban új információ megjelenése – egy korábbi betegség említése; egy szó jelentésének elmagyarázása – visszatérést jelent a nyitó stádiumba, az információmegosztó szakaszba, ahol is a tudásbázis újbóli megnyitásával az új információ hozzáadódhat).

A mérlegelés során a javaslatok jelentik azt a kulcsmomentumot, amikor az argumentáció stádiuma elkezdődik – ezek megfogalmazása a dialógusok kulcs szerepű beszédaktusai. (Ezek sikerességi feltételeit külön fejezetben taglalja a szerző.) A jelentős javaslatok megvitatása után a felek megegyeznek a megoldásban. A mérlegelő dialógus azt vetítené előre, hogy minden fél végre fogja hajtani a tevékenység rá eső részét. Az orvos-páciens kommunikáció esetén azonban csak a beteg csinál valamit (például eljár a terápiára, abbahagyja a dohányzást, változtat az étrendjén), viszont a megoldást az orvosnak kell jóváhagynia. Ez pedig a helyzet intézményi kötöttségeiből következik, vagyis hogy mi az, ami elfogadható.

A szemléletes dialóguspéldák világosan rámutatnak, hogy a Sarah Bigi által választott modell és elméleti keret megfelelő: megmutatkoznak a várt különbségek. A spontán hétköznapi beszélgetés során például a klasszifikációs kritériumok és azok az értékek, melyek meghatározzák, hogy mely teendőket preferáljuk, kimondatlanul maradnak, mivel az interakció kontextusából, a társadalmi szokásokból, illetőleg a beszélők megosztott tudásaiból következnek. Az olyan intézményi keretek között, mint amilyen az egészségügyi kommunikáció is, ahol a kontextus előírja bizonyos sajátos célok elérését, ha ismertnek vesszük ezeket az értékeket és klasszifikáció kritériumokat, az komoly félreértéshez és hatástalan mérlegeléshez vezet. Ha csak arról is van szó, hogy az orvos kórházi tartózkodást javasol, hogy a vizsgálatokat gyorsan és hatékonyan lehessen elvégezni, ez a beteg számára egészen mást jelenthet: korábbi tapasztalatai alapján a kórházból már élve senki sem távozik; vagy ez mindig hosszú időt jelent, és így tovább.

Sarah Bigi kérdése az, hogy vajon a mérlegelő dialógus használható-e egyfajta értékelő eszközként, hiszen az orvos-beteg kommunikáció kutatásának alapvetően praktikus célja van: segíteni a klinikai munkát. Példák elemzésével mutatja be a szerző, hogy a dialógusok elemzésével pontosan megmutatható, hol „hibázott” az orvos: mikor adta fel a kelletténél korábban akár az információkeresést, akár az érvelést, veszélyeztetve ezzel az ideális megoldást.

A mérlegelő dialógus modellje nem tud megválaszolni minden kérdést: nem tudjuk meg, mi a tényleges összefüggés a döntéshozatal, a preferenciák, a hiedelmek és a beteg optimális állapota között; de kezelhető módon hozzáférhetővé teszi az információmegosztás és a döntéshozatal közötti viszonyt; s azáltal, hogy ez az argumentatív gyakorlat bevonásával történik, az értékítéletek alakulása, s a preferenciákra való hatása is látótérbe került. Ugyanakkor nem tudja feltárni a dialógusok mikro-szerkezetét. További kutatásokat igényel, vajon vannak-e témák, amik mindig váltáshoz vezetnek; illetőleg, hogy miből következnek a pragmatikai kétértelműségek. Egyfajta hatékonysági kritérium meghatározásához tudnunk kell, mi is a mérlegelés kommunikatív célja. Tisztázni kell a dialógus relevancia fogalmát, belátva, hogy a hatékonyság a dialógus szándékok kombinációja és együtt épülése alapján határozható meg. A dialógusrelevancia az egyes mozzanatokot meghatározó dialógusszándékok, ugyanakkor a dialógustípusból adódó általános dialógusszándéktól is függ. Ezért is nem egyszerű értékelő módszert adni, hiszen annak az adott kommunikációs szituáció jellegzetességeihez kell alkalmazkodnia.

A könyv utolsó részében a szerző olaszországi gyakorlati kutatásokat mutat be. A Fenntartható Diabétesz Ellátás egy olyan csoport, amely a hatékony kommunikációt az ellátás egyik eszközeként tekinti. Sarah Bigivel együttműködve arra keresik a választ, hogyan tudják bevonni a pácienseket az ellátás folyamatába, keresve azokat a nyelvi indikátorokat, melyek megmutathatják, hogyan sikerült az interakció a betegek bevonásának tekintetében. Egy interdiszciplináris kutatás keretében a pszichológiai és a pragmatikai jegyeket azonosítják. A Páciens Egészségügyi Elkötelezettsége Modell azt írja le, hogy az egyének hogyan alkalmazkodnak a betegséghez és az orvoshoz való kapcsolatukhoz. Az elkötelezettség ebben a felfogásban egy tapasztalati folyamat, amely aktiválja a beteg kognitív, érzelmi és viselkedési szintjét, hogy hatékonyan részt vegyen az ellátás folyamatában. A három szintnek együttesen kell működnie ahhoz, hogy a beteg ténylegesen részt vállaljon. A modell szerint az elkötelezett páciensek nem pusztán betartják a terápiás előírásokat, de a diagnózist is értik és figyelmesebbek a betegséget illetően. Ebből következően proaktívabbak és megfélelőbben járnak el már a tünetek első megjelenésénél: felkeresik az orvost, és együttműködnek az egészségügyi ellátó rendszerrel.

