

BADITZNE PÁLVÖLGYI KATA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Spanyol Nyelvi és Irodalmi Tanszék
b.palvolgyi.kata@btk.elte.hu

Baditzné Pálvölgyi Kata: A megnyúlások és kitöltött szünetek mintázatai küszöbszinten álló magyar ajkú spanyol nyelvtanulók spontán beszédprodukciónjában
Alkalmazott Nyelvtudomány, XIX. évfolyam, 2019/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2019.2.001>

A megnyúlások és kitöltött szünetek mintázatai küszöbszinten álló magyar ajkú spanyol nyelvtanulók spontán beszédprodukciónjában

The aim of this study was to investigate two disfluency phenomena in the spontaneous speech of Hungarian learners of Spanish, assuming that Hungarians apply different patterns in lengthenings and filled pauses than native Spanish speakers do. In order to validate this hypothesis, I conducted research comparing the characteristics of lengthenings and non-lexicalized filled pauses in a sample of 25 Hungarian-speaking threshold level language learners of Spanish to the spontaneous speech of 25 Northern Spanish speakers. The analysis revealed that in fact we can detect different strategies in the two groups. For instance, native Spanish speakers tend to lengthen word-final [l], which is not so characteristic in the case of Hungarian learners of Spanish. Another dissimilarity is connected to the realization of filled pauses: whereas the typical filler sound is [e] in Spanish, Hungarian learners of Spanish tended to use their native filler sound [ə] instead.

1. Bevezető

Az anyanyelv esetében tapasztalható megakadás-jelenségek vizsgálatát számos tanulmány és monográfia tárgyalja a magyar nyelv vonatkozásában (Bóna, 2014, Gósy, 2002, Gósy, et al., 2013, Gyarmathy, 2017a, Horváth, 2014), az idegen nyelvek elsajátításával kapcsolatosan azonban elsősorban az angolt idegen nyelvként beszélő magyar anyanyelvűek körében születtek vizsgálatok (Gósy, et al., 2017, Gyarmathy, et al., 2016, Gyarmathy, 2017b). A spanyolt idegen nyelvként tanuló magyar ajkúakkal kapcsolatban még nem állnak rendelkezésre jelentősebb kutatások, így fontosnak tartottuk a téma bevezetését.

Medgyes (2001) szerint az idegennyelv-tanulásnak vannak olyan területei, melyeket a nyelvtanulók még hosszabb célnyelvi tartózkodás után sem tudnak tökéletesen elsajátítani. Ezek a területek magukban foglalják a szókincset, az idiomatikus kifejezéseket, a hallás utáni beszédértést, a beszédhelyeskedést és a kiejtést. Ha az utóbbi kettőre összpontosítunk, láthatjuk, hogy a tágabb értelemben vett hezitálás mindkét területhez kapcsolódik: a hezitálás közben használt hangok ugyanis nem feltétlenül univerzálisak; illetve, ha a hezitálást úgy definiáljuk, mint a folyamatos beszéd megszakítását, akkor azt a beszédhelyeskedés blokkolójának is tekinthetjük. Azonban a hezitálás azt is biztosíthatja, hogy a beszélő a beszédfordulót magánál tartsa, vagy legalábbis fenntartsa a hallgatóság figyelmét (Rutger Bosker, et al., 2015), így kettős

szerepet játszik a szóbeli diskurzusban. A fordulóváltások kérdése nagy jelentőséggel bír a spanyol nyelv esetében, mivel ezt a nyelvet a vitatechnikákkal kapcsolatos, látszólag erőszakos szabályok jellemzik, amelyek akár kultúrsokkot is okozhatnak például a magyarok számára, akik nem szoktak hozzá az úgynevezett „mediterrán” vitastílushoz. A beszélgetés fenntartásának és különösen a beszédforduló megszerzésének módjai túlságosan hevesnek tűnhetnek egy külföldi számára, és ha a spanyol nyelvtanulók nem rendelkeznek megfelelő stratégiákkal, könnyen kiszorulhatnak a spanyol anyanyelvűekkel folytatott spontán beszélgetésekből.

A cél tehát, hogy a spanyolul tanulók a megfelelő nyelvi eszköztárral rendelkezzenek, melynek segítségével a spanyol anyanyelvűekkel célnyelven folytatott társalgásban és vitákban is magabiztosan vehessenek részt. A megfelelő hezitálási sémák hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a beszélő megtartsa a beszédfordulót, így fontos, hogy a nyelvtanulók elsajátítsák a hezitálás célnyelvi mintázatait. De vajon a magyarok számára gondot okoz-e megtanulni hezitálni spanyolul? A tapasztalat azt mutatja, hogy még haladó szinten is kihívás ez a magyar ajkú spanyol nyelvtanulók számára. Korábbi kutatásaink szerint (Baditzné, 2019a) a spanyol anyanyelvűek a legkevésbé a következő jellegzetességeket tolerálták a legalább középszinten álló magyar nyelvű spanyol tanulók spontán spanyol beszédében: egyes magánhangzók és mássalhangzók kiejtése (többnyire a szibilánsok); a nem megfelelő intonációs minták; a túlságosan lassú beszédtempó, valamint a nyelvtanulók hezitálásának módozatai.

A kutatásban három, legalább B1 KER szinten álló spanyolul tanuló magyar anyanyelvű hangmintáját kellett véleményeznie először 34 európai spanyol, majd 34 latin-amerikai laikus kitöltőnek egy online kérdőív keretein belül. A véleményezők a mintákat 1-től 4-ig osztályozhatták (a 4-es jelentette a célnyelvihez legközelebb eső megvalósítást) a következő szempontok alapján: a magánhangzók ejtése; a szavak közti határok elmosódása (a szóösszekötés formája); a [j] és a [ge, gi] hangsorok ejtése; az [s] ejtése; a [v] ejtése; a habozás formája; a [ce, ci] hangsorok és a [z] ejtése; a [ni] hangsor ejtése; a [b], [d], [g] ejtése; a néma [h] ejtése; hangsúlyozás; beszéddallam; beszédsebesség. Ezek a karakterjegyek általában mindhárom mintát jellemezték, kivéve a [ni] hangsor ejtését, amely disztraktorként szerepelt a felsorolásban, hiszen ez az elem nem köthető magyar anyanyelvből átemelt negatív transzferjelenséghez. A habozás formája kapta a legrosszabb pontszámot minden minta és mindkét csoport esetében (átlagosan 10 pontot az elérhető 24-ből). A szöveges véleményezés alkalmával pedig a hezitálásra, illetve az ahhoz kapcsolódó jelenségekre utaló kritika (pl. a beszélő érzékelhető bizonytalansága, zavaró nyújtások és szünetek) a kommentárok több mint harmadában szerepelt az európai spanyol véleményezők esetében, a latin-amerikaiaknál ez az arány még magasabb, 48%. Az említett kutatás informánsai laikus spanyol ajkú beszélők voltak, így vélhetőleg csupán benyomásaikra támaszkodva jelezték, hogy a magyar

anyanyelvűek spanyol hezitálásmódja nem megfelelő. Ezért fontosnak tartottuk megvizsgálni, pontosan milyen szempontok játszanak szerepet abban, hogy a magyar ajkú spanyol nyelvtanulók hezitálása ezt a benyomást kelti célnyelvi beszélőkben.

Mivel a kitöltött szüneteket (a tulajdonképpeni hezitálást) és a megnyúlásokat a megakadásjelenségek két leggyakrabban megjelenő altípusaként tarthatjuk számon (Deme & Markó, 2013), így kutatásainkban a diszfluencia e két jelenségére összpontosítunk.

Baditzné (2019b) kutatásai alapján azt tapasztalhattuk, hogy a laikus beszélők számára hezitálásként definiált kitöltött szünetek és nyúlások gyakoriságát és időtartamát tekintve a magyar anyanyelvű, legalább B1 KER szinten álló spanyol nyelvtanulók sokkal többször, és a teljes beszédükhez képest hosszabb ideig hezitálnak, mint a spanyolok. A kutatás 25 ovidói spanyol és 25 magyar anyanyelvű spanyol nyelvtanuló spontán beszédprodukciónak hasonlított össze ugyanabban a típusú feladatban. A kapott eredmények alapján kiderült, hogy a két vizsgált megakadás-jelenség a beszéd teljes idejéhez viszonyított összideje hosszabb a magyarok esetében (szinte a duplája), és ez inkább tudható be a megakadás-jelenségek gyakoriságának, mint azok átlagos időtartamának. A kitöltött szünetek és nyúlások átlagos időtartama az Excel 2010-es verziójában alkalmazott kétmintás egyszélű t-próba alapján gyakorlatilag azonos volt a magyar ajkú spanyol nyelvtanulók és a spanyol anyanyelvűek esetében, tehát a különbség statisztikailag nem volt szignifikáns 95%-os konfidenciaszinten, míg a magyar nyelvtanulók átlagosan percenként többször hezitáltak, mint a spanyolok, illetve a teljes beszédhez képest nagyobb százalékban. Az ismételten alkalmazott kétmintás egyszélű t-próbák alapján ez a különbség a 95%-os konfidenciaintervallumban mindkét esetben valóban szignifikáns eltérést mutatott.

A következő táblázat szemlélteti külön a megnyúlások és hezitálások esetén a kapott eredményeket.

1. táblázat. A megnyúlások és hezitálások gyakorisága spanyol anyanyelvű és spanyolul tanuló magyar ajkúak beszédében (Baditzné, 2019b)

		megnyúlások		hezitálások	
független v.	statisztikai tesztek	spanyol ajkúak	magyar ajkú spanyolul tanulók	spanyol ajkúak	magyar ajkú spanyolul tanulók
függő v.	átlag (ms)	0,53	0,59	0,58	0,54
	kétmintás egyszélű t-próba eredménye	p > 0,05		p > 0,05	
	lpercre jutó száma (db)	7,7	12,918	3,51	7,82
	kétmintás egyszélű t-próba eredménye	p < 0,05		p < 0,05	
	%-os aránya a teljes beszédhez képest	6,88	12,98	3,49	5,0
	kétmintás egyszélű t-próba eredménye	p < 0,05		p < 0,05	

Mindezek alapján feltételezhető, hogy a hezitálást kifejező megakadás-jelenségek (kitöltött szünetek és nyúlások) viszonylag magas gyakorisága lehet az egyik oka annak, hogy a spanyol anyanyelvűek furcsának, a célnyelvitől eltérőnek találják a magyar anyanyelvű spanyol nyelvtanulók hezitálásmintázatait. Érdeemes megvizsgálni azonban a hezitálások és megnyúlások temporális jellemzőin túl annak módját is: milyen hangokat alkalmaznak a magyar ajkú spanyol nyelvtanulók hezitálás és nyújtás közben spontán spanyol beszédben?

Ha megvizsgáljuk a magyar és a spanyol közötti különbségeket a hezitálási technikák vonatkozásában, akkor nagy a különbség: míg a magyarok elsősorban a svát és a [m]-t használják hezitálásra (Horváth, 2014), a spanyolokra a spanyol [e] magánhangzó, valamint az [a] és az [m] jellemző (Machuca, et al., 2015, Garrido, et al., 2017). Ez a különbség arra enged következtetni, hogy amikor a spanyol anyanyelvű beszélők a magyarok hezitálásmintázatait kifogásolták, nemcsak a túl gyakori mennyiségű megakadás-jelenségre utaltak, hanem azok minőségére is, tehát a magyarok vélhetően hajlamosak a magyar anyanyelvükben használt hangok alkalmazására egy negatív transzfer hozadékaként, amikor spanyolul hezitálnak. Ebben a tanulmányban erre a problémára összpontosítunk, a következő hipotézis megfogalmazásával: a spanyolul tanuló, legalább küszöbszinten álló magyar ajkúakra az a jellemző, hogy mind a kitöltött szünetekben, mind a nyúlásokban más hangokat preferálnak, mint a spanyol anyanyelvi beszélők.

Hipotézisünk igazolására egy kétfázisú vizsgálatot végeztünk, először egy anyanyelvű spanyoloktól származó korpuszban elemezve a megnyúlások és kitöltött szünetek mintázatait, majd a kapott eredményeket összevetettük egy magyar ajkú spanyol nyelvtanulók mintáiból álló korpusz jellemzőivel. A

következőkben a kutatás korpuszait, módszerét és legfontosabb eredményeit mutatjuk be.

2. Anyag, kísérleti személyek, módszer

Hipotézisünk bizonyítására két különálló korpuszt gyűjtöttünk, egyiket spanyol anyanyelvű beszélőktől, a másikat pedig magyar ajkú spanyol nyelvtanulóktól. A spanyol korpusz alapja 25 spanyol nyelvű, összesen 1 óra 18 perc 16 másodpercnyi 2017-ben rögzített hangfelvétel (az informánsok 18–23 éves bölcsészhallgatók az Oviedói Egyetemen, Asztúria tartományból, 7 férfi és 18 nő). Az összesen 2 óra 4 perc 20 másodpercnyi, 2018-ban, illetve 2019-ben két részletben nyelvtanulóktól nyert korpusz 25 magyar anyanyelvű spanyol szakos bölcsész egyetemi hallgatótól származik az Eötvös Loránd Tudományegyetemről (19–25 éves egyetemisták, csak nők). Ami a magyar egyetemisták spanyol nyelvi kompetenciáját illeti, mindegyikük elérte a KER szerinti legalább B1-s ('kүszőb') szintet, és nem töltöttek el négy hónapnál többet Spanyolországban (Latin-Amerikában élt hallgatók hangmintái nem képezték részét korpuszunknak).

A felvételeket Gaál Zoltán Kristóf (ELTE) készítette, aki egy ún. Map Task feladat keretében interjút készített az informátorokkal (az interjúalanyoknak térképük szerint kellett tájékoztatniuk az interjúkészítőt a helyes útvonalról). Így lehetőségünk nyílt arra, hogy spontán beszédprodukciókat kapjunk, és ezeket a megakadás-jelenségek szempontjából elemezzük.

Természetesen, mivel a magyar egyetemisták anyanyelve nem a spanyol, hosszabb időt vett igénybe, hogy kifejezzék magukat, és elmagyarázzák az útvonalat. Ezért, bár mindkét csoportban azonos számú hallgatóval és ugyanazzal a feladattal dolgoztunk, a felvétel teljes időtartama a nyelvtanulók esetében csaknem kétszerese volt a spanyol anyanyelvű csoportéhoz képest.

Korpuszunkban a következő szempontokat vizsgáltuk: 1. a megnyúlás vagy kitöltött szünet mássalhangzót vagy magánhangzót érint-e; 2. a megnyúlt magánhangzók esetén, hogy hangsúlyos vagy hangsúlytalan szótagra esnek-e; 3. a kitöltött szünetek magánhangzóinak első két formánsát. Az adatokat a Praat akusztikai elemző szoftveréből (Boersma & Weenink, 2019) nyert információk alapján rögzítettük.

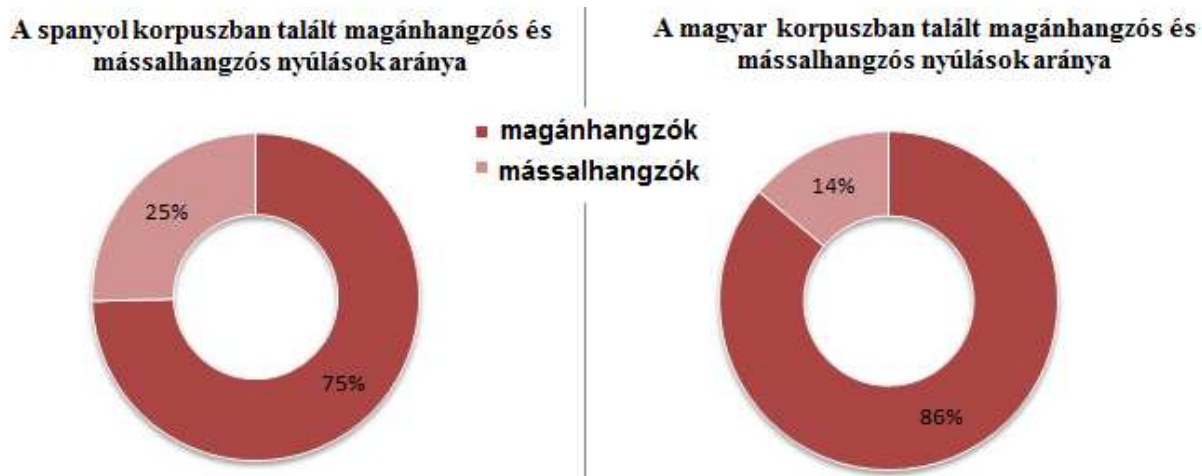
A kutatás kivitelezésével kapcsolatban módszertani megjegyzésként felmerül, hogyan lehetne objektíven mérni a nyúlásokat, tehát mi alapján dönthető el a vizsgálatkor, hogy egy szótag időtartama már nyúlásnak számít. Deme és Markó (2013) korpuszukban 10 nyelvészettel készített percepcióos teszttel választották ki, mely időtartamok számítanak megnyúlásnak a hallgatói visszajelzés alapján (tízből hat pozitív vélemény esetén minősült az időtartam nyúlásnak). Ugyanakkor további kérdés, hogy a nyúlásokat egymáshoz képest milyen mértékűnek kell tekintenünk. Deme és Markó esetében a viszonyítási pont azoknak a magánhangzóknak az átlagos időtartama, amelyeket a kevesebb, mint hat véleményező nyilvánított megnyújtottnak.

A kontextushoz képest vizsgált, az adott beszélő egyéni beszédsebesség-jellemzőitől független eredményeket kaphatunk Cantero (2019) háromfázisú prozódiai standardizációs modelljével, melyben a dallam- és intenzitás-standardizáció mellett a szótagok egymáshoz képesti időtartama is standardizált, tehát a relatív értékek alapján egyszerűbben látható, mely intervallumok tekinthetők a szöveggörnyezethez képest nyúlásnak. Cantero a megnyilatkozás első két szótagja (pontosabban azok intenzitáscsúcsai) közti időtartamot tekinti a referenciának, és a következő szótaghoz az ehhez képesti százalékban kifejezett időtartam növekedést vagy csökkenést rendeli relatív értéként, és így tovább. Azt, hogy a környezethez képesti százalékos megnyúlás valóban megnyúlásként érzékelhető-e a hallgatóság számára, percepciós tesztekkel lehetne vizsgálni: dallamstandardizáció esetén már állnak rendelkezésre az észlelési küszöbvel kapcsolatban adatok, melyek szerint a spanyol nyelv esetében a 10%-os dallamemelkedés a minimum, amit átlagosan az emberi fül valóban dallamkülönbségnek érzékel (Font-Rotchés & Ruiz, 2011: 1113). A modell jelenleg tesztelés alatt áll, így a nyúlások esetén saját percepciónkra támaszkodva kezeltük nyúlásként a kontextusban egyértelműen megnyúlásnak érzékelhető szegmentumokat. Mivel a frázisvégi nyúlás mindkét érintett nyelvben egy természetes dokumentált jelenség (Gósy és Krepesz, 2018), korpuszunkban csak olyan adatokat elemeztünk, amelyek nem tartoznak ebbe a kategóriába. Amikor a beszélők a szavakat csak részben produkálták, tehát például az első szótagig, a vizsgált megnyújtott magánhangzók hangsúlyos vagy hangsúlytalan voltát az alapján határoztuk meg, hogy a szó teljes változatában hangsúlyosnak/hangsúlytalanak számított-e volna. Így például a [noro:] *noroccidental* 'északnyugati' szócsonkban a megnyújtott szótag magánhangzója hangsúlytalan, mivel a hangsúly a teljes szóban az utolsó *-al* szótagra esne, a többi szótag hangsúlytalan.

3. Eredmények

A következő ábrákon először a megnyúlásokhoz kapcsolódó adatokat mutatjuk be: mely hangokat érintette a nyúlás, illetve az érintett szótagok hangsúlyos vagy hangsúlytalan jellegét.

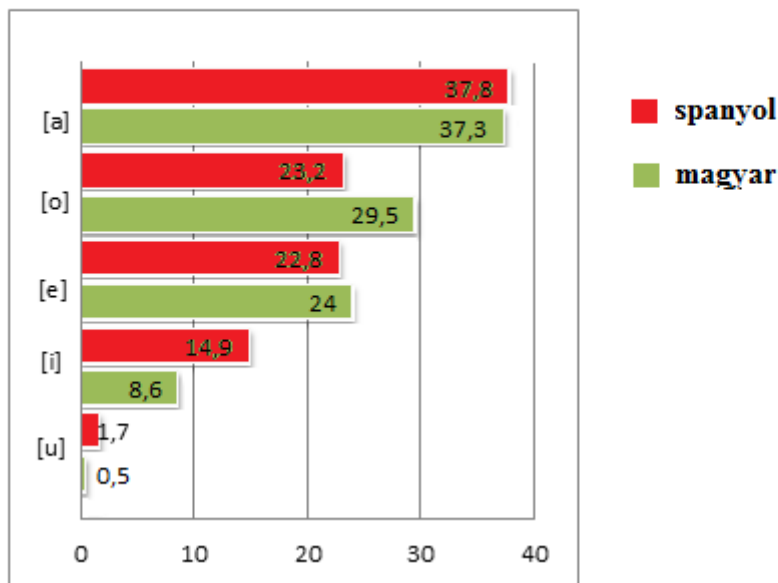
Az 1. ábrán azt szemléltetjük, hogy mindkét korpuszban inkább magánhangzókat érintett a megnyúlás, de a spanyol korpuszban magasabb volt a magyarhoz képest a megnyújtott mássalhangzók aránya az összes nyúláshoz képest.



1. ábra. A két korpuszban tapasztalt magánhangzós és mássalhangzós megnyúlások aránya

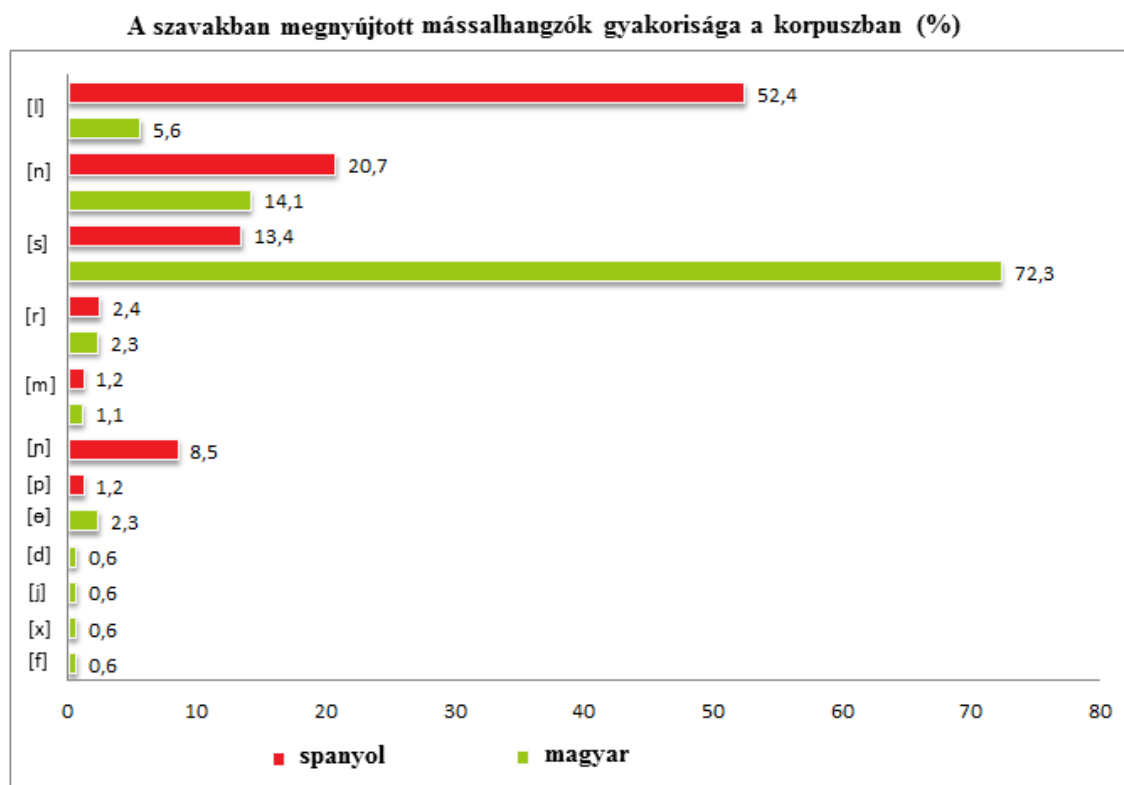
A 2. ábrán látható, hogy a két csoport esetében eltérés mutatkozik a magánhangzonyújtások preferenciájában az összes megnyúláshoz viszonyítva, csupán abban egyezik meg a két lista, hogy a legkevesebbszer az [u] hang megnyúlása fordul elő mindkettőben. Egyik sorrend sem tükrözi egyébként a spanyol nyelvben előforduló magánhangzók gyakoriságának a sorrendjét, mely a Pérez (2003) által összevetett gyakorisági listák alapján csökkenő sorrendben [e], [a], [o], [i], [u]. A magyar nyelvtanulók esetében az [i] ilyen magas előfordulása annak tudható be, hogy – a spanyolokkal ellentétben – a magyar nyelvtanulók túlságosan gyakran használják az y ([i], 'és') kötőszót hezitálásra. A spanyolok ebben az esetben inkább néma szüneteket iktatnak be, vagy [e] hanggal kitöltött szüneteket produkálnak. Nem valószínű, hogy negatív anyanyelvi transzfer okozná az [i] hang ilyen mértékű nyújtását a magyar beszélőknél; Deme és Markó (2013) tanulmánya szerint a felnőttek beszédében nem kiugróan magas az [i] hang megnyújtása.

A szavakban megnyújtott magánhangzók gyakorisága a spanyol és a magyar korpuszban



2. ábra. A szavakban megnyújtott magánhangzók gyakorisága a két korpuszban (az összes megnyúláshoz viszonyítva)

A mássalhangzók tekintetében az összes megnyúláshoz viszonyítva a két korpusz első három leggyakrabban nyújtott mássalhangzója megegyezik (egyébként ez a három a spanyol nyelv leggyakrabban előforduló mássalhangzója is egyben: a leggyakoribb mássalhangzó a [s], jóval magasabb arányban fordul elő, mint a soron következő [n] és [l] [Pérez, 2003]), de a három elem egymáshoz képesti sorrendje jelentős különbségeket mutat, ahogy ezt a 3. ábrán szemléltetjük. (A közös elem az [n] hang nyújtása (második leggyakoribb a listában). A megnyújtott [s] hang a spanyolban jóval kisebb mértékben szerepel, a magyar nyelvtanulók az esetek majdnem háromnegyedében ezt a mássalhangzót nyújtották a spanyol 13,4%-hoz képest. Jellemzően a szóvégi [s]-ket nyújtották a magyarok (az összes [s] nyúlás 80%-ában), amely vagy a többes szám jeleként, vagy az egyes szám harmadik személyű idei személyragként funkcionált. A spanyol lista élén álló [l] hangot, melyet a natív mássalhangzónyújtások több mint a felében találunk, a magyarok jóval szerényebb mértékben alkalmazták megnyújtva. Különösen gyakran szerepel az [l] hang egyszerű tagú szó végén nyújtva a spanyol korpuszban (54-ből 44 esetben). A magyarok esetében az 52 [l]-re végződő szónál csak 2 esetben fordult elő az [l] hang nyújtása, minden más esetben az előtte lévő magánhangzót nyújtották, vagy a szót toldották meg egy (esetenként nyújtott) svával kitöltött szünettel. Így például a spanyol *el* (egyes számú hímnemű határozott névelő) nyújtásakor a spanyolok megoldása jellemzően [el:], míg a magyaroké [elə:].



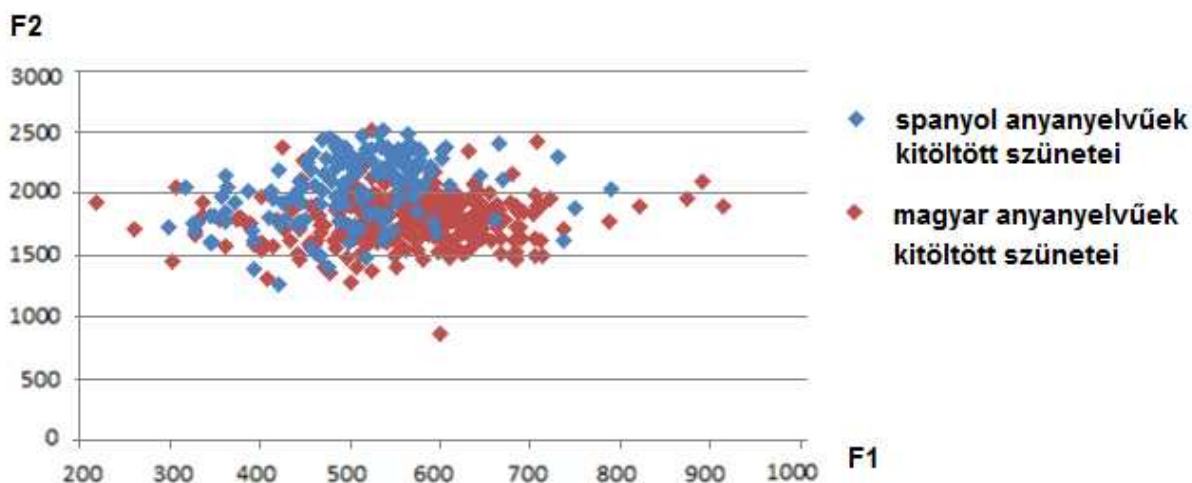
3. ábra. A szavakban megnyújtott mássalhangzók gyakorisága a két korpuszban az összes nyúláshoz viszonyítva

Ami a megnyúlások pozícióját illeti, ahogy a 2. táblázat mutatja, mindkét korpuszban a hangsúlyos szótag utáni egyik szótagra volt jellemző leginkább a nyújtás a több szótagú szavakban. Az egy szótagú szavakat is vizsgálva pedig mindkét korpuszra a szó utolsó hangjának nyújtása volt döntően a jellemző. Mivel a magyarok anyanyelvében is a felnőtt nyelvhasználók leginkább az egy szótagos szavakat és a szóvégi hangokat nyújtják meg (Deme és Markó, 2013: 24), itt nem egyértelmű, hogy a saját anyanyelv hatásaként történt ebben a pozícióban a legtöbb nyújtás, vagy a spanyol nyelvre eleve jellemző tendencia érvényesül már a nyelvtanulók beszédprodukciónak.

2. táblázat. A megnyúlások pozíciója a két korpuszban

nyújtások helyzete	spanyol	magyar
hangsúlyos szótag	17,4%	34,4%
hangsúlyos szótag előtti	8,3%	7,3%
hangsúlyos szótag utáni	74,3%	63,1%
szóvégi	80,3%	88,6%
szóközbeni	19,7%	11,4%

A továbbiakban a kitöltött szünetek megvalósulását vizsgáljuk a két korpuszban, melyhez az első két formáns átlagértékeit vettük alapul. A mintákban talált szünetekre jellemző magánhangzók szóródásában eltérést mutat a két korpusz, a spanyoloknál az első formánsok értéke általában alacsonyabb, a másodiké pedig magasabb, mint a magyar nyelvtanulók esetében (4. ábra).



4. ábra. A két korpusz kitöltött szüneteiben jellemző magánhangzók egy ábrán

Az 5. ábrán viszonyításképpen feltüntettük a kardinális magánhangzók helyzetét is (Delattre, et al., 1952), a magyar [e], [e:], [œ], [ø:] és [ə] magánhangzókkal (zölddel, a forrás Gósy, 2004, idézi Auszmann, 2018: 30), illetve a spanyol [e] és [a] magánhangzókkal (vörössel) kiegészítve (Quilis, 1999: 163 alapján).

A kitöltött szünetek esetében a spanyol anyanyelvűek legjellemzőbb magánhangzói a spanyol [e]-hez és a kardinális [ɛ] magánhangzóhoz, míg a magyarok esetében a magyar svához és a kardinális [œ] magánhangzóhoz közelítenek.

a hosszan ejtett spanyol [e] helyett a magyar anyanyelvűekre inkább az elnyújtott nazálisok és svá hangok jellemzőek), és a megnyúlások sem a spanyol mintát követik.

Feltételezésünk bizonyítására két lépésben vizsgáltuk a hezitálás mintázatait, először egy 25 informánstól származó észak-spanyol korpuszban, majd egy magyar anyanyelvű spanyolt tanuló 25 főtől származó korpuszban.

Hipotézisünk beigazolódt, hiszen mind a nyúlások, mind a kitöltött szünetek tekintetében különbségeket észleltünk a spanyol és a magyar korpusz vizsgálatokor.

A nyúlások kapcsán mindkét korpuszban inkább a magánhangzók nyúlása volt a jellemző, bár a spanyol korpuszban arányában több mássalhangzós nyújtás szerepelt, mint a magyarban. Eltérés mutatkozott a magánhangzók preferenciájában: míg a spanyolok leginkább az [a] hangot, addig a magyarok legtöbbször az [i] hangot nyújtották meg. Ennek oka nem az anyanyelvi transzfer hatásában keresendő, inkább az *y* ('és') kötőszó – a spanyol korpuszhoz képest jóval gyakoribb – nyújtása állhat a háttérben. A mássalhangzók közül, bár mindkét korpuszban az [s], [n], [l] hangok nyúlása volt a leggyakoribb jelenség, míg a spanyoloknál az [l] dominált, a magyaroknál az [s]. Vélhetően a magyar ajkúak számára idegenül hatna a szóvégi [l]-ek nyújtása, hiszen ez anyanyelvükben nem megszokott nyúlásforma. A szóvégi [l]-ek megnyújtása helyett a magyarok inkább az előző magánhangzót nyújtották meg, vagy a szó után nyújtott svát ejtettek. A megnyúlások mindkét korpuszban leginkább a szavak utolsó hangját jellemezték.

A kitöltött szünetek esetén a spanyol korpuszban adatolt első és második formánsértékek alapján a spanyol [e] hanghoz esett közel a legtöbb magánhangzó, a magyaroknál ez inkább a svát jelentette.

Az eredmények alapján így megállapítható, hogy a spanyolul tanuló, legalább B1-es szinten álló magyarok a spanyolhoz képest eltérő hangokat használnak a nyújtásokban, bár a preferált szóvégi pozíció azonos. A magyar nyelvtanulók számára a kitöltött szünetek megvalósítása szinte csakis a magyar mintázat szerint történik, a spanyol [e] helyett inkább választják a magyar svá közeli hangokat.

A kapott eredmények tükrében nyelvtanári szemmel kijelenthető, hogy erre az aspektusra is érdemes külön hangsúlyt fektetni a nyelvtanítás során.

A kérdés az, hogy hogyan érhetjük el a magyar anyanyelvű spanyolul tanulóknak esetében, hogy az említett aspektusokban sikeresebb legyen a célnyelv hezitálási mintázatainak elsajátítása? Csak a célnyelvi tartózkodás oldhatja meg a problémát, vagy az osztálytermi tudatosítás és a gyakorlás is célra vezethet?

Kézenfekvő volna az immerziós nyelvtanulás mint megoldás, hiszen több tanulmány is megerősíti a célnyelvi tartózkodás pozitív hatását a kiejtésre – az eltöltött idő hosszától függetlenül (Pinar, 2016). Ugyanakkor a megakadás-jelenségek esetében a szakirodalom sem számol be minden esetben sikerről. García-Amaya (2015) vizsgálatai alapján például az immerziós környezet valóban

jótejkony hatással volt a beszéd folytonosságra és az idegen nyelvi kompetenciára, de a kitöltött szünetek számának növekedése is tapasztalható volt ezzel együtt. Kutatásaink alapján (Baditzné, megjelenés alatt) a külföldi tartózkodás valóban csökkentette a diszfluencia-jelenségek mennyiségét, viszont a kitöltött szünetek magánhangzó-színezete továbbra is a magyar svá-hoz állt közelebb.

Úgy tűnik tehát, hogy a kitöltött szünetek spanyol mintázat szerinti megvalósításához nem elegendő a külföldi tartózkodás önmagában. A kérdéssel pedig azért érdemes foglalkozni, hiszen bebizonyosodott, hogy az anyanyelvi beszélők percepciója szerint a magyar ajkú nyelvtanulók hezitálása idegennek hat és zavaró. Így fontos osztálytermi kutatásokat is végezni a témában, megfigyelni, hogy a tudatosítás milyen mértékben vezethet sikerre, hiszen a külföldi tartózkodás és az immerziós nyelvtanulás egyelőre egyébként sem mindenki számára elérhető.

Mivel kutatásaink jelenleg kizárólag észak-spanyol adatok értelmezésén alapulnak, a jövőben további vizsgálatokat javasolunk a dél-spanyol nyelvjárások (illetve a még diverzebb latin-amerikai dialektusok) feltérképezésére a hezitációs mintázatok és a megnyúlás jellegzetességeinek kapcsán.

Köszönetnyilvánítás

Szeretnénk köszönetet mondani Gaál Zoltán Kristófnak, az ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola Romanisztika Nyelvészet szakos doktoranduszának, aki a rendelkezésünkre bocsátotta a korpuszhoz felhasznált felvételeket.

Irodalom

- Ausmann A.** (2018) *Magyar gyermekek magánhangzóinak akusztikai-fonetikai jellemzői. Beszéd. Kutatás. Alkalmazás.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Baditzné Pálvölgyi K.** (megjelenés alatt) Patrones de titubeo en el habla espontánea de estudiantes de ELE húngaros: la influencia de la estancia en el país meta. *Horizontes de Linguística Aplicada.*
- Baditzné Pálvölgyi K.** (2019a) Magyar ajkú spanyol nyelvtanulók kiejtése spanyol anyanyelvűek szemével. *XXVII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben.* Budapest, KRE, 2019. április 15-16. Absztraktfüzet. 44.
- Baditzné Pálvölgyi K.** (2019b) Hesitation patterns in the Spanish Spontaneous Speech of Hungarian learners of Spanish. In: Eklund, R & R. Rose (eds.), *Proceedings of DiSS 2019, 12–14 September 2019.* 35–38.
- Boersma P. & D. Weenink** (2019) *Praat: Doing phonetics by computer* (version 6.0.49): [online]: <http://www.praat.org/>
- Bóna J.** (2014) Megakadásjelenségek az életkor, a nem és a beszéd típus függvényében. *Beszéd kutatás* 2014. 123–143.
- Cantero Serena, F. J.** (2019) Análisis prosódico del habla: más allá de la melodía, In: Álvarez Silva, M. R., A. Muñoz Alvarado & L. Ruiz Miyares (eds.): *Comunicación Social: Lingüística, Medios Masivos, Arte, Etnología, Folclor y otras ciencias afines.* Volumen II. Santiago de Cuba: Ediciones Centro de Lingüística Aplicada. 485–498.
- Deme A. & Markó A.** (2013) Lengthenings and filled pauses in Hungarian adults' and children's speech. In: Eklund, R. (ed.) *Proceedings of DiSS 2013, The 6th Workshop on Disfluency in Spontaneous Speech KTH Royal Institute of Technology.* Stockholm: Department of Speech Communication and Music Acoustics, Royal Institute of Technology. 21–24.

- Font-Rotchés, D. & Mateo Ruiz, M.** (2011) Absolute interrogatives in Spanish: a new melodic pattern. *Actas do VII congresso internacional da ABRALIN*. Curitiba (Brasil). 1111–1125.
- Garrido Almiñana, J. M., Laplaza, Y. & García, C. L.** (2017) La caracterización pragmática y prosódica de la vocalización „mmm” en español. In: Marrero Aguiar, V., E. Estebas Vilaplana (eds.): *Tendencias actuales en fonética experimental: Cruce de disciplinas en el centenario del Manual de Pronunciación Española (Tomás Navarro Tomás)*. Madrid: Uned. 125–129.
- García-Amaya, L.** (2015) A longitudinal study of filled pauses and silent pauses in second language speech. In: Eklund, R. (ed.) *Papers presented at Diss 2015*. Edinburgh: Queen Margaret University. 23–27.
- Gósy M.** (2002) A megakadásjelenségek eredete a spontán beszéd tervezési folyamatában. *Magyar Nyelvőr* 126. 192–204.
- Gósy M., Bóna J., Beke A. & Horváth V.** (2013) A kitöltött szünetek fonetikai sajátosságai az életkor függvényében. *Beszédkutatás* 2013. 121–143.
- Gósy M., D. Gyarmathy & Beke A.** (2017) Phonetic analysis of filled pauses based on a Hungarian-English learner corpus. *International Journal of Learner Corpus Research* 3: 2. 151–176.
- Gósy M. & Krepsz V.** (2018) Phrase-final Lengthening of Phonemically Short and Long Vowels in Hungarian Speech across Ages. In: Gósy M. & Grácsi T. E. (eds.) *Challenges in analysis and processing of spontaneous speech*. Research Institute for Linguistics, Hungarian Academy of Sciences. 99–126.
- Gyarmathy D.** (2017a) *Megakadásjelenségek a magyar spontán beszédben*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Gyarmathy D.** (2017b) Anyanyelvi és idegennyelvi szünettartási stratégiák. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 2017/2. 1–18.
- Gyarmathy D., Auszmann A. & Neuberger T.** (2016) Az anyanyelvi és az idegen nyelvi spontán beszéd temporális jellemzői. *Anyanyelv-pedagógia* 9: (1). 5–19.
- Horváth V.** (2014) *Hezitációs jelenségek a magyar beszédben*. *Beszéd. Kutatás. Alkalmazás*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Machuca, M. J., Llisterri, J. & Ríos, A.** (2015) Las pausas sonoras y los alargamientos en español. Un estudio preliminar. *Revista Normas*, 5. 81–96.
- Medgyes P.** (2001) When the teacher is a non-native speaker. *Teaching pronunciation*. 429–442.
- Pérez, H. E.** (2003) Frecuencia de fonemas. *E-rthabla, Revista de tecnologías del habla* 1, http://lorien.die.upm.es/~lapiz/e-rthabla/numeros/N1/N1_A4.pdf
- Pinar, A.** (2016) Second Language Acquisition in a study abroad context: Findings and research directions. *Colomb. Appl. Linguist. J.* 18 (2). 83–94.
- Rutger Bosker, H., J. Tjong, H. Quené, T. Sanders & N. D. de Jong** (2015) Both native and non-native disfluencies trigger listeners’ attention. In: Eklund, R. (ed.) 2014. *Papers presented at Diss 2015*. Edinburgh: Queen Margaret University. 5–8.

A tanulmány a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Hivatal ÚNKP-19-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

SZILVIA BÁTYYI – BASHAR FARRAN – ANNA ISMAIL – MARIIA POPOVA –
HALA SA'ED – IBTISSEM SMARI

University of Pannonia
batyi.szilvia@almos.uni-pannon.hu
bfarran89@gmail.com
ana_2020_2020@hotmail.com
mariiapopova.izh@gmail.com
halasaed17@gmail.com
smariibtissem.si@gmail.com

Szilvia Battyi – Bashar Farran – Anna Ismail – Mariia Popova –
Hala Sa'ed – Ibtissem Smari: #ECOC2023 – Are we ready?
The linguistic landscape of the high street of Veszprém
Alkalmazott Nyelvtudomány, XIX. évfolyam, 2019/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2019.2.002>

#ECOC2023 – Are we ready? The linguistic landscape of the high street of Veszprém

Tanulmányunk Veszprém egyik fő utcájának, a Kossuth Lajos utcának a nyelvi tájképét vizsgálja, a vizsgálat aktualitását az Európa Kulturális Fővárosa (EKF 2023) cím elnyerése adja. A nyelvi tájkép kutatása egy dinamikusan változó terület, amelyet nagyban meghatároz a technológiai fejlődés, például az online és offline tér összeolvadása. Az információ eloszlásának 3D-ben való ábrázolását egy új módszertani lehetőségként vizsgáltuk. Elemzésünk egy 219 képből álló korpuszon alapul, amelyet a jelek funkciója (informatív és szimbolikus), kihelyezője (top-down vagy bottom-up), a nyelvek megjelenítése (egynyelvű vagy többnyelvű), és az információ elrendezése szempontjából vizsgáltuk. Eredményeink arra világítanak rá, hogy a nyelvi tájkép elemeit túlnyomó részben valamilyen nem hivatalos szerv helyezte ki (bottom-up) és nyelvi szempontból az egynyelvűség jellemzi a Kossuth Lajos utcát. A képet árnyalja, hogy a márkanevek, amelyek a nyelvi tájképben nem nyelvhez kötődő jelzések, a globalizációt jelölik. Az EKF 2023 is elkezdte kifejteni hatását a vizsgált terület nyelvi tájképére, ami egy longitudinális kutatás lehetőségét nyitja meg a szerzők előtt.

Linguistic landscape: a field in flux

The field of linguistic landscape (LL) is indeed a growing area with 20 million results from a Google search and 736,000 in Google scholar (October, 2019). Since the 1990s, when systematic research on LL started, it has grown into a coherent body of research. Due to the relatively late start, cross-sectional studies are more prominent than longitudinal studies. As Backhaus (2019: 158) points out: “it took sociolinguists quite some time to discover this “writing on the wall” as an object of study.” The lack of consensus characterises the field in terms of definition and methodological considerations (e. g. sampling, unit of analyses, approaches, etc.) which are both crucial pillars of empirical work, therefore, a brief discussion on the current debates will be presented before the actual results of the present research are analysed.

Linguistic landscape: an expanding field

Landry and Bourhis's article published in 1997 is often cited as a landmark in LL studies, however, Backhaus (2019) refers to a much earlier work by the geographer, Masai Yasuo on *genko keikan* which is the Japanese equivalent of linguistic landscape and was published in 1972. Not only the starting point of the field is debated, but also the lack of a definition of LL, which has not yet reached a consensus among scholars. The most cited definition is the following:

'The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration.' (Landry and Bourhis, 1997: 25)

Technological developments have let us extend the types of landscape items (e.g. electronic displays), so the above list has been criticized by many scholars (e.g. Gorter and Cenoz, 2017). Our standpoint is that the definition of linguistic landscape cannot be constant and stable as it exists in different contexts (urban vs rural, eastern vs western, etc.), in different forms (digital vs non-digital, online vs offline, linguistic vs semiotic, etc.) and in different places (e.g. public vs private). Linguistic landscape has to be redefined by everyone who decides to investigate the signage of a given space as the items may differ from what Landry and Bourhis (1997) included in their list. As a result of the inclusion of more items in the linguistic landscape, several subfields have developed within LL studies: cityscape, schoolscape, cyberscape or skinscape. Halonen and Laihonon's study (2019) is a good example of how linguistic landscape can assist our knowledge of the norms of a community. They studied dog signs in two communities, one in Finland and one in Romania, to show how norms and control manifest themselves in these signs.

With the spread of internet use, our reality has been extended and blended with another; virtual reality. As Gorter (2018) points out, the distinction between online and offline worlds is now blurring and the users of the linguistic landscape are associated with both, so the two should somehow be integrated within LL studies.

Capturing the linguistic landscape is a challenging enterprise due to the presence of technology. Gorter (2018) mentions 3 recent innovations contributing to the dynamic capacity of the LL:

- LCD displays (mainly in big cities) which are continuously changing according to the demands of the people and economy;
- QR codes which guide people to websites on the internet through their smartphones, these sites, thus, become part of the LL;
- AR (augmented reality) in which the physical real world becomes supplemented with a computer-generated overlay of reality (see Picture 1).



Picture 1. Innovations that change the definition of linguistic landscape (augmented reality, AR) on the top (source: <https://phys.org/news/2018-11-augmented-reality.html>), LCD display bottom left (own picture), QR code bottom right (source: <https://handballveszpremsshop.hu/hu/termek/veszprem-cipo/>)

LL is no longer static, it has become part of people's everyday life with which they constantly interact:

“In a high-tech world, the advertising pillar (Litfasssäule), from its introduction, becomes a multilingual messaging structure that interacts with its passers-by. People engage with the linguistic landscape and linguistic landscapes react and change continually” (Gorter, 2018: 14).

Approaches in LL studies

There are no overarching theories in the field of the linguistic landscape; it rather relies on existing theories (e.g. ethnolinguistic vitality). One of the approaches, also partially adapted in this study, is geosemiotics developed by Scollon and Scollon-Wong (2003). They emphasize the importance of the social and cultural context of public signs and argue that the languages displayed on a sign index the linguistic composition of the community (i.e. geopolitical location). The languages used convey a sociolinguistic meaning, and are the markers of the identity of a territory. A basic distinction in linguistic landscaping is to be made between quantitative and qualitative approaches. While a quantitative approach has simply been considered as the counting of signs, qualitative research ranges from taking a selection of signs and drawing conclusions from them (Pavlenko, 2009), through interviewing shop owners about the languages displayed

(Malinowski, 2009) to asking opinions from the community about the signs around them (Shohamy and Ghazaleh-Mahajneh, 2012). Besides the qualitative and quantitative distinction (or combination), linguistic landscape can be studied synchronically as well as diachronically (Csernicskó, 2016; 2018).

Usually, LL research investigates the languages that are displayed on signs, but what is considered as a *unit of analysis* is one of the most crucial questions in the field, especially when the research takes a quantitative approach. One solution was offered by Backhaus (2007: 66), according to whom the 'unit of analysis' is defined as 'any piece of text within a spatially definable frame'. Although this definition has been taken as a starting point in categorizing the signs in many LL studies, it is sometimes considered problematic and may constitute difficulties while analyzing repeated texts or a large number of signs. Laitinen (2014) for example rode 630 km on a bicycle to find out more about the role of English in urban and rural areas in Finland. He collected an enormous amount of material, but decided to only present "selected observations and impressions" (p. 60). After considering the difficulties and arbitrary decisions regarding units of analysis, Cenoz and Gorter (2006) proposed an alternative approach suggesting "the larger whole of the establishment as the unit of analysis" (p. 71). According to this definition, the unit of analyses is comprised of a group of signs placed in a larger frame (e.g. window shop). In addition to Backhaus' definition, it is important to add that signs are not necessarily fixed and static, many researchers call attention to moving objects such as buses or cars; Sebba (2010), argues for the inclusion of non-fixed mobile signs such as newspapers, T-shirts, banknotes or bus tickets.

Sampling is an important consideration when describing the linguistic composition of an area. Representativeness is problematic as different samples from the same settlement may yield different results; Huebner (2006), points out that a difference in sample selection between his own study and that of Smalley (1994) resulted in two different conclusions about the role of English in the LL of Bangkok. Authors should also consider generalizing results from a sample from a large area. Gorter (2006) states that "data are not meant to indicate the linguistic composition of the city as a whole, but (act) simply as an illustration of the linguistic diversity" (p. 3). Many studies have analysed certain streets or areas of metropolitan cities such Huebner's (2006), above mentioned study, where samples from 15 blocks from both central and suburban Bangkok, were taken. Additionally, Backhaus (2006) covered 28 streets in Tokyo. Recently, many researchers chose one or two streets as the focus of their studies. Rosenbawn et al. (1977) is the first study to analyse a single street: Keren Kayemet street in Jerusalem, which focusses on the study of Roman and Hebrew scripts on signs. Cenoz and Gorter (2006) focus on two streets in two multilingual cities in Friesland (Netherlands) and the Basque Country (Spain). The distribution of Basque/Spanish and Frisian/Dutch was reported on both top-down and bottom-up signs. In addition, the language policy in the country turned out to be closely related to the occurrence of the languages. The presence of English is also a key

consideration in LL studies. Lay (2015) studied the presence of different languages in Bosnia's two main streets where results show that English is the second most ubiquitous language after Bosnian with a small presence of Serbian in both streets. Coluzzi (2016) analyses one of the main streets in the capital of Brunei, Bandar Seri Begawan; the results show a high level of linguistic diversity and identified three languages which are used in most signs: Malay, English and to a lesser extent Chinese.

Another characteristic of the LL, which reveals the symbolic and informative functions of the signs, is whether it was placed by an official authority or by members of the community. LL research clearly differentiates between top-down (official) and bottom-up (non-official) signs (as in Pavlenko, 2009). Top-down signs (street and official building names, road signs, warnings and ban signs) are governmental signs, which can reflect the language policy of a country. Bottom-up signs (signs on shops and private companies, advertisements) are placed by the community, private organization owners and reflect non-official language preferences (Cenoz and Gorter, 2008; Bányi, 2016). Shohamy et al. (2006) studied the difference between top-down and bottom-up flows in East Jerusalem, Jewish and Israeli-Palestinian localities of Israel, to reveal the presence or absence of language resistance due to Jewish-Palestinian tensions. The authors concluded that the absence of Hebrew in the bottom-up items, despite its presence in top-down flows in East Jerusalem, were caused by the refusal of Palestinian inhabitants to consider East Jerusalem as an Israeli territory.

Reh (2004) provides the following taxonomy for analyzing multilingual information arrangements in signage. This taxonomy is based on the amount and quality of information displayed in different languages and the following categories are defined below:

- Duplicating, in which all of the information is presented in both languages;
- Fragmentary (or partial translation) is used for multilingual writing in which the full information is given only in one language, but in which selected parts have been translated into an additional language(s);
- Overlapping, in which some but not all the information contained in one language is also contained in the other(s) i.e. the two language versions offer partially the same information but also both convey additional content;
- Complementary, in which two or more languages convey completely different contents.

In the following sections, the results of a study, which was carried out in a Hungarian city, Veszprém, the European Capital of Culture in 2023, which requires latent multilingualism, in order to meet the needs of the European citizens visiting the city, will be reported on. We focused on the main pedestrian street of the city and analysed the linguistic landscape following the above taxonomy.

#ECOC2023 and multilingualism

In December 2018 Veszprém was elected as the European Capital of Culture for 2023. Selection was based on the submitted bidbooks containing the plans of the applicants and the 12-member jury's opinion of their visits to the applicant cities and regions. The city of Veszprém submitted a joint bid with the Balaton Region choosing *BEYOND* as its main concept. The concept itself already indicates how different Hungarian is from other languages in Europe since there is no equivalent of the word in Hungarian, as it is explained on the first pages of the bidbook (2018):

“And that is the title of our concept: BEYOND.
We will demolish the separation of our city and the region and will dare to be what we are destined for: an exciting new destination and a contiguous European cultural space.
You cannot translate *beyond* into a single word in Hungarian – our language simply does not work that way. *Túllépni saját magunkon* means going, developing beyond our current state. But it also means *Több, mint Veszprém* – which implies how can a city become more when it joins its talents and forces with a region.” (p. 9)

Another example of a unique Hungarian linguistic feature is mentioned in the last pages of the bidbook:

“In Hungarian we use the very same word for holiday and freedom. Before 1989, Balaton offered the illusion of freedom for tens of thousands of people from Eastern and Western Europe during their holiday. Now, with our programme for Veszprém 2023 we offer a new kind of freedom for Europeans.” (p. 97)

These examples from the beginning and the end of the application give us the impression that language, which is mentioned 17 times on the 100 page application, is a crucial part of the ECOC2023 plan. The contexts where *language* appears, vary from mentioning alternative ways of expressions ‘when language is off limits’, through to using it as a metaphor (‘food is the most basic language of cultural diplomacy’), to plans of language enhancement (skills of the cultural staff and locals). The bidbook acknowledges the lack of a good command of English and creates action plans to overcome this, however, the language of public signs is not discussed in the bidbook. This might be due to the fact that English is often regarded as a minor technical issue, while the book itself is concerned with more abstract and less practical questions.

Veszprém: the city of many cultures

Multiculturalism has been present in Veszprém for centuries starting in the 1st century when the Hungarian state founder, Stephen I, established the first episcopate in the city and his wife, the Bavarian Gisela, founded the cathedral. Legend has it that Gisella spent a considerable time in Veszprém but due to the lack of written documents it remains a legend and strengthens the Gisela-cult in the city of queens. As a result of the policies of the king, the country opened up to Christianity and to the West. Stephen I writes in his Admonitions (in Latin: *De institutione morum*; in Hungarian: *Intelmek*) to his son, Emeric: “A monolingual and monocultural kingdom is weak and fallible”. Before 1920, Hungary had been a multilingual and multicultural country, but then it lost 50% of its population and became linguistically more homogeneous. The country has 13 official minorities, German being the 2nd largest and they constitute 2.4% of Veszprém’s population. As part of the history between Germans and Veszprém, it is worth mentioning that during the times of communist rule, prior to the dissolution of the Soviet Union and its powers in Europe, the Veszprém and Balaton region had a secret intercultural community. People from east and west Germany used the region as a meeting point. ‘Europe existed here earlier than anywhere else in Hungary.’ (ECOC2023 bidbook, 2018: 5).

Veszprém is a city of 56,624 citizens (KSH) and according to the 2011 census besides the 83.9% Hungarian majority, the city has a historical German minority making up 2.4% of the population. The second largest ethnic group are the Roma (0.7%). The remaining are all marginal (0.1% or below). It is obvious, that the composition of the population in Veszprém does not require a multilingual linguistic landscape. There are other factors though, which can be considered as crucial in displaying other languages in public signs: e.g. tourism, international festivals, the presence of international students and of course the coming ECOC2023. As it is aptly put in the bidbook, *seasonality overshadows* the cultural life in the city as well as tourism. Tourists from abroad usually visit the city and its historical and cultural sites for a day or two. In terms of multilingual touristic signs, the Old town is well-equipped (see Figure 1). The city is famous for its international festivals, the Street music festival, Veszprémfest and the Auer Violin festival being the 3 flagship international events, which attract crowds from Hungary and abroad. Veszprém is also famous for the University of Pannonia, which attracts an increasing number of international students. Besides Erasmus+, students from countries outside the European Union, are enrolled through the Stipendium Hungaricum programme and Chinese students come with the help of agencies. Finally, many students come self-funded. Due to the positive tendency of interest in the academic programmes of the university, the presence of international students in the city is now very visible. All these groups share one characteristic: they do not speak Hungarian. English, on the other hand, is a language spoken by most international students (the courses they are enrolled in are delivered in English) and tourists too.



Picture 2: Public sign using Hungarian and English (Veszprém old town)

Linguistic landscape, and thus public signs can have two functions: symbolic and informative (Laihonen 2012) It is clear that the composition of Veszprém does not call for the symbolic display of languages (communicating relative power and status Shohamy et al. (2006), but the informative function is growing into a necessary element of the landscape.

Methodology

In this study, the target area was the main pedestrian street of a city. In order to study the visualization of multilingualism in Veszprém, two different sources of data are considered, allowing for a comparison between documentary and observational data. The primary data source is the visual data consisting of photographs of signs taken in Kossuth Lajos Street, Veszprém (hereon in referred to as Kossuth Street). The secondary data source shall be the policy data consisting of official documents articulating the linguistic policies of the country with respect to official languages, languages of print, and other policies related to linguistic landscape. In addition, we will consider the regulations pertaining to the forms of signs in addition to the content, for example, their size, placement, and physical characteristics.

Pictures were taken in daylight and only fixed objects were photographed: shopfronts, street signs, public and private stickers, posters, advertisements and billboards in the street. Following Backhaus (2007), a *one frame - one token* approach underpinned the study enabling an organized construct since one picture may contain more than one frame.

The data is comprised of 219 pictures analysed according to a set of criteria, including: the distribution of mono- and multilingual signs, information arrangement, languages displayed on top-down and bottom-up signs. In addition to the “traditional” methods of analyses a useful tool was introduced to aid visualization and distribution of the information with an innovative 3D elevation. The data set is available here: <https://drive.google.com/open?id=19uMn-rjILxww3rGXyeYWAEHypHBVEmx->

Linguistic landscape regulations in Hungary

Before presenting the results, it is important to note, that the languages of public signs are regulated in many countries and Hungary is no exception. As Bányi (2016) points out, the monolingual perspective of Hungary overshadows regulations on public signs. In 2001, the *XCVI Act on the economic and business advertising signs, as well as some public announcements published in Hungarian* was issued.

Section 2 (1) The name of the shop – except for the name of the business, the slogan and the mark referring to the goods sold in the shop – as well as the announcements informing the consumers in the shop and shop window shall be displayed in Hungarian.

(2) The requirement set out in paragraph (1) may be fulfilled by displaying, in addition to the same text (body of text) in the foreign language, its Hungarian equivalent, at least as easily recognizable and at least the same size as the foreign text (body of text).

Section 3 (1) Information on the safety of passengers and the use of public transport in public areas, public buildings, private spaces and buildings open to the public in Hungary and signs containing service announcements – outside the scope of economic advertising – must be displayed in Hungarian.

(2) The requirement set out in paragraph (1) may be fulfilled by displaying, in addition to the same text (body of text) in the foreign language, its Hungarian equivalent, at least as easily recognizable and at least the same size as the foreign text (body of text).

Kossuth Street

The main street of a city changes its face many times according to trends, historical events, demographic changes, economic demands, etc. Besides architecture, language can be used as a key element to add to the expressive power of a public space. Looking back at the 20th century, the main street of Veszprém, Kossuth Street, has gone through considerable changes to which the language of public signs has contributed considerably (pictures 3, 4, 5 and 6). The most salient feature of pictures 3 and 4 is that the public signs are exclusively in Hungarian and the proper names used as names of shops are also in Hungarian (e.g. Szigetvári (Picture 3 from 1937), Judit (Picture 4 from 1983). The building on Picture 4 in 2018 can be viewed by Google Street View: <https://bit.ly/2yA1ysk>.



Picture 3: Picture of Kossuth Street (1937)
(Source: <https://www.veol.hu/kozelet/helyi-kozelet/vegigetaltunk-veszpremi-kossuth-utcan-1937-tol-napjainkig-2142665/>)



Picture 4: Picture of Kossuth Street (1983)

Snapshots of the same street in 2018 were taken, and Picture 5 and 6 are examples of the languages represented. Hungarian is still the predominant language of the signs, but the use of international brand names as well as other semiotics, such as logos, have become the new way of conveying messages to customers.



Picture 5: Picture of Kossuth Street 1 (2018)



Picture 6: Picture of Kossuth Street 2 (2018)

Results and discussion

The analysis is based on a set of 219 pictures collected in Kossuth Street. As we mentioned earlier, technological advancements contribute immensely to the development and change of the field of LL. Apart from data collection techniques, the representation of data has also developed. This new technique of representing signage density, underpinned the division of the street into even squared areas where the number of signs in each area are calculated in a vertical column. In this study, Kossuth Lajos Street, almost 509 m long, was divided into 35m even areas (14.5m each), which was considered to be enough of a focal distance for the human eye. Following this, the data was then fed into MS Excel 3D maps plug-in, the final results are shown in Figure 1.

This initiative aims to contribute and ameliorate the representation of data and to aid policy makers and appointed governmental officials in taking steps towards more necessary and balanced alterations concerning signage distribution and accessibility of information. Further studies are expected to support this technique in this field.

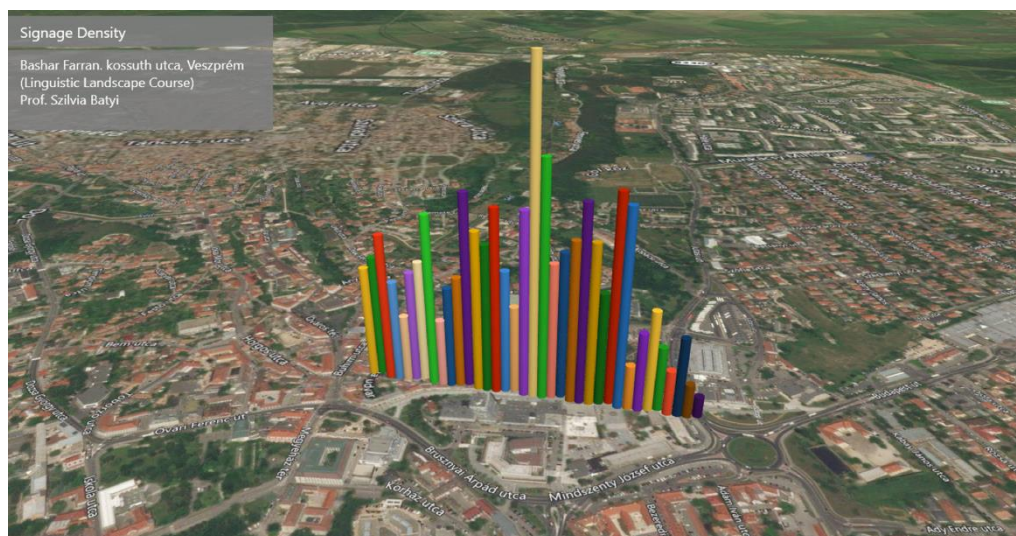


Figure 1. Sign density in Kossuth Street

The centre of the street contains most of the signs, while the entrance to the street has very few, which may aid policy makers and business owners when planning the positioning of future signs.

Top-down and bottom-up signs

Signs were categorized according to authorship, whether the sign was placed by official authorities or by non-official autonomous organizations and private business owners. Official signs are labelled as top-down signs, while non-official signs are bottom-up signs. It is not surprising that the main street of a city mostly contains bottom-up signs (189) and only 30 of the 219 are top-down signs. Eventually, 93% of the signs of the sample are nonofficial signs. This

demonstrates that the multilingual landscape of Kossuth Street is shaped more by the citizens than by the authorities.

Both the top-down and the bottom-up signs were analysed according to 1) the language displayed on them, 2) the arrangement of information displayed in different languages according to Reh (2004).

Type of sign	Bottom-up	Top-down
Monolingual Hungarian	141	19
Monolingual German	1	–
Brand names	32	–
Bilingual (Hungarian & English)	14	10
Multilingual	–	1
sum	188	30

Table 1. The number of public signs according to the languages displayed on them

Table 1 presents the number of languages displayed on the signs. There are 11 signs that contain more than one language, while the majority are monolingual Hungarian.

Concerning the brand names, the question of categorization may arise with regard to the languages they contain. The outcome will reflect implications on the analysis process and the coding of street signs. What emerged from our analysis is that a standalone category is more convincing as it requires no English fluency on the part of the reader. That is to say, the meaning of the brand names is obviously inferred by the observers through the previous and geosemiotic contexts of the names.

On the part of the business owners, brand names - mainly in English - denote excellence in commerce and reflect prestigious taste especially for elite customers. This tendency of prioritizing certain classes of society comes at the expense of excluding a large population of various other social classes, socially and financially. Edelman (2009) observes that brand names in linguistics landscape are not meant to be written in a fully comprehensible language for observers as they do not transmit factual but rather sensual information.

According to Scollon and Wong-Scollon's (2003) key elements of place semiotics, the visual signs take their meanings from the place they are located in, however, they also expect brand names to fall into a decontextualized system of emplacement, where they always appear in the same form no matter what the context. Therefore, in our research brand names received their own category in the analysis.

On multilingual signs, information was provided in 5 different languages, namely: Hungarian, English, French, German, and Russian. It is important to note that multilingual signs mostly constituted the *No Smoking* sign which is a pre-

designed format with 5 languages displayed (Picture 7). Interestingly and surprisingly, information on all column street signs is displayed only in Hungarian (Picture 8). One can argue that in the age of smart-phones these columns have little practical relevance as maps are default applications in our gadgets but it cannot be doubted that displaying information in a language that is understood by tourists and international students (namely English) would add to the sense of being welcomed to the city.



Picture 7. No Smoking sign in 5 languages (2018)



Picture 8. Hungarian monolingual street column (2018)

Bottom-up signs are often divided into commercial signs and graffiti since the importance of the latter has been emphasized in the LL literature. Although Scollon & Scollon-Wong (2003), for example, see graffiti as examples of “transgressive discourse” aimed at challenging social authority and commonly held expectations, graffiti of the present study was not considered as relevant data due to the fact that it only contained unclear doodles conveying no meaning.

Hungarian signs dominate the linguistic landscape in terms of bottom-up signs and only 15 signs display other languages. Bilingual signs are exclusively Hungarian and English with Hungarian dominance, being the first language on the signs. German is present in only one sign for a now non functioning Hungarian restaurant for German customers.

Linguistic landscape is an area which tells us a lot about processes such as globalisation, commodification of languages (Lanza and Woldermariam (2014), Pavlenko 2012), ethnolinguistic vitality (Laihonen 2012), language contact, language change, etc. Information in Table 1 confirms that the commodification of languages, a very powerful tool, is not employed to attract more customers. Commodification means the transformation of goods, ideas (languages) into commodities (products with economic value). The commodification of languages

undergoes a transformation when the language of the customers is used to sell products. This phenomenon was also labelled as the *commodification of affect* by Pavlenko (2012). The main street of Veszprém shows a minor characteristic of globalisation with the presence of English but no ethnolinguistic vitality regarding the German minority.

There is one sticker (Picture 9) posted on the traffic sign at the opening of the street which is solely in English and it constitutes 1% of the bottom-up signs which was also a commercial one. Other languages do not appear in any of the bottom-up signs at all.



Picture 9. Monolingual (bottom-up) English sticker on an official sign.

Info. arrangement	Bottom-up	Top-down
Duplicating	1	–
Fragmentary	14	11
Overlapping	–	–
Complementary	–	–

Table 2. Information arrangement on multilingual signs

The data show that only one single non-official sign in Kossuth Street contains two languages in order of appearance: Hungarian and English. It also reveals that 14 non-official and 11 official signs presented the full information in the

Hungarian language with a number of selected parts translated into additional languages such as German, French, and Russian.

Conclusions

The present study focused on the analysis of urban multilingualism in Veszprém through the examination of public signs and the distribution of languages in the main pedestrian street. The relevance of the study is justified by the fact that Veszprém has been elected as the European Capital of Culture for 2023. Besides the expected flow of foreign visitors, the number of temporary international citizens is also increasing. All these factors contribute to the heightened expectancy of the appearance of English in the linguistic landscape.

The centre of the city can be divided into two parts: the historical part of the city centre and the area of the main shopping street (Kossuth Street). While the former has been provided with multilingual signs due to the increased number of tourists, Kossuth Street has remained relatively linguistically intact by the authorities. This study aimed to find out whether the bottom-up signs contain any information in languages other than Hungarian.

Firstly, although the Hungarian signage regulations postulate that only Hungarian is the official language in Hungary (see Act XCVI), some top-down signs included English as an additional language. With respect to the official *de facto* language of the state, Hungarian is evidently the dominant language with regard to its visibility on public signs in the linguistic landscape. Minority languages were almost entirely missing from the linguistic landscape, which might indicate that they were largely assimilated.

Secondly, the majority of bottom-up signs were also in Hungarian showing that even the informative function of this global *lingua franca* has no significance or importance in the main street of the future European Capital of Culture. Neither authorities, nor business owners seemed to realize the power of the commodification of language(s), which could help them make the street more attractive to foreigners. As Backhaus (2019) notes as a quality of linguistic landscape: “It gives us a sense of being in a particular place or which affects our perception of that place” (p.161). The perception of visitors will definitely be shaped by the languages around them in 2023 and the awareness of the necessity of multilingualism is gradually rising. Since the data collection in 2018, a new establishment, whose signage is entirely in English, has appeared in Kossuth Street. We plan to repeat data collection in 2023 in order to see the changing face of the linguistic landscape of Veszprém.



Picture 10. #VeszprémBalaton2023 office in Kossuth Street

References

- Backhaus, P.** (2006). Multilingualism in Tokyo – A look into the linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism*, 3, 52–66.
- Backhaus, P.** (2007). *Linguistic landscapes: A comparative study of urban multilingualism in Tokyo*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Backhaus, P.** (2019). Linguistic landscape. In E. P. Heinrich, & Y. Ohara, *ROUTLEDGE HANDBOOK OF JAPANESE SOCIOLINGUISTICS* (pp. 158-169). London: ROUTLEDGE.
- Bátyi, Sz.** (2014). Hévíz: nyelvi tájkép orosz ecsettel. (Hévíz: linguistic landscape painted with Russian brush) *Alkalmazott Nyelvtudomány* 14, 1–2, 21–34.
- Cenoz, J., & Gorter, D.** (2006). Linguistic landscape and minority languages. *International Journal of Multilingualism* 3, 67-80.
- Cenoz, J., & Gorter, D.** (2008). Linguistic Landscape as an additional source of input in second language acquisition. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 46, 257–276.
- Coluzzi, P.** (2016). The linguistic landscape of Brunei. *World Englishes*, 35(4), 497–508.
- Csernicskó, I.** (2016). Accounting for changes in the linguistic landscape: The example of Transcarpathia. *Magyar Nyelv* 112(1), 50–62.
- Csernicskó, I. & Beregszászi, A.** (2019) Different states, same practices: visual construction of language policy on banknotes in the territory of present-day Transcarpathia. *Language Policy* 18: 269. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9485-3>
- Edelman, L.** (2009). ‘What’s in a name? Classification of proper Names by Language’. In E. S. (eds), *Linguistic landscape: Expanding the Scenery* (pp. 141–154). London: Routledge.
- Gorter, D.** (2006). Introduction: The Study of the Linguistic Landscape as a New Approach to Multilingualism. In D. Gorter, *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism* (pp. 1–6). Bristol: Multilingual Matters.
- Gorter, D.** (2018). Methods and techniques for linguistic landscape research: About definitions, core issues and technological innovations. In M. P. (Eds), & N. Mundt, *Expanding the Linguistic Landscape: Multilingualism, Language Policy and the Use of Space as a Semiotic Resource*. Bristol: Multilingual Matter.