Az elkötelezettségi skála és a dialógustípusok és -profilok alapján ajánlások fogalmazhatók meg, miként viselkedjenek az orvosok a különböző fázisokban. Kvalitatív, elméletalapú megközelítéssel összeállítottak egy öt elemű listát a „megfelelő” dialógusokról, majd ezeket diabetológusokkal értékeltették, akik megfelelőnek és használhatónak tartották.

Egy újabb projekt keretében (Healthy Reasoning) Sarah Bigi és munkatársai, Fabrizio Macagno és Maria Grazia Rossi a dialógusok argumentumsémáinak és

profiljainak – mint heurisztikus stratégiák formális leírásainak – alkalmazási lehetőségeit keresik az egészségügyi kommunikáció döntéshozatali folyamataiban. A projekt célja, hogy lehetővé tegye az orvosok számára a krónikus betegellátás során a tudatosabb kommunikációs viselkedést – azt remélve, hogy mérlegelő folyamatok révén a betegek jobban fogják érteni és értékelni állapotukat. A leginkább használt érvelési sémákat elemezve kiderült, hogy az orvosok racionális érveinek a páciensek gyakran a hétköznapi életben elfogadott irracionális érvekkel mondanak ellent. Ez az észrevétel segít a kutatás további tervezésében.

Az Active Aging applikáció fejlesztésének célja, hogy olyan információkat raktározzon, amelyek alapján a páciens saját egészségi állapotára vonatkozó döntéseket hozhat. A cukorbetegség számára Olaszországban már jelenleg is ingyenesen hozzáférhető applikációk inkább csak információ tárolására és átadására alkalmasak; de nem dolgozzák fel vagy interpretálják az információt. A Sarah Bigi és munkatársai által fejlesztett alkalmazás célja, hogy kritikus gondolkodásra készítse használóját: az applikáció rövid üzenetekkel arra ösztönzi, hogy a mért eredmények (például vércukorszint) alapján mérlegeljen. (Az applikáció tesztelése még folyik.)

Könyvében Sarah Bigi új perspektívát vázol fel az orvos-beteg kommunikáció kutatásának lehetőségeként. Belátva, hogy az orvosok hosszú tanulás során tesznek szert szakmai tudásukra, rávilágít, hogy egyfajta „rejtett curriculumként” a kommunikációs készségeket is el kell sajátítaniuk, hiszen munkájuk során gyakran a sikerességük ezen múlik. Nyelvi és kommunikációs kompetenciájuk nagymértékben hozzájárulhat az orvos-páciens kapcsolat alakulásához.

A könyvben kidolgozott mérlegelő dialógus modelljét mintaként tekinthetjük: nyelvészeti, nyelvfilozófiai, alkalmazott nyelvészeti, argumentációelméleti és kommunikációelméleti megfontolásokkal előkészítve arra világít rá, hogy a döntés egy kooperatív beszélgetés során folyamatosan jön létre: számolva a beteg és az orvos tapasztalataival és elvárásaival olyan döntés születik, amelyben a beteg támaszkodhat saját ismereteire, hiedelmeire, a számára értéként megjelenő tudásaira. Így részévé válik a döntésnek, s elkötelezettjévé is, ami a mérlegelésből következik.

A modell alkalmazhatósága többszintű: a szociolingvisztikai, etnometodológiai megfontolásokon túl világosan megmutatja a nyelvészeti kutatás társadalmi jelentőségét, azt, hogy az elemzések valódi, a mindennapokat befolyásoló eredményt is hozhatnak a tudományos leírásokon túl!

Irodalom

(A hivatkozott művek a könyv eredeti hivatkozásai.)

Kecskes, I. (2010) The paradox of communication: a socio-cognitive approach. *Pragmatics and Society* 1:1. pp. 50–73.

Levinson, S. (1992) Activity types and language. In: Drew, P. & Heritage, J. (eds.) *Talk at work*. Cambridge: Cambridge University Press. 66–100.

Wasserman, R.C. & Inui, T.S. (1983) Systematic Analysis of clinician-patient interactions: a critique of recent approaches with suggestions for the future research. *Medical Care* 21. (3). pp. 279–293.

Kárpáti Eszter

Future Research Directions for Applied Linguistics (Eds. Simone E. Pfenninger and Judit Navracsics)

(Multilingual Matters, Bristol, 2017, 295 pages)

Does it point us in the right direction?

Future Research Directions for Applied is an opportune collection of 14 advanced studies in the field of Applied Linguistics (AL). It offers a clear insight into the direction that recent research is taking the discipline and demonstrates how this area has developed over recent years. In addition to the perspectives on research agendas, the future research designs and the implementation of methodological approaches, the discussions include such current hot debates as the 'Bilingual Advantage' the 'Age factor' and other psychological and social approaches to AL.