- Gorter, D., & Cenoz, J.** (2017). Linguistic landscape and multilingualism. In D. Gorter, J. Cenoz, & M. S. (eds), *Language Awareness and Multilingualism* (pp. 233-246). Cham: Springer.
- Halonen, M., & Laihonon, P.** (2019). From 'no dogs here!' to 'beware of the dog!': restricting dog signs as a reflection of social norms. *Visual Communication*. <https://doi.org/10.1177/1470357219887525>
- Huebner, T.** (2006). Bangkok's linguistic landscapes: Environmental print, code mixing, and language change. *International Journal of Multilingualism*, 3, 31–51.
- Laihonon, P.** (2012). Nyelvi tájkép egy csallóközi és egy mátyusföldi faluban, 'The Linguistic Landscape of Two Hungarian villages in South-West Slovakia'. *Fórum Társadalomtudományi Szemle - Forum Social Science Review*, 14 (3), 27-49.
- Laitinen, M.** (2014). 630 kilometers by bicycle: Observations on English in urban and rural Finland. *International Journal for the Sociology of Language*, 228, 55–77.
- Landry, R., & Bourhis, R. Y.** (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of Language and Social Psychology*, 16, 23–49.
- Lanza, E., & Woldermaria, H.** (2014). Indexing modernity: English and branding in the linguistic landscape of Addis Ababa. *International Journal of Bilingualism* 18 (5), 491–506.
- Lay, R. E.** (2015). Linguistic Landscape of Main Streets in Bosnia and Herzegovina. *Conference Proceedings, Undergraduate Honors Theses. Paper 272*. <https://dc.etsu.edu/honors/272>.
- Malinowski, D.** (2009). Authorship in the linguistic landscape: A multimodal-performative view. In E. S. (Eds.), *Linguistic landscape: Expanding the scenery* (pp. 107–125). New York: Routledge.
- Municipality, V.** (2018). *ECOC2023 bidbook*. Veszprém: VESZPRÉM CITY MUNICIPALITY.
- Pavlenko, A.** (2009). Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning. In A. (. Pavlenko, *The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches* (pp. 125–160). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A.** (2012) Commodification of Russian in post-1991 Europe. In Bär, M., Bonnet, A., Decke-Cornill, H., Grünwald, A. & Hu A. (eds.) *Globalisierung, Migration, Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, pp. 27–43.
- Reh, M.** (2004). Multilingual writing: a reader-oriented typology—with examples from Lira Municipality (Uganda). *International Journal of the Sociology of Language* 170, 1–41.
- Rosenbaum, Y., Nadel, E., Cooper, R., & Fishman, J.** (1977). English on Keren Kaymet Street. In J. Fishman, R. Cooper, & A. C. (eds), *The Spread of English* (pp. 179–196). Rowley, MA: Newbury House.
- Scollon, R., & Scollon, S. W.** (2003). *Discourse in place: Language in the material world*. New York: Routledge.
- Sebba, M.** (2010). *Discourses in transit*. London: Continuum.
- Shohamy, E., & Ghazaleh-Mahajneh, M.** (2012). Linguistic Landscape as a Tool for Interpreting Language Vitality: Arabic as a 'Minority' Language in Israel. In D. Gorter, H. Marten, & L. (. Van Mensel, *Minority Languages in the Linguistic Landscape* (pp. 89–106). Palgrave Studies in Minority Languages and Communities. London: Palgrave Macmillan.
- Shohamy, E., Hasan Amara, M., Trumper-Hecht, N., & Ben-Rafael, E.** (2006). Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: The Case of Israel. In D. Gorter (ed.) *Linguistic Landscape A New Approach to Multilingualism* (pp. 7–30). Clevedon • Buffalo • Toronto: MULTILINGUAL MATTERS.
- Smalley, W. A.** (1994). *Linguistic diversity and national unity: Language ecology in Thailand*. Chicago: University of Chicago Press.
- Yasuo, M.** (1972). *Life map of Tokyo*. 39–67. Jiji Press Co.

We acknowledge the financial support of Széchenyi 2020 under the **EFOP-3.6.1-16-2016-00015**.

GRÁCZI TEKLA ETELKA^{1,2} – KREPSZ VALÉRIA¹ – MARKÓ ALEXANDRA^{2,3} – HUSZÁR ANNA¹ – SZÁRAZ BETTINA¹

¹Nyelvtudományi Intézet, ²MTA–ELTE Lendület Lingvális Artikuláció Kutatócsoport, ³ELTE BTK
Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai Tanszék
graczi.tekla.etelka@nytud.hu, krepsz.valeria@nytud.hu, marko.alexandra@btk.elte.hu,
huszar.anna@nytud.hu, szaraz.bettina@nytud.hu

Gráci Tekla Etelka – Krepsz Valéria – Markó Alexandra – Huszár Anna – Száraz Bettina: Az f₀-
jellemzők felolvasásban és spontán beszédben
Alkalmazott Nyelvtudomány, XIX. évfolyam, 2019/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2019.2.003>

Az f₀-jellemzők felolvasásban és spontán beszédben

A large number of studies investigated the differences in f₀ characteristics between reading aloud (RA) and spontaneous speech (SpS) in various languages. Their basic assumption was that the different production strategies lead to difference in the prosodic features, however, their results were not consistent as to which speech style was realized with higher mean f₀ or a larger f₀ range. Hungarian data have been only analyzed on small numbers of speakers. Therefore our goals are: (i) to provide a large sample (82 subjects) based comparison of the f₀ characteristics of RA and SpS in Hungarian, and (ii) to analyze the individual differences behind general tendencies.

Mean f₀ and pitch range (of the interpausal units) were higher in RA, while the f₀ range in SpS. The interspeaker differences played an important role in the mean f₀ results: no speech style characteristic difference was found in women, while this was apparent in men.

Bevezetés

A felolvasás és a spontán beszéd alaphfrekvencia-jellemzőit több nyelvben is összehasonlították korábban, ám az eredmények gyakran ellentmondók az egyes tanulmányok között (Daly-Zue, 1992 és Skarnitzl-Vaňková, 2017). A magyar nyelv esetében Beke (2008) és Markó és Bóna (2010) végzett vizsgálatot, 5, illetve 14 fővel. A jelen tanulmányban az alaphfrekvencia átlagát, szórását, a hangterjedelmet és a hangközt elemeztük. Hangterjedelem alatt a teljes beszédidő alatti, míg hangköz alatt az egyes beszédszakaszok (két szomszédos szünet közötti beszéddel kitöltött egység) legalacsonyabb és legmagasabb f₀-értékének eltérését értjük. A tanulmány 82 magyar kísérleti személy beszédmintáját elemzi annak érdekében, hogy a két beszédstílus egyes alaphfrekvencia-jellemzőit a beszélők közötti variabilitás tekintetbe vételével tárja fel magyar beszédben.

A beszéd alaphfrekvencia-jellemzőit számos tényező befolyásolja, amelyeket nem lehet figyelmen kívül hagyni a beszédstílusok vizsgálata során. Többek között a beszélők neme, életkora (pl. Markó–Bóna, 2010), a nyelv és a nyelvjárás (de Silva et al., 2003) is meghatározhatja azt.

A felolvasás és a spontán beszéd két olyan beszédstílus, amelyeket a beszéd tervezési és kivitelezési sajátosságai mentén egy képzeletbeli skála két ellentétes pontjának lehet tekinteni (Eskenazi, 1993), ha a további tényezőket (például címzett, beszélői attitűd) állandónak tekintjük. Korábbi kutatások alátámasztották (Tøndering, 2011, Obin, 2011), hogy a prozódiai tervezés különbözik a beszédstílusok között, ami azonban a szupragmentális jellemzők alakulására is hatással van. Az egyes kutatások azonban eltérő eredményeket mutattak. Felmerül a kérdés, hogy esetleg az egyes nyelvek közötti eltérés vagy más ok (is) áll ennek hátterében.

Daly és Zue (1992) az ún. Voyager corpusban szereplő 44 férfi és 45 nő adatközlő mintáján azt találták, hogy az átlagos alaphangfrekvencia (f_0) magasabb volt a spontán beszédben, mint a felolvasásban, ugyanakkor a szórásban és a hangköz értékeiben nem találtak szignifikáns különbséget a két beszédstílus között. Swerts és kollégái (1996) magasabb átlagos f_0 -értéket találtak felolvasásban, mint spontán beszédben egy svéd férfi megnyilatkozásainak vizsgálata alapján. Skarnitzl és Vaňková (2017) pedig 100 cseh férfi beszédmintái alapján azt találták, hogy az átlagos f_0 , valamint a szórás magasabb a felolvasásban, mint a spontán beszédben. Abu-Al-Makarem és Petrosino (2007) egy táblázatot mutatott be, amely összefoglalja a korábbi vonatkozó szakirodalmak eredményeit. Összesen 11 vizsgálatot tartalmaz, amelyek összehasonlították a felolvasás és a spontán beszéd sajátosságait az alaphangfrekvencia átlaga és szórása mentén. A 11 vizsgálat közül hat magasabb f_0 -átlagot talált a felolvasásban, mint a spontán beszédben. A többi idézett tanulmány 5 Hz-nél kisebb különbséget adatolt a két beszédstílus f_0 -átlaga között (az átlagos f_0 értéke négyben a felolvasás esetében volt nagyobb, egy esetben pedig a spontán beszédben). De Silva és munkatársai (2003) három nyelvben hasonlították össze a spontán beszédben és a felolvasásban mért f_0 -értékeket. Ők kizárólag a szonor beszédhangokban végeztek méréseket a többi itt bemutatott tanulmánytól eltérően (akik ilyen megkötést nem tettek). Az eredmények a következő tendenciaszerű különbségeket mutatták (szignifikáns eltérés sehol nem igazolódott a vizsgált szempontok szerint): hét holland beszélő közül hatnál magasabb volt az átlagos f_0 a spontán beszédben, míg egynél azonos értékeket találtak a két beszédstílusban. A hat finn adatközlő közül háromnál nem volt szignifikáns különbség az átlagos f_0 -ban a két beszédstílus között, míg a másik adatközlő esetében a felolvasásban, kettőnél pedig a spontán beszédben volt magasabb az f_0 értéke, egy beszélőnél nem volt kimutatható különbség. Tanulmányaikban az öt orosz beszélő közül kettőnél magasabb volt az átlagos f_0 felolvasásban, a másikban kettőben az spontán beszédben, és egynek nem volt szignifikáns különbsége a két beszédstílus között. A tendenciák az olaszul beszélők körében is különböztek (Caldognetto et al., 1997). Abu-Al-Makarem és

Petrosino (2007) 15 férfi beszédét elemezve magasabb értéket talált a felolvasásban, mint a spontán beszédben arab és angol beszédben. Az eltérés ugyan alacsony az átlagok között (1 Hz, ill. 4 Hz), de az ismételt méréses ANOVA alapján szignifikáns. A két nyelv között nem volt szignifikáns eltérés. Hudson és Holbrook (1982) 100 férfi és 100 nő beszélő mintáit vizsgálták. Magasabb átlagos f_0 -értéket találtak a felolvasásban, ugyanakkor a két beszédstílus közötti átlagos f_0 -különbség csupán 2-4 Hz volt.

A hangterjedelem esetében is eltérő eredmények születtek. A spontán beszédben találták szélesebbnek a hangterjedelmet Caldognetto és kollégái (1997: 3 olasz beszélő), Hudson és Holbrook (1982: 100 férfi és 100 nő, angol beszéd), míg Skarnitzl és Vaňková a felolvasásban (2017: 100 cseh férfi). Tønderin (2011) a hangközt 15 fiatal és idős dán kísérleti személy beszédében vizsgálta, és azt találta, hogy a fiatalok a felolvasásban beszélnek szélesebb f_0 -tartományban, míg az idősek a spontán beszédben.

A felolvasás és a spontán beszéd közötti alaphfrekvencia-különbségeket magyar beszédben is vizsgálták. Markó és Bóna (2010) a felolvasás és a spontán beszéd f_0 -jellemzőit hét fiatal és hét idős női beszélőben elemezte. A tanulmány 1. ábráján (Markó–Bóna, 2010: 46) az látható, hogy a f_0 mediánértéke alacsonyabb volt három fiatal és két idős adatközlőnél spontán beszédben, egy-egy fő esetében pedig magasabb, mint felolvasásban. Eredményeik összességében azt mutatták, hogy az f_0 -tartomány (hangterjedelem) nagyobb volt a felolvasásban a fiatal beszélők esetében, de a beszélők közötti variabilitás nagyobb volt az idősebbek körében. A hangköz tekintetében azt találták, hogy az mindkét életkori csoportban magasabb volt a felolvasásban, mint spontán beszédben. A korcsoportok között nem volt szignifikáns különbség ezekben az értékekben a felolvasásban, míg spontán beszédben igen. Egy másik tanulmány (Beke, 2008) szerint két férfi és három női beszélő mintájában a két beszédstílus között a hangterjedelemben nem volt szignifikáns eltérés, míg a leggyakrabban használt tartományok, melyek az adatközlő f_0 -adatainak legalább 70%-át teszik ki (Beke, 2008: 95–96), a felolvasásban nagyobb volt a nők esetében.

Amint az előző adatokból kitűnik, az alaphfrekvencia-jellemzők beszédstílusfüggő különbségei nagy eltéréseket mutathatnak az egyes tanulmányok között. Számos tanulmány viszonylag kevés adatközlőt vizsgált, valamint különféle nyelveket elemeztek, és az olvasott szövegek és a spontán beszéd rögzítésének módja is a legtöbb esetben szükségszerűen különbözött a vizsgálatok során. Meg kell azonban jegyezni, hogy sok nemzetközi tanulmány a „Rainbow passage”-t (Fairbanks 1960) vagy annak egy részét használta, és hogy a két magyar tanulmány, Beke (2008), valamint Markó és Bóna (2010), ugyanazon adatbázis ugyanazon beszédfeladatain

végezte el vizsgálatát. Továbbá, míg egyes szerzők részletesen bemutatták módszereiket (pl. Mennen et al., 2007), mások, különösen azok, amelyek automatikus méréseket alkalmaztak, nem voltak részletesen kifejtettek (például Beke, 2008). Ezért számos esetben nem ismert például, hogy milyen tartományban mértek alapfrekvenciát, milyen további beállításokat alkalmaztak, vagy hogy alkalmaztak-e valamilyen korrekciós módszert például az irregulárisan képzett részek és az esetleges oktávugrás torzításának csökkentésére, és ha igen, milyen.

Felmerülhet a kérdés – főként azokat a forrásokat elemezve, amelyek esetében bemutatták a beszélők között eltérő eredményeket is, hogy nem csak a nyelv/kultúra közötti, de a beszélők közötti eltérések is jelentősek. A nemzetközi irodalom ellentmondásos eredményei és a magyar nyelvre található kevés adatközlővel készült tanulmányok miatt a jelen tanulmány célja, hogy megvizsgálja a felolvasás és a spontán beszéd alapfrekvencia-jellemzőinek különbségét nagyszámú magyar beszélő beszédében, hogy felfedje a magyar beszédben a két stílus közötti eltérések általános tendenciáit a beszélők közötti eltérések figyelembevételével.

Az eddigi irodalomban tehát alapvetően ellentmondó eredmények születtek a két beszédstílus f_0 -jellemzőire. Mindezek fényében azt a hipotézist állítottuk fel, hogy i) a felolvasott és a spontán beszéd között nem található nagymértékű eltérés az átlagos f_0 -értékben, illetve hogy ii) mind az f_0 -átlag, mind a hangköz és a hangterjedelem a két beszédstílus közötti eltérése jelentős egyéni eltéréseket mutat.

Kísérleti személyek, anyag és módszer

40 férfit és 42 nőt választottunk ki a BEA magyar beszédatadtbázisból (Neuberger et al., 2014). A kísérleti személyek magyar anyanyelvűek voltak, és nem volt hallási vagy beszédzavaruk. Életkoruk 20 és 45 év között volt, átlagosan 28,1 évesek voltak (SD 6,6 év).

Az adatbázis két beszédstílusát elemeztük. Spontán beszédnek a felvételek „interjú” részét választottuk. Ebben a beszélők az életükről, munkájukról, hobbijukról beszélnek. Ez a felvételi egység kvázimonologikus, a felvételvezető akkor szólal meg, ha további kérdéseket kell feltenni a beszélő ösztönzésére. Felolvasásként pedig a felvételek olvasott szövegét használtuk. Ebben a feladatban egy ismeretterjesztő szöveget olvasnak fel a beszélők.

Az adatbázisban rendelkezésre állt a felvételek beszédszakaszszintű lejegyzése (Gyarmathy et al., 2014). Egy beszédszakasz két bármilyen hosszú és típusú (pl. kitöltött vagy néma) szomszédos szünet közötti beszédegység. A zöngétlen zárszakasszal kezdődő szakaszok esetében 30 ms-ot számítottak zárszakasznak. Nem végeztünk mérést a bármilyen jellegű információs értelemben vett zajt (például nevetést, átfedő beszédet, háttércsatorna-jelzéseket) tartalmazó részleteken, csak

azon időpontokban végeztünk mérést, ahol kizárólag az adatközlő beszéde jelent meg az akusztikumban.

A beszédanyagot a Praat szoftver (Boersma–Weenink, 2018) használatával elemeztük. Az alaphérfkvencia-értékeket automatizálva mértük a Pitch (cc) paranccsal. A várható f₀-tartományt a két nem esetében eltérően állítottuk be: 75–300 Hz-re a férfi és 100–500 Hz-re a női beszélők esetében; a további paraméterek esetében a sztenderd f₀-mérési beállításokat alkalmaztuk (time step = automatikus, max. number of candidates = 15, silence threshold = 0,03, voicing threshold = 0,45, octave cost = 0.01, octave-jump cost = 0,35, voiced/unvoiced cost = 0,14). Az adatokat 50 ms-os ablakkal és 25 ms-os csúsztatással nyertük ki. Az irreguláris zöngével képzett beszédrészletek esetében gyakori, hogy nem valós értéket mér a szoftver. Ezen értékek és az esetleges oktávugrások kiküszöbölése céljából az alábbi szűrést alkalmaztuk: A két beszédstílusban mért adatokat összevontuk, és kiszámítottuk beszélőnként az f₀-értékek interkvartilis tartományát (IQR). Azon értékek, amelyek a mediántól nagyobb mértékben tértek el, mint az IQR 1,5-szerese, kizártuk az elemzésből. Ez a módszer a kiugró értékeket távolítja el. A tanulmányban az f₀, a hangterjedelem és a hangköz értékeit összehasonlítottuk a beszédstílusok és a nemek között. Az alaphérfkvencia értékét Hz-ben, a hangterjedelmet és a hangközöt félhangokban adtuk meg. A félhangértékeket a hqmisc csomaggal számoltuk ki úgy, hogy a legkisebb f₀-értéket adtuk meg alapnak, és a legmagasabb értéknek az ettől félhangban mért eltérését számoltuk ki (Harrel–Dupont, 2017; az R programban (R Core Team, 2018)).

Az adatokat lineáris kevert modellel (LMM) elemeztük az lme4 csomag (Bates et al., 2015) segítségével az R programban (R Core Team, 2018). A függő változók az f₀, a hangterjedelem, a hangköz voltak, a független változók pedig a beszédstílus és a nem. Ezeket egyesével, majd együtt, az interakciójukat is megengedve adtuk a modellhez. Az egyes változókra készítettünk intercept és random slope modelleket egyesével, illetve a két faktort tartalmazó modellben a kettőre együtt is az f₀ és a hangköz elemzése során. A hangterjedelem elemzésekor a beszélőnkénti egy adat miatt csak random intercept modelleket készítettünk. A beszélőt minden esetben random hatásként adtuk meg. A modelleket az ANOVA segítségével hasonlítottuk össze az lmerTest csomag segítségével (Kuznetsova et al., 2017). A kapott modellek közül minden esetben a legalacsonyabb AIC-számút (Akaike információs kritérium; Akaike, 1974) tartottuk meg. Mivel a lineáris kevert modellek nem számítanak *p*-értékeket (Lawrence, 2013), ezeket Satterthwaite közelítéssel számoltuk ki az lmerTest csomagban (Kuznetsova et al., 2017) az ANOVA módszerével. Minden statisztikai tesztben 95%-os konfidenciaintervallumot használtunk.

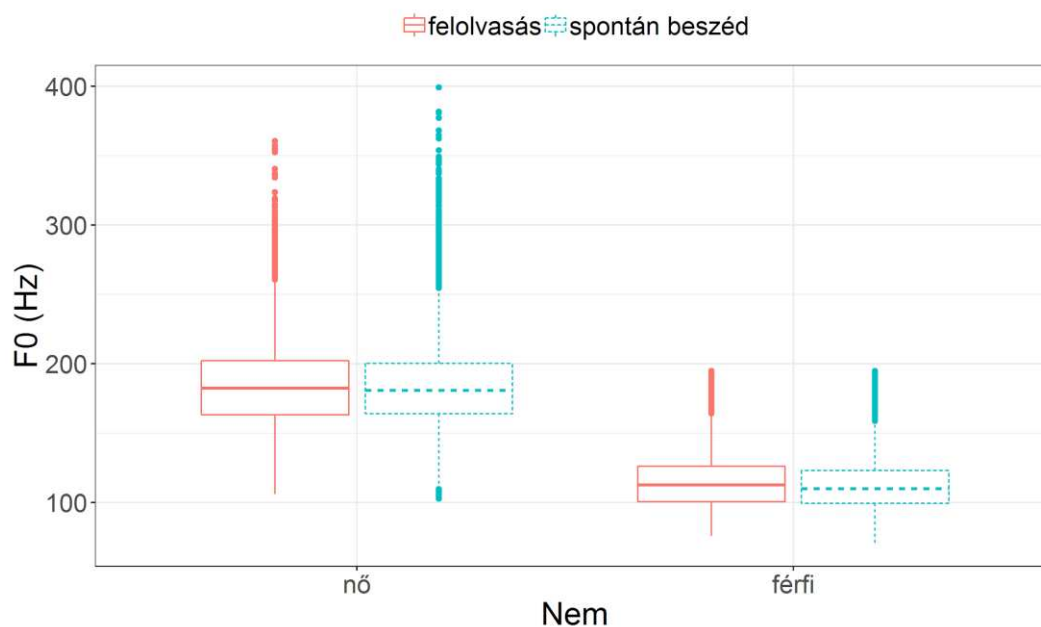
Eredmények

Az 1. táblázat nemenként mutatja az f_0 -ra kapott átlagértékeket a két beszédstílusban. Az f_0 átlagértékei között a nők esetében kevesebb, mint 1 Hz, a férfiak esetében majdnem 3 Hz az eltérés a két beszédstílus között. Mindkét esetben a felolvasásban mértünk magasabb értéket. Ez a fentebb ismertetett irodalmi adatokhoz hasonló kismértékű eltérés, melyet általában szignifikánsnak találtak. A statisztikai próba alapján a beszédstílus a jelen vizsgálatban is szignifikánsan meghatározó szerepet játszott az f_0 -értékek alakulásában: $F(1; 81,984) = 8,237$; $p = 0,005$. A nemek között is szignifikáns eltérést kaptunk, ahogyan várható volt ($F(1; 72,483) = 386,9262$; $p < 0,001$). A két faktor interakciója nem volt szignifikáns. A legjobb leíró modellnek a nemet és a beszédstílust is faktorként, illetve a mindkettőre random görbét tartalmazó modell bizonyult. A legalacsonyabb f_0 -érték a felolvasás esetében alacsonyabb volt a férfiak és a nők esetében is (5,3 Hz-cel, 3,3 Hz-cel), a legmagasabb f_0 -érték pedig a nők esetében mutatott csak eltérést, a spontán beszédben volt magasabb, több mint 30 Hz-cel. A hangterjedelem és a hangköz átlagos értékei között csak néhány tizednyi eltérést mértünk a két beszédstílus között mindkét nem esetében. A hangköz kivételével minden változó értéke a nők esetében volt valamivel magasabb.

Az 1. ábra az f_0 -értékeket mutatja be nemenként és beszédstílusonként. Az egyes nemek esetében közel hasonlóak a dobozdiagramok, ahogyan az átlag- és szórás-értékek alapján várható, csoportszinten nincs jelentősnek látszó eltérés a beszédstílusok között.

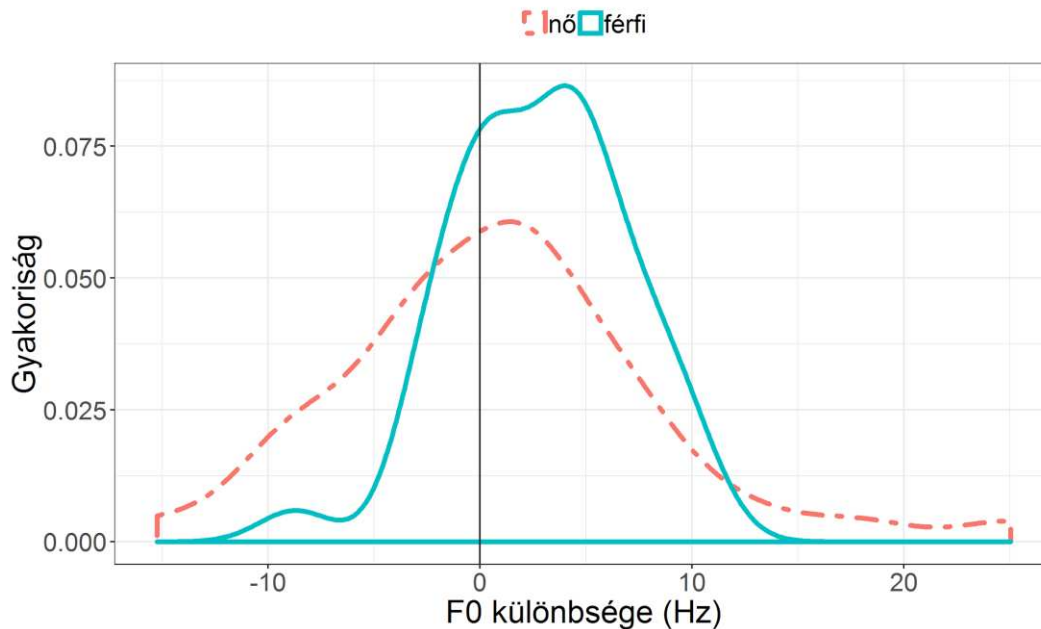
1. táblázat. Az alaphérfvencia-jellemzők alakulása a beszédstílus és a nemek függvényében (fh. = félhang, $\bar{a} \pm SD$ = átlag és SD).

Függő változók	Spontán beszéd		Hangos olvasás	
	férfi	nő	férfi	nő
f_0 (Hz, $\bar{a} \pm SD$)	110,7 \pm 12,3	182,8 \pm 19,6	113,6 \pm 12,7	183,8 \pm 19,2
$f_{0\min}$ – $f_{0\max}$ (Hz)	70,3–194,6	102,7–398,9	75,6–194,6	106,0–360,3
hangterjedelem (fh., $\bar{a} \pm SD$)	10,38 \pm 1,89	10,63 \pm 3,28	10,21 \pm 1,98	10,46 \pm 3,07
hangköz (fh, $\bar{a} \pm SD$)	7,08 \pm 2,55	7,04 \pm 3,39	7,64 \pm 2,24	7,32 \pm 2,75



1. ábra. Az alapfrekvencia-értékek (Hz) tartománya a felolvasásban és a spontán beszédben a nemek függvényében.

A két beszédstílus között talált kis átlagos eltérés szignifikáns volta mögött a beszélők közötti variabilitást feltételeztük okként. Ezért kiszámítottuk beszélőnként a két beszédstílusra kapott átlagos f_0 -értéket, és a felolvasás értékéből kivontuk a spontán beszédre kapott adatot (2. ábra). A pozitív érték azt jelenti, hogy a felolvasásban mértünk magasabb átlagos f_0 -értéket az adott beszélő esetében, míg a negatív azt mutatja, hogy ez az érték a spontán beszédben volt magasabb. (Pontosan 0 Hz különbség nem volt, de ahhoz közeli természetesen nagy számban.) 23 nő, azaz 54,76% esetében mértünk a felolvasásban (átlag: $6,07 \pm 5,90$ Hz), 19, azaz 45,24% esetében a spontán beszédben magasabb f_0 -értéket (átlag: $-5,16 \pm 3,94$ Hz). A férfiak esetében jelentősen több férfi, 31 fő, azaz 77,50% esetében a felolvasásban volt magasabb az átlagos alapfrekvencia értéke ($4,37 \pm 3,01$ Hz), és csak 9 fő, azaz 22,50% esetében a spontán beszédben (átlag: $-2,43 \pm 2,56$ Hz). Ez utóbbi esetében az eltérés is jóval alacsonyabb a férfiaknál.

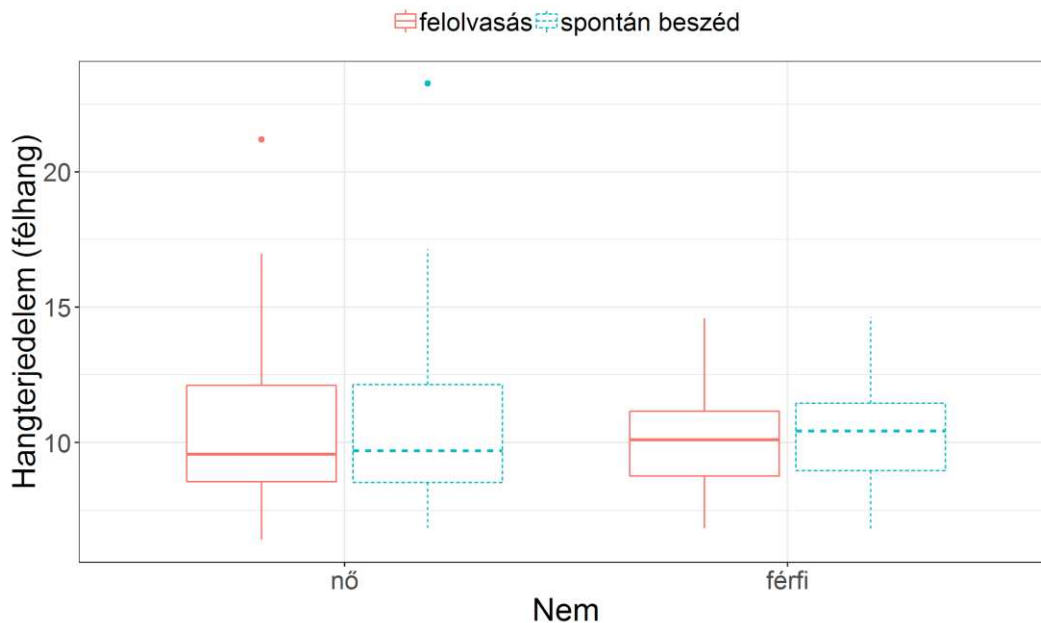


2. ábra. A beszélőnként számított átlagos alaphfrekvencia-érték különbsége (Hz) a felolvasás és a spontán beszéd között. (A pozitív értékek azt jelentik, hogy az átlagos f0 a felolvasásban volt magasabb, míg a negatívak azt, hogy a spontán beszédben.)

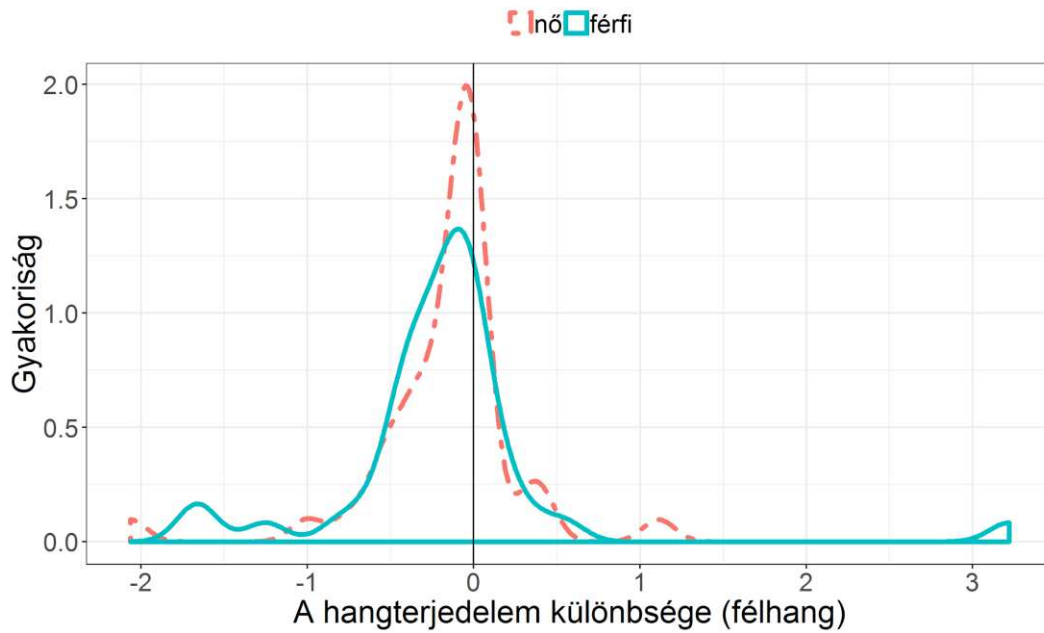
A hangterjedelem esetében (3. ábra) ugyancsak nagyon minimális eltérést tapasztalhatunk a csoportátlagok alapján a két beszédstílus között (1. táblázat), de ez az eltérés szignifikánsnak bizonyult. A legalacsonyabb AIC-számokat az a statisztikai modell adta, amelyben a nem és a beszédstílus is szerepelt faktorként, és mindkét faktorra tartalmazott random görbét. A nemek között nem, de a két beszédstílus között szignifikáns eltérést kaptunk: $F(1, 82) = 7,087, p = 0,009$. A két faktor interakciója nem bizonyult statisztikailag szignifikánsnak. A hangterjedelem esetében is elemeztük, hogy az egyes beszélők esetében melyik beszédstílusban kaptunk magasabb átlagértéket. A 4. ábra ábrázolja az egyes beszélők esetében kapott hangterjedelem-különbséget. A pozitív számok ismét azt jelentik, hogy a felolvasásban, a negatívak pedig azt, hogy a spontán beszédben mért érték volt magasabb. (Pontosan 0 félhang eltérés ismét nem volt, de ehhez nagyon közel eső különbségértékek előfordultak gyakran.) Az ábrán látható, hogy a negatív hangterjedelem-értékek mindkét nem esetében gyakoribbak, mint a pozitív értékek. Ez arra utal, hogy a beszélők többségére jellemző, hogy a spontán beszéd esetén nagyobb hangterjedelemben beszél, mint a felolvasás esetén. A férfiak 75,00%-a (30 fő), a nők 76,19%-a (32 fő) nagyobb átlagos hangterjedelemben beszélt a spontán beszéd esetében (férfiak átlaga: $-0,39 \pm 0,43$ félhang, nők átlaga: $-0,29 \pm 0,40$ félhang). A férfiak 25,00%-a (10 fő) és a nők 23,81%-a (10 fő) beszélt nagyobb

hangterjedelemmel a felolvasás esetében (férfiak átlaga: $0,46 \pm 0,98$ félhang, nők átlaga: $0,24 \pm 0,35$ félhang).

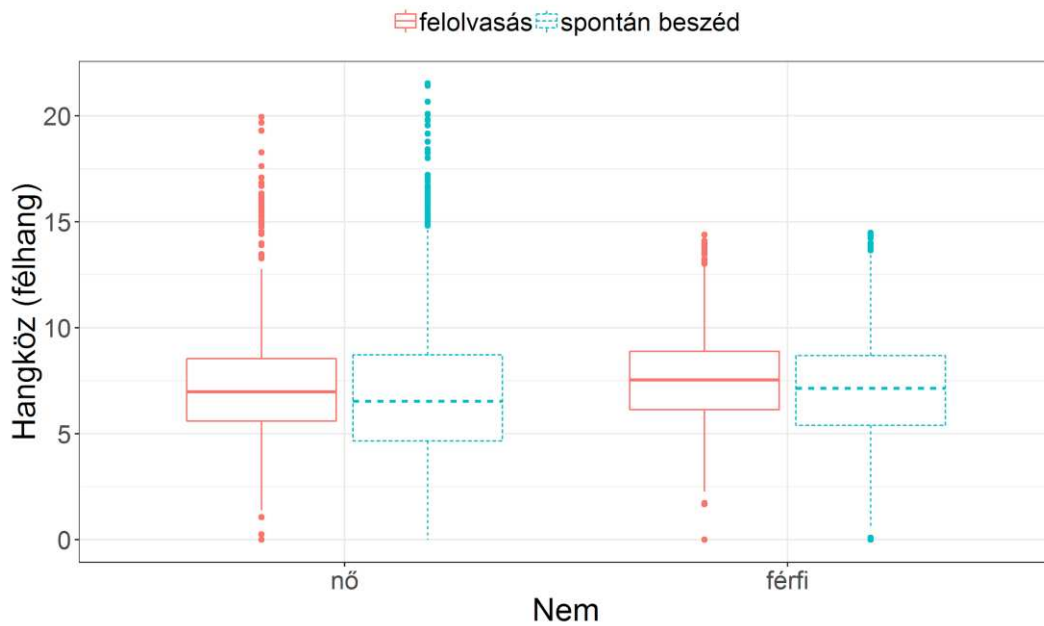
A nemenként számított átlagos hangközértékek nem mutatnak nagymértékű eltérést a két beszédstílus között (5. ábra), a statisztikai elemzés azonban szignifikáns különbséget mutatott. Az adatokat legjobban leíró modellnek ismét az a modell bizonyult, melyben mind a beszédstílus, mind a nem szerepel faktorként, és mindkettőre random görbét illesztettünk. A két beszédstílus között tehát a hangközértékek szignifikánsan eltértek ($F(1, 73,286) = 20,885; p < 0,001$). A nemek között nem volt szignifikáns különbség, és a két faktor interakciója sem bizonyult szignifikáns hatásnak. Az 5. ábráról leolvasható, hogy a kiugró értékek a nők esetében jellemzőbbek beszédstílustól függetlenül.



3. ábra. A hangterjedelem-értékek (félhang) tartománya a felolvasásban és a spontán beszédben a nemek függvényében.

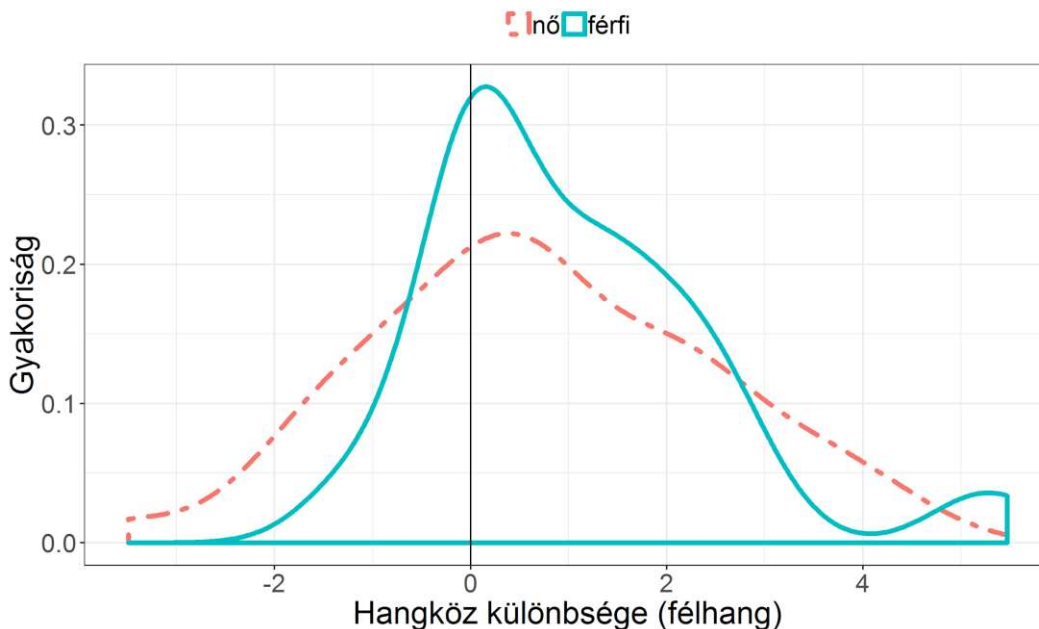


4. ábra. Az egyes beszélők hangterjedelmének különbsége (félhang) a felolvasás és a spontán beszéd között. (A pozitív értékek azt jelentik, hogy a felolvasásban, a negatív értékek azt, hogy a spontán beszédben volt tágabb a hangterjedelem.)



5 ábra. A hangközértékek (félhang) tartománya a felolvasásban és a spontán beszédben a nemek függvényében.

Ismét elemeztük, hogy az egyes beszélők esetében melyik beszédstílusban magasabbak az átlagos hangközértékek (6. ábra). A pozitív értékek azt jelentik, hogy az adott beszélő esetében a felolvasásban volt nagyobb az átlagos hangköz, míg a negatívak azt, hogy a spontán beszédben. A férfiak 77,50%-a (31 fő, átlag: $1,46 \pm 1,34$ félhang), a nőknek pedig a 69,05%-a (29 fő; átlag: $1,59 \pm 1,26$ félhang) a felolvasásban használt nagyobb hangközöket. A férfiak 22,50%-a (9 fő, átlag: $-1,45 \pm 0,45$ félhang), a nőknek pedig a 30,95%-a (13 fő, átlag: $-1,27 \pm 0,85$ félhang) beszélt nagyobb hangközzel a spontán beszéd esetében.

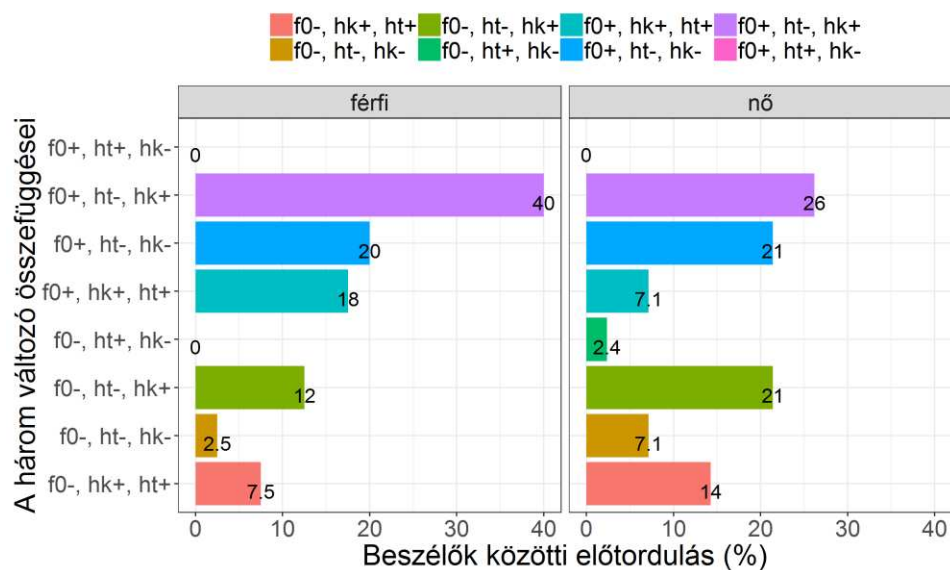


6. ábra. A beszélőnként számított átlagos hangközérték különbsége (félhang) a felolvasás és a spontán beszéd között (A pozitív értékek azt jelentik, hogy a felolvasásban volt tágabb az átlagos hangköz, a negatívak azt, hogy a spontán beszédben.)

A három változóra kapott különbségek eloszlását figyelembe véve (2., 4., 6. ábra) elmondhatjuk, hogy a hangterjedelem esetében kisebb a beszélők közötti variabilitás, míg a másik két változónál laposabb a görbe meredeksége, azaz változatosabbak a beszélőnkénti adatok.

Felmerülhet a kérdés, hogy ha nagyjából a beszélők háromnegyedére igaz, hogy a hangterjedelem a spontán beszédben, az átlagos hangköz pedig a felolvasásban tágabb, illetve a férfiak esetében a spontán beszédben magasabb az átlagos f_0 -érték, akkor van-e összefüggés olyan értelemben az adatok között, hogy akikre jellemző, hogy nem igazodnak az egyik változóban talált jellemző tendenciához, esetleg a többiben sem. A 7. ábrán az adatok olyan csoportosításban láthatóak, hogy az adott

változó két beszédstílus közötti eltérése milyen tendenciát mutat (pozitív: a felolvasásban magasabb, negatív: a spontán beszédben magasabb az (átlag)érték), és ezek együttjárása milyen gyakori a két nemi csoportban. A leggyakrabban mindkét csoportban az fordult elő, hogy az f0-átlag és a hangközátlag a felolvasásban, a hangterjedelem a spontán beszédben volt magasabb, azaz azok a beszélők voltak a legtöbben, akik mindhárom tendenciát követték: a nőknél 26% és a férfiaknál 40%. A nők esetében ugyancsak gyakori (21%), hogy az átlagos f0 a spontán beszédben magasabb, míg a másik két változó a fő tendenciát követi. Ez a két eredmény várható volt, hiszen a két nemben ezek voltak a domináns eredmények. Mindkét csoportban gyakori azonban (20-21%), hogy ugyan az f0-átlag és a hangterjedelem követi a fő tendenciát, de az átlagos hangközérték a spontán beszédben magasabb. Egyik nemben sem jellemző, hogy a hangterjedelem és a hangköz a csoportban kimutatott tendenciától eltér (ht+, hk-, f0+/-). A két nemben az így felállított kategóriák előfordulási aránya összefügg (Pearson-korreláció: $r^2 = 0,652$), azaz amelyik gyakoribb az egyik csoportban, az általában a másik csoportban is gyakoribb. Összességében mindkét nemben a három fő tendenciával egyező mintázat a leggyakoribb, ahogyan az várható volt, de gyakori, hogy azoktól a hangközben térnek csak el. A többi esetben a leglényegesebb eltérés, hogy a férfiak esetében ritka, hogy az f0 átlaga ne a felolvasásban legyen magasabb, míg a nőknél ez gyakori volt, ezért a másik két tényező mentén csoportosítva és az f0-különbséget nem figyelembe véve ugyanazt a mintázatot kaptuk.



7. ábra. A három változó (hk = hangköz, ht = hangterjedelem) különbségei által mutatott tendenciák összefüggései a beszélők közötti előfordulás arányában (%).
(+: az olvasásban magasabb az (átlag)érték, -: a spontán beszédben magasabb az (átlag)érték)

Következtetések

A tanulmányban az alapfrekvencia-jellemzőket elemeztük 82 anyanyelvi magyar beszélő (40 férfi és 42 nő) spontán beszédében és felolvasásában. A nemzetközi irodalomban eltérő eredményeket kaptak az egyes tanulmányokban abban a vonatkozásban, hogy a két beszédstílus között milyen eltérés áll fenn az f_0 -értékek és a hangterjedelem tekintetében. Felmerül a kérdés, hogy a magyar nyelvben hogyan alakulnak a két beszédstílus f_0 -jellemzői. A korábbi, magyar beszéden végzett kutatásokban kis számú adatközlő szerepelt. A jelen kutatás célja az volt, hogy az alapfrekvencia-jellemzőket nagyszámú magyar anyanyelvű adatközlő beszédében vesse össze felolvasás és a spontán beszéd között, hogy a két beszédstílus közötti eltéréseket leírja, illetve hogy a beszélők közötti variabilitást figyelembe vegye.

Mind az alapfrekvencia-, mind a hangterjedelem- és a hangközértékek eltértek a két beszédstílus között. Az alapfrekvencia és a hangköz esetében a felolvasásban, a hangterjedelem esetében pedig a spontán beszédben kaptunk magasabb értékeket mindkét nemre vont átlag esetében. Ezek a különbségek habár nagyon kicsik, mégis szignifikánsak. Ennek háttérében a beszélők közötti variabilitást feltételeztük. Azaz azt a kérdést tettük fel, hogy az egyes beszélőket külön vizsgálva is jellemző-e az átlagok alapján mért tendencia, és az eltérések maguk ilyen alacsonyak, avagy az adatközlők között jelentősen eltérő-e, hogy mely beszédstílusban mérhető magasabb érték, és emiatt kiegyenlítődik a csoportátlag eredménye.

Az alapfrekvencia-különbségek esetében jelentős eltérést tapasztaltunk a két nem eredményei között. Míg a nőknél lényegében a fele csoport az egyik, a másik fele a másik beszédstílusban realizált magasabb átlagos f_0 -t, a férfiak esetében túlnyomórészt, közel 80%-ban a felolvasásban mértünk magasabb átlagos alapfrekvencia-értékeket. Ez azt jelenti, hogy a férfiak eredményei egységesebbnek mondhatók, az adatközlők ötöde kivételével, míg a nők esetében nem találtunk jellemző tendenciát. Az is elmondható, hogy a nők esetében mindkét esetben 5-6 Hz körüli az eltérés a két beszédstílus között, a férfiaknál a spontán beszédben mért magasabb átlagos f_0 esetében jóval alacsonyabb a különbség, mint a másik csoportjukban.

A hangterjedelem és a hangköz esetében mindkét nemnél találtunk jellemző mintázatot, mindkét esetben azonos irányba mutatót. A hangterjedelemben átlagos intervalluma mindkét nem esetében a beszélők háromnegyedénél a spontán beszédben volt tágabb, míg negyedük pedig ellentétes mintázatot mutatott. A hangköz pedig a felolvasásban volt tágabb a férfiak több mint háromnegyedének és a nők közel 70%-ának esetében. A hangterjedelem esetében kisebbek az eltérések a

két beszédstílus között, a hangköz esetében valamivel nagyobbak, és ez utóbbinál a variabilitás, azaz a beszélők közötti változatosság is nagyobb.

A két beszédstílus közötti eltérés mértéke a hangterjedelem esetében kevésbé volt változatos a beszélők között, míg az f0 és a hangköz esetében a különbségértékek nagyobb változatosságot mutattak.

Összegezve tehát elmondhatjuk, hogy a két beszédstílus összevetésénél nem elegendő az összes beszélő átlagának vett különbségét megadni, a beszélők közötti eltérések jelentősek, akár egy-egy esetben nem is mutatnak jellemző tendenciát (vö. a nők f0-adatai). Mindennek azért van jelentősége, mert a legtöbb tanulmány abból indul ki, hogy a két beszédstílus produkciós folyamatainak eltérésére alapozva különbséget feltételez, mely a két beszédstílus viszonyában leírható. Ugyanakkor ez az eltérés nem feltétlenül jár azonos következményekkel a beszélők esetében, hanem további hatások is érvényesülnek. Az eredmények alapján tehát önmagában a beszédmód nem meghatározó az itt vizsgált alaphangjellemzők tekintetében. Úgy véljük, hogy ennél nagyobb jelentősége lehet a témának, az ahhoz való érzelmi viszonyulásnak, a spontán beszéd esetében a helyzethez és a beszédpartnerhez való viszonynak és így tovább. Hozzá kell mindehhez tennünk továbbá, hogy – a korábbi szakirodalmi forrásokhoz hasonlóan – a mért paraméterek globális elemzése nincs tekintettel olyan lokális jelenségekre, amelyek adódhatnak a beszédtervezési eltérésekből, például a felolvasásban az alkalmazható intonációs sémákból, a spontán beszédben az esetlegesen változatosabb, vagy témafüggően akár egységesebb dallammodulációkból, hiszen ezek a teljes anyagban ki is egyenlíthetik egymást.

Mindezek az eredmények nem mondanak ellent ugyanakkor annak az állításnak, amely szerint az észlelésben jól elkülönülnek a két vizsgált beszédmód formai jellemzői, azaz a hallgatók nagy arányban helyesen tudják megítélni, hogy spontán beszédet vagy felolvasást hallanak-e – vö. pl. Bóna (2011) tanulmányát, ahol a felismerési arányi mindkét szövegtípus esetében 80% fölött volt magyar nyelvű anyagokon, hasonlóan a korábbi nemzetközi vizsgálatok eredményeihez (pl. Levin et al., 1982). Laan (1997) holland nyelvű beszédmintákon végzett vizsgálatában azt találta, hogy a felolvasás a spontán beszédhez képest lassabb artikulációs tempóval, nagyobb frekvenciavariációval, több ereszkedő dallamkontúrral, alacsonyabb shimmerértékekkel és kevesebb magánhangzó-redukcióval jellemezhető. Természetesen ezek az eredmények a nyelvi különbségek (pl. a magyarban nincs fonológiai magánhangzó-redukció, a szórend és az intonáció, illetve ezek kapcsolata is jellegzetesen eltérő a két nyelvben) miatt nem vonatkoztathatók automatikusan a magyarra, arra azonban rávilágítanak, hogy a lokális jellemzőkben érdemes keresni azokat az eltéréseket, akár az alaphangmagasság sajátosságain belül is, amelyek alapján felismerjük és megkülönböztetjük egymástól a két beszédmódot.

A jelen vizsgálat fő hozadéka véleményünk szerint az, hogy tisztázta a korábbi magyar nyelvű szakirodalomban a részben a kis adatközlőszámból eredő ellentmondásokat, és felhívta a figyelmet az egyéni variancia jelentőségére, amely nemcsak a beszélők között, hanem a beszélőn belül is megnyilvánul. Ezek alapot szolgáltatnak mind további alapkutatásokhoz ezen a téren, mind pedig alkalmazott kutatásokhoz. Az ilyen jellegű vizsgálatok eredményei ugyanis olyan gyakorlati területeken is felhasználhatók, amelyekben különös jelentőséggel bír az egyéni belüli és az egyének közötti variancia figyelembevétele. Ilyen például az igazságügyi fonetika, ahol gyakran fordul elő, hogy az inkriminált beszédminta spontán szöveget tartalmaz, míg a gyanúsítottal felveendő beszédminta csak utánmondásra (ismétlésre) vagy felolvasásra épülhet, és a két- (vagy három-) féle beszéd típus összevetésében jelentőséggel bírnak a hasonló kutatások tanulságai.

Irodalom

- Abu-Al-Makarem, A. & Petrosino, L.** (2007) Reading and Spontaneous Speaking Fundamental Frequency of Young Arabic Men for Arabic and English Languages: a Comparative Study. *Perceptual and Motor Skills* 105. pp. 572–580.
- Akaike, H.** (1974) A new look at the statistical model identification. *IEEE Transactions on Automatic Control* 19/6. pp. 716–723.
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B. & Walker, S.** (2015) Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software* 67, pp. 1–48.
- Beke A.** (2008) A felolvasás és a spontán beszéd alaphangszerkezeteinek vizsgálata. *Beszédkutatás* 2008. 93–107.
- Boersma, P. & Weenink, D.** (2018) *Praat: Doing phonetics by computer. (computer program version 6.0.19)*. www.praat.org.
- Bóna J.** (2011) A különböző beszédstílusok az akusztikai-fonetikai és a percepció vizsgálatok tükrében. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 11/ 1-2. sz. 39–48.
- Caldogetto, E. M., Zmarich, C. & Ferrero, F.** (1997) A Comparative Acoustic Study of Spontaneous and Read Italian Speech. *Proceedings of Eurospeech*. 770–782.
- Daly, N. A. & Zue, V. W.** (1992) Statistical and linguistic analyses of F0 in read and spontaneous speech. *Proceedings of the International Conference on Spoken Language Processing* 1. 763–766.
- de Silva, V., Iivonen, A., Bondarko, L. V. & and Pols, L. C. W.** (2003) Common and Language Dependent Phonetic Differences between Read and Spontaneous Speech in Russian, Finnish and Dutch. *Proceedings 15th International of Phonetic Sciences* 3. 2977–2980.
- Eskenazi, M.** (1993) Trends in Speaking Styles Research. *Proc EUROSPEECH'93* 1. 501–509.
- Fairbanks, G.** (1960) Voice and articulation drillbook. New York: Harper & Row. pp. 124–139.
- Gyarmathy D., Neuberger T., Gráci T. E.** (2014) Lejegyzési útmutató a BEA Spontánbeszéd-adatbázis háromszintű annotálásához. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 14., pp. 35–44.
- Harrel, F. E. & Dupont, C.** (2017) *Hqmisc: Harrell Miscellaneous. R package version 3.16-0*.
- Hudson, A. I. & Holbrook, A.** (1982) Fundamental Frequency Characteristics of Young Black Adults: Spontaneous Speaking and Oral Reading. *Journal of Speech and Hearing Research* 25. 25–28.
- Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B. & Christensen, R. H. B.** (2017) LmerTest Package: Tests in Linear Mixed Effects Models. *Journal of Statistical Software* 82. pp.1–26.
- Laan, G. P. M.** (1997) The contribution of intonation, segmental durations, and spectral features to the perception of a spontaneous and a read speaking style. *Speech Communication* 22. 43–65.

- Lawrence, M. A.** (2013) *Ez: Easy Analysis and Visualization of Factorial Experiments*. R Package Version 4.
- Levin, H., Schaffer, C.A. & Snow, C.** (1982) The prosodic and paralinguistic features of reading and telling stories. *Language and Speech* 25/1. 43–54.
- Markó, A. & Bóna, J.** (2010) Fundamental frequency patterns: The factors of age and speech type. *Proceedings of the Workshop Sociophonetics, at the crossroads of speech variation, processing and communication*. 357–366.
- Mennen, I., Schaeffler, F. & Docherty, G.** (2007) Pitching it differently: A comparison of the pitch ranges of German and English speakers. *16th International Congress of Phonetic Sciences*. 1769–1972.
- Neuberger T., Gyarmathy D., Grácz T. E., Horváth V., Gósy M. & Beke A.** (2014) Development of a large spontaneous speech database of agglutinative Hungarian language. In: Sojka, P., Horák, A., Kopeček, A. & Pala, K (eds.) *Proceedings of TSD*. New York: Springer. 424–431.
- Obin, N.** (2011) *MeLos: Analysis and Modelling of Speech Prosody and Speaking Style*. *Signal and Image processing*. Doctoral Thesis. Université Pierre et Marie Curie. Paris.
- R Core Team** (2018) *R: A Language and Environment of Statistical Computing*. R Foundation for Computing, Vienna.
- Skarnitzl, R. & Vaňková, J.** (2017) Fundamental Frequency statistics for Male Speakers of Common Czech. *Acta Universitatis Carolinae Philologica* 3, pp. 7–17.
- Swerts, T., Strangert, E. & Heldner, M.** (1996) F0 Declination in readaloud and spontaneous speech. *Proceeding of Fourth International Conference on Spoken Language* 96. 1501–1504.
- Tønderin, J.** (2011) Preplanning of Intonation in Spontaneous versus Read Aloud Speech: Evidence from Danish. *Proceedings of the XVIIth International Congress of Phonetics Sciences* 4. 2010–2013.

A kutatást a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal FK-128814 számú pályázata támogatta.

CLAUDIA MOLNÁR

Pannon Egyetem
claudmm_eltmatters@outlook.com

Claudia Molnár: Are our learners ready for the autonomy approach?
Alkalmazott Nyelvtudomány, XIX. évfolyam, 2019/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2019.2.004>

Are our learners ready for the autonomy approach?

Diese Veröffentlichung ist eine explorative Studie, in welcher untersucht wird, ob angehende Lehrkräfte im ersten Jahr (TTS) bereit sind, völlig autonome Lernende zu werden. Dies folgt aus den Vorstudien, die untersuchen, wie autonom TTs bei der Entwicklung ihrer eigenen Englischkenntnisse sind. Die Studie gliedert sich wie folgt: Hintergrund für die Studie, Teilnehmer und Forschungsmethoden sowie Ergebnisse. Sie wird mit einer Erörterung der Ergebnisse, der Grenzen und der Vorschläge, wie diese Studie als Plattform für die weitere Forschungsarbeit genutzt werden könnte, abgeschlossen. Für die Studie, die sowohl qualitative als auch quantitative Elemente umfasst, wurde eine gemischte Methodik gewählt. Der qualitative Teil beinhaltet einen Vorkursfragebogen und die Ergebnisse der summativen Bewertung der Teilnehmer. Die qualitativen Elemente umfassen die Reflexionen, das Kursdesign, die SMART-Ziele und abschließend die schriftlichen Feedbackgespräche. Die Studie wird in Anlehnung an Dam und Legenhouse‘ (1996) durchgeführt, um zu messen, ob eine ähnliche Studie im ungarischen Kontext ähnliche Ergebnisse liefern würde.

1. Introduction

This study explores whether first year trainee teachers (TTS) are ready to be fully autonomous learners. This follows on from preliminary studies investigating how autonomous TTs are in developing their own English language skills. The study is broken down into a background to the study, the participants and research methods, the results and then concludes with a discussion on the findings, the limitations and suggestions for how this study could be used as a platform for further research. Each of the sections can be found in the relevant subsequent chapters below.

2. Background to study

This is a multi- faceted, mixed study comprising of both qualitative and quantitative elements. The qualitative research methods are in the form of a pre course questionnaire and the results of the participants’ summative assessment. The qualitative elements are the reflections of the learners’ language learning experiences, the course structure they designed, SMART targets and on exit written feedback interviews. As Miles and Huberman state “quantitative and qualitative inquiry can support and inform each other” (1994: 310, in Dörnyei, 2007: 42).

In my assumptions I argue that Hungarian learners are not yet ready for the ‘full’ autonomy approach, but what is that? Morrison and Navarro (2014) describe it as learners developing a “personalised syllabus which builds on any official

teaching/learning constraints that may already exist.” The learners were offered guided self-direction as it was felt that by breaking the process of autonomy down into smaller chunks, which then built on one another, this would reduce the complexity and potential anxiety of a fully autonomous setting. With the added anxiety of the first year of higher education (HE), which can often be stressful and with the added pressure of the need to develop their language, as well as learn an abundance of new information, it was pertinent to consider that the process of, and the relationship between the development of both autonomy and language proficiency could prove problematic (Benson, 2007).

Candy (1991) states that “learning is a social activity” and that the role of the educator is to “maximise learner’s opportunities and accomplish their goals.” Additionally, the Hungarian education system is still very much teacher led and as Illés suggests: “Education cannot function without teacher control. How teachers exercise this control and how much they deem appropriate to relinquish should be their decision, based on the knowledge of their teaching context and their students in particular. Any model of learner autonomy should therefore be adopted only after careful appraisal of its relevance to a specific educational setting” (Illés, 2012: 508).

This study set out to offer first year TTs (trainee teachers) a self-directed learning opportunity through reflection, target setting, self-assessment and the choice of the order and elements of the materials they deem important to assist and support them in their broader academic courses. Knowles (1985) describes self-directed learning as

A process in which individuals take the initiative without the help of others in diagnosing their learning needs, formulating goals, identifying human, and material resources, and evaluating learning outcomes.

Reflective learning is defined as “a deliberate process of undertaking cycles of inquiry” (Ramsey, 2006) and the movement between action and reflection. In terms of the context of this study, teaching and learning are regarded as the actions. In figure 1 below reflection follows the first action, the consideration of then informs future actions.

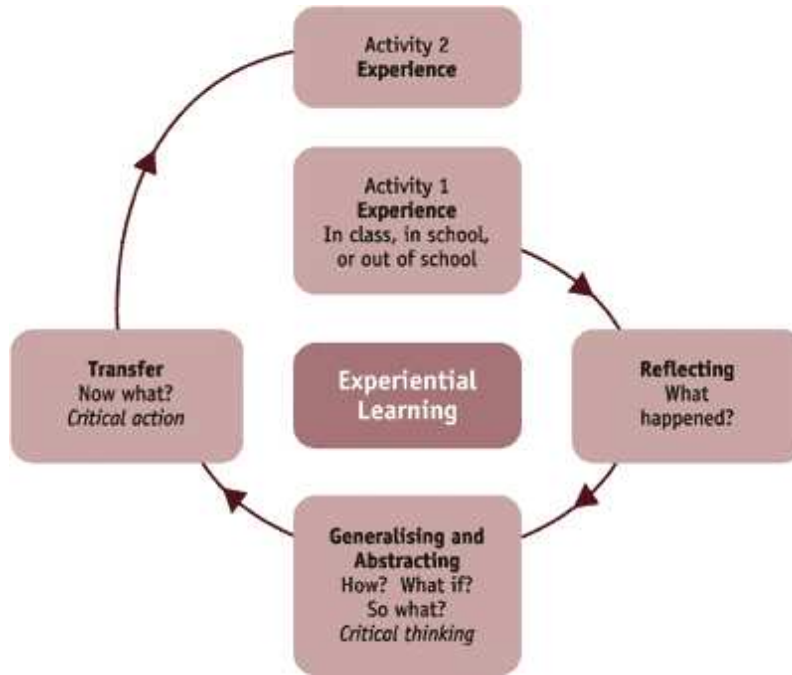


Figure 1: Experiential Learning through Reflection

Self-reflection is considered to be a key aspect of teachers’ professionalisation (Meyer-Siever, 2017) with reflection informing future educational planning. However, it is not a competence that always comes naturally, it needs to be an integral component in teacher education programmes to ensure that future teachers make it a natural admission to their everyday teaching practice. For the purpose of this study supported power was given to the learners in order to explore whether they would use their language improvement lessons to best support them in their English and American studies and pedagogy courses. In a learning environment which is generally top down, this would offer the learners the opportunity to recognise their own strengths and needs and build a programme around these, as a first step in their teacher education journeys. Lave and Wenger posit that “The master as the locus of authority (in several senses) is, after all, as much a product of the conventional, centered theory of learning as is the individual learner...a decentred view of the master as pedagogue moves the focus of analysis away from teaching and onto the intricate structuring of a community’s learning resources” (Lave and Wenger, 1991: 94).

By affording the group this opportunity, it set a learning environment of collaboration and enhanced the levels of trust and self-empowerment between the individual learners and the teacher, thus creating a classroom community. Marzano, posits that ‘Metacognition is the engine of learning’ (Marzano, 1998: 127), thus reflection is a key aspect within the process, meaning that how the learning environment engages learners’ beliefs is paramount to the learning outcomes, therefore, community classrooms aim to embrace this concept (Watkins, 2005). Although the university stipulates the use of a coursebook and

the end of semester assessment is based on the content of the book, it does not stipulate which elements of the coursebook units and in what order they should be taught. Many scholars have argued that restraining students from working at their own pace on the same material at the same tempo, towards the same goals is not effective (Morrison and Navarro, 2014). The course assessment is standardised and is compulsory as it acts as a prerequisite for future study, however, formative assessment measures are not currently standardised, thus students are able to discuss how and how often they would like to be assessed on course.

3. The Study

3.1 Preliminary Assumptions

From the situated cognition and the literature, the following assumptions were constructed to guide the phases of this research.

Assumption #1: Learners who perceived the course as pertinent to their educational situation/experience are more likely to use their knowledge to better engage with their broader academic studies.

Assumption #2: Trainee teachers will place a greater emphasis on teaching rather than on learning.

Assumption #3: Reflective instructional practices enhance the learner's active use of acquired knowledge.

3.2 Participants

The participants of the study are eight first year (2018/19 academic year cohort) trainee teachers, five male and three female, studying towards a five year Master's in Education (M.Ed.) in TESOL at a Transdanubian university in Hungary. (Group Profile, Appendix 1) Two of the participants have Drama minors, four have Information Technology minors and two are German majors and English minors. Although the benchmark entry requirement to the course is a B2 level language exam or an advanced level Matura examination in English (which awards students with a B2 level equivalent certificate) they are a mixed ability group, with two strong learners (both holding C1 level examination certificates (A and E) and two relatively weak (B1+) communicators (C and D).

Historically, the language teaching education elements of the degree course do not appear in the curriculum before the second or third years of study and then these focus on overarching pedagogical subjects rather than specifically on language teaching. The first 2 years of instruction are predominantly based on language improvement and the interdisciplinary subjects of Literature, Linguistics, Culture and Politics in the English and American studies and German major programmes and the theoretical aspects of Drama and Information Technology, in the respective departments. This gives the learners time to focus

on their language development by engaging with the course materials and their language improvement classes.

3.3 Study and data collection

The study is designed around Dam and Legenhouse' model (1996), where Irish learners of French were given full autonomy over their language learning programme and were invited to not only select the materials, they would like to work with but also to set the curriculum, make decisions on methods and approaches and even decide on the forms of assessment.

At the university language teachers are bound by the use of a coursebook (Outcomes Advanced, Dellar & Walkley, 2017) and need to base their materials around this. That said this does only act as a tool and teachers are encouraged to supplement the book with authentic and any other materials deemed appropriate and necessary. This is due to the fact that at the end of the year the learners take a standardised exam based on the content of the book. In order to contextualise the language improvement course, it is pertinent to mention that there are four first year groups, who meet for written and spoken communication classes once a week. Each class is ninety minutes (two times forty- five minutes) and these classes are not necessarily taught by the same teacher for each aspect, and not all of the groups share the same teacher(s) at all.

For the purpose of this study the lecturer only teaches this group, as opposed to any of the control groups) in order to avoid any conflict of interest. They meet once a week for four hours (four times forty-five minutes, which is equal to three full hours) of instruction, combining all elements into one continuous session with a fifteen-minute break after the first ninety minutes.

The basis of the study is also in line with Benson's (2011) framework and used reflection and target setting as a basis for the decision making. The reflection at the beginning of the course was designed to discover whether their beliefs about language learning stem from their learning experiences (Mori, 1999 in Vibulphol, 2004). Three principle data collection modes were employed, the first being the completion of the questionnaire, which comprised of three sections: **Teaching, Learning and Classroom Management** with each section making ten statements which the learners had to respond to on a seven point likert scale from *strongly disagree* through to *strongly agree*. The thought process behind the division of this questionnaire was to discover whether the participants, being in their first year of teacher education, would consider teaching to be the most important aspect of education, as opposed to learning or classroom management, although (Wang et al., 1990) revealed that the way in which the classroom is managed is more influential than any other variable. The assumption here was that the participants would place a greater emphasis on teaching rather than the other two domains as Hungary continues to follow the dominant approach and believes that learning is

defined as “being taught” (Watkins, 2005) and this will have been the participants learning experience thus far.

4. Methodology

The chosen methodology was a mixed methodology of both quantitative and qualitative data collection.

Each aspect of the initial reflection stages was awarded a full 45 minutes in order to enable the participants to reflect on their previous learning experiences and think about their real beliefs rather than making pressurised decisions. Thinking is also considered a vital aspect of classroom processes (Marzano, 1998) and is often not given the time or space required for it to be truly effective.

4.1 Stage One: On Entry Teacher Beliefs Questionnaire

Learners individually completed a questionnaire based on teacher beliefs (Appendix 2) in order to contextualise and set the tone for their future studies. Dörnyei states that surveys aim to “describe the characteristics of a population by examining a sample of that group” (Dörnyei, 2007: 101), in this context the ‘population are (trainee) teachers. This questionnaire was designed to explore the learners’ preconceived ideas about language teaching and learning and how these may impact on their language learning actions (Holec, 1987, Vibulphol, 2004) and effectively promote success. Statements in the teaching component focussed on the use of L1, teacher control, planning, the encouragement of reflective learning, course materials, learner autonomy, student engagement and communication. The Learning component offered statements around student use of L1, self-correction, Hungarian learners per se, accuracy and fluency, language use, written assessment, communication, course content and materials, responsibility and translation. The Classroom Management section presented statements pertaining to teacher assessment and feedback, timing, engagement, teacher and learner talking time, learner interaction, monitoring, learning environment, the role of the teacher, group/pair work and questioning. All terminology was defined prior to the completion of the questionnaire.

The results were calculated (via *Microsoft Excel*) in two formats: initially on face value, with a coded scale of 1 (strongly disagree) to 7 (strongly agree). The results were then recoded in an inverse order, highlighting the negatively phrased questions: 2, 8 and 9 in the domain of teaching, 14 and 15 in the domain of learning and 21, 24, 25 and 30 in the domain of classroom management. The below rule was then followed for calculations:

7>>>>1
6>>>>2
5>>>>3
4>>>>4

3>>>>5
2>>>>6
1>>>>7

4.2 Stage Two: Reflection and Modes of Instruction

Stage two was a reflection on the participants' language learning history, in order for them to decide on how they would like the course to run and the lessons to be managed.

In small groups paying particular attention to materials, modes of tuition and opportunities to communicate, they discussed their language learning journey's and then came together as a full group to feedback on their experiences (Appendix 3). This gave the teacher the opportunity to carry out a needs analysis and to determine the group dynamics and potential student roles, by this the dominant, the shy and potential disruptive or passive learners, is meant. (see the group profile, Appendix 1).

Following the discussion, the learners were given an example of the final exam they would be taking at the end of the semester (Appendix 4). They were instructed to use this and their curriculum for the semester to determine how the course should be designed.

Once the learners had had a chance to go through the exam and their curricula, using their coursebooks, they then discussed how they would like the course to run. In small groups they decided on their choice of units, the methods of instruction, supplementary material, their own contributions and the mode of assessment (Appendix 3). The compulsory units of the coursebook to be followed are: Semester 1: Cities, Relationships, Culture and Identity and Politics. This semester is assessed by an attainment exam, with task topics based on the subjects of the semester, both through language improvement and the academic subjects. Semester 2: Going Out Staying In, Conflict and Resolution, Science and Research and Nature and Nurture. This closes the first year and learning is assessed through a proficiency exam at C1 level, based on materials covered over the entire academic year. The outcomes of the discussion are listed in the results section.

4.3 Stage Three: Classroom Contract

The third stage was for them to draw up a class contract in order to support them in following their targets and to remind them of what had been discussed and agreed. By doing this in collaboration with one another, and in isolation from the teacher, again sets the precedence of community, engaging learners with the processes involved, developing behaviour patterns and acting as learner training and a greater interest in academics (Railton and Watson, 2005). One aspect of this method, in addition to the participants becoming more effective learners of English and taking on more responsibility for their own learning (Ellis and Sinclair, 1989) was to act as a 'Model' for the TTs to consider for future teaching

practice. The results of the reflection task and contract are presented in the results section below.

4.4 Stage Four: Target Setting

The fourth step was for the students to set SMART (Short, Measurable, Achievable, Realistic Timebound) targets for themselves, based on their own self-assessment of their strengths and areas in need of development (Appendix 5). The reason target setting was chosen, was to place the responsibility of learning onto the students and as a guided discovery task to introduce them to the concept of self-reflection. Shell (1997) suggests that “some have found that the view of the ‘professor as a dispenser of knowledge’ too confining and potentially exclusionary to some learners.” Through the collaborative tasks of setting the order of curriculum and the mode of study, the level of responsibility of future learning shifts from the teacher to the learner. The SMART targets take the responsibility to another level by emphasising learning rather than teaching. They also encourage the learner to focus on and engage with their own learning process, which in return reaps many benefits, namely improved performance and behaviour and better learning outcomes (Watkins, 2005: 48). This stage was carried out individually, with the participants being asked to consider their strengths and areas for development. Once they had done this, during open class guided discussion, the learners made suggestions as to how they might use their strengths to develop in their recognised areas. Following this, in collaboration with the teacher, each learner set themselves SMART targets with clear aims and objectives (Appendix 6). Examples of targets set can be seen below:

- “I won’t care about mistakes as I can learn from them.” (Objective: “I will make mistakes”.)
- “By the end of the semester I will have greatly improved my pronunciation and I will have a more British accent.”
- “By the end of the semester I will be much more confident in my English speaking”.
- “I would like to be less shy to communicate.” (Objective: “I will ask and answer 5 questions per class.”)
- “By the end of October (mid-term) I will be able to write longer sentences using linking words.”
- “I will be able to write more correctly, mostly spelling.”
- “I will be able to speak more confidently in English Civilisation.” (Objective: record 2 – 3 words per week and use them daily in context)
- “I would like to be more confident in English”

4.5 Stage five: On Exit Feedback Questionnaire

Stage five was a feedback questionnaire, in the form of a written ‘interview’ exploring the participants’ target setting experience and their views on learner autonomy (Appendix 7). This was designed to allow comparability across the participants (Dörnyei, 2007: 135) and as the administration procedures of a questionnaire are vital in order to ensure quality elicited responses, (ibid: 113) this survey was administered via e mail to enable the participants to work independently and afford them the appropriate time they needed to consider their answers.