This volume is one in a series published by Multilingual Matters (UK) and brings together a 'variety of aspects of language acquisition, processing and use. The multidisciplinary construct presents the works of an eclectic collection of authors, renowned in their particular fields, which provides a professional, well founded, multinational perspective on the broad range of studies, with a strong, underlying focus on bi and multilingualism, including studies on less-commonly researched languages.

The book is easy to navigate via the well organised contents page and opens with a concise introduction to the contributors, comprising a brief academic and professional bio of all. The introductory focusses on the new theoretical perspectives on research conundrums in AL and new methodological approaches to the complexity of real-world issues as well as future implications for language policy and education.

Following the introductory chapter the further 14 chapters are collated into 3 sections: *Future Implications for Bilingualism*, *Future Implications for Second Language Acquisition and Language Policy: Theoretical Considerations and Future Implications for Instructed Second Language Acquisition: Empirical Evidence*. The main intentions of the book are to 'offer 'original research agendas and innovative methodological approaches', while discussing some of the recent challenges faced by AL researchers. Additionally, the volume intends to act as 'a useful reference and stimulus for students, researchers and professionals working within the fields of AL, psycholinguistics, SLA and second language education'. A common thread throughout the volume is the referencing to and drawing on the works of other contributors, which seems to draw the entire collection together and gives the reader a real sense of professional collaboration and unity.

The first part opens with a study on the Future of the Bilingual Advantage (BA) (KEES DE BOT), which, considers how the BA is assessed, what causes it

and whether there are advantages for different populations. De Bot also discusses whether bilingualism is a process rather than a state, making reference to the chapters of PENRIS AND VERSPOOR; JESSNER AND TÖRÖK; CERGOL KOVAČEVIĆ, and BÁTYSI, all found within the volume, and examines whether there is actually any evidence to suggest the existence of a BA at all.

From there the theme develops through the neurolinguistics studies of VALÉRIA CSÉPE, who presents her work on the future implications of the multilingual brain. Within the chapter CSÉPE discusses the altered brain networks for language, stating that an increased multidisciplinary approach and greater systematic investigations could yield ‘more reliable conclusions about the brain and behaviour. Here CSÉPE introduces the first mention of age and intensity of SLA within the volume. The study then moves on to discuss the extended network of executive functions, while revisiting the BA and introducing the notion of a ‘cognitive advantage’ in switching trials. The study concludes with a discussion on the theoretical frame of the identification of domain-specific and general language related functions as well as the bilingual experience itself on the brain networks. Despite being a science heavy study this is not an overly complex read, therefore, acts as not only a valid chapter for scholars but also as a great insight into neurolinguistic investigations for students and those new to the domain.

Continuing with neuro- imaging research the theme develops with NAVRACSICS AND SÁRY’s chapter on *Phonological and Semantic Awareness of Bilinguals and Second Language Learners: Potential Implications for Second Language Instruction*. During this study, the authors comment on recent neurolinguistic findings on the processing of two languages and processing reading. Within this study, the question of age of SLA onset is brought to the fore with references to future works within the volume of VAN HEUVEN and PFENNINGER AND SINGLETON. A prime focus of the study is on the frequency of use hypothesis. Additionally, the concept of the regularity and familiarity of a word impacting on brain activation is raised. The aims of the chapter are to examine whether theoretical presumptions of visual word recognition models are valid among language users, in test situations. Again, this is a science heavy chapter but the salient use of visual images and lengthy discussions create clarification and comprehension of the data for the less experienced researcher /scholar.

This chapter leads sublimely onto the closing chapter of the first part: VAN HEUVEN’s study of the *Perception of Checked Vowels by Early and Late Dutch/English Bilinguals-Towards a New Measure of Language Dominance*. The main aims of this study are to discover whether ‘’excellent L2 speakers (as exemplified in Bongaerts *et al* (1997), have a mental representation of the English vowel system equal to that of a native speaker of British English and the extent to which late bilingual listeners differ in their mental representations

of the English and Dutch vowel systems from monolingual listeners.’’ (P:78). Finally, the author is interested in whether language dominance is reflected in the relative strengths of the vowel categories in early bilingual listeners. The results are presented through a series of graphs which offer a clear understanding of the broad range of phonological data collected within the study.

The second part of the volume focusses on *Future Implications for Second Language Acquisition and Language Policy: Theoretical Considerations*. This section opens with PFENNINGER AND SINGLETON’s study of recent advances in quantitative methods in age-related research. With growing interest in research on the age factor this paper focusses on new methodological and assessment issues and introduces the benefits of Multilevel modelling (MLM) on SLA research involving sampling of populations. The chapter proceeds with various aspects of research on the age factor, including a portrait of complex variables, quantitative research on where we are now, generalizability, randomization, the notion of context and the centrality of time. This is a very thorough study which also explores the limitations of quantitative research and concludes by suggesting more research into the understanding of multilevel models in the research area of the age factor, building on the benefits revealed within this study, including; the permission of multiple random factors, assessment of the impact of context-varying factors, management of measurements within and between samples, they are vigorous against missing data, can model time effects and can handle interval-scale measurements. This study presents a new perspective and an honest account of the benefits and limitations of the various aspects of research on the age factor and offers practical, academically founded suggestions for future paths of research within this domain.