5. Results

5.1 Stage One: On Entry Teacher Beliefs Questionnaire

Eight first year TTs completed the questionnaire, which consisted of 30 questions, split into three categories: Teaching, Learning and Classroom Management. The results were calculated in two phases, on face value and then in an inverse order, using SPSS software. The higher the ranking the more the participants agreed with the statements. Although, during face value analysis the questionnaire turned out not to be reliable and, as can be seen from the data below, there were no correlations between the three components, the results did however, reveal some interesting tendencies.

Table 1 below presents the mean results by component and reveals that teaching, as predicted in the initial hypothesis scored significantly higher than learning at 4.86, followed by Classroom management at 4.54. Learning yielded the lowest score level with only 3.96 mean score.

Table 1: mean responses by component.

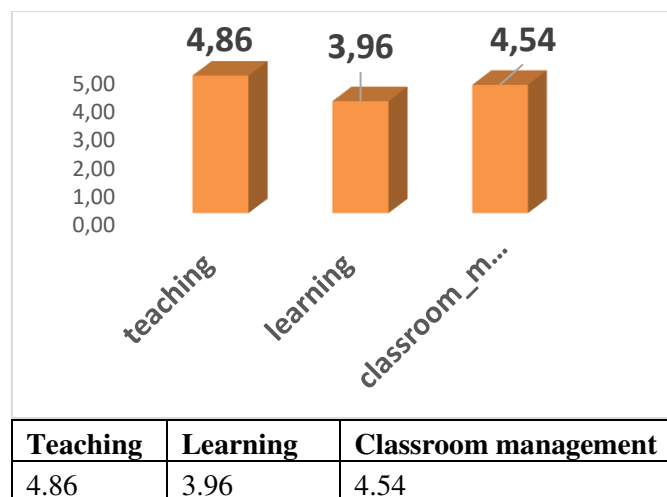


Table 2: presents the average results by participant.

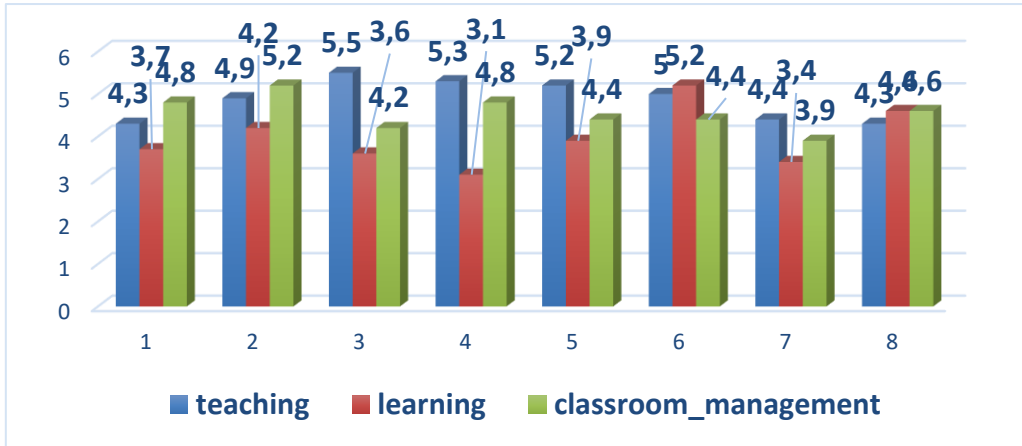


Table 3: average responses by participant.

Teaching	Learning	Classroom Management
4.3	3.7	4.8
4.9	4.2	5.2
5.5	3.6	4.2
5.3	3.1	4.8
5.2	3.9	4.4
5	5.2	4.4
4.4	3.4	3.9
4.3	4.6	4.6

5.1.1 Inverse order results

By selecting the negatively worded statements, creating a feature of the target responses (Dörnyei, 2007: 106) and recoding them in an inverse order, highlighting participants’ recognition of key elements of classroom management, learning and teaching, reveals that the averages of the three domains are relatively similar and there are some correlations.

5.1.2 Results of the correlation

Teaching was significantly related to learning, $r = .69, p$ (two-tailed) $< .05$. Teaching and classroom management show a non-significant negative relationship $r = -.39, p$ (two-tailed) $> .05$. Classroom management and learning were not related $r = .000, p$ (two-tailed) $= 1$

The tabularised results also present a different indication. Table 3 presents the mean responses by inverse components, indicating a reduction in the Teaching average and an increase (0.8) in Learning and (0.2) in Classroom Management.

Table 4: mean responses by inverse component

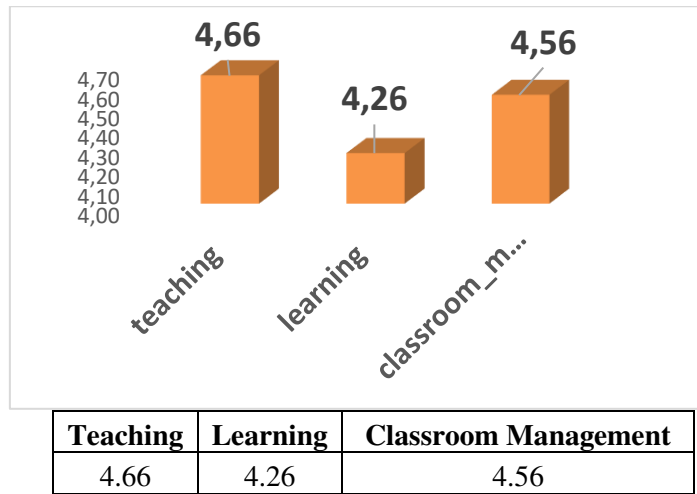


Table 5 presents the average results by respondent, revealing slight differences in all categories.

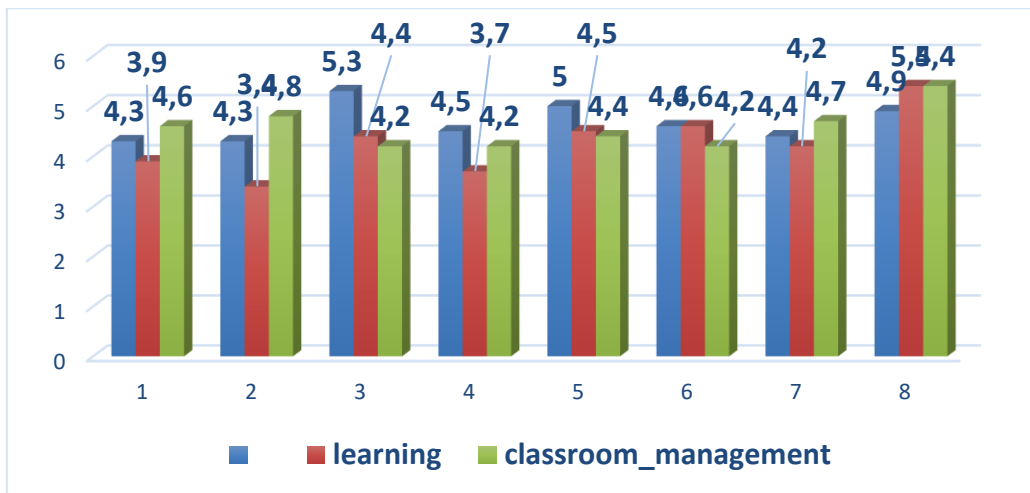


Table 5: average results by respondent, revealing slight differences in all categories.

Teaching	Learning	Classroom Management (CM)
4.3	3.9	4.6
4.3	3.4	4.8
5.3	4.4	4.2
4.5	3.7	4.2
5	4.5	4.4
4.6	4.6	4.2
4.4	4.2	4.7
4.9	5.4	5.4

Table 6: Average responses by participant

Student 1 presents very slight increases in their average responses: *Teaching 4.3-4.3 Learning 3.9-3.7, CM 4.6-4.8*. Student 2 presents more significant increases: *Teaching 4.3-4.9, Learning 3.4-4.2, CM4.8-5.2*. Student 3 presents almost no change in the area of *Teaching 5.3-5.5*, however, a decrease of almost a whole point in the *Learning domain 4.4-3.6* and no difference within *CM 4.2-4.2*. Student 4 presents the greatest difference in their beliefs on *Teaching 4.5-5.3*, a decrease in the *Learning domain 3.7-3.1* and a minimal increase in their beliefs within the domain of *CM 4.2-4.8*. Student 5 displays a minimal increase in beliefs around *Teaching 5-5.2*, a decrease of almost 60% in *Learning 4.5-3.9* and no difference in beliefs surrounding *CM 4.4-4.4*. Student 6 presents minimal increases in their beliefs in all aspects: *Teaching 4.6-5, Learning 4.6-5.2 and CM 4.2-4.4*. Student 7 reveals no change in beliefs within *Teaching 4.4-4.4*, and almost whole point reduction in *Learning and CM beliefs 4.2-3.4 and 4.7-3.9* respectively. Finally, student 8 presents a slight reduction in *Teaching beliefs 4.9-4.3*, yet, more significant reductions in their beliefs around *Learning and CM; 5.4-4.6 and 5.4-4.6* respectively.

5.2 Stages Two and Three: Reflection and Modes of Instruction

Following the group's discussion on the order of the coursebook units they wished to follow, based on their academic curricula (here in plural as not all participants were following the same programme) the outcome is as follows: order of elements of units: Culture and Identity, Politics, Cities, Relationships, Conflict and Resolution, Going Out Staying In, Nature and Nurture and Science and Research. This can be crossmatched with the curriculum for the first year, across both semesters, which focusses predominantly on Linguistics, Literature and Culture as all the elements of the coursebook units contain language that has been matched to the curriculum subjects.

Following this the participants drew up a list of modes of instruction (Appendix 3). These were categorized by positive and negative experiences and elements of: teaching, learning, methodology, autonomous learning and motivation. The participants were split into two groups: A and B. Table 6 below presents a 'transcript' of the reflection task, including the class rules.

Gro up	Teachi ng +	Teachi ng -	Learning +	Learnin g -	Motivati on	Autono mous learning	Teacher responsibi lities	Class Rules
A	Oral tests Speakin g exercis es	Vocab test writing practice listenin g tasks	Less strict than other classes Teacher more open and understand ing than in other subjects.	Lots of reading	To be able to read books Use the computer Watch videos Group projects	Reading in English Having a penfriend Surfing the net Gaming Speaking to foreigners	Be respectful. Prepare creative topics Create. Provide opportuniti es for speaking. Create opportuniti es for slower students to catch up.	English Only with 'pop up Hungari an.' Assess ment per unit which forms 50% of the final grade with the summat ive attainm ent exam. Everyon e must contribu te to/in all lessons. Support book with own resource s.
B	NEST (Ameri can) Exchan ge progra mme Being able to start learnin g in primary school	Not enough gramma r Non interacti ve Little opportu nity to speakin g Teacher s only used Hungari an Large class sizes	Easier when using modern devices	Learning for the sake of learning- non effective Written assessme nts No differenti ated learning	Ability to communi cate in English. Meet new people Use in employ ment Better understand ing of others. Being able to use the language fluently Use for internatio nal media	Use of Eng. Forums Using on holiday Using online	Only use English. Create platforms for interaction and communic ation. Offer tips from class to support out of class learning. Support book with own resources. Be flexible.	

Table 6: 'transcript' of the reflection task, including the class rules.

5.3 Stage Four: Target Setting

Below are some examples of targets set, for full target sheets see Appendix 6.

- “I won’t care about mistakes as I can learn from them.” (Objective: “I will make mistakes”.)
- “By the end of the semester I will have greatly improved my pronunciation and I will have a more British accent.”

- “By the end of the semester I will be much more confident in my English speaking”.
- “I would like to be less shy to communicate.” (Objective: “I will ask and answer 5 questions per class.”)
- “By the end of October (mid-term) I will be able to write longer sentences using linking words.”
- “I will be able to write more correctly, mostly spelling.”
- “I will be able to speak more confidently in English Civilisation.” (Objective: record 2 – 3 words per week and use them daily in context)
- “I would like to be more confident in English”

5.4 Stage five: On Exit Feedback Questionnaire

The feedback was designed in the form of an interview exploring the participants’ target setting experience and their views on learner autonomy (Appendix 7), in order to allow comparability across the participants. (Dörnyei, 2007: 135) Only 4 of the remaining six participants (two dropped out mid-course) responded to the feedback request. Full responses can be found in Appendix 7, however, some examples are presented below (spelling error corrections have been applied for ease of reading):

- “When I am learning outside the classroom on my own”
- “it was interesting to decide which topic would be the best to begin with”
- “The most beneficial was that I saw my development.”
- “I could see where I am so I saw that I need to improve”
- “to use my time and resources creatively”
- “SMART targets give me more self-confidence and motivation.”
- “I began to speak with foreign students.”
- “I knew what I wanted to achieve so I learnt outside of the classroom”
- “For me it felt useful, since I unlocked a certain part of the language I needed for a long time now.”

6. Discussion

The initial results of the teacher beliefs questionnaire, which placed Teaching and Classroom Management above Learning is indicative of the weighting of teaching over learning in the Hungarian education system, which remains very much teacher led with little hands on practical teaching but “an abundant coverage of theory” (Soproni, 2013). As beliefs in learning are said to be formed through experience (Morrison & Navarro, 2014: 34) it is possible that participants drew on both negative and positive learning experiences when making their choices.

With reference to the results of the Target Setting, it is evident that confidence plays a huge role in students’ self-perception as language learners. The comments,

from the exit questionnaire, pertaining to confidence are the most promising aspects of this study as Woodrow (2006) discovered that communication with teachers and performing in front of a class are major contributors to language anxiety, particularly when answering direct question and engaging in group discussions. Other interesting aspects were the comments “these targets doesn't provide enough motivation if there is no supervision” and “the targets faded with time, even though you tried to bring them up.” These are key indicators of the need for guided autonomy. It is a misconception that autonomous or self-directed learning is self-instruction. In general terms the targets would have been reset at regular intervals, however, when asked, the majority of the group didn't want to reset them, despite the positive feedback at the end of the course.

Let us refer back to the preliminary assumptions:

- Learners who perceived the course as pertinent to their educational situation/experience are more likely to use their knowledge to better engage with their broader academic studies. In accordance with the feedback from the post course questionnaire, it is clear that the participants of this study did consider the course and its elements both relevant and important in both their English language studies and on their paths towards becoming language teachers.
- Trainee teachers will place a greater emphasis on teaching rather than on learning. When we consider the mean of the total responses in teacher beliefs we can see that there is barely any difference between the emphasis TTs place on Teaching or Classroom management and the difference between their ranking of learning is a mere .4 % lower. However, in the exit questionnaire students commented on how their focus shifted towards learning through the use of target setting.
- Reflective instructional practices enhance the learner's active use of acquired knowledge. This hypothesis can also be said to be proven as almost all participants commented in the development of their self-confidence and more active use of language as well as the positive results of the attainment assessment at the end of the semester, which they all passed. (No papers were marked by the teacher, in line with university policy).

7. Conclusion

This study set out to explore whether our students are ready for the autonomy approach and whether their teacher and learning beliefs would alter by the end of the course and whether, through ongoing reflective practice, they would develop their self-confidence to become more active speakers of the English language. The results of this data collection have enhanced the validity of this study, which may now pave the way for deeper and broader research into these areas. These participants have demonstrated a shift in their focus, from not only teaching to

learning, but also to their own needs and learning methods. Further research is required, with a larger sample and across more universities in Hungary, to give a clearer picture.

In terms of the formative assessment outcomes of the participants, it is clear that not only one size fits all and that it is possible to cover all the necessary material and meet proposed learning outcomes, without following a rigid format.

Our students may not be ready to be fully autonomous learners but they are ready to become them and as autonomous learning does not mean making the teacher redundant (Little, 1991), this study demonstrates that by guiding our learners towards autonomy, through reflective and collaborative practices, they have a clearer understanding of their own developmental needs and how they may reach their full language learning potential. This data has clear implications for curriculum planning as well as teacher education programmes and a departmental approach to self-reflection would be a welcome addition to the curriculum including how to write a reflective journal.

References

- Benson, P.** (2007) *Language Teaching* / Volume 40 / Issue 01 / January 2007, pp 21 - 40 DOI: 10.1017/S0261444806003958, Published online: 08 January 2007.
- Benson, P.** (2011) *Teaching and Researching Autonomy*. UK. Pearson Education Limited
- Candy, P.C.** (1991) *Self-direction for Lifelong Learning*. San Fransisco, CA. Jossey Bass. In Benson, P. (2011) *Teaching and Researching Autonomy*. UK. Pearson Education Limited.
- Dam, L. and Legenhausen, L.** (1996) The acquisition of vocabulary in an autonomous learning environment - the first months of beginning English. In R. Pemberton et al. (eds), *Taking Control: Autonomy in Language Learning*, 265-80. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Dellar, H and Walkley, A.** (2016) *Outcomes Advanced*. Second Edition. UK. National Geographic Learning. Cengage.
- Dörnyei Z.** (2007) *Research Methods in Applied Linguistics*. UK. Oxford University Press.
- Ellis, G. and Sinclair, B. (1989) *Learning to learn English: a course in learner training*. UK: Cambridge University Press.
- Holec, H.,** (1981) *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe).
- Illés É.** (2012) *Learner Autonomy Revisited*. ELT journal, October 2012 – Volume 66/4 academic.oup.com.
- Knowles, M.** (1975) *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Chicago: Association Press.
- Lave, J. and Wenger, E.** (1991) *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Little, D.** (1991) *Learner Autonomy. 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Marzano, R. J.** (1998) *A theory-based meta-analysis of research on instruction*. Aurora, CO: Mid-Continental Regional Educational Laboratory.
- Meyer-Siever, K.** (2017) *Stories- A Model for Training Teacher Students' Competence of Reflection in Educational Settings*. Global Education, Teaching and Learning Conference Journal. Innovation Institute. Zagreb, Croatia. Lidija Majer.
- Miles, M.B. and Huberman, N.M.** (1994) *Qualitative Data Analysis*, 2nd Edition. Thousand Oaks, Calif.: Sage. In Dörnyei Z. (2007) *Research Methods in Applied Linguistics*. UK. Oxford University Press.
- Morrison, B. and Navarro, D.** (2014) *The Autonomy Approach*. UK. Delta Publishing.

- Mori, Y.** (1999) Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do 283 language learners believe about their learning? *Language Learning*, 49(3), 377- 415. In: Vobulphol, J. (2004) *Beliefs about language learning and teaching approaches of pre-service EFL teachers in Thailand*. PhD. Thesis. Oklahoma State University.
- Railton, D., & Watson, P.** (2005) *Teaching autonomy*. *Active Learning in Higher Education*, 6(3), 182–193.
- Ramsey, C.** (2006) *Introducing Reflective Learning*. UK. The Open University.
- Soproni Zs.** (2013) *The Competencies and Professional Development of Teachers of English in Hungary*. PhD. Dissertation. Hungary. ELTE University.
- Vobulphol, J.** (2004) *Beliefs about language learning and teaching approaches of pre-service EFL teachers in Thailand*. PhD. Thesis. Oklahoma State University.
- Wang, M., Haertel, G. & Walberg, H.** (1990) What influences learning: a content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84(1), 30–43.
- Watkins, C.** (2005) *Classrooms as learning communities: a review of research*. March 2005. London Review of Education 3(1):47-64.
- Woodrow, L.** (2006) *Anxiety and Speaking English as a Second Language*. December 2006, RELC Journal 37(3):308-328.

We acknowledge the financial support of Széchenyi 2020 under the **EFOP-3.6.1-16-2016-00015**.

Appendices

Appendix 1: Group Profile

Student ID	Sex	Level	Character	Role
A	M	C1	Strong and highly motivated	Natural leader, critical thinker, communicator, collaborator
B	M	B2 -	Shy but motivated.	Passive, creative critical thinker
C	F	B1+	V Shy, lacks confidence	V passive, critical thinker
D	F	B1+	V shy, low confidence, low motivation	Reluctant passive, creative Potential drop-out.
E	F	C1	Strong, sociable, medium motivation	Passive leader, collaborator, communicator
F	M	C1	Strong, sociable, low motivation	Dominant, leader, communicator potential disruptor.
G	M	B2	Lacks confidence in language skills but generally sociable, Low motivation	Creative Collaborator
H	M	B2+	V confident, strong communicator, motivated	Potential disrupter but creative collaborator, leader

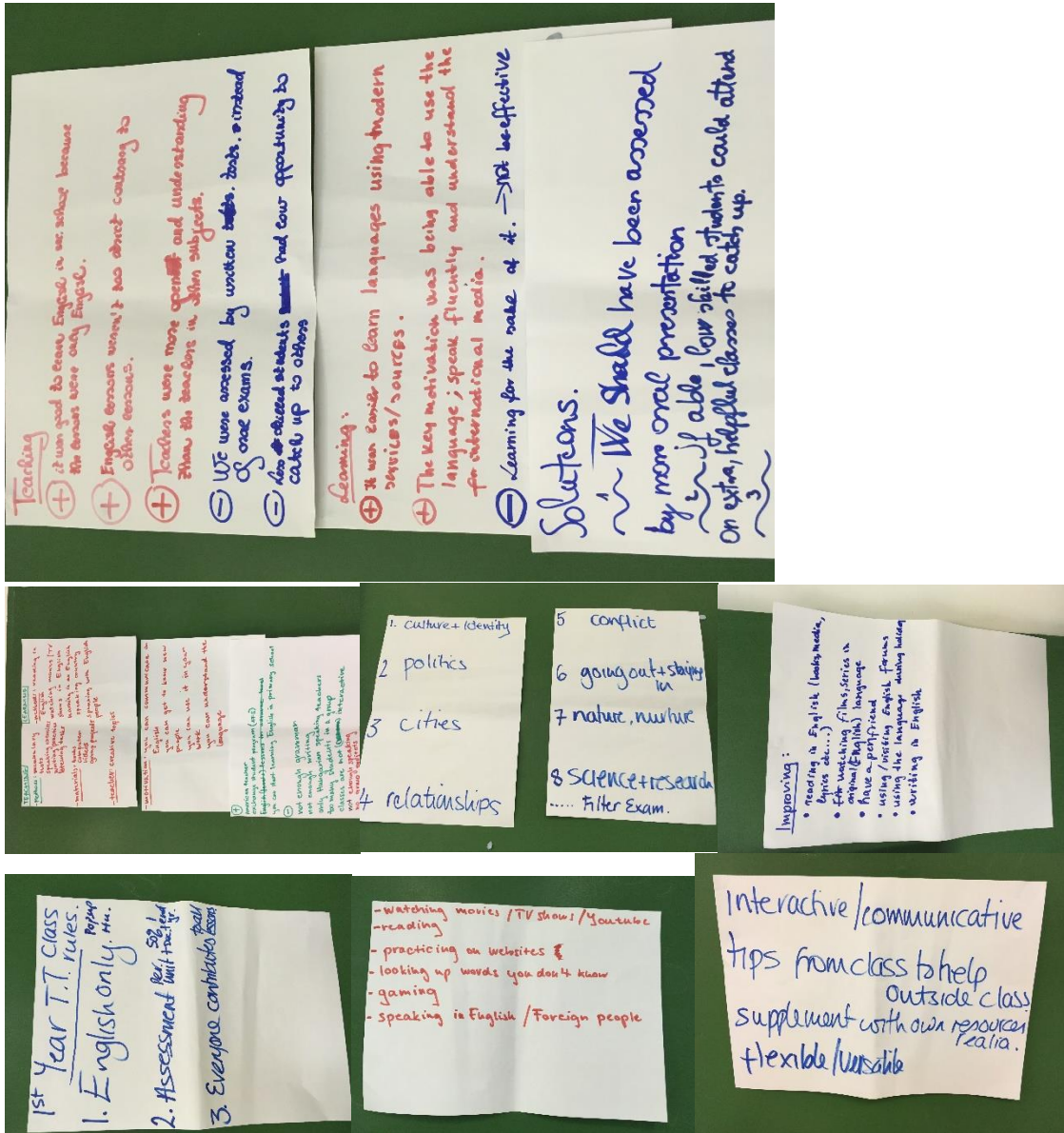
Appendix 2: Pre Service EFL Teacher's Language Teaching and Learning Beliefs Questionnaire (in a Hungarian context)

Thank you for agreeing to take part in this questionnaire. Full anonymity is guaranteed. Please choose **ONE** answer for each statement.

Teaching	Strongly disagree (1)	Disagree (2)	Partially disagree (3)	Neutral (4)	Partially agree (5)	Agree (6)	Strongly Agree (7)
The teacher should never use the L1							
The teacher should have complete control throughout the lesson							
The teacher should ensure all lessons are well planned and prepared							
The teacher should always stick to the lesson plan completely							
Teachers should encourage reflective learning							
The teacher should cover all aspects of the course materials							
The teacher should help students to learn better both inside and outside of the classroom							
It is important to give students regular written tests.							
It is not necessary to make sure all students are engaged all the time							
Teachers should aim for maximum communication in all lessons							

Learning							
Students should never use the L1 in the classroom.							
Students should self-correct and correct each other							
Hungarian learners are motivated and engaged							
It is more important to be accurate than to be fluent.							
Grammar and vocabulary are more important than pronunciation and cohesion							
Written tests are an effective measure of language learning							
Being able to communicate and be understood is the most important aspect of language learning.							
Students should make decisions about course content and materials							
Translation tasks are no longer important.							
Students should take responsibility for their own learning							
Classroom Management							
The teacher should correct all student mistakes as they happen							
Timing is very important							
All students should be engaged at all times							
Only one student should be talking at any time.							
Students should only speak when asked a direct question.							
Monitoring for delayed feedback is more effective than on the spot correction							
The teacher should create a comfortable confident learning environment.							
The teacher should take a more facilitatory role.							
Group work should outweigh individual work							
Student questions should always be answered by the teacher.							

Appendix 3: Student Reflections and class rules



Appendix 4: End of Term examination (example with half of content)

End of Term examination

End of First Semester Assessment- Instructions.

You have 2 hours to complete the exam.

-Choose **ONE** writing task- you have **40 minutes** for this and may use a monolingual dictionary. At the end of the 40 minutes the dictionaries will be collected in.

-Complete the rest of the exam (reading and language components)-you have **80 minutes** for this. During this time you should also go back and proofread/edit your written work.

The reading and language component carries 50 points. The pass mark is 60%

The writing component is graded by level- the minimum level of achievement is 3.(60%)

Good luck!

Lexis and language

Write full sentences, in the correct forms, using the words below. You may add any extra words so long as they are in the correct form and context.

1. One of the /most depressing/winter.

2. If/leave/on time/catch/train

3. Biggest concern/future/planet/environment

4. I love most/young people/passion/interest

5. Had/ weather/different/have/have/better/time

Create sentences with true meanings of the given collocations/idioms-the first one has been done for you as an example.

Rolling in money:

That part of the city is the richest, everyone is *rolling in money*.

1. A step in the right direction:

2. Shadow of war:

3. Full to the brim:

4. Absolutely appalling

5. Traditional stereotype:

Reading and use of language

Please choose the correct clause (from below) to complete the text. There are two extra clauses you do not need. Write your answer in the box provided.

Prince Harry is to marry his American actress girlfriend Meghan Markle.

The prince,____, will marry Ms Markle next spring and they will live at Nottingham Cottage at Kensington Palace, London. The couple, _____secretly got engaged earlier this month.

, _____ Prince Charles said he was "delighted to announce" his son's news and said that Ms Markle's parents had given their blessing.

Only the Queen and "other close members of his family" initially knew of the engagement which took place in London. The announcement, issued by Clarence House, _____, said details about the wedding day would be "announced in due course".

The engaged couple will appear _____ on Monday afternoon, and will take part in a broadcast interview in the evening.

The Queen and Duke of Edinburgh said they were "_____ and wish them every happiness", a Buckingham Palace spokesman said.

Prince William and Catherine, Duchess of Cambridge, said they _____ "very excited for Harry and Meghan", adding: "It has been wonderful getting to know Meghan _____

Justin Welby, the Archbishop of Canterbury, whose predecessor _____ wished them "many years of love, happiness and fulfilment".

Prime Minister _____ offered her "very warmest congratulations" and wished the couple "great happiness for the future".

Labour leader _____ said: "I wish them well - I hope they have a great life together."

He joked: "Having met Harry a couple of times I'm sure they're going to have a great deal of fun together."

- A. fifth in line to the throne
- B. Jeremy Corbyn
- C. for photographs outside Kensington Palace
- D. the Prince of Wales and Duchess of Cornwall's official residence,
- E. who have been dating since the summer of 2016
- F. delighted for the couple

Honduras presidential vote: Both candidates claim victory

Supporters of the two candidates have been celebrating on the streets. With 57% of votes counted, the electoral tribunal has so far given Mr Nasralla the lead. He has just over 45% of the vote and Mr Hernández just over 40%, the tribunal's president announced in the early hours of Sunday.

Opinion polls conducted before the election suggested Mr Hernández would win, but Mr Nasralla had recently made headway. President Hernández has been heavily criticised by the opposition for standing for a second term even though re-election was prohibited under the Honduran constitution, until a 2015 Supreme Court ruling overturned the ban.

Shortly before the electoral tribunal announced the partial results, President Hernández told cheering supporters that he was certain of victory. He was joined by the crowds in shouts of "Four more years!" Mr Nasralla was equally confident of victory even before the partial results were made public, telling his backers "We are winning!".

Mr Hernández has been credited with lowering the murder rate in one of the world's most violent countries. He also conducted a purge against corrupt police officers and created a new militarised police force.

Revamped new maximum-security prisons have helped the government regain control over some jails from inmates. But the opposition has linked Mr Hernández with a huge scandal, alleging that social security funds had gone into his 2013 presidential campaign. They also say his government has become increasingly authoritarian, with a new anti-terrorism law making it a crime to march in protest.

Decide if the following sentences are true (T), false (F) or not mentioned (I).

1. More than half of the votes have already been counted.
2. The two candidates have the same number of votes.
3. The announcement came on Sunday morning.
4. Neither Mr. Hernandez nor Mr. Nasralla were predicted to win.
5. Mr. Hernandez has run for election before.

Choose the most appropriate heading (A-L) for each paragraph (1-10). There are two extra headings you don't need. Write the number of the heading in the box.

Does England need 300,000 new homes a year?

1. The claim is that building 300,000 new homes a year in England would start to make housing more affordable and experts seem to agree on 300,000 as a good starting point but there is not universal confidence that it would make much difference to affordability.

2. Chancellor Philip Hammond told the BBC's Andrew Marr Show that experts agree that 300,000 new homes a year would start to make inroads on the affordability of housing.

The figure was recommended by a House of Lords economic affairs committee report last year, which described it as the minimum annual amount needed to meet demand in England (housing is a devolved issue) and "have a moderating effect on house prices".

3. We've spoken to a number of experts to see if they agree. Malcolm Tait, professor of planning at University of Sheffield, said that the 300,000 recommended by the report "is on the high side of recommendations, but was derived due to their view that in order to keep house prices consistent with wages, this was the figure required".

4. Richard Disney, professor of economics at University of Sussex, said: "The simple answer is this is a number plucked out of thin air, since affordability depends on price and income."

Writing

You are studying abroad for the semester. Write an e mail to a friend describing your experiences.

Include the following points:

- Describe the environment and compare it to your home environment.
- Discuss the people you have met and those you are surrounded with
- Mention at least 3 positive and 2 negative aspects of your stay.

You should spend 40 minutes on this task. Please write a minimum of 250 words.

Write about the following topic:


In some countries an increasing number of people are suffering from health problems as a result of eating too much fast food. It is therefore necessary for governments to impose a higher tax on this kind of food.

To what extent do you agree or disagree with this opinion?

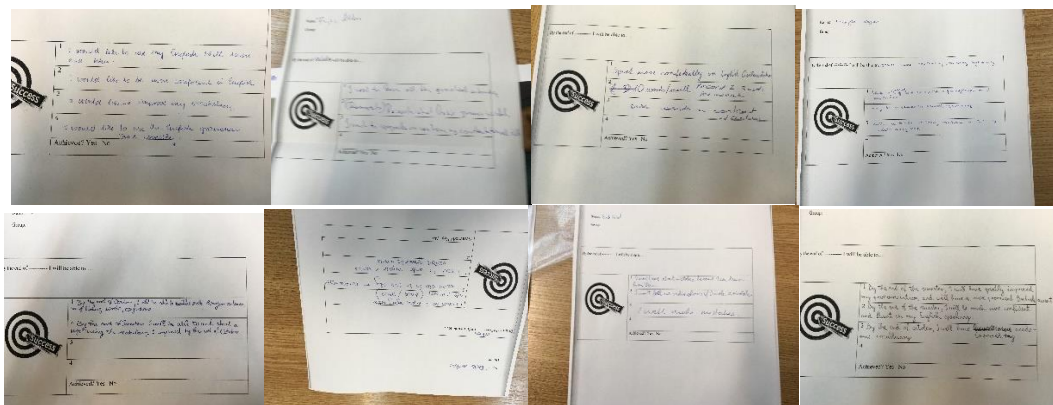
Give reasons for your answers and include any relevant examples from your own knowledge or experience.

You should spend 40 minutes on this task. Please write a minimum of 250 words.

Appendix 5: SMART Target sheet example

NAME:	
GROUP:	
BY THE END OF ----- I WILL BE ABLE TO....	
	1
	2
	3
	4

Appendix 6 :Participants' Target Sheets



Appendix 7: End of Semester Feedback Focus Group Questions

1. In your own words, describe what language learning autonomy is.
2. In the class you were given autonomy over the order of topics and the order of the tasks within each unit. Did this affect your degree of motivation / involvement?
3. In the class you were asked to reflect on your language learning journey as you begin your language teacher (training) journey. What were the benefits to you?
4. Describe the (dis) advantages of setting yourself SMART targets.
5. To what extent has setting SMART targets helped in making you more autonomous in your out of class language learning?
6. Before this class, what did you do to develop your own language skills outside of the classroom? Has this changed after the class?

Answers

Student A (Adam)

In your own words, describe what language learning autonomy is.

Learning autonomy seems and sounds like a student based method where the teacher puts the choices into the learners' hand, giving them freedom, but also responsibility. In my opinion this method is quite helpful for language learners with true, long-term motivations, otherwise it may cause some issues. It

was strange for us, because we got used to teaching, however, with this situation the focus switched to learning for our own sake. I guess that was the whole point after all.

In the class you were given autonomy over the order of topics and the order of the tasks within each unit. Did this affect your degree of motivation / involvement?

It is certain that our own list could have been beneficial for us although I have to say that it didn't turn out as well as I imagined. To be completely honest, my motivation didn't change at all, despite the fact that we changed the order of the units. My intention was to go through all the units with almost every topic so I would have done everything anyway. And as a student who attends on each and every class and lecture, I tried to use my memory to create a sort of chronological order using the book's units which would have gone forward simultaneously with other English - Drama - IT classes, but I feel like this couldn't really happen only with few exceptions. But that's my opinion only.

In the class you were asked to reflect on your language learning journey as you begin your language teacher (training) journey. What were the benefits to you?

Hmm this is a tough one. I would say the most beneficial part was the freedom what gave me the opportunity to learn about things which seemed to be useful in that period of time. As an example, on Wednesday I had a British culture lecture which main focus was on Political relations of Britain inside and outside of the country. Next day we had the political Unit as well, which 'came' in time, some connections could be found here and there, it was a great to be the part of program.

Another thing is that this experience surely drew our attention and I'm 100% sure many of us will try this out once we can start teaching our foreign language.

Describe the (dis) advantages of setting yourself SMART targets.

For me this SMART target paper seemed like a New Year's resolution, because we stated / set our goals then the targets faded with time, even though you tried to bring them up. I think if you would you like to use these targets to the benefit of the students, then the targets need to have bigger attention otherwise students won't take it seriously. For me it felt useful, since I unlocked a certain part of the language I needed for a long time now.

As a disadvantage or a negative experience from my side was the choosing method of these points.

To what extent has setting SMART targets helped in making you more autonomous in your out of class language learning?

The SMART targets I chose were something I missed to learn for a while. The targets reminded me every time I opened my books that something needs to be done otherwise my real- life teaching will be good enough but not the best I could do. Once I was done with my research I started using them and as a result now I feel more confident. Yet as I stated above these targets doesn't provide enough motivation if there is no supervision.

Before this class, what did you do to develop your own language skills outside of the classroom? Has this changed after the class?

Due to my teaching periods I need to improve my vocabulary and work on my speech which is usually done by surfing and searching on the internet, keeping an eye on the improving world and the current trends, while speaking to my friends and ex-trainees. This class made me interested in the autonomous learning process and the Outcomes book gave useful resources of listening and vocabulary exercises. Other than that I don't really think anything has changed. I do hope things will change once I am done with the IT and Math related classes because they take a lot of time what they shouldn't do, nevertheless my curiosity will move me forward one way or another.

Student B (ERIK)

In your own words, describe what language learning autonomy is.

It is the process of learning a foreign language autonomously. So language learners can decide how to learn that language and how to develop their language skills. They choose the exercises to practise, they can map out a plan of learning for themselves. They have more freedom in this kind of language learning, but it also means that they are responsible for their own learning and development.

In the class you were given autonomy over the order of topics and the order of the tasks within each unit. Did this affect your degree of motivation / involvement?

Yes it did, because it was interesting to decide which topic would be the best to begin. I liked it, because we could choose the topics that are more beneficial to us regarding our other lessons in the university. It was good and useful to begin the more important topics earlier than the less important ones. It

increased my motivation. Regarding the order of the tasks I would have preferred if the teacher had chosen the order of the tasks, because she knows better which tasks would be more important to do.