The next chapter takes us to Ukraine with an open account of the problems facing language policy making. ISTVÁN CSERNICKÓ takes us through ‘’the burdens of the past and the possibilities for the future’’ (P:120) of language policy making, presenting data from policies aimed at creating balance, the so called balance upset of (2004-2010), the Yankovych era (2010-2014) and how language policy became one of the pretexts for conflict. The clear presentation of the Ukrainian language laws from 1989-2015 clarify the ongoing dichotomy of ‘’whether law protects the languages of national minorities or the rights of mother tongue speakers of specific languages.’’ The paper develops into suggestions for a utopian style policy with the possibilities of codifying bilingualism and offers a starkly honest interpretation of why the Ukraine is still facing an uncertain future in language policy making.

The next chapter offers academic suggestions for *The Reanalysis of- end as Marker for Gender-Sensitive Language Use and What This Implies for the Future Expression of Gender Equality*’ by BÜLOW AND HARNISCH. Drawing on the Sapir- Whorf hypothesis the authors discuss how the structure of language

shapes ones' thoughts and by creating a genus neutral language structure, all users of the language would feel included and this may also alter the way in which users conceptualise various roles and positions, in terms of gender.

Staying with language the volume then takes us into the classroom with FABIAN'S *Analytic Framework of the Critical Classroom: Language and Beyond*, which discusses the benefits of bringing critical thinking (CT) skills in to the 21st century language classroom. It approaches the study by initially defining the concept of critical thinking and discussing how it has evolved over time to become the skill it is today and how language learners could benefit from the creation of a classroom community and a more social approach to CT. The author takes the reader from the language teacher training classroom to discussing how CT could help learners who suffer from language anxiety and thus create more communicative language classrooms.

JESSNER AND TÖRÖK then present their study investigating *Strategies in Multilingual Learning: Opening New Research Avenues*, which presents a strong argument for a more multilingual approach and awareness to language learning and use and how these strategies go beyond SLA research and in order to move forward with this concept, a far greater awareness of the crosslinguistic interaction.

The above mentioned papers provide the bridge to the third and final section, which examines the *Future Implications for Instructed Second Language Acquisition: Empirical Evidence*. Here we are presented with PENRIS AND VERSPOOR'S study on *Academic Writing Development: A Complex, Dynamic Process*. Based on the perspective of complex dynamics systems theory (CDST) the authors followed the written language development of an advanced learner over a 13 year period, in order to "determine the best measures of syntactic and lexical complexity and how they interact with each other and general accuracy" PAGENTO The paper discusses the syntactic and lexical development and the interaction between the three subsystems and how the results of the study may formulate future research in developmental measures at higher levels of language.

The following chapter presents CERGOL KOVAČEVIĆ *Lessons Learned from the Integration of Findings from Identical and Semi-Cognate Visual and Auditory Processing in Bilingual Cognate Studies: Implications for Future Studies*. Continuing the theme of DST ((cf. DE BOT, PENRIS AND VERSPOOR; TÖRÖK AND JESSNER)) this paper investigates Croatian English bilinguals and their cognate (phonological and orthographic) processing in first and second language proficiency, using a word familiarity test and examining influence of form overlap. The results of the study form the basis of implications on future studies by bridging the gap between previous and contemporary research methods in psycholinguistics studies, particularly in the cases of increased and decreased L2 proficiency, especially where language attrition plays a part.

This leads us into the final study of the volume; BÁTYS *The Impact of Attitudes on Language Retention of Russian as a Foreign Language in Hungary: Some Lessons to be Learnt from Attrition Studies*. The chapter presents data from a study involving Hungarian learners of Russian during 1958 and 1988, with little contact with the language during the incubation period and perceptions of the language during that time and the stereotypical views of languages with “political connotations”. This mixed methods study investigates the extent to which attitudinal factors play a role in language attrition and offers an insight into language attrition of first, second and foreign languages and the extralinguistic factors of attitude and motivation of both language attrition and learning. BÁTYS discusses how attitudes and motivation play a far greater role in the learning and attrition of a language than many previous studies imply. She highlights many misconceptions around positive motivation and increased acquisition and learning as both learning and attrition are dynamic in nature and thus require a dynamic approach to future research within this field.

All in all, this volume offers valuable insights into many of the issues surrounding research in the many domains of applied linguistics. Each study either builds upon a previous one, acts as a platform for a future paper or explicitly refers to one or more of the other studies found within the collection. The topical scope of the book and the comprehensive organisation of, not only the volume itself, but also the individual papers, makes for a concise read, spanning a broad range of timely subjects, highlighting the main areas of development within this field. This is a perfect read for established scholars and new researchers alike, as well as for those who merely share an interest in this discipline. The written and visual presentations of data and discussions of results are inspirational and motivating for those wishing to take these projects further, with clear directions for methodologies within each domain. This is a rich valuable resource for the discipline of applied linguistics as the professional affiliations between the authors as well as their own expertise and knowledge succeed in engaging the audience at an appropriate level and is one that can be read and referred to time and time again.