In the class you were asked to reflect on your language learning journey as you begin your language teacher (training) journey. What were the benefits to you?

The benefit to me was that I could see my own language learning journey. I could sum up of my experience in language learning. I collected the good and the bad things and memories. The most beneficial was that I saw my development.

Describe the (dis) advantages of setting yourself SMART targets.

The advantages are to clarify my goals and ideas, to use my time and resources creatively and productively to achieve them. SMART targets give me more self-confidence and motivation. If I achieve my SMART targets, I will consider myself more successful.

To what extent has setting SMART targets helped in making you more autonomous in your out of class language learning?

I knew what I wanted to achieve so I learnt outside of the classroom. I practised the grammar learnt during the class and I made grammar exercises. I learnt the vocabulary of the lessons and I used the online vocabulary builder of Outcomes.

.Before this class, what did you do to develop your own language skills outside of the classroom? Has this changed after the class?

I did similar things. I bought English student's books and workbooks for myself to practise grammar and to expand my vocabulary. I watched films and series in English to develop my listening skills.

Student C (Eszti)

In your own words, describe what language learning autonomy is.

As we can tell what we want to learn and what the teacher expect.

When we are developing our language skills with watching movies with english subtitles, reading english books, magazines or articles or when we learn grammar and vocabulary without teacher's expectation.

In the class you were given autonomy over the order of topics and the order of the tasks within each unit. Did this affect your degree of motivation / involvement?

It was a bit strange for me. I never have had this autonomy..and I am more motivated if the teacher expect something and if I have to write test.

In the class you were asked to reflect on your language learning journey as you begin your language teacher (training) journey. What were the benefits to you?

Now I know that the grammar is less important than the speaking.
And I can develop my language skills for myself too.

Describe the (dis) advantages of setting yourself SMART targets.

My smart target was that I can speak more about anything.

I think it was successful because I could realise that I speak without thinking whether it was right or not.

To what extent has setting SMART targets helped in making you more autonomous in your out of class language learning?

I began to speak with foreign students.

Before this class, what did you do to develop your own language skills outside of the classroom? Has this changed after the class?

I watch movies with english subtitles, listen english music.

Now I think I can speak more effectively.

Student D (Fruzi)

In your own words, describe what language learning autonomy is.

When I am learning outside the classroom on my own. I am learning new words in order to broaden my vocabulary.

In the class you were given autonomy over the order of topics and the order of the tasks within each unit. Did this affect your degree of motivation / involvement?

It didn't affect my degree of motivation as I may learn what we held the most important in the course book.

In the class you were asked to reflect on your language learning journey as you begin your language teacher (training) journey. What were the benefits to you?

I could see where I am so I saw that I need to improve as fast as possible because other members are at a higher level and I would like to be better.

Describe the (dis) advantages of setting yourself SMART targets.

We learnt how to be good teachers, we need to be interested in every topics.

I was frightened because of the self-determination.

To what extent has setting SMART targets helped in making you more autonomous in your out of class language learning?

I found the key to the solution on my own. I could learn how to learn autonomy.

I found plenty of interesting topics, collocations.

Before this class, what did you do to develop your own language skills outside of the classroom?

Has this changed after the class?

I watched films in English or with English subtitles.

I watched videos about grammar, vocabulary,

I had a penfriend. Yes, it has changed after the class.

MURÁNYI SAROLTA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola
muranyi.sarolta@gmail.com

Murányi Sarolta: A gyermekkori narratív készségek vizsgálata–Az ENNI módszertanának alkalmazása magyar nyelven

Alkalmazott Nyelvtudomány, XIX. évfolyam, 2019/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2019.2.005>

A gyermekkori narratív készségek vizsgálata–Az ENNI módszertanának alkalmazása magyar nyelven

In the past few years, children's storytelling and narrative structures were at the center of many international studies.

Relying on the results of surveys in the fields of psychology, sociolinguistics and pragmatics, we can declare that there are noticeable, age-specific differences in children's story telling techniques, which can be described by taking different indicators into consideration.

The aim of this study is to analyze the Hungarian usability of methodological elements and one specific indicator referring to the narrative structure of the Canadian test, ENNI (Edmonton Narrative Norms Instrument), which measures children's narrative skills.

The study follows the original test methods. All participants were asked to tell stories about two separate difficulty level image sequences. Narratives of all the 36 native Hungarians were analyzed.

The Story Grammar Score provides the possibility to examine the stories' macro-structure, moreover, the individual and the age-group differences from an objective point of view.

1. Bevezetés

A történetek mesélése és hallgatása születésünktől része életünknek. Történeteken keresztül ismerjük meg a világot, kultúránkat, anyanyelvünket, majd különböző narratívákat létrehozva érvényesülünk a világban. Történeteink, narratíváink jellege meghatározza a rólunk alkotott képet, sokféle helyzetben ítélnék meg az elbeszéléseink alapján.

Az utóbbi években több nemzetközi kutatás középpontjában a gyermekek által létrehozott szóbeli narratívák, elbeszélések álltak. A pszichológia, pedagógia, nyelvtudomány területén végzett vizsgálatok eredményei alapján kimondható, hogy a történetmondás képességében is jól elkülöníthető életkori sajátosságokat figyelhetünk meg és írhatunk le bizonyos mutatók alapján (Bruner et al., 1993; Schneider et al., 2005). A szóbeli szövegalkotás képessége elengedhetetlen kompetencia az írásbeli nyelvhasználat elsajátításához is. A történetmeséléshez szükséges készségek, az elbeszélések megalkotása készíti elő már óvodáskorban azt, hogy a gyermekek később az iskolában sikeresen tanuljanak meg írni és olvasni.

Óvodáskorban a fiziológiai és pszichés fejlődésen túl komoly változások következnek be a nyelvhasználatban is. A harmadik életévre jellemző a paradigmatis rendszerek elsajátítása. Az óvodába lépéskor a gyermekek már

majdnem teljes biztonsággal használják a ragokat és a jeleket is (Gósy, 1984). Ebben az életkorban a gyermekek már interakcióba lépnek egymással. Az együtt játszás során valódi beszélgetések, társalgások alakulnak ki. A gyermekek beszélgetnek nem csak kortársaikkal, hanem felnőttekkel, szüleikkel és egyre gyakrabban önmagukkal is. Sok énközpontú narratívát hoznak létre, ezt nevezzük az egocentrikus beszéd korszakának. A gyermekek különböző tevékenységek közben hosszú monológokat, önmaguknak szóló kommentárokat mondanak hangosan vagy motyogva. Az óvodáskor végére ez a fajta beszéd belső beszéddé, fokozatosan a gondolkodás részévé válik (Piaget, 1970).

Az óvodáskor a „verbális mámor” időszaka, folyamatos fejlődés tapasztalható a nyelv összes szintjén (Gósy, 2005). A hazai vizsgálatok részletes képet adnak ennek az életkornak a szókincsben, artikulációban, grammatikai komplexitásban bekövetkező változásairól. A szókincsvizsgálatok tapasztalatai azt mutatják, hogy az óvodáskor végére a gyermekek több szót tudnak aktiválni kísérleti helyzetben, mint az óvodába lépéskor (Neuberger, 2008). A szóasszociációs tesztek azt is alátámasztották, hogy a szociokulturális háttér nagyban befolyásolja az aktivált szavak mennyiségét és minőségét is. A felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei több szót és gyorsabban tudnak aktiválni (Csákberényiné–Hajdu, 2011) A gyermekek képessé válnak összefüggő, hosszabb logikai láncolatokat elmesélni, önmagukat kifejezni. A beszédben megjelennek és egyre gyakoribbá válnak az összetett mondatok. Erre az időszakra tehető a különböző időviszonyok felismerése és az ezekről való beszéd, gondolkodás készségének elsajátítása is. Kezdetben a különböző idősíkok egymáshoz viszonyítása még nehézségekbe ütközik, fokozatosan kialakul az összefüggés a különböző igeidők között (Laczkó, 2011).

Az óvodás gyermekek beszédében megfigyelhetők önkorrekciók, ők már képesek mások, illetve egymás beszédében észrevenni és ki is javítani a hibákat (Gósy, 2002; Bóna–Neuberger, 2006). Ebben az időszakban különböző kommunikációs stratégiákat is gyorsan elsajátítanak. Fokozatosan felismerik és igyekeznek egyre gyakrabban használni a felnőttek által használt társalgási fordulatokat. Megjegyzik és használják már a különböző megszólítási, köszönési és udvariassági szabályokat is. Beszédükkel képesek a hallgató figyelmét felkelteni és fenn is tartani (Lengyel, 1996).

A gyermekek 4–6 éves korra egyre nagyobb biztonsággal használják a nyelvet, mondanivalójuk egyre összefüggőbb, kifejezésmódjuk gazdag (Adamikné Jászó, 2001). A magabiztos szóbeli szövegalkotás, történetmesélés is kiemelten fontos a későbbi iskolai sikerességben, az olvasás és az írás elsajátításában.

Az óvodáskorú gyerekek narratív képességeire, történetmesélésre vonatkozó eddigi magyar nyelvű nyelvészeti kutatások főként az aktivált szókincsset, a szöveghosszúságot, a grammatikai szerkezeteket vizsgálták. Néhány vizsgálat azonban a létrejövő történetek makrostruktúrájáról is tett megállapításokat. Az óvodáskori történetmesélés jellemzőit feltérképező vizsgálatok megerősítették,

hogy még az iskolába lépő gyermekeknek is kihívás ez a fajta produktív szövegalkotás. Itt is nagy szerepet játszik az otthoni nyelvhasználat, a szociokulturális környezet a gyermekek aktív szókincsében, kreativitásában, stílusában. Ebben az életkorban még nehézségük akadhat a szereplők, a tér és az idő azonosításával, valamint a szöveg felépítésével. Általános jellemzőként elmondható, hogy a képről való történetmeséléskor a létrejövő szövegek felépítése hiányos. A bevezetés és a befejezés megalkotása nagyrészt elmarad (Csákberényiné Hajdu, 2011). A 3-4 évesek többsége még nem tud egy képsorról kérdések nélkül önállóan szöveget alkotni. Ebben az életkorban jellemzően néhány összefüggés megnevezésén túl a gyermekek elbeszélése a képen szereplő karakterek és tárgyak felsorolásából áll. A 6-7 évesek már koherensebb, több ok-okozati összefüggést tartalmazó narratívát tudnak önállóan létrehozni (Murányi, 2018).

Több nemzetközi vizsgálat is leírja az óvodáskori narratívák jellemzőit, fejlesztési lehetőségeit. A narratív készségek fejlődési folyamatának megismeréséhez és leírásához ezekben a kutatásokban fontos szerepet kap a történetek koherenciájának, struktúrájának, valamint a történet egységeinek vizsgálata is. Jól elkülöníthető életkori sajátosságok határozhatók meg a gyermekek által létrehozott narratívákban. Elsőként Applebee (1978) írta le a narratív készségek fejlődési szakaszait. Hat szintet különített el, a strukturálatlan, egymással lazán összefüggő mondatoktól a valódi, strukturált, összefüggéseket is tartalmazó narratíváig. A valódi narratíva sikeres megkonstruálását a gyermekek 5-6 éves korára tette.

A narratív képességek fejlődése szoros kapcsolatban van a nyelvi és kognitív fejlődéssel (Applebee, 1978). A gyermekkori szóbeli megnyilvánulások fontos előre jelzői lehetnek a későbbi iskolai teljesítménynek is (Hedburg Westby, 1993). Applebee (1978) modellje mellett több újabb, a narratív szerkezetet és annak a nyelv elsajátítása során megfigyelhető fejlődési szakaszait leíró elmélet született (Applebee, 1978; Stein–Policastro, 1984; Meritt, 1987; ENNI, 2006). A gyermekek ezen a téren nyújtott teljesítményében is kiemelt szerepe van a családi háttérnek, az oktatási intézménynek, valamint a célzott fejlesztésnek is. Egy szlovén kutatásban megerősítést nyert, hogy minél több időt tölt a gyermek óvodában (minél korábbi életkorban kezdi), és célzottan fejlesztik is ezen kompetenciáját, annál jobban teljesít a szövegalkotási feladatokban (Fekonja-Peklaj et al., 2010).

A vizsgálatok azt is leírják, hogy különbség van a tipikus és atipikus nyelvi fejlődésű gyermekek narratívái között. A nyelvi fejlődésben elmaradást mutató gyermekek elbeszélései rövidebbek és kevésbé strukturáltak (McFarland, 1992).

A jelen kísérlet azt vizsgálja, hogy a kanadai Edmonton Narrative Norms Instrument (a továbbiakban röviden: ENNI) narratív szerkezet vizsgálatára vonatkozó módszertani elemei használhatók-e magyar nyelvű gyermekek elbeszéléseinek elemzése során.

Az ENNI egy kanadai vizsgálati módszer, és egyben egy nyelvi teszt a gyermekek narratív készségének mérésére (Schneider-Dubé et al., 2005). A módszer a képről való történetmesélési képességet vizsgálja. A kutatók 377 angol anyanyelvű 4-9 éves korú gyermek hanganyagát elemezték. A mintában életkoronként 50 tipikusan fejlődő és 10–17 atipikusan fejlődő adatközlő szerepelt. A cél olyan angol nyelvű mérési módszer létrehozása volt, amelyben (addig egyedülálló módon) csak a vizuálisan megjelenített történet adott alapot az önálló szövegalkotáshoz. A már ezelőtt is alkalmazott vizsgálati módszertanoknak minden esetben része volt a hallás utáni szöveg, történet visszamondása. Megállapítást nyert azonban, hogy ezekben a feladatokban a narratív képesség megítélésében a nyelvi készségek mellett nagy szerepet játszik a gyermekek memóriája is (Schneider–Dube, 2003).

Az ENNI fejlesztői több előkutatásban vizsgálták a narratív szerkezet elemzésére leginkább alkalmas módszereket, képsorokat. Úgy találták, hogy a történetek makrostruktúrájának vizsgálatára a legalkalmasabbak az úgynevezett történetnyelvtani modellek. Ezek minden esetben történetegységekre bontják az elbeszéléseket, és meghatározzák, hogy melyek azok a szükséges elemek, melyek nélkülözhetetlenek egy történetben. Különböző megközelítések (Mandler–Johnson, 1977; Rumelhart, 1975; Stein–Glenn, 1979; Thorndyke, 1977) léteznek a történetek narratív szerkezetének leírására, valamint a történetegységek, a struktúra meghatározására. Az ENNI kutatás az 1979-es Stein és Glenn által leírt történetnyelvtant, történetegységeket használta a vizsgálati módszer kidolgozásához.

A történetnyelvtani modell által meghatározott történetegységeket figyelembe véve az ENNI-hez három különböző nehézségi szintű képsort fejlesztettek. A fekete-fehér képsorok egyszerű vonalrajzokból állnak. Három A és három B jelű képsort használtak, ezek az 1-es, egyszerű szinttől indulva egyre komplexebb történeteket mutatnak be. Az azonos betűjelű történetekben a helyszínek, a főszereplők és a történet megegyeztek. A képsorok adatai a következő táblázatban láthatók (1. táblázat).

1. táblázat. Az ENNI képsorai.

Képsor	Alaphelyzet	Epizódok száma	Szereplők száma	Szereplők leírás	Képek száma
A1	Uszoda	1	2	Elefánt és zsiráf	5
A2	Uszoda	2	3	A1-ben szereplők plusz egy új karakter	8
A3	Uszoda	3	4	A2-ben szereplők plusz egy új karakter	13
B1	Park	1	2	Nyúl és kutya	5

B2	Park	2	3	B1-ben szereplők plusz egy új karakter	8
B3	Park	3	4	B2-ben szereplők plusz egy új karakter	13

Az ENNI vizsgálat során a kutatók a narratív szerkezet értékeléséhez a történetegységekhez pontszámokat rendeltek (erről ismertetés olvasható a jelen tanulmány módszertani fejezetében és részletes útmutató a függelékben). Az így kapott pontszám a Story Grammar Score, amelyre a jelen írásban a továbbiakban Narratív Szerkezeti Mutatóként (röviden: NSzM) utalok.

A vizsgálat során a fentebb bemutatott képsorokkal készítették hangfelvételeket. A képsorokhoz tartozik egy részletes pontozási útmutató, mellyel objektív módon értékelhetők az elhangzott történetek. A kutatók az eredményeket életkoronként összehasonlítva korcsoportokra vonatkozó sztenderdeket dolgoztak ki, tipikus és atipikus nyelvi fejlődés esetére is. Ezeket a 4 és 9 éves kor közötti sztenderdizált eredményeket mindenki számára elérhető formátumban közzétették.

A jelen tanulmány azt mutatja be, hogy magyar nyelven milyen módon alkalmazhatók az ENNI narratív készségek vizsgálatára fejlesztett módszertanának egyes elemei. Ezen kívül bemutatja a NSzM összefüggését a narratívákban használt összes szó számával.

2. Kísérleti személyek, anyag és módszer

A vizsgálatban 12 középső csoportos (4 éves) és 12 nagycsoportos (5-6 éves) gyermek vett részt, valamint felnőtt kontrollcsoportként 12 egyetemi hallgató. Minden óvodás ép értelmű, ép hallású, magyar anyanyelvű, és ugyanabba a Budapesthez közeli óvodába jár. A felnőtt korcsoport tagjai közül minden kísérleti személy ép hallású, magyar anyanyelvű, tanár szakos egyetemi hallgató, ugyanazon budapesti egyetemen.

A kísérlet felvétele minden esetben külön szobában, előzetes tréning után zajlott, mely a módszertan meghatározott része. Ennek során az adatközlő megismeri a kísérletvezetőt, valamint az elvégzendő kísérleti feladatot is. Ezeket az alkalmakon egy kifejezetten erre a célra tervezett, az ENNI adatbázisában szereplő képsorral dolgoztam. Ez egy különálló, 1-es nehézségi szintű képsor, melynek szereplői és helyszíne sem hasonlítanak a későbbiekben a kísérlet során használt képsorokéhoz, de a történet felépítése megegyezik az 1-es nehézségi szintű történetekkel.

A kísérletben az A1-es 2 szereplős, egyetlen epizódból álló (a továbbiakban „könnyű”) és a B3-as 4 szereplős, 3 epizódot is magába foglaló (a továbbiakban „nehéz”) képsorokat használtam (lásd a függelékben). Így a második, nehezebb történet mesélésekor sem a szereplők, sem a helyszín nem voltak ismerősek a kísérleti személyeknek.

Az ENNI módszertana rögzíti az instrukciókat is, melyeket a kísérletvezető a kísérleti személyeknek adhat. Az alábbi kísérlet során én is ezeket az instrukciókat használtam a feladat ismertetésekor. Ezeknek az utasításoknak fordítása a következő:

„Hoztam egy képsort, ami egy történetet mond el. Először megmutatom neked az összes képet, aztán visszalapozunk az elsőhöz, és újrakezdjük. Azt szeretném, ha elmesélnéd a történetet, amit a képeken látsz. Én nem látom a képeket, ezért arra kérlek, nagyon ügyesen, részletesen mesélj nekem, hogy megérthessem. Rendben?”

Már a tréningalkalmak során is ezek az instrukciók hangzottak el. Az adatközlők egymás után beszéltek mindkét képsorról. Az ENNI módszertanának megfelelő módon a képeket lapozható formában, könyvformátumba lefűzve nézhették az adatközlők. A második lapozás során mondták csak el a történeteket. Eközben a kísérletvezető nem nézte együtt a képeket a kísérleti személlyel, ezzel is kizárva a kisebb gyermekeknél a megnevezés helyetti nonverbális jelek használatát, vagy azt, hogy kérdéseket tegyenek fel a történettel kapcsolatban. A kísérlet vezetője a kísérlet előtt minden esetben arra kéri az adatközlőt, hogy a lehető legrészletesebb mesét, történetet mondja el az egymás után következő képekről, emlékeztetve őt arra is, hogy ezt a feladatot a tréning során már együtt is végrehajtották.

Ha az adatközlő nem tudja elkezdni a történetet vagy elakad, esetleg nem szeretné folytatni a mesélést, abban az esetben a kísérletvezető megkérdezheti, hogy mi történik éppen a képen, vagy tovább lapozhat a következő képre. Az ENNI instrukciói szerint fontos folyamatosan nonverbális jelekkel támogatni a gyermek mesélését. Emellett a legjobb stratégia elismételni az utolsó mondatot, ami már elhangzott, és ezzel lendíteni tovább a történetet. Ha a második lapozás után sem sikeres a történet elkezdése vagy folytatása, akkor a kísérletet abba kell hagyni.

Az adatközlők által elmondott történeteket diktafonnal rögzítettem, majd lejegyeztem. Összesen 36 beszélővel két képsorról 72 hangfelvétel készült.

A lejegyzett szövegekben az ENNI által is vizsgált mutatók közül a szavak számát és a különböző szavak számát határoztam meg, valamint minden szövegben megvizsgáltam a Narratív Szerkezeti Mutatót. A kapott eredményekkel életkoronként és a képsor nehézsége szerint összehasonlítást végeztem, valamint összevettem a narratív szerkezetre vonatkozó értékeket a kanadai sztenderdekkel. Ezen kívül Pearson-féle korrelációanalízissel vizsgáltam az összefüggést az összes szó száma és a NSzM között.

A képsorok történetegységenkénti értékelési szempontjai és az azokra adható pontszámok a 2. táblázatban láthatók.

2. táblázat. A Narratív Szerkezeti Mutatóhoz rendelt pontszámok.

Történetegység neve	Történetegység értékelési szempontjai	Pontszám
[CH] Szereplők	A történet szereplőinek bármikori megnevezése főnévvel. Nem elfogadható önmagában névmással vagy az igeragozással szereplőkre utalás. Kivétel, ha a beszélő önmagát is szerepelteti a történetben.	1
[SET] Alaphelyzet	Helyszín, tevékenység és/vagy szokásos állapot megnevezése (pl. XY mindig éhes volt).	1
[IE] Az esemény/történet indítása	A történetet meghatározó esemény, gondolat. Ez lehet párbeszéd, felkiáltás is.	2
[IR] Belső reakció	A főszereplő reakciója a megtörtént eseményre. Párbeszédben is kifejezhető, például: <i>Ó, nem!</i>	1
[IP] Terv	A szereplők belső terve.	1
[ATT] Cselekvés	A cél elérésére tett kísérlet, konkrét lépések.	2
[OC] Eredmény	A tettek eredményei, következményei.	2
[R] Reakció	Hogyan érzi magát, mit gondol a karakter, illetve hogyan reagál (ez a reakció fizikai is lehet, pl. elfutnak).	1

Az elbeszélésekben megjelenő történetegységekre a pontozási útmutató alapján 1 vagy 2 pont adható. Az események megnevezésére 2 pont adható, míg a szereplők, környezet, belső reakciók leírására 1. Az ENNI kutatói részletes értékelési szempontokat dolgoztak ki az egyes történetegységek értékeléséhez. Az A képsorok közül a könnyű és a legnehezebb képsorhoz tették közzé a sztenderdizált eredményeket és az értékelési útmutatót. A jelen vizsgálatban az A1-es képsor vizsgálatához igazított útmutatót adaptáltam és fordítottam magyar nyelvre, míg a B3-as képsorhoz az A3-as alapján kidolgoztam a magyar nyelvű pontozási lapot. Néhány ponton szükségessé vált a pontozási rendszer magyar nyelvhez való igazítása. Például a szereplők megnevezése a magyar nyelvű adaptációban nem jelentheti azt, ha az adatközlő az igék ragozása során utal arra, hogy többen is részt vesznek a cselekvésben. Ezen kívül az igeikötők használata sem lehet elégséges arra, hogy helyszínt jelöljön meg.

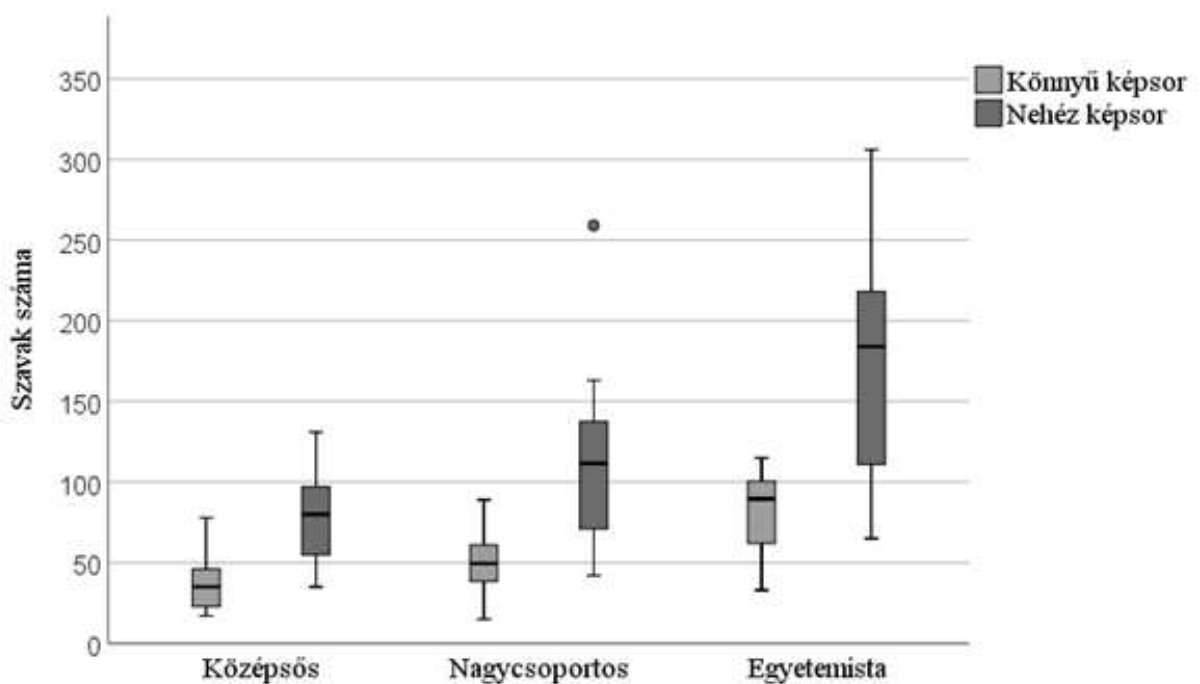
A könnyű, 1-es szintű képsorra összesen 13 pont volt adható, míg a nehéz, 3-as szintű képsor maximális pontszáma 37.

3. Eredmények

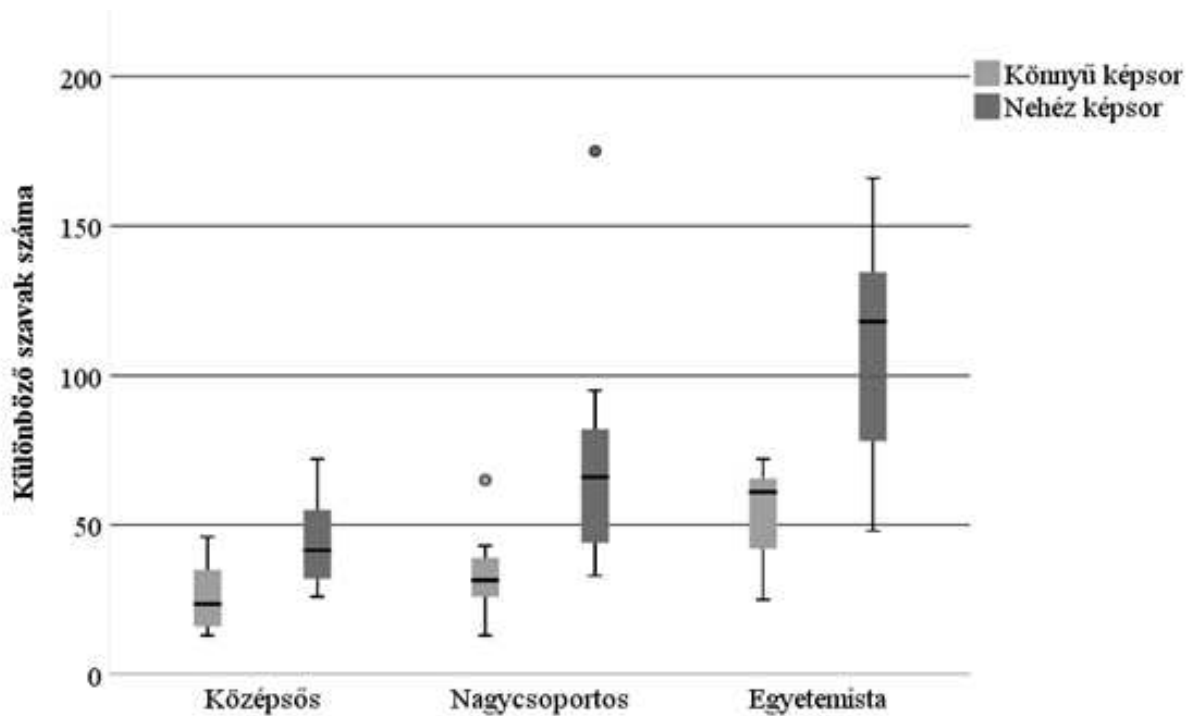
3.1. Szavak száma, különböző szavak száma

A könnyű képsort a középsősök átlagosan 36 szóval mesélték el, a nagycsoportosok átlagosan 49 szót használtak ugyanazon történet elmesélésére, míg az egyetemista csoportnál ez a szám 89 volt (1. ábra). A különböző szavak száma is emelkedik az életkor előrehaladtával (középsős: 25, nagycsoport: 33, egyetemista: 56).

A nehéz képsornál az elhangzott szavak számának átlaga középső csoportban 79, nagycsoportban 115, az egyetemistáknál pedig 175 szó. A 4 évesek átlagosan 43, az 5-6 éves korosztály 71, a felnőttek 106 különböző szót használtak (2. ábra).



1. ábra. A szavak száma életkoronként (db).



2. ábra. A különböző szavak száma életkoronként (db).

3.2. Narratív Szerkezeti Mutató

A könnyű képsor Narratív Szerkezeti Mutatójának maximuma az értékelési útmutató alapján 13 pont. A középső csoportos korosztály átlagosan 6 pontot szerzett ennél a képsornál (3. ábra). A legtöbb adatközlő sikeresen megnevezte az alaphelyzetet, a szereplőket, valamint a történet lezárásaként az eredményt, de a szereplők reakcióinak és terveinek megfogalmazása legtöbbször kimaradt a narratívákból. A következőkben bemutatott két történet kapta a legalacsonyabb (2) és a legmagasabb (10) pontszámot ebben a korosztályban. A szövegekben félkövérrel jelölöm azokat a részeket, melyek a megadott kritériumok alapján pontot értek a NSzM-ban:

1.

***Elefánt** meg a **zsiráf** meglátták lezuhanni a folyóba*

Beleestek a folyóba

Kihúzta az elefánt a zsiráfot

Elefánt meg egy zsiráf szedtek virágot

2.

*Találkozott az **elefánt** meg a **zsiráf** elementek fürdeni egyet*

De volt benne egy labda és nem mertek belemenni

De végül a zsiráf belement

*Aztán kihúzta aztán talált egy labdát aztán **kihúzta a vízből***

Vége

A nagycsoportos korosztály átlaga 8,4 pont volt, ők többször nevesítették a szereplők reakcióit, és nemcsak az eredményt, hanem a történetet meghatározó eseményt is megnevezték. A legalacsonyabb pontszám itt is 2 volt, míg a csoport több mint egyharmada a legmagasabb pontszámot érte el, vagy ahhoz nagyon közeli pontszámmal teljesítette a feladatot. A korosztály egyik legalacsonyabb (4) és legmagasabb (13) pontszámot elért narratívái a következők:

3.

Nem tudom.

*Egy **elefánt**.*

S ott voltak labdák.

*Aztán az egyik **golyó beleesett a vízbe** és aztán a **csacsi** is vagy mi.*

S aztán az elefánt kivette a golyót.

És aztán a csacsi kijött a vízből.

4.

*Egy **elefánt** meg egy **zsiráf** találkoztak és az elefánt hozott három labdát*

Kimentek a medence szélére és beleesett a vízbe a labda

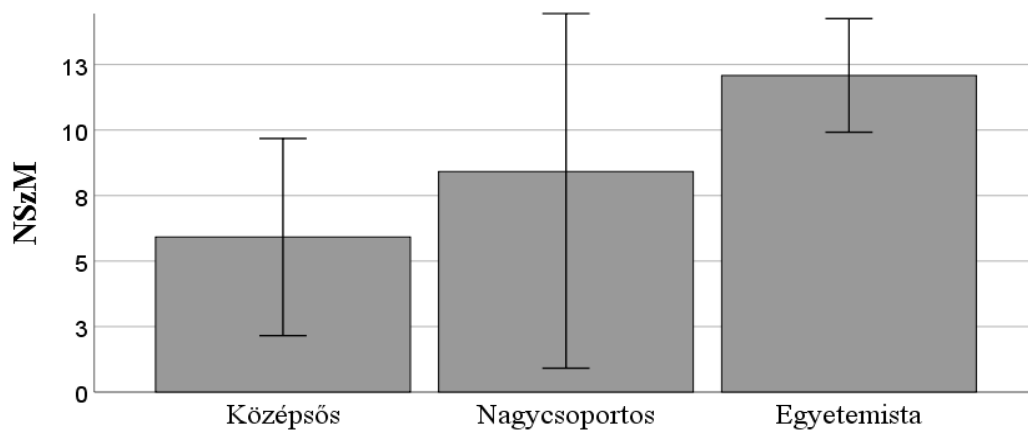
*És a **zsiráf beleugrott a vízbe** és elkezdte üldözni a labdát **hogyan elkapja**.*

*És utána az elefánt **megörült** és **kivette a zsiráfnak a kezéből a labdát***

*Utána meg örült de a zsiráf csurom **vizesen vigyorgott és hazament**.*

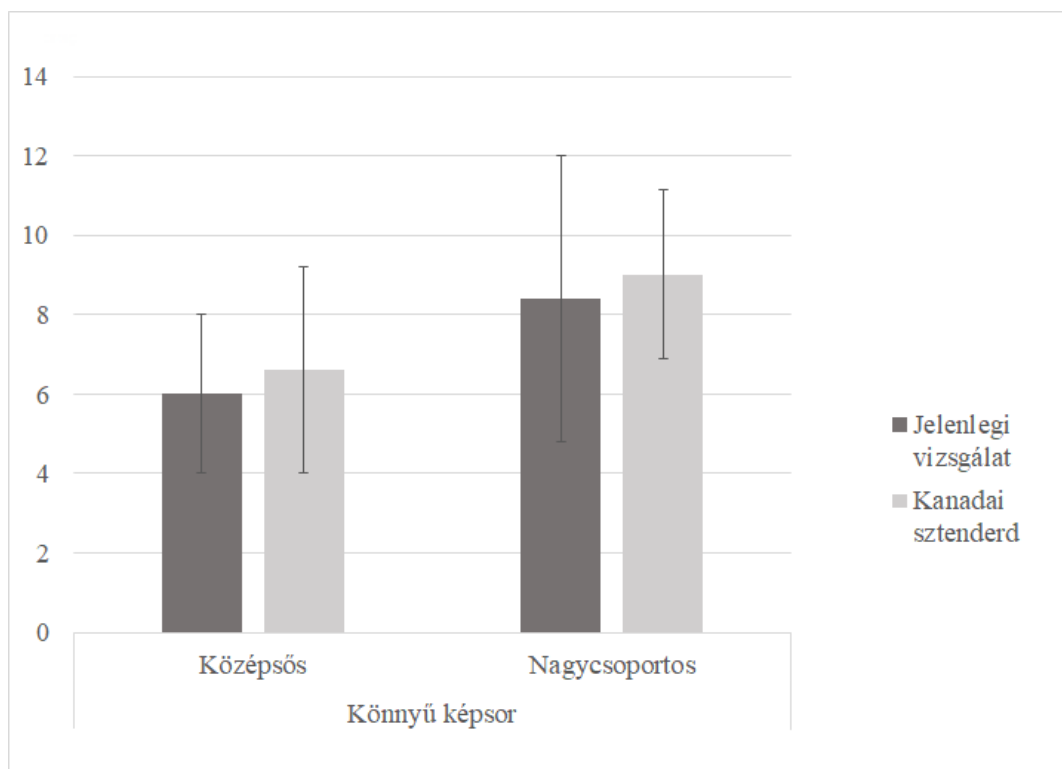
A harmadik, 4 pontosra értékelt elbeszélésben a szereplők megnevezésén túl a történetet meghatározó fő cselekmény megnevezését láthatjuk. A negyedik, maximum pontszámra értékelt történetben minden elvárt történetegység megjelenik. A 3. ábrán látható szórásadatok és a bemutatott példák is mutatják, hogy a feladat végrehajtása egy-egy korosztályon belül nagy egyéni eltéréseket mutatott.

Az elemzésben kontrollcsoportnak tekintett beszélők átlagosan 12 pontot szereztek. A csoportban 9 pont volt a legalacsonyabb Narratív Szerkezeti Mutató. Náluk nem beszélhetünk nagy egyéni különbségekről ebben a feladatban (3. ábra).



3. ábra. A könnyű képsor Narratív Szerkezeti Mutatója életkoronként (átlag és szórás).