Reference

Bongaerts, T. H., van Summeren, C., Planken, B. and Schils, E. (1997) Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition* 19, 447–465.

Claudia Molnár

LUDÁNYI ZSÓFIA

MTA Nyelvtudományi Intézet
Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Osztály
ludanyi.zsofia@nytud.mta.hu

Beszámoló a XI. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferenciáról

1. Bevezetés

Az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága és az MTA Nyelvtudományi Intézete 2017. február 3-án tartotta meg – immár tizenegyedik alkalommal – az Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferenciát. Az idei konferencián jubileumot ünnepeltünk, mivel pontosan 10 éve, 2007-ben rendezték meg először a program. A konferenciasorozat (közkeletű nevén AlkNyelvDok) célja, hogy a hazai és külföldi egyetemek alkalmazott nyelvészeti doktori iskoláinak, programjainak hallgatói megismerjék egymás kutatási területeit, módszereit, eredményeit; s hogy a különféle területeken felmerülő kutatási kérdések megvitatásával elősegítse a szakmaközi kommunikációt.

A konferenciát Váradi Tamás, az MTA Nyelvtudományi Intézetének tudományos főmunkatársa, a konferencia szervezőbizottságának elnöke nyitotta meg. Beszédében beszámolt arról, hogy bár az elmúlt két évben a konferenciára jelentkező doktori hallgatók létszáma jelentősen visszaesett, a mostani évtől ismét fölfelé ívelő tendenciát figyelhetünk meg: az idei konferenciára összesen 36-an nyújtottak be absztraktot, melyből a bírálóbizottság végül 23-at fogadott el. A 23 elfogadott absztrakt szerzői közül heten kutatásuk poszteres bemutatására kaptak lehetőséget. A szervezőbizottság célja az volt ezzel, hogy népszerűsítse az alkalmazott nyelvészet bizonyos területein (például a számítógépes nyelvészetben) már jó ideje bevett gyakorlatnak számító, míg más területeken még kevésbé szokásos bemutatási formát.

2. A szekció-előadások

A megnyitó beszéd után szekció-előadásokkal folytatódott a rendezvény. Az egynapos konferencián négy szekcióban összesen 16 előadás hangzott el. A 6 poszter külön szekcióban kapott helyet. Az egyes előadásblokkokban az alkalmazott nyelvészet számos területének fiatal kutatói képviseltették magukat: idén a számítógépes nyelvészeti kutatások fordultak elő a legnagyobb számban, mindemellett szociolingvisztikai, magyar- és idegennyelv-pedagógiai, pragmatikai, valamint interkulturális nyelvészeti témájú előadások is elhangzottak.

A továbbiakban a konferencia előadásainak és posztereinek rövid összefoglalása olvasható.

2. 1. Az első szekció

Az első szekció Váradi Tamás elnökletével zajlott le. A szekció központi témája a számítógépes nyelvészet volt, az előadók a nyelvtechnológia területén végzett aktuális kutatásaikat ismertették. Az első három előadó a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájának hallgatója volt, akik mindannyian az egyetemen készülő, pszicholingvisztikailag motivált, az emberi szövegalkotást modellező elemzőrendszer, az AnaGamma fejlesztésén dolgoznak. Elsőként Dömötör Andrea mutatta be nagy mennyiségű szöveges adaton végzett korpuszvezérelt kutatását. A létige elhagyása, zéró kopulás, testetlen mivolta a magyar nyelvben a nominativusi névszói állítmányok mellett más esetekben is megfigyelhető, de – mint az előadó elmondta – nincs általános elv arra, mikor hagyható el az ige. Kutatásának célja a létige elhagyhatósága szintaktikai és szemantikai feltételeinek alaposabb feltérképezése volt. Az eredmények azt mutatják, hogy más esetekben is törölhető a létige, például helyhatározói állítmányú mondatokban (*a kutya az előszobában*), a kapott találatok nagyjából egyharmada nem nominativusi névszói állítmányt tartalmaz.

Vadász Noémi előadása a koreferenciaviszonyok számítógépes nyelvészeti elemzésével foglalkozott. Mivel az AnaGamma elemző balról jobbra, szavanként elemzi a szöveget, ebből adódóan a koreferencia feloldása is menet közben történik. A vonzatkeresők az ige vonzatkeretének előhívása után számban és személyben megegyező alanyt és tárgyat keresnek. Az előadó bemutatta a személyes, visszaható és kölcsönös névmások kezelését végző algoritmust, továbbá számos egyéb, nyelvtechnológiai szempontból nagy kihívást jelentő problémát vetett fel.

Ugyancsak az AnaGamma elemzőrendszerhez kapcsolódó, nagy mennyiségű szöveges adaton alapuló kutatást mutatott be előadásában Kalivoda Ágnes, aki az igezők gépi annotálási problémáiról beszélt. Az automatikus szófaji felismerésben komoly kihívást jelent az azonos alakú szavak kezelése: például a *meg* szó mind igezőként, mind kötőszóként igen gyakran előfordul. Az előadó bemutatta a saját fejlesztésű algoritmusát, amely a hibás automatikus címkézést utólag képes javítani (a kontextus mintázatai alapján).

A szekció utolsó előadója Dodé Réka, az ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskolájának hallgatója volt, akinek doktori témája az ökoinnováció doménen történő automatikus terminuskivonatolás. A terminuskivonatoló alkalmazás fejlesztéséhez elengedhetetlenül szükség van egy, az adott domént jellemző korpuszra. Előadásában a szerző a doménspecifikus korpusz építésének és validálásának lépéseit mutatta be, hangsúlyozva az általa alkalmazott módszer előnyeit: a más nyelvekre való könnyű átültethetőséget, valamint azt, hogy alkalmazása nem igényli a szövegek előzetes elemzését, csupán egy jól átgondolt mintákat tartalmazó fájl elkészítésére van szükség (bár validálásra így is szükség van, mivel a teljesen automatizált szöveggyűjtési módszer csak részben teljesítette az elvárásokat).

2.2. Második szekció

A konferencia második szekciójában Károly Krisztina egyetemi docens, az ELTE Angol Nyelvpedagógiai Tanszékének vezetője elnökölt. A szekcióban változatos témájú előadások hangzottak el. Elsőként Jánk Istvánt, a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem doktori iskolájának hallgatóját hallhatta a közönség. Az előadó azt járta körül, vajon a nyelvi diszkrimináció jelen van-e az iskolai értékelésben: a különböző nyelvi háttérrel rendelkező gyermekek iskolában megszerzett tárgyi tudásának megítélése mennyire függ a gyermekek nyelvhasználatától és nyelvváltoztatától. A próbamérés során a szerző hangfelvételeket mutatott az adatközlőknek, ötven felvidéki tanárjelölt hallgatónak, kiszűrve ezzel minden olyan lehetséges tényezőt, amely befolyásolhatja az eredményt (például a tanuló kinézete). A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a nyelvi alapú hátrányos megkülönböztetés jelen van az iskolai értékelésben, ami bizonyíthatóan hatással van a tanulók iskolai előremenetelére.

A szekció második előadója, Gaál Péter a Pécsi Tudományegyetem alkalmazott nyelvészeti programjának doktorjelöltje a magyarországi szótárhasználati szokásokat vizsgálta. A szerző a mannheimi Institut für Deutsche Sprache kutatási módszereinek felhasználásával, kérdőíves vizsgálattal és mélyinterjúkkal térképezte fel az online szótárakkal kapcsolatos használati szokásokat. Előadásában az interjúk feldolgozásának tapasztalait ismertette, melyek – a kérdőíves adatokkal egybecsengően – azt mutatják, hogy a felhasználók főleg az ingyenes online szótárakat részesítik előnyben, különösen szakmai célokra, a multimédiás lehetőségek közül pedig a kiejtést segítő hangfájlokat tartják a leghasznosabbnak.

Harmadikként Berente Anikó, a Szegedi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájának hallgatója ismertette a 18. század első felében keletkezett szegedi boszorkányperek iratanyagán végzett történeti szociolingvisztikai és dialektológiai kutatásait. A paleográfia és a nyelvi jegyek vizsgálatával eddig négy különböző írnok írását sikerült elkülönítenie a szerzőnek. Egyikük írását alaposabban megvizsgálva feltételezte, hogy a lejegyző valószínűleg a nyugat-dunántúli nyelvjárást beszélhette, de a hipotézis bizonyításához egyelőre nem áll rendelkezésre elég adat. A kutatás fontos hozadéka, hogy (megfelelő mennyiségű adat esetén) szociolingvisztikai változók segítségével megállapítható, mely vidékről származhattak a Szegeden tevékenykedő írnokok.

A szekció utolsó előadása ugyancsak a szegedi egyetem doktori képzéséhez, illetve a Precognox Kft. projektjeihez kötődik. Szabó Martina Katalin, a Nyelvtudományi Doktori Iskola doktorjelöltje, valamint szerzőtársai, Lázár Bernadett, Nyíri Zsófi és Morvay Gergely a negatív emotív tartalmú szemantikai elemeket (*mocskos nagy, rohadt jól*) vizsgálták egy magyarországi Twitter-bejegyzésekből összeállított korpuszon. A kutatás eredményei igazolták azt az előzetes feltevést, miszerint a negatív emotív elemek használatában jelentős eltérés fog mutatkozni: a nők például több ilyen elemet használnak fokozó

funkcióban, mint a férfiak, továbbá a vizsgált elemeket a nők gyakrabban használják meglepődöttségük kifejezésére, értékelő célzat nélkül (pl. *dedurvaaa micsoda egybeesések*), míg a férfiakra ez nem jellemző.