A jelen vizsgálat könnyű (1-es szintű) történethez tartozó Narratív Szerkezeti Mutatóját összehasonlítva a kanadai sztenderdizált eredményekkel a 4 éves korosztálynál a jelenlegi vizsgálat átlaga 6, a kanadai átlag pedig 0,6 ponttal magasabb. Az 5-6 éves korosztálynál 1 pont különbség figyelhető meg. A magyar nagycsoportosok narratívának átlagos pontszáma ennyivel marad el a kanadai sztenderdtől. A jelenlegi vizsgálat eredményei nagyobb szórást mutatnak, mint a kanadai adatok (4. ábra).



4. ábra. A könnyű képsor Narratív Szerkezeti Mutatójának összehasonlítása az ENNI sztenderddel (átlag, szórás).

A nehéz, 3 epizódból álló négy szereplős történet Narratív Szerkezeti Mutatójának maximuma az értékelési útmutató alapján 37 pont.

A középsősök ebből átlagosan 12 pontot értek el (5. ábra). Ebben a feladatban is a legtöbben a szereplőket és egy fő eseményt tudtak megnevezni. A reakciók és a bonyolultabb események megnevezései itt is a legtöbbször elmaradtak. Ebben a korosztályban a legalacsonyabb pontszám 4, a legmagasabb pedig 19 volt. Ezek a következő történetek voltak:

5.

A lufi ott van

*Ott pedig **el akarta kapni***

Elkapta,

Elszállt a lufi, elszállt

Elgurult a kiskocsi

*És visszaadta neki a lufikat a **kutyus***

Elszálltak a lufik

Megfogta a lufikat

Elment sok lufijuk van itt kettő lufi van

6.

*Volt egyszer egy **kutya** meg egy **nyúl***

*Aztán meg **összetalálkoztak***

És a nyúl integetett neki

*Aztán meg kocsikáztak és odakötött a nyúl egy **nagy lufit***

Aztán meg elrepült

És nagyon kiáltottak egy nagyot

Aztán meg lehullott a szára amin rajta volt egy lufi

*Aztán meg szerencsére ott volt egy **öreg nyúlnál sok lufi***

Aztán meg rámutat egy nyúl hogy melyikre

*Aztán meg odaadta neki aztán meg adott **neki pénzt de nem volt neki pénze***

Aztán meg sajnos nem tudtak kapni

Aztán meg elsétáltak

*És aztán meg a **nyúl anyukájával összetalálkoztak***

*És az **anyukája adott pénzt***

*Aztán meg odaadta neki a pénz és **kettő lufit kaptak***

Aztán meg megfogták.

Az ötös számú történetben a beszélő a szereplők közül csak az egyiket azonosította, és több történetegység teljesen kimaradt az elbeszélésből. A hatos számú narratíva ezzel szemben a szereplők megnevezésén túl, a legtöbb cselekményt tartalmazza, de a szereplők reakciói, belső tervei itt sem jelennek meg.

A szórásadatok a nehéz képsornál a nagycsoportosok teljesítményében mutatják a legnagyobb egyéni eltéréseket. Volt a csoportban több olyan adatközlő is, akik 30 pont fölött teljesítették a feladatot, de a csoportban többen 10 pont alatt teljesítettek, történeteikben a karakterek megnevezésén túl egy-két esemény szerepelt még. A csoport legkevesebb (5) és az egyik legmagasabb (34) pontot szerzett narratívái:

7.

Lufit árulnak

Ki akarják pukkanítani a lufit

Eloldozzák

El van oldozva és repül el

Mérges rá.

Árul újabb lufit.

Ki akarja pukkanítani a lufit.

De nem szabad

Itt akarnak lufit

Szalad oda

Kér lufit

Ad is neki

Mind a ketten kaptak lufit.

8.

Egyszer volt egy kutya meg egy nyuszi volt rajta

volt egy talicska amin volt egy lufi.

Elindultak sétálni.

És látták hogy egy picit hogy elkezdett a nyuszi szaladni és nézte közben a léggömböt

A kutya pedig a nézte hogy vajon el fog-e szállni

És és kezdett lelazulni a kutya megijedt és ezért a nyuszinak próbálta helyrehozni

Elrepült a léggömb és mind a ketten és mind a ketten szomorúak lettek

A kutya mérges lett a nyuszira mert ő rosszul kötötte be a talicskához

Észrevették hogy láttak egy léggömbös bácsit aki egy nyuszi volt

Odamentek hozzá és a nyuszi kért egy léggömböt

Azt mondta a bácsi hogy öt forintba kerül

A nyuszi kihúzta a zsebét és egy sem volt

Megijedtek mind a ketten és a bácsi azt mondta hogy úgy nem adhatja oda, hogy ha nincsen öt forintjuk

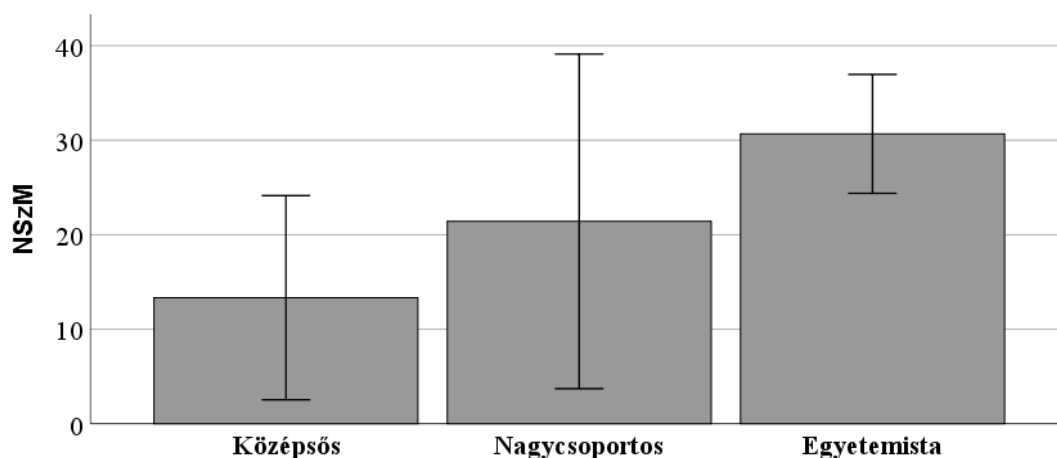
Észrevettek egy nénit.

Odaszaladt a nyuszi

Mondta veszel nekünk egy léggömböt*A néni csodálkozott****Aztán végül megvette a léggömböt és meg is kapták és boldogak lettek***

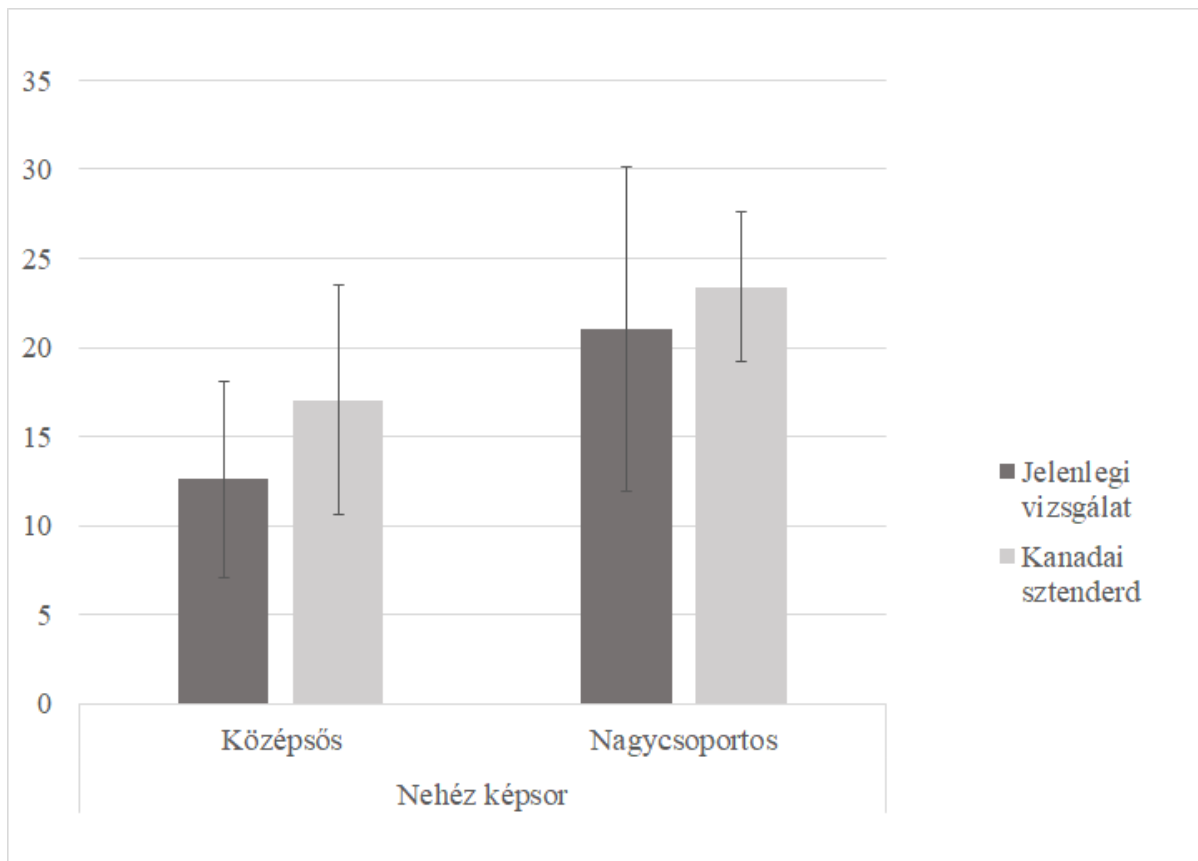
Itt is megfigyelhető, hogy a hetes narratívában az adatközlő a szereplők pontos azonosítása nélkül hozta létre a történetet, míg a 8-asban a beszélő szereplőkön és a főbb eseményeken túl a reakciókat is megnevezve sokkal komplexebb elbeszélést hozott létre.

Az egyetemista kontrollcsoport ezt a történetet is kisebb egyéni teljesítménykülönbséggel és magas, 30 pontos átlaggal teljesítette (5. ábra).



5. ábra. A B3-as képsor Narratív Szerkezeti Mutató életkoronként (átlag és szórás).

Ha a nehéz képsor eredményeit összevetjük az ENNI standard értékeivel, azt láthatjuk, hogy a jelenlegi vizsgálatban szereplő óvodások mindkét életkori csoportjában elmarad a NSzM a kanadai sztenderdtől. A 4 éves korosztály jelenlegi vizsgálatbeli átlaga 12,6 pont, a kanadai sztenderd 17 pont. Az 5-6 éves, nagycsoportos korosztály pontszámai közelebb vannak a kanadai sztenderd értékekhez (a jelenlegi vizsgálatbeli átlag: 21 pont, a kanadai sztenderd: 23,4 pont). Az adatok szórása a nagycsoportosok magyar nyelvű narratíváinál a legmagasabb (6. ábra).



6. ábra. A nehéz képsor Narratív Szerkezeti Mutatójának összehasonlítása az ENNI sztenderddel (átlag, szórás).

3.3. Korrelációelemzés

A szavak számán és a NSzM-on korcsoportonként és képsoronként elvégzett korrelációelemzés alátámasztja, hogy nem minden csoportban figyelhető meg egyértelmű összefüggés a történetek hosszúsága és a narratív szerkezet összetettsége között. A középsős, legfiatalabb csoportban nem volt összefüggés a két mutató között egyik képsornál sem, míg egyetemistáknál szignifikáns az összefüggés a két vizsgált változó között. A legerősebb korrelációt az egyetemista adatközlők történeteinek NSzM-ja mutatta a szavak számával.

A nagycsoportosoknál a könnyű képsornál nincs összefüggés a szövegek hosszúsága és a NSzM között. A nehéz képsornál azonban erős összefüggés figyelhető meg.

3. táblázat. A könnyű képsorhoz tartozó korrelációelemzés adatai.

	r	p	n
Középsős	0,4	0,198	12
Nagycsoportos	0,662	0,19	12
Egyetemista	0,623	0,03	12

4. táblázat. A nehéz képsorhoz tartozó korrelációelemzés adatai.

	r	p	n
Középsős	0,077	0,811	12
Nagycsoportos	0,846	0,001	12
Egyetemista	0,682	0,015	12

Következtetések

A vizsgálat során az adatközlők (főleg a gyermekek) szívesen és hosszan beszéltek a képsorokról, a feladatot minden esetben megértették és teljesítették. Az ENNI vizsgálati módszertanába foglalt pontos instrukciók, a tréningalkalom és a már kipróbált képsorok megkönnyítették a hanganyagok felvételének menetét.

A NSzM egy olyan objektív mutató, mely vizsgálhatóvá és összehasonlíthatóvá teszi a képről való szövegalkotási képességet. A mutató használata, a történetek szerkezeti egységekre bontásával lehetőséget biztosít arra, hogy különbséget tegyünk különböző életkorokban létrejövő narratívák között.

A jelenlegi vizsgálat értékeinek összehasonlítása a kanadai sztenderdekkel azt mutatja, hogy az ENNI módszertana a szövegalkotási képesség mérésének egy olyan módja, mely nem csak angol nyelven használható. A NSzM további használata és magyar nyelvű tesztelése mellett szól, hogy az értékelési rendszer magyar nyelven is jól használható, és a jelenlegi kisebb elemszámú vizsgálat és a kanadai kutatás összehasonlításakor nem mutatható ki jelentős különbség.

A történetek hosszúsága (az összes szó száma) nem mutat minden korosztálynál és képnehezéknél összefüggést a NSzM-val. A történetek narratív szerkezetének megítéléséhez, vizsgálatához a szöveg megkonstruáláshoz használt szavak mennyisége önmagában kevés információt hordoz.

A későbbiekben a kísérlet nagyobb elemszámmal történő megismétlése, kibővítése tovább pontosíthatja a vizsgálat eredményeit.

Irodalom

- Adamikné Jászó A.** (2001) *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig*. Budapest: Trezor Kiadó.
- Applebee, A.** (1978). *The child's concept of story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bóna J. & Neuberger T.** (2012) A spontán beszéd önellenőrzés folyamatainak életkorspecifikus sajátosságai. *Magyar Nyelv* 108/4. 426–440.
- Bruner, J., Feldman, C., Kalmar, D. & Renderer, B.** (1993) Plot, plight, and dramatism: Interpretation at three ages. *Human Development* 36. 6. pp. 309–323.
- Csákberényiné Tóth K. & Hajdú T.** (2011) Az iskolába lépő gyerekek szóbeli szövegalkotásának jellemzői. *Anyanyelv-pedagógia* 3.
- Fekonja-Peklaj, Urška M., Ljubica, S.** (2010) Children's storytelling: The effect of preschool and family environment. *European Early Childhood Education Research Journal* 18/1. pp. 55–73.
- Gósy M. & Bóna J.** (2006) A megakadásjelenségek javítása a beszédmegértésben. *Magyar Nyelvőr* 130. 33–49.
- Gósy M.** (1984) *Hangtani és szótani vizsgálatok hároméves gyermekek nyelvén*. Akadémiai Kiadó, Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gósy M.** (2005) *Pszicholinvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy M.** (2002) A megakadásjelenségek eredete a spontán beszéd tervezési folyamatában. *Magyar Nyelvőr* 126. 192–203.
- Hedberg, N. L. & Westby, C. E.** (1993) *Analyzing storytelling skills: Theory to practice*. Tucson: Communication SkillBuilders.
- Laczkó M.** (2011) Óvodások és kisiskolások spontán mondatalkotási folyamatai. *Magyar Nyelvőr* 135/4. 440–459.
- Lengyel Zs.** (1996) *Nyelvsajátítási és nyelvtanulási formák*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Mandler, J. M. & Johnson, N. S.** (1977) Remembrance of things parsed: Storystructure and recall. *Cognitive Psychology* 9. pp. 111–151.
- McFarland, Lisa L.** (1992) A study of the narrative skills in kindergarten children with normal, impaired, and late developing language development. *Dissertations and Theses*. Paper 4417.
- Merritt, D. D. & Liles, B. Z.** (1987) Story grammar ability in children with and without language disorder: Story generation, story retelling, and story comprehension. *Journal of Speech and Hearing Research* 30. pp. 539–552.
- Murányi S.** (2018) A szavaktól a történetekig. *Anyanyelv-pedagógia* 11/3.
- Neuberger T.** (2008) A szókincs fejlődése óvodáskorban. *Anyanyelv-pedagógia* 3–4.
- Piaget, J.** (1970) *Válogatott tanulmányok*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Rumelhart, D. E.** (1975) Notes on a schema for stories. *Representation and understanding: Studies in cognitive science* New York: Academic Press. pp. 185–210.
- Schneider, P.** (1996) Effects of pictures versus orally presented stories on story retellings by children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology* 5. pp. 86–96.
- Schneider, P., Dubé, R. V. & Hayward, D.** (2005) *The Edmonton Narrative Norms Instrument*. Retrieved from University of Alberta Faculty of Rehabilitation Medicine. Elérhető: University of Alberta Faculty of Rehabilitation Medicine website: www.rehabresearch.ualberta.ca/enni.
- Schneider, P. & Dubé, R. V.** (2005) Story presentation effects on children's retell content. *American Journal of Speech-Language Pathology* 14. pp. 52–60.
- Schneider, P., Hayward, D. & Dubé, R. V.** (2006) Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology* 30. pp. 224–238.
- Stein, N. L. & Glenn, C.** (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex. pp. 53–120
- Stein, N. L. & Policastro, M.** (1984) The concept of a story: A comparison between children's and teachers' viewpoints. *Learning and the comprehension of text*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. pp. 113–155.
- Thorndyke, P. W.** (1977) Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology* 9. pp. 77–110.

Függelék

A függelék tartalmazza a vizsgálatban használt képsorokhoz vezető linkeket valamint az NSzM értékelési útmutatóját.

A könnyű képsor útmutatóját az ENNI pontozási útmutatója alapján adaptáltam magyar nyelvre. A nehéz képsorhoz az értékelést a ENNI instrukciók alapján dolgoztam ki. A táblázat tartalmazza a történetegységek leírását, és azt, hogy hány pont adható rájuk. Előfordulhatnak azonban olyan egyedi esetek is, amikor a narratív szerkezetbe illeszkedve más válaszok is elfogadhatók (például a jelenlegi vizsgálatban egy adatközlő következetesen narancsnak hívta a labdát). A felsorolt lehetséges válaszok közül elég egynek szerepelnie, hogy pontot érjen az adott történetegység. A pontozás során vagy a maximális (1/2) pontot vagy pedig 0 pontot lehet adni. A szereplők reakciói többször is szerepelnek a pontozási útmutatóban, de minden képsornál egy szereplőhöz egy epizódban csak egy reakció tartozhat (hiába nevez meg az adatközlő esetleg többet is).

Tréning képsor:

http://www.rehabmed.ualberta.ca/spa/enni/pictures_new_files/training%20story.pdf

Könnyű képsor:

http://www.rehabmed.ualberta.ca/spa/enni/pictures_new_files/story%20A1%20slide.pdf

Történetegység neve	Értékelési szempontok	Adható pontszám
Szereplő 1 (SZ1)	elfogadható: bármilyen karakter/állat megnevezése (pl.: zsiráf/tehén/fiú), saját magát nevezi meg főszereplőként nem fogadható el: csak a ragozással utal a szereplőkre, csak névmást használ	1
Szereplő 2 (SZ2)	elfogadható: bármilyen karakter/állat megnevezése (pl.: zsiráf/tehén/fiú), saját magát nevezi meg főszereplőként nem fogadható el: csak a ragozással utal a szereplőkre, csak névmást használ	1
Alaphelyzet	SZ1 és SZ2 játszanak, labdáznak, medencénél/vízparton vannak, vagy szeretnek játszani/labdázni/sétálni	1
A történetet meghatározó esemény	a labda beleesik a folyóba/vízbe/sárba SZ1 és SZ2 meglátnak egy labdát, a labda a vízben van	2
Belső reakció	elfogadható: valaki szeretné megszerezni a labdát, az egyik állat szomorú lett, párbeszéd is elfogadható nem fogadható el: szeretnének úszni, bemenni a vízbe (mindenképpen a beesett labdára kell reagálniuk)	1
Terv	SZ2/a zsiráf eldönti/azt gondolja, hogy bemegy a vízbe/megszerzi a labdát	1
A cél elérésért tett lépések	SZ2 beugrik a vízbe, megpróbálja megszerezni a labdát, nem elfogadható: ha cél nélkül úszni megy valamelyik szereplő vagy beesik a vízbe	2
Eredmény, következmény	a labda megszerzése, átadása nem elfogadható: ha SZ1 adja SZ2-nek	2
Reakció 1	SZ1/az elefánt/boldog/hálás/szerelmes, megköszöni a zsiráf tettét	1

MURÁNYI SAROLTA

Reakció 2	SZ/2 a zsiráf büszke/boldog/szerelmes/örül/vizes/fáradt	1
Mindkét szereplő reakciója	szerelmesek/boldogok/örülnek	1
		maximum 13 pont

Nehéz képsor:

http://www.rehabmed.ualberta.ca/spa/enni/pictures_new_files/story%20B3%20slide.pdf

Történetegység neve	Értékelési szempontok	Adható pontszám
1. epizód	Elszál a lufi	
Szereplő 1 (SZ1)	elfogadható: bármilyen karakter/állat megnevezése (pl.: kutya/szamárlány), saját magát nevezi meg főszereplőként nem fogadható el: csak a ragozással utal a szereplőkre, csak névmást használ	1
Szereplő 2 (SZ2)	elfogadható: bármilyen karakter/állat megnevezése (pl.: nyuszi/cica/fiú), saját magát nevezi meg főszereplőként nem fogadható el: csak a ragozással utal a szereplőkre, csak névmást használ	1
Alaphelyzet	elfogadható, ha a leírásban a következők közül valamelyik szerepel: játszanak, találkoznak, köszönnek, együtt vannak, vagy szeretnek játszani/sétálni/parkban lenni	1
A történetet meghatározó esemény	megtetszik az egyiknek/nyuszinak/SZ2-nek a lufi	2
Belső reakció	SZ2 szeretné a lufit megfogni/megszerezni/megnézni/játszani vele	1
Terv	SZ2 eldönti/kitalálja, hogy megszerzi a lufit	1
A cél elérésért tett lépések	SZ2 eloldozza/leszedi/kiköti a lufit nem elfogadható: odaköti a lufit	2
Eredmény, következmény	elszál/eloldódik a lufi	2
Reakció 1	SZ1/kutya szomorú/csalódott/haragszik	1
Reakció 2	SZ2/nyuszi szomorú/haragszik/csalódott/szégyelli magát	1
Mindkét szereplő reakciója	mindketten/mindenki szomorúak/mérgesek	1

MURÁNYI SAROLTA

2. epizód	Lufiárus	
Szereplő 3	elfogadható: bármilyen karakter/állat megnevezése (pl.: bácsi/lufiárus/öreg/felnőtt), saját magát nevezi meg szereplőként nem fogadható el: csak a ragozással utal a szereplőkre, csak névmást használ	1
Esemény	észrevesznek/meglátnak egy másik nyuszit/lufiárust/felnőttet	2
Belső reakció	megörülnek/a nyuszi megörül neki szeretnék visszakapni az elrepült lufit SZ2 szeretné felvidítani Sz1-et	1
Terv	elhatározzák/nyuszi elhatározza hogy vesz/kér lufit	1
A célért tett lépések	odamegy SZ3-hoz és segítséget/lufit kér/elmeséli mi történt nem elfogadható: cél nélkül beszélgetnek	2
Eredmény, következmény	nem kapnak lufit mert nincs pénzük nem ad SZ3 lufit mert nem tudnak fizetni	2
Reakció 1	sír/szomorú/csalódott/gondolkozik	1
Reakció 2	sír/csalódott/szomorú/gondolkozik	1
Reakció 3	SZ3 mérges/szigorú/türelmes	1
Reakció	mindannyian/többen szomorúak/csalódottak	1
3. epizód	Segítség	
Szereplő 4	elfogadható: bármilyen karakter/állat megnevezése (pl.: néni/orvos/anya/felnőtt/nyuszi), saját magát nevezi meg főszereplőként nem fogadható el: csak a ragozással utal a szereplőkre, csak névmást használ	1
Esemény	Észreveszik SZ4-et, SZ2 odamegy SZ4-hez	2
Belső reakció	SZ2 szeretne segíteni/segítséget kérni, SZ1 reménykedik, SZ4 várakozik	1
Terv	SZ2 eldönti/rájön/elhatározza, hogy segítséget kér	1
A célért tett lépések	SZ2 odaszalad/odamegy SZ4-hez és elmeséli mi történt/segítséget kér	2
Eredmény, következmény	SZ4 odamegy SZ3-hoz és kér/vesz lufit SZ1 és SZ2 lufit kap	2
Reakció 1	SZ1 hálás/boldog/örül/nem haragszik már/jobban érzi magát	1
Reakció 2	SZ2 boldog/büszke	1
Reakció 3	SZ3 büszke/boldog/örül, hogy segített	1

MURÁNYI SAROLTA

Reakció 4	SZ4 örül/boldog/kedvesen mosolyog	1
Reakció	Mindenki örül a lufinak	1
		maximum 37 pont

ILDIKÓ HORTOBÁGYI – ISTVÁN KOCSIS

University of Pannonia
ildiko@almos.uni-pannon.hu
k.istvan@t-online.hu

Ildikó Hortobágyi – István Kocsis: Follow the Reader Profile!
A Comparison of News Articles and Outlets from English Speaking Countries
Alkalmazott Nyelvtudomány, XIX. évfolyam, 2019/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2019.2.006>

Follow the Reader Profile!
**A Comparison of News Articles and Outlets from English
Speaking Countries**

Az újság a tömegtájékoztatás egyik legrégebbi eszköze. Napjainkban a média e formája mindenfajta ismeret közvetítésére képessé vált, a tudományos kutatási eredményektől a celebek világáig. Az angol nyelvű média világméretű elterjedésével nemcsak a médiaműveltség és a médiatudatosság fejlesztésében hatékony eszköz, hanem az újságírói diskurzust befolyásoló szociolingvisztikai tényezők megértésében is. A tanulmány azt vizsgálja – angol nyelvű országok hírportál-webhelyeire összpontosítva és összehasonlító szempontú megközelítést alkalmazva –, hogy a különböző webhelyek cikkei hogyan használják a meggyőzési technikákat a címben és a szövegekben, továbbá, hogy a mondatok száma, és ezen belül a szavak száma egy mondatban mennyire vetíti előre egy szöveg megértési nehézségeit. A kutatás célja az „ideális olvasó” profiljának a létrehozása, mely segítheti a különféle médialektusok dekódolását. Azonos hírek különböző nyelveken megjelenő változatai lehetőséget adnak összehasonlító vizsgálatokra, azaz hogy különböző országok, társadalmi, kulturális természetükből adódóan nyelvileg hogyan építik fel az információközlést.

Introduction

At the frontier between past and present, in a global society where human communication is highly mediatized, Thomas Carlyle is the first scholar to be credited for his 1841 reference to the press as the *Fourth Estate*, as a subsequent continuation of the balance of powers known as the *Estates-General* in the legislative assembly in France before the 1789 Revolution (Hortobágyi, 2009). We definitely live in a media saturated world where our culture is a huge supermarket of media messages. If in the past the main issue was how to gain information at all, nowadays the major problem is how to protect ourselves from the flood of information (McNair, 2006). The daily media diet of the students explores the lexis found at the crossroads of business, politics, infotainment and Hollywood. When developing students' media literacy skills, we need to consider that the strategic and tactical use of specific words and phrases can change how people think or behave (Hortobágyi, 2012: 144). Almost simultaneously with McNair's scholarship, in 2007 the Oxford Internet Institute launched a new project called the Fifth Estate developed from Bill Dutton's Inaugural Lecture: *Through the network (of Networks) – the Fifth Estate*, to examine the newly

emerged powerful individual voices and networks, which act independently of the traditional media (Hortobágyi, 2017).

Generally speaking, languages are not neutral, since our worldviews affect the systems of symbolic representation. Within any language, descriptions are not neutral either, as they are influenced by the background and the individual capacities of the speaker or writer. In order to understand medialects we have to learn to recognize that all messages in all media forms are targeted messages, and that very often tricks of persuasion are employed to manipulate language (Hortobágyi, 2010: 205). Among the most often utilised bias techniques we can list the following: equivocation, charged words, jargon, repeated affirmation, innuendo, unidentified sources and padding of high sentiment. As far as fallacies of argument are concerned, we can distinguish argument against the person, appeal to authority, argument to the people or appeal to the gallery, wrapping oneself in the flag, appeal to force, appeal to pity, special pleading or simply ignoring the question (Domborovski, 2004).

The newspaper is one of the oldest forms of mass communication. Nowadays there are different types of newspapers in every country, suited for their own specific audiences in terms of lexis, grammar, discourse patterns, sociolinguistic factors, just to mention only a few building blocks of communication. Today it is an effortless feat to obtain a newspaper and read it either in printed or electronic format. In recent years, the internet has speeded up information exchange, which also made article writing faster, more accessible as well as cheaper for the news outlets, hence the reason why most major newspapers and news stations also feature an online platform where the audience and readers can gain access to the written form of current news. However, this fast information exchange brings up the concerns that the quality of the editorials can suffer from the hastened release schedule. The author does not know the origin and the characteristics of the readers, thus needs to convey the information in a way that is clearly understood by all. Despite this, one might use idioms or other dialect dependent phrases that are common to a given area, which might prove difficult for some to understand. For that matter there are research findings of news outlets run by minority communities who live in English language dominant countries and use intentional code-mixing in their newspapers or newsletters (Forintos, 2017; 2018).

Similarly, one's intention to display their personal views or include fact altering or otherwise manipulative content in their stories might differ according to logistical or cultural origins. In this study, news articles from Australia, Canada, the United Kingdom and the United States are compared to showcase potential differences in communication strategies, even if these Anglo-Saxon origin countries are supposed to be sharing a common cultural, linguistic and communication heritage. One news outlet was chosen from each country.

News sites for each country

Canada	CBS News
USA	New York Times
UK	BBC News
Australia	ABC News

The news outlets were picked based on popularity; thus Canada, the UK and Australia’s news outlets are also their local television network’s news broadcasts’ online sites. For the USA, the New York Times is one of the most popular and most renowned news outlets, consequently it is arguably the most read across the country.

Literature and Methods

Nowadays researchers are fundamentally influenced by findings reached in other disciplines. Viewed through the lens of contemporary academic disciplines, research in media linguistics in general and applied linguistics in particular can be situated at a multidisciplinary intersection. One related concept is found in communication sciences, namely the concept of media literacy as the phenomenon of developing conscious awareness in understanding and decoding medialects as media-bound varieties of language. While discussing the main building blocks of media literacy, and through the analysis of knowledge structures, Potter (2008) proposes a clear-cut distinction between information and knowledge, where “information resides in the message, whereas knowledge resides in a person’s mind. Information gives something to the person to interpret - answering the question *what?* -, whereas knowledge reflects that which has already been interpreted by the person, answering the questions *how?* and *why?*” (2008: 13). Secondly sociology can offer a functionalist perspective (Turner and Stets, 2006), which enables us to understand how social systems operate as a whole, how they change, and what social consequences they have. Only with a conscious sensitivity to these issues can we decode messages and co-create new meanings when negative aspects of social life provide the context.

When scrutinizing new technological communication, - and all newspapers have a digital platform - Susan Herring is to be credited for having recognized and developed the CMDA paradigm (Computer mediated discourse analysis, a term coined by her at her 1994 GURT workshop) as a logical positioning of linguistics into the Web 2.0 environment. Since then CMC (Computer mediated communication) has undergone a remarkable shift, juxtaposing messages with infotainment content, giving birth to what Herring (2013) defines as convergent media computer mediated communication (CMCMC), where discourse in new contexts raises new issues.

Echoing both Herring’s (2013) and Hesmondhalgh’s (2013) argument of what can be considered as *text*, we can rightfully agree that convergent media operate with what Danesi (2016: 18) identifies as three new dimensions focusing on the

old Saussurian langue-parole interface, namely environment (real or virtual), multimodality and hypertextuality.

For authentic comparison and reliable findings, the authors have opted to analyse the same breaking world news presented by each of the above listed news outlets, followed by the first and second articles of each local news on the very same day, highlighting thus the major interests of the readership. The benchmarks for scrutiny are the wording of the titles and how eye-catching they are; dialect specific grammar; the average length of sentences and paragraphs as well as the information the text conveys and whether there is additional unrelated or non-important information included, which would otherwise steer the reader’s attention into another direction. The level of complexity in sentence length coupled with the used vocabulary will also be observed. Depending on the region where the news article is released, it is inferred that the author, calibrating the reader’s estimated intelligence, might deliberately use simpler or more complex wording, well-structured and longer sentences to share the information.

McIntyre’s Text Difficulty Table
(McIntyre, 1996: 19)

Sentence Length	Readability
8 words or fewer	Very easy to read
11 words	Easy to read
14 words	Fairly easy to read
17 words	Standard
21 words	Fairly difficult to read
25 words	Difficult to read
29 words or more	Very difficult to read

The above table will be used to determine whether a text is easy or difficult to understand as well as to compare news outlets based on their average words/sentence ratio to determine which outlet could prove harder for readers to decode. Itule and Anderson (2007) remind us that a complex sentence is made up of an independent clause, which is joined by a single or multiple dependent clause. According to Gatt (2014) these are the most commonly used sentence structures in news articles. A complex structure also increases the sentence length, which as a result makes the body of the text harder to understand. Manipulation and attention-grabbing techniques in the title are observed following Ecker’s concepts (2014), with special focus on headlines, which determine the main content, theme and mood of the editorial, thus it is vital for the authors to provide the proper titles for their stories. Even a decade earlier, Timuçin (2010) posited that one and the same piece of information can be formulated in different ways and the different versions are neither random, nor accidental alternatives, rather they are expressions that carry ideological distinctions that prompt different

representations. The speedy expansion of the internet has never nullified the scientific results of earlier research. Five decades ago, Crystal and Davy (1969) already recognized that the language used in newspaper stories is adopted to suit the intended audience, thus being more, or less biased as well as including manipulative content accordingly.

Each article has a short summary of the covered event, followed by the observations and analysis of the report. All unique features are noted and gathered to ultimately compare news sites to one another, point out differences and deduce a profile to each news outlet regarding their habits, text complexity and potential targeted readers. To see different situations in terms of stories, four different kinds of news topics are analysed: *World News*, *Entertainment*, *Political News* and *Local News*. At the end of every batch of articles from each news outlet, a table is made to compare some key elements. The points are as follows:

- Unique features in the title: Any form of attention grabbing, click-bait or otherwise manipulative techniques used in the title to either share political/ personal views or generate more interest in the reader.
- Out of context information: Whether the writing stays true to the promised content by the title.
- Unusual Vocabulary: Jargon, slang or other rarely used words that might prove difficult to understand for people who are not familiar with particular topic.
- Text Difficulty: The general difficulty to read the given text. Whether it features long, complex sentences, a high words/ sentence ratio or any form of rarely seen vocabulary such as slang or jargon.
- Average Words/ Sentence ratio: The dividend of the amount of words the story consists of, by the number of sentences the words are separated into. This data can point to the complexity and required knowledge of the language to read the article according to the average sentence lengths by McIntyre.
- Signs of manipulation in the text: Whether the text contains political, personal views, any form of manipulation from pun, to obvious insulting of a person, political group or changing the topic in order to shift the attention of the reader.

Discussion and Results

An analysis of research data gathered during reading the leading articles is presented in this sub-chapter, and the research questions presented in the introduction are reiterated and addressed. Namely, the authors have chosen leading breaking news from the four Anglo-Saxon news outlets: *World News* in two batches, *Entertainment* and *Local News*. Articles on politics and a second batch of local news will not be discussed in detail in this paper, but their quantitative and qualitative results will be reflected on in the overall tables

presented in the Annex. World News tackled the same breaking news event with global reference and importance in the first batch, and a local natural disaster in France with relevance of global environmental issues. Entertainment and Local News scrutinized the first and second leading piece of news to find out what the specific country found relevant for their community.

World News 1.

The first batch of articles reports on **the malfunction of the Russian Soyuz rocket and the executed emergency landing.**

The Canadian **CBC News'** editorial is entitled *2 astronauts safe after Soyuz forced to make emergency landing*, posted on Oct 11, 2018. The title does not contain any persuasion tactics, it conveys the core issue that the corpus talks about. In the text, the reader learns about a malfunction with the Soyuz rocket that as a result had to perform an emergency landing. Both astronauts, Nick Hague and Alexei Ovchinin have survived the landing, even though the situation was not ideal due to the sharp falling angle. They were checked for injuries but none was found, so they were transported back to Star City, Russia's space training station outside Moscow. The document also explains the failure itself, a booster malfunction in the second stage about two minutes after lift-off. Additionally, the author also points out that due to this issue, the people currently on the ISS are trapped up there for an indefinite amount of time until investigations are going on.

The text also features a list of previous issues with the Soyuz rockets and highlights the tension between Russia and the USA: *Relations between Moscow and Washington have sunk to post-Cold War lows over the crisis in Ukraine, the war in Syria and allegations of Russian meddling in the 2016 U.S. presidential vote, but they have maintained co-operation in space research.* (CBC, 2018). Additionally, the author also mentions the recent drop of quality of the rocket, as many engines had to be sent back for quality issues. This can be considered manipulation, as it is not directly connected to the current event. When it comes to unusual vocabulary, there are several examples of technical terms; words such as "jettisoned", "cosmodome", "dogged" are arguably less frequently used words, which might cause some misunderstanding to some readers. The text is also rather lengthy, containing 1226 words and 53 sentences, which results in a 23.1 words/ sentence ratio - according to McIntyre (1996), this is considered a fairly difficult text to read.