2.3. Poszteres bemutatók

Az ebédszünet után került sor a poszteres bemutatókra. A konferencia egyetlen külföldi előadója, az ELTE nyelvpedagógiai doktori programján tanuló Jing Feng kutatásában a kínai és az amerikai diákok köszönetnyilvánítási stratégiáit vizsgálta szakdolgozatokból álló saját korpusza alapján. A spanyol nyelv oktatásának módszertani kérdéseivel foglalkozott Bánki Timea, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem doktorandusza: eredményei azt mutatják, érdemes beépíteni a nyelvoktatásba a topik és a fókusz fogalmát akár már a kezdő szinten is. Huszár Attiláné Fábriánkovits Erzsébet, az ELTE alkalmazott nyelvészeti doktori programjának hallgatója egy horvát nemzetiségű településen, Kópházán végzett nyelviattitúd-vizsgálatokat résztvevő megfigyelés, valamint interjúk segítségével. A kutatási eredmények kimutatták, hogy a településen megfigyelhető identitásmegetartó törekvések megfordíthatják a nyelvcsere folyamatát.

A poszterek között helyet kapott az interkulturális kommunikáció témája is. Kaba Ariel, az ELTE interkulturális nyelvészeti programjának doktorandusza a távol-keleti popkultúra termékére, a Pokemon-jelenségre reflektált kutatásában. A szerző azt vizsgálta – a karaktert nyelvi attribútumként alkalmazva –, hogy miben áll a Pokemonok nyelvi és nem nyelvi kommunikációja. Kutatási eredményei rámutattak, hogy a Pokemon-beszédnek kultúra- és médiumfüggő aspektusai is vannak.

Az angol és a magyar nyelv kapcsolatával foglalkozott a poszterszekció további két bemutatója, más-más aspektusból vizsgálva azt. Simkó Katalin Ilona, a szegedi egyetem doktorandusza angol és magyar nyelvű idiómákat csoportosított a fordíthatóság szempontjából. Léteznek olyan nyelvi elemek, ahol azonos idiomatikus jelentés mellett a szintaktikai szerkezet és/vagy a lexikai tartalom is azonos, más esetekben az azonos szintaktikai és lexikai szerkezet mellett eltér az idiomatikus jelentés. Végül pedig az is lehetséges, hogy az átvitt értelmű jelentés csak az egyik nyelvben fejezhető ki idiomatikusán. A szerző bemutatta az általa készített idióma-adatbázist, amely mind a nyelvtanulás, mind a géppel támogatott fordítás számára gyakorlati hasznot jelenthet. Várhegyi Nikolett, a Debreceni Egyetem Nyelvtudományi Iskolájának hallgatója pragmatikai szempontból vizsgálta a két nyelv kapcsolatát: magyar anyanyelvű tanulók angol nyelven történő kérés stratégiaival foglalkozó kutatásában arra kereste a választ, van-e különbség az angol anyanyelvű beszélők és az angolt idegen nyelvként elsajátítók kérés stratégiai között, továbbá hogy milyen negatív és pozitív pragmatikai transzfer figyelhető meg a kérésekben. Megállapította, hogy a magyar anyanyelvűek sokkal közvetlenebb kérés stratégiákat alkalmaznak angol nyelvű

kommunikációjuk során, ami az angol anyanyelvű beszélők számára akár udvariatlanságnak is hathat.

2.4. Harmadik szekció

A poszteres bemutatók után következett a harmadik előadásblokk, ahol a szekcióvezető Fenyvesi Anna, egyetemi docens, a Szegedi Egyetem Angol–Amerikai Intézetének vezetője, az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottságának elnöke volt. Az első előadást Drávucz Fanni, az ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskolájának hallgatója tartotta, aki a szegedi doktorjelölttel, Szabó Martina Katalinnal közös kutatásában az egyes nyelvi elemek emotív, illetve szubjektív tartalmának megismerésével foglalkozott. A szerzők azt vizsgálták, hogy a szentimentek, emóciók és a beszélői szubjektivitást jelző elemek milyen összefüggései tárhatók fel automatikus eszközökkel. A szubjektivitas jelzőjének a bizonytalanságot jelző elemek választották. Az eredmények is azt támasztották alá, hogy a bizonytalanságjelölők szoros összefüggést mutatnak a beszélői szubjektivitással, továbbá a korpuszbeli negatív polaritású fragmentumokban talált nagyobb számú bizonytalanságjelölő jelenléte is arra utal, hogy negatív véleményünket sokkal indirektebb, árnyaltabb módon fejezzük ki, mint a pozitívat.

Másodikként az ELTE-s doktorandusz, Kresztyankó Annamária előadását hallhatta a közönség, aki budapesti fiatalok spontán társalgásaiból, illetve szociolingvisztikai interjúkból felépülő korpuszon végzett kutatásokat a cigányság társadalmi kategória megkonstruálásával kapcsolatban. Az eredmények azt mutatják, hogy az interjúalanyok látenszen hivatkozva hozzák létre ezt a társadalmi kategóriát, ám egy ponton mégis negatív tulajdonságokkal hozzák azt összefüggésbe.

Ezt követően Lajtai Ádám (ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola) beszélt angol olvasásértést mérő összehasonlító vizsgálatáról, melynek során három nyelvi vizsgatípus (középszintű érettségi, középfokú nyelvvizsga, emelt szintű érettségi) moduljait vetette össze számszerűsíthető tulajdonságok segítségével. Eredményei kimutatták, hogy a középszintű érettségi szignifikánsan eltér a másik két vizsgatípustól.

A szekciót Szabó Martina Katalin, Nyíri Zsófi és Lázár Bernadett előadása zárta, melynek során ismét a negatív emotív szemantikai tartalmú fokozó elemeket (*borzasztó jó*) vizsgálták, ezúttal az angolról oroszra és oroszról angolra történő fordítás szempontjából. Megállapították, hogy fordításkor a célnyelvben kihagyják az ilyen típusú fokozó elemeket a fordítók, vagy stilárisan semleges fokozó elemre cserélik azt, vagyis jelentős stiláris értékvesztés történik a fordítás során.

2.5. Negyedik szekció

A konferencia záró szekciója ismét a rendezvény házigazdája, Váradi Tamás elnökletével zajlott. A debreceni egyetem doktori hallgatója, Németh Margarita

Veronika magyar anyanyelvű egyetemisták angol nyelvű köszönetnyilvánítási stratégiáit vizsgálta a pragmatikai transzferre összpontosítva. Részeredményei azt mutatják, hogy elsősorban negatív pragmatikai transzfer figyelhető meg a vizsgált anyagban, például a magyar anyanyelvűekre általánosan jellemző az, hogy explicit köszönetnyilvánítás helyett az érzelem kifejezésének stratégiáját alkalmazzák. E stratégiák feltérképezésének gyakorlati haszna is lehet, elsősorban az angol mint idegen nyelv tanítása során.

Ugyancsak a köszönetnyilvánítással, valamint egyéb beszédaktusokkal foglalkozott előadásában Sitkei Dóra, az ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskolájának hallgatója: azt vizsgálta, hogy magyarul tanuló lengyel anyanyelvűek megnyilatkozásaiban hogyan hat az anyanyelvi transzfer. A vizsgált beszédaktusok közül számos esetben mutatkozott az anyanyelvi transzfer hatása, mindemellett azt is megállapította az előadó, hogy a lengyel anyanyelvű adatközlők magyar nyelven történő megszólalásukkor különféle nyelvi eszközökkel mintegy túlbiztosítják magukat, elkerülendő, hogy udvariatlannak tartsák őket.

A szekció utolsó két előadója két szegedi doktorandusz, Kovács Viktória és Kondacs Flóra voltak, mindketten az elméleti nyelvészet doktori alprogram hallgatói. Kovács Viktória jelentős gyakorlati haszonnal kecsegtető kutatásában azt feltételezte, hogy az enyhe kognitív zavarban szenvedő (az egészséges és a demens állapot között elhelyezkedő) személyek koreferenciahasználata jelentős eltéréseket fog mutatni az egészséges emberektől. Hipotézise beigazolódott, a statisztikai vizsgálatok több területen szignifikáns különbséget mutattak az enyhe kognitív zavarban szenvedők és a kontrollcsoport között. A szekció és egyben a konferencia zárásaként Kondacs Flóra számolt be lendületes előadásában a MONYEK óvodai korpuszon, illetve saját gyűjtésű gyermeknyelvi szövegeket tartalmazó korpuszán végzett vizsgálatáról, melynek során az *izé* nyelvi elem különféle funkcióit tanulmányozta. Mindemellett röviden ismertette az óvodapedagógusok körében végzett kérdőíves kutatását is az *izé* szó használatáról, amely jól mutatta e nyelvi elem némileg megbélyegzett mivoltát, holott korántsem csupán funkciótlan töltelékelemről van szó.

3. Összegzés

Az immáron tizenegyedik alkalommal megrendezett Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencián ezúttal is változatos témájú, magas színvonalú előadásokat hallhatott a közönség, a kávészünetekben pedig kötetlen, kellemes hangulatú eszmecsereket folytattak egymással az alkalmazott nyelvészet pályakezdő, illetve tapasztaltabb kutatói, sőt a nyelvészet iránt érdeklődő más szakmabeliek is. A konferencia zárásaként Váradi Tamás, a szervezőbizottság elnöke elmondta, hogy az előadások tanulmányként megírt változatát az eddigi gyakorlathoz híven lektorált online konferenciakötetben kívánják megjelentetni, hogy a fiatal kutatók legújabb tudományos eredményeiről az alkalmazott nyelvészettel foglalkozó szakmai közösség is értesüljön. Mindemellett felhívta a

figyelmet arra is, hogy a tíz éve tartó konferenciasorozat természetesen jövőre is folytatódik, az eddigi hagyományokhoz híven 2018 februárjának első péntekjén várható a XII. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia.

A konferencia egyik szervezőjeként ezúton szeretnék köszönetet mondani az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottságának (Balaskó Mária, Fenyvesi Anna, Fóris Ágota, Gósy Mária, Hunyadi László, Károly Krisztina, Klaudy Kinga, Markó Alexandra, Navracsics Judit, Prószéky Gábor, Schirm Anita, Váradi Tamás), valamint Tóth Bianka és Kuti Judit kolléganőimnek a konferencia szervezésében és lebonyolításában nyújtott segítségükért.