In conclusion, we may state that the CBC News' article talks about the emergency landing of the Soyuz rocket. Besides the main topic, the author also points out previous issues with the rocket and highlights the U.S. - Russia tensions. The document is fairly difficult to read according to the average words/ sentence ratio, and the corpus also contains technical jargon.

BBC News has also reported about the event and titled it *Astronauts escape malfunctioning Soyuz rocket*. The author focuses more on the current event, explains the accident in detail by offering an explanatory description. The readers are told about the healthy condition of the astronauts. The report then shifts focus towards the political questions regarding the event, as both a U.S. and a Russian astronaut were involved, however as Yuri Borisov stated, the event would not harm the U.S. – Russian relations. Additionally, the article recalls in detail previous similar events, highlighting how in recent years the Soyuz rockets have failed on 13 occasions since 2010. This part of the article also lists all previous fatal, and non-fatal accidents that happened during space-travel, which potentially paints the editorial into a melancholic and intimidating colour as this is the longest paragraph by taking up 15 out of the 52 total sentences regarding the story; and since this is the closing part of the article, the last information definitely leaves a most vivid memory of the details. Grammatically, this article is well written, formal, lacks the first person singular and uses an average of 19.3 words per sentence. Thus, the sentences are not too long for an average reader to comprehend also, all technical terms are explained shortly thereafter, the spelling follows strictly the norms of British English (e.g.: *programme*). However, it can be speculated that the text wants to implant fear into the readers due to how the story is organized, as it focuses on politics and threatens the reader with conflicts between two big powers of the world, or by detailing previous serious accidents during space-travels.

The **New-York Times**, which has entitled the story *Russian Rocket Fails, and 2 Astronauts Make Safe Emergency Return*, takes a slightly different approach in terms of writing style. The title directly points towards the main event and does not contain any personal views nor any sign of manipulation. Their attention is switched from information about material losses during this accident a heavy focus on the personal well-being of the astronauts, as well as on the international relations throughout the entire story. However, unlike other reports, this article does not offer a contextual explanation of the event, and strictly reports on the accident. The text features comparisons, metaphors complex and colourful vocabulary such as “*As they hurtled toward space faster than a rifle bullet*” ... “*they were forced to make a harrowing but safe emergency landing*” (*The New York Times, Oct 11, 2018*), organized in sometimes 50-word long sentences. Each sentence is well structures and cohesive, there are no breaks in-between paragraphs. This might be due to the NYT being a premium news site, requiring bi-weekly subscription to read more than five articles a month. Consequently, their selling point behind the subscription makes the paper unbiased, which is proven in this report, as there seem to be no hidden messages, no personal subjective views. The contents also lack any unique features that would deviate it from the General American English such as dialect specific vocabulary or grammar. Due to the more complex and well-chosen wording, the text might have

been written for a more intellectual audience, the longer sentences with an average of 25.6 words/ sentence also points towards this. There are also no signs of deviation from the main topic or any unnecessary information being shared for no good reason. In summary, the writing is very comprehensive and cohesive, no fracturing can be found in the corpus with an advanced vocabulary and writing style that has a certain charm to it while also lacking any kind of noticeable manipulation of the reader.

Lastly, regarding this story, Australia's **ABC News** has also written an article about the event titled *Astronauts make emergency landing after rocket malfunction*. The title contains no unique vocabulary, similarly to other News sites, nor does it feature any manipulation or personal view. The text, however is more unique than the previous ones. Numerous words can be found, which are uncommon in the context and were not used by the other three news authors. Words such as “*jettisoned*”, “*dogged*” are not very frequently heard, however ABC News's article features them more than once. It also contains jargon that is unexplained to the reader, such a word as “*cosmodrome*”, which is another term for spaceport that is located in former Soviet land. Thus, the reader is required to possess knowledge of certain jargon and unique vocabulary that is outside of every day's spoken English. The writing has an average of 22.9 words/ sentence ratio, which points towards fairly difficult enterprise to read the text. Grammatically there are no noticeable differences, most sentences are kept simple yet descriptive with enough cohesion to link them together to form a comprehensive story. The article is more politics oriented, compared to the rest, with a heavy emphasis on the international tension between the U.S. and Russia. The author also talks about the recent drop in quality of Russian rockets prior to saying “*Russia has continued to rely on Soviet-designed booster rockets...*” (ABC News Oct 11, 2018). The author focuses on this topic very heavily in the story, as 10 sentences out of the total of 30, are about international tension as well as the detailed explanation of the faultiness of the Soyuz rocket in recent years, this part is also the longest written in the entire text. A noticeable amount of anti-Russian bias can be observed.

There is also a noticeable resemblance to the CBC's article regarding the content. Many paragraphs are the same, such as the very end of both reports:

“*He did not say if he suspected any of the current crew of three Americans, two Russians and a German aboard the station of malfeasance.*” (ABC News, 2018)

“*He didn't say if he suspected any of the current crew of three Americans, two Russians and a German aboard the station of malfeasance.*” (CBC News, 2018)

Many previous sentences have the same traits as well. Potentially both news outlets used an already written source to make their reports as both released the news at roughly the same time in their respected time zones. In conclusion, ABC News' article features heavy emphasis on international politics and some subtle anti-Russian bias, yet it does not feature any personal views. The corpus of the

body bears heavy resemblance to CBC News’ piece, which could point to using the same written source.

World News Comparison #1

Comparison aspects	News Sites			
	CBC News	BBC News	NYT	ABC News
Unique features in the title	No	No	No	No
Out of context information	Yes	Yes	No	Yes
Unusual Vocabulary	Yes	Yes	Yes	Yes
Text Difficulty	Fairly Difficult	Standard	Difficult	Rather Difficult
Average words/sentence	23.1	19.3	25.6	22.9
Presence of manipulation	Yes	Yes	No	Yes

While there are no major differences between texts outside of their respected area’s common dialect, there are some differences in what their main emphasis within the story is, as well as their willingness to show their personal views or political/ national bias.

For a bilingual contrastive analysis see Notes 1. for the Hungarian media articles in the topic.

World News 2.

Moving forward, the next story that all news sites have covered was **the floods in southern France**.

The **CBC News** article’s entitled *At least 12 dead in southwestern France flooding*, posted on Oct 15, 2018, already highlights the weight of the tragedy. The story does not go into detail about the casualties but rather focuses on the property damage and the damages the floods have done to the towns it swept through. There are no names to the dead, nor any coverage on how the floods affected residents in any further detail than that they needed to be rescued from their rooftops.

The feature is very brief, containing only 355 words and 23 sentences with an average of 15.4 words/ sentence. The sentences are rather disconnected and the text appears to be frequently updated after release, badly edited and lacking proper structure. The corpus does not contain any unusual grammatical item or vocabulary. There is nevertheless a less frequently used word, specifically: “*helicoptered*” instead of “*carried by helicopter*” (this might be due to an unhappy translation of the French technical term for the movement, namely *hélicitreuiller*/ lifting and carrying by helicopter). The required language knowledge to fully

comprehend the text is quite low, this making it very accessible to all kinds of readers. The article does not seem to manipulate the readers in any way; however, it is heavily focused on the material damages of the tragedy while only briefly mentioning the human lives involved in the disaster. In summary, the text is very short, only writes as much as necessary to convey the information, it does not feature any unique grammar or special vocabulary or any manipulation except for the attention-grabbing title.

The **BBC News** article is entitled *France weather: Red alert as flash floods kill 10 in south-west* posted on Oct 15, 2018. This story goes more into detail of the casualties including a nun, as well as other news regarding human lives, however it does not feature the names of the people killed in the floods. Additionally, there is little to no mention of the material damages. In this sense, the British approach is the opposite of the Canadian one. Similar to the CBC, the contents are rather short, containing 396 words and 21 sentences altogether with an average of 18.8 words/ sentence ratio. While the editorial itself is rather brief, it has a better organized flow than that of CBC. While fragmenting is still apparent, the sentences are better connected to one another and the flow is better lead thus creating a more comprehensive story. However, nothing else noteworthy can be said about this article, as it follows the British English standards and does not use any noticeably rare or uncommon words. The text does not employ any kind of manipulation; however, it features a brief mention of a resident angry at the government for not having informed the people beforehand about the disaster. In conclusion, the writing is very short, lacks any colourful vocabulary and grammar and only intends to provide the needed information. The body does not contain any manipulation except for the title and a debatable note of the government not having informed the residents about the floods beforehand.

The **New York Times** article, entitled *French Flash Floods Kill at Least 11* posted on Oct 15, 2018 and written by Aurelien Breeden has no different characteristics than that of the previous two stories about the floods. It almost entirely focuses on the people who suffered through the event, many survivors and witnesses are quoted in the report with small stories about their reactions. Moreover, the article also talks about France's answer to this catastrophe as well as their plans to help the victims. New York Times author, Aurelien Breeden, also mentioned the death of the nun, who was washed away by the floods, yet in his article this casualty is mentioned along many other people related news and not separated from the main content of the article body, as found in the BBC report. The article is almost twice as long as the previous two, consisting of 680 words and 25 sentences with an average of 27.2 words/ sentences ratio. Out of the chosen articles, this is the most comprehensive one, the explanations featuring a wider array of words and descriptions for instance "*Muddy rivers and streams swollen by torrential rains tore through southwestern France on Monday*" (Aurelien Breeden, Oct. 15, 2018). While the core information remains the same, the

delivery of the information is highly advanced and colourful. Thus, the expected reader needs to be skilled in understanding and decoding both formal and literary English. The author does not want to manipulate the viewer in any way. Opposite to the BBC article, it does not mention any controversy regarding the government's negligence to alert the residents. To sum it up, the report is longer than the previous one, with well structures sentences offering a colourful palette of vocabulary, yet lacking any techniques of persuasion.

The **ABC News** article regarding the event is entitled *France hit by worst flash floods in over a century, killing at least 12 including a nun* posted on Oct 16, 2018. This title is arguably the most attention seeking of them all, using shocking exaggerations and a religious mention already in the title. While in the text the author does not detail the facts mentioned in the title, it tells the same story as CBC and BBC with minor changes in structure and wording, and a considerable number of parts identical to CBC and BBC's. Unlike the previous story, the ABC News does not contain any jargon. The fragmenting is still apparent as well, which might be due to bad editing, the need to release the article as soon as possible or the frequent post-release updates as things unfolded. Although simple words and sentences are used, the 431 words and 19 sentences, averaging at 22.7 words/sentence, qualifies the text under the fairly difficult to read bracket. The text, like NYT's story lacks any sign of manipulation. In conclusion, ABC News article regarding the topic is similar to CBC and BBC News as the heavily fragmented corpus could make the reading experience less enjoyable. The title uses shock and exaggeration as a teaser for people to read the report, however in the corpus, there are no sign of any further manipulation of the reader.

As for comparison of the four articles:

World News Comparison #2

Comparison aspects	News Sites			
	CBC News	BBC News	NYT	ABC News
Unique features in the title	No	No	No	Yes
Out of context information	No	No	No	No
Unusual Vocabulary	No	No	Yes	No
Text Difficulty	Fairly Easy	Standard	Difficult	Fairly Difficult
Average words/sentence	15.4	18.9	27.2	22.7
Presence of manipulation	No	No	No	No

In this case, the heavy fragmentation of the text and disconnection between sentences is noticeably apparent in CBC, BBC and ABC News' articles whereas the NYT retains its coherent structure for a more pleasant and comprehensive

reading experience. The stories do not feature any manipulation or subconscious messages with the exception of BBC News' brief mention of the lack of governmental warning regarding the floods beforehand. In the title, each report used techniques of persuasion via shock value of the story, while the ABC News, persuasion by mentioning a religious figure. The vocabulary and grammar in the writings - except for the NYT - are simple and easy to understand at any level of the language proficiency, while the NYT uses more complex, longer sentences with a wider variety of vocabulary. For a bilingual contrastive analysis see Notes 2. for the Hungarian media articles in the topic.

In what follows, the analysis scrutinizes articles on different topics, with the main aim to highlight specific characteristics used by the news outlets. For each outlet, the first article has been chosen to present the interest of the readers. Ultimately, for educational ends, the approach and the final results might be employed at interdisciplinary level, as a prompt both in ESL/EFL, cultural, linguistic and communication studies.

Entertainment

CBC News posted an article entitled *Alec Baldwin arrested in alleged parking dispute punch* on Nov 2, 2018. The title does not contain any manipulation, personal views and as a whole, any kind of persuasion to compel the audience to read the document, however within the corpus, there is a slight sign of manipulation in the sense of showing Mr. Baldwin as an unsuccessful actor who wants to distance himself from the community. The text is accessible to a wide audience.

BBC News had also written an article about this topic, entitled *Alec Baldwin charged with assault over parking dispute in New York*, released on Nov 3, 2018. The title does not contain any persuasive or manipulative features, however the text focuses on manipulating the reader more than telling the events, as the author spends ten sentences on the news and thirteen on showcasing Mr. Baldwin misdemeanours and lawbreaking stories in the past. The text keeps an easy to understand profile with simple words and grammar as well as short sentences to be accessible to anyone.

New York Times' article entitled *How Did 'House of Cards' Kill Frank Underwood? Very Patiently* released on Nov 2, 2018, has an entirely different topic at hand. The report talks about the latest season of the show *House of Cards*, specifically the death of one of the main characters. The title contains ways of persuasion by asking a specific question and giving a vague answer, encouraging the viewer to find out the truth within the story. The tone and the attitude of the author is informal and inclusive, "us" is used to signal their inclusion in the audience of the show, the text features advanced vocabulary and extended sentences, which points towards a more informed and intellectual targeted reader.

On the contrary, **ABC News** article entitled *Bohemian Rhapsody: Freddie Mercury biopic presents sanitised, conservative view of a rock iconoclast*, released on Oct 31, 2018 reviews the movie *Bohemian Rhapsody*. It uses rich vocabulary, elevated writing style and long sentences, which points toward an intellectual audience as expected readers. The writing and the title both contain the political views of the author and controversies with the reviewed material.

Entertainment News Comparison #1

Comparison aspects	News Sites			
	CBC News	BBC News	NYT	ABC News
Unique features in the title	No	No	Yes	Yes
Out of context information	Yes	Yes	No	No
Unusual Vocabulary	No	No	Yes	Yes
Text Difficulty	Standard	Standard	Difficult	Difficult
Average words/sentence	20.4	18.4	26.4	26.4
Presence of manipulation	Yes	Yes	No	Yes

Local News Articles

CBC News' first local news story is entitled *'There is no validity': Unproven blood tests for food sensitivity widely offered in Canada* by Charlise Agro and Tyana Grundig was posted on Nov 2, 2018. The title does not contain any attention-grabbing technique, the quote is directly connected to the context provided afterwards. The article talks about the invalidity and threats of a blood test that can misguide people into changing their diet in ways that can cause them harm, this is proven by the interviews featured in the story. The writing is lengthy, however easy to comprehend, it uses medical jargon, which is explained. Persuasion techniques are missing both from the title and the text, as the authors do not give personal views nor any emotional input to the story, they only provide facts from interviews.

BBC News' local article is entitled *Leicester City helicopter crash: Wreckage removed* by an unnamed author, and was posted on Nov 2, 2018. The title is brief and goes right into the detail without any form of persuasion. The article talks about the events after a helicopter crash, it tells the reader about the funeral of the passed away chairman of Leicester City club as well as further investigations about the crash. The writing is brief, disjointed and uses simple vocabulary and grammar, thus it is easy to understand for everyone. There are no signs of manipulation, however meaningless information can be found in the text.

New York Times first local news, entitled *Man Shoots 6 at Florida Yoga Studio, Killing 2 and Then Himself* by Jacey Fortin was posted on Nov 2, 2018.

The New York Times first report talks about a shooting in a Tallahassee yoga studio, about the victims who suffered from this shooting as well as the comments made by political figures. The body is simple to read, it does not feature complex or lengthy sentences, nor any kind of unusual vocabulary. Similarly, the corpus does not contain any form of persuasion, personal view or any form of non-topic related content.

ABC News' first local story is entitled *Man charged over murder of woman found dead at Maryborough motel* by an unknown author, and was posted Nov 3, 2018. The report covers a murder that happened in a motel, a man was already arrested for killing a 58-year-old woman. Grammatically the text is simple, only containing short, easy to understand sentences without any advanced vocabulary, similarly, there are no signs of manipulation in the body, nor in the title.

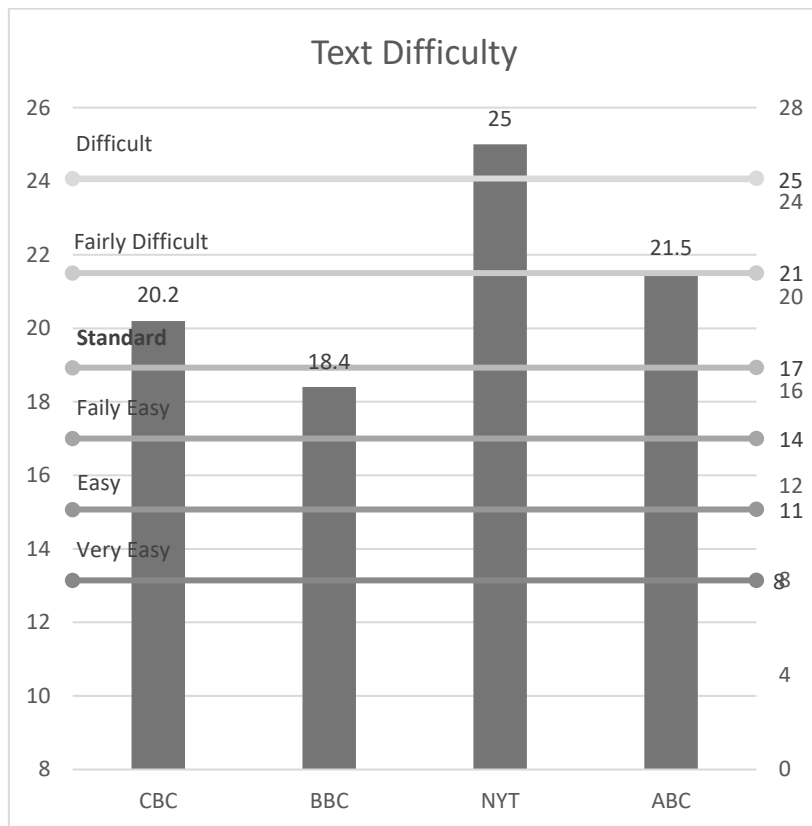
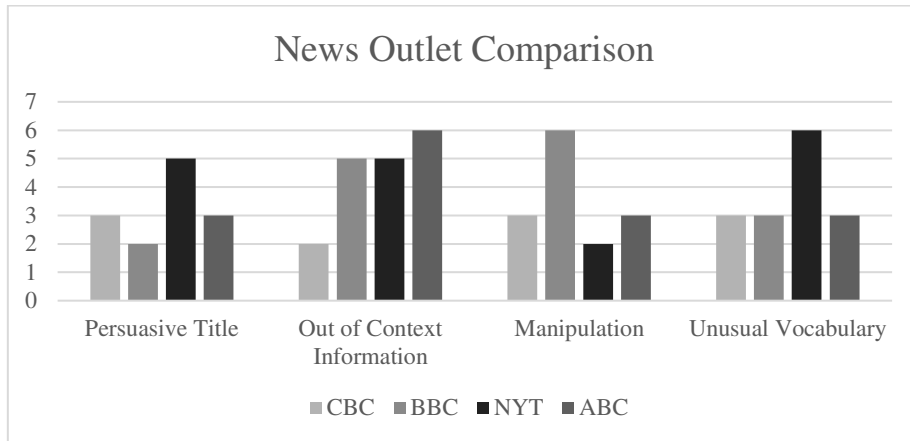
Local News Comparison #1

Comparison aspects	News Sites			
	CBC News	BBC News	NYT	ABC News
Unique features in the title	No	No	No	No
Out of context information	No	No	No	No
Unusual Vocabulary	No	No	No	No
Text Difficulty	Standard	Standard	Standard	Standard
Average words/sentence	20.8	18.1	20.6	18
Presence of manipulation	No	No	No	No

For lack of space the second local news editorial as well as the political articles are not tackled in detail here. The results of the analysis are found in the Appendix.

Comprehensive Comparison

For a comprehensive comparison of the news outlets, the average statistics of each outlet are necessary, as presented in Appendix. We can deduce the final comparison between news outlets by taking the results from the *Summary* column from each table to get the following charts:



Profiling

Based on the results, one of the goals of the paper was to find out the type of audience for all the Newspapers, thus facilitating the choice of the outlet for linguistic training with educational ends.

CBC News, as part of the Canadian Broadcasting Corporation, provides stories from events that are not necessarily covered on television. In majority of the cases they keep the titles simple and persuasion free, similarly, the contents are as promised in the title, hardly containing irrelevant information. Additionally, the outlet does not seem to frequently include manipulative material in the text, it provides well written, cohesive reports. The intended reader would be someone

who prefers an unbiased outlet that does not indulge in persuasive, click-baiting titles, sticks to what is promised, while also offering a decent reading experience.

BBC News is part of the British Broadcasting Corporation, a statutory corporation, owned, but not controlled by the British government. Despite being part of a bigger media, BBC provides standalone articles about news that are not covered by other means. The news outlet seems to avoid attention seeking titles, but often features off-topic content in the text, and uses techniques of persuasion more frequently than the other three outlets. The corpus is generally fragmented, spaced out, with low average sentence length. While this makes them accessible to all readers, the reading experience may heavily suffer from this practice. BBC News could prove ideal for readers who prefer a fast read, do not mind extra off-topic information and the author's personal views. It can suit any social class and EFL learners.

With a considerable TV media presence, the **New York Times'** main source of information is still the newspapers. It is a widely known and critically acclaimed news outlet, with over 120 Pulitzer Prizes. The stories tend to possess a persuasive, attention seeking title, with the corpus containing extra, out of context information that increases the length. Similarly, most often the content displays colourful, poetic vocabulary, which forecasts an advanced reading experience. While the news outlet is privately owned, meaning there is no connection to the government and is said to be unbiased, when it comes to political news, there is a chance that some form of manipulation might appear, however it is not nearly as frequent as with other newspapers.

ABC News is owned by the Australian government, however editorially it remains independent. Titles from this news outlet tend to feature occasionally persuasive techniques, and additional out of context information. The usage of the techniques of persuasion is balanced. Structure-wise the outlet features both fractured and well-structured parts, which yields an average reading experience.

Conclusion

Four major news outlets were analysed from Canada, the U.S., the UK and Australia respectively. In the attempt to make the study as comprehensive as possible in the given scope, multiple topics were analysed, specifically world news, entertainment, politics and local news to draw a thorough picture that can represent the trends each news outlet follows.

Although historically issued from the same source – Anglo-Saxon journalism – the result of the comparison shows considerable differences between news outlets in terms of manipulation, and text difficulty, most specifically between the New York Times and BBC News. Additionally, for each outlet a profile was outlined, which tries to specify the intended and ideal reader. While the main aim of all the newspapers is report on current events, they are doing so in a slightly different manner, thus BBC tends to include manipulation more frequently as

opposed to the New York Times, similarly, NYT tends to use advanced language, which includes lengthier sentences as well as poetic terms and a rich vocabulary to make the text more challenging yet rewarding for the reader. Opposite of that were BBC and to some respect ABC News, who wrote their articles in a fractured and disjointed fashion, which made the reading experience rather bleak and over simplified.

While the main aim of this study was to compare the four major news outlets, there are still countless opportunities to further analyse and study their differences, specifically in the field of applied linguistics, namely sociolinguistic factors determining language use, and translation issues when comparing the same news reported in another country. For further investigation, in the Notes we are providing the Hungarian versions of the tackled world news, prompting potential bi/multilingual research opportunities. In addition, a secondary aim of the authors was to return to the grassroots of the literature in the field and to prove that despite the speedy development of communication studies in the digital era, several decade-long findings still hold a strong and underlying position.

References

- Crystal, D. & Davy, D.** (1969). *Investigating English Style*. London: Longman, e-book: 15 April 2016. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315538419>
- Danesi, M.** (2016) *Language, Society, and New Media: Sociolinguistics Today*. New York: Routledge. [Kindle DX version]. Retrieved from Amazon.com.
- Domborowski, E.** (2004) *Tricks of Persuasion: Manipulation of Language. Thinking Critically about the World:Media*. http://peernet.lbpc.ca/edombrowski/media_criticism/02ccritlang.html
- Ecker, U., Lewandowsky, S., Chang, E. P. & Pillai, R.** (2014) The Effects of Subtle Misinformation in News Headlines. *Journal of Experimental Psychology-Applied* 20. pp. 323-335. <https://doi.org/10.1037/xap0000028>
- Forintos É.** (2018) Intentional Code-mixing in the Australian-Hungarian Community's Newspaper. In: Borbély J, Bökös B, Kállay G. K, Nagy J, Veres O, Bánhegyi M, G. Pillar (eds.) *English Language and Literatures in English 2016. Károli Könyvek*. Budapest: L'Harmattan Kiadó. pp. 241-259.
- Forintos É.** (2017) The Communicative Aspect of New Linguistic Discourse - a Case Study of Language Alternation in Multilingual Written Texts. *Journal of the European Association for Studies of Australia*. ISSN 2013-6897. Vol. 8(1). pp. 31-43.
- Gatt, E. G.** (2014) An Analysis of Sentence Length and Complexity in News Articles. *Creative Research in English and the Media*. 5040. pp. 3-22.
- Herring, S. C.** (2013). Discourse in Web 2.0: Familiar, Reconfigured, and Emergent. In: Tannen D. and A.M. Trester (eds.), *Discourse 2.0. Language and the New Media*. Washington, DC: Georgetown University Press. pp. 1-25.
- Hesmondhalgh, D.** (2013) *Cultural Industries*. Los Angeles: SAGE.
- Hortobágyi I.** (2009) Individual Voices in Contemporary Communication. In *7th Conference on British and American Studies*. Brasov: Transylvania University Press. pp.171-178.
- Hortobágyi I.** (2010) The Sky is the Limit – Acquiring the Lexis of Medialects. In: Navracscics J. (szerk.) *Nyelv, Beszéd, Írás: Pszicholingvisztikai tanulmányok I./ Language, Speech, Writing: Papers in Psycholinguistics I*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. pp. 202-208.
- Hortobágyi I.** (2012) 3Ws! Words in the 21st Century. In: Navracscics J.- Szabó D. (szerk.) *A mentális folyamatok a nyelvi feldolgozásban: Pszicholingvisztikai tanulmányok III. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. pp. 138-145.

- Hortobágyi I.** (2017) Renegotiating Meaning in Multimodal Media Contexts. *Synergy, Journal of the Department of Modern Languages and Business Communication*. University of Bucharest, Romania, Vol. 13/No. 1. pp. 145-161.
- Itule, B.D. & Anderson, D. A.** (2007) *News Writing and Reporting for Today's Media*. 7th Edition. New York: McGraw-Hill Publishing.
- McIntyre, B.T.** (1996) *English News Writing*. Hong Kong: The Chinese University Press.
- McNair, B.** (2006) *Cultural Chaos. Journalism and Power in a Globalised World*. London and New York: Routledge.
- Potter, W. J.** (2008) *Media Literacy*. (4th edition), Los Angeles: SAGE Publications.
- Timuçin, M.** (2010) Different Language Styles in Newspapers: An Investigative Framework. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 6/2. pp. 104-126.
- Turner J.H. & J.E. Stets.** (2006) *Handbook of the sociology of emotions*. New York: Springer.

News outlets

- ABC News**, (n. a.), Astronauts make emergency landing after rocket malfunction, 2018 Oct. 11, Accessed from <https://www.abc.net.au/news/2018-10-11/astronauts-make-emergency-landing-after-rocket-malfunction/10366556>
- ABC News**, (n. a.), France hit by worst flash floods in over a century, killing at least 12 including a nun, 2018 Oct. 15, Accessed from <https://www.abc.net.au/news/2018-10-16/flash-flooding-in-southern-france-worst-in-more-than-a-century/10380864>
- ABC News**, York K., Bohemian Rhapsody: Freddie Mercury biopic presents sanitised, conservative view of a rock iconoclast, 2018 Nov. 1, Accessed from <https://www.abc.net.au/news/2018-11-01/bohemian-rhapsody-review-freddie-mercury-biopic-sanitised/10448986>
- ABC News**, (n. a.), Man charged over murder of woman found dead at Maryborough motel, 2018 Nov. 3, Accessed from <https://www.abc.net.au/news/2018-11-03/woman-found-dead-outside-maryborough-motel/10463088>
- BBC News**, (n. a.), Astronauts escape malfunctioning Soyuz rocket 2018 Oct. 11, Accessed from <https://www.bbc.com/news/world-europe-45822845>
- BBC News**, (n. a.), France weather: Red alert as flash floods kill 10 in south-west, 2018 Oct. 15, Accessed from <https://www.bbc.com/news/world-europe-45861428>
- BBC News**, (n. a.), Alec Baldwin charged with assault over parking dispute in New York, 2018 Nov. 3, Accessed from <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-46074196>
- BBC News**, (n. a.), Leicester City helicopter crash: Wreckage removed, 2018 Nov. 2, Accessed from <https://www.bbc.com/news/uk-england-leicestershire-46069679>
- CBC News**, (n. a.), 2 astronauts safe after Soyuz forced to make emergency landing, 2018 Oct. 11, Accessed from <https://www.cbc.ca/news/technology/soyuz-iss-incident-emergency-landing-1.4858238>
- CBC News**, (n. a.), At least 12 dead in southwestern France flooding, Accessed from <https://www.cbc.ca/news/world/southwest-france-flooding-1.4862895>
- CBC News**, (n. a.), Alec Baldwin arrested in alleged parking dispute punch, 2018 Nov. 3, Accessed from <https://www.cbc.ca/news/entertainment/alec-baldwin-arrest-1.4889704>
- CBC News**, Agro C., Grundig T., 'There is no validity': Unproven blood tests for food sensitivity widely offered in Canada, 2018 Nov. 2, Accessed from <https://www.cbc.ca/news/health/food-sensitivity-intolerance-tests-blood-marketplace-1.4886592>
- New York Times**, Preéz-Pena R., Chang K., Kramer E. A., Russian Rocket Fails, and 2 Astronauts Make Safe Emergency Return, 2018 Oct. 11, Accessed from <https://www.nytimes.com/2018/10/11/science/soyuz-rocket.html>
- New York Times**, Breeden A., French Flash Floods Kill at Least 11, 2018 Oct. 15, Accessed from <https://www.nytimes.com/2018/10/15/world/europe/france-floods-weather-southwest.html?rref=collection%2Fsectioncollection%2Fworld>
- New York Times**, Tallerico B., How Did 'House of Cards' Kill Frank Underwood? Very Patiently, 2018 Nov. 2, Accessed from <https://www.nytimes.com/2018/11/02/arts/television/house-of-cards-season-6.html?rref=collection%2Fsectioncollection%2Farts>

New York Times, Fortin J., Man Shoots 6 at Florida Yoga Studio, Killing 2 and Then Himself, 2018 Nov. 2, Accessed from <https://www.nytimes.com/2018/11/02/us/tallahasee-shooting-yoga-florida.html>

Notes

Hungarian sites and titles for Soyuz Rocket incident:

Kényszerleszállást hajtott végre a Szojuz/*Emergency landing for Soyuz*

<https://infostart.hu/kulfold/2018/10/11/kenyszerleszallast-hajtott-vegre-a-sojuz-video>

Ilyen érzés, ha bekrepál alattad egy orosz rakéta/*This is how it feels when you sit on a failing Russian rocket*

<https://24.hu/tudomany/2018/10/18/szojuz-nemzetkozi-urallomas-urhajosok-kenyszerleszallas/>

Baleset történt a Szojuzzal, kényszerleszállást hajtott végre/*Soyuz accident, emergency landing*

https://hvg.hu/tudomany/20181011_baleset_szojuz_felbocsatas_bajkonur_urhajo

Hungarian sites and titles for floods in France:

Egy éjszaka alatt válsághelyzet alakult ki Dél-Franciaországban, hatan meghaltak az áradásokban/*Crisis in southern France following one night's rain; six dead*

https://hvg.hu/vilag/20181015_Egy_ejszaka_alatt_valshelyzet_alakult_ki_DeIFranciaorszagban_hat_an_meghaltak_az_aradasokban

Hét hónapnyi csapadék zúdult Franciaországra – az árvíz halálos áldozatokat is követelt/*Deadly seven-month rainfall amount in a single day in France*

https://www.elobolygonk.hu/Klimahirek/Viz/2018_10_16/het_honapnyi_csapadek_zudult_franciaorszagra_az_arviz_halalos_aldozatokat_is_kovetelt

Katasztrófa helyzet van Franciaországban / *Post-catastrophe crisis in France*

https://www.elobolygonk.hu/Klimahirek/Viz/2018_10_20/katasztrofahelyzet_van_franciaorszagban

Rengeteg halott a francia árvízben / *Scores dead in French floods*

https://tenyek.hu/tenyek/272575_rengeteg-halott-a-francia-arvizben.html

Árvíz ölt meg 13 embert Franciaországban, a helyzet tovább romolhat / *Floods kill 13 in France, worsening forecast*

https://nepszava.hu/3012031_arviz-olt-meg-13-embert-franciaorszagban-a-helyzet-tovabb-romolhat

Appendix

Average statistics for the News Outlets

CBC News Summary Table

CBC News	Wrd #1	Wrd #2	Ent #1	Ent #2	Pol #1	Pol #2	Loc #1	Loc #2	Summary
Persuasive Title	No	No	No	Yes	Yes	No	No	Yes	3/8
Out of context info	Yes	No	Yes	No	No	No	No	No	2/8
Unusual Vocabulary	Yes	No	No	No	No	Yes	Yes	No	3/8
Text Difficulty	Fairly Diff	Fairly Easy	Stand	Stand	Stand	Fairly Diff	Stand	Stand	Standard
World / sentence	23.1	15.4	20.4	20.1	20.2	23.1	20.8	18.7	20.2
Signs of Manipulation	Yes	No	Yes	No	Yes	No	No	No	3/8

BBC News Summary Table

BBC News	Wrd #1	Wrd #2	Ent #1	Ent #2	Pol #1	Pol #2	Loc #1	Loc #2	Summary
Persuasive Title	No	Yes	No	No	No	Yes	No	No	2/8
Out of context info	Yes	No	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No	5/8
Unusual Vocabulary	Yes	No	No	No	Yes	Yes	No	No	3/8
Text Difficulty	Stand	Stand	Stand	Easy	Stand	Fairly Diff	Stand	Stand	Standard
World / sentence	19.3	18.9	18.4	12.6	20.2	21.1	18.1	18.8	18.4
Signs of Manipulation	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No	6/8

The New York Times Summary Table

NYT	Wrd #1	Wrd #2	Ent #1	Ent #2	Pol #1	Pol #2	Loc. #1	Loc #2	Summary
Persuasive Title	No	Yes	Yes	No	Yes	Yes	No	Yes	5/8
Out of context info	Yes	No	No	Yes	Yes	Yes	No	Yes	5/8
Unusual Vocabulary	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	No	No	6/8
Text Difficulty	Diff	Diff	Diff	Stand	Very Diff	Fairly Diff	Stand	Diff	Difficult
World / sentence	25.6	27.2	26.4	19.1	31.3	22.7	20.6	27.4	25
Signs of Manipulation	No	No	No	No	Yes	Yes	No	No	2/8

ABC News Summary Table

ABC News	Wrd #1	Wrd #2	Ent #1	Ent #2	Pol #1	Pol #2	Loc #1	Loc #2	Summary
Persuasive Title	No	Yes	Yes	No	No	Yes	No	No	3/8
Out of context info	Yes	No	Yes	Yes	Yes	Yes	No	Yes	6/8
Unusual Vocabulary	Yes	No	Yes	No	Yes	No	No	No	3/8
Text Difficulty	Fairly Diff	Fairly Diff	Diff	Stand	Stand	Fairly Diff	Stand	Fairly Diff	Fairly Diff
World / sentence	22.9	22.7	26.4	17.3	19.6	23.9	18	21	21.5
Signs of Manipulation	Yes	No	Yes	No	Yes	No	No	No	3/8

Muriel Saville-Troike & Karen Barto: Introducing second language acquisition (3rd Edition)

(Cambridge: Cambridge University Press. 2016. 217 p.)

It has been a constant interest of psycholinguists to compare and contrast how people acquire their first language (L1) and learn their second language (L2). There have been debates on this issue among scholars using theoretical models such as Behaviorist, Innatist and Interactionist to understand the phenomena of L1 acquisition and L2 learning. Behaviorism, which gave birth to stimulus-response (S-R) theory, describes L2 learning as the acquisition of a set of structures through habit formation. This theory is counterattacked by Chomsky (1976) with his concept of Universal Grammar (UG) stating that the human race is equipped with Language Acquisition Device (LAD) as a tool to learn languages, which implies that the input from the environment itself is not sufficient for the success of L2 learning, however, there is a processor in language learners' mind which contains language (Mitchel & Myles, 2004). On the other hand, interactionists such as Long (1985), believe that language development is the result of a complex interaction between the unique capacities of L2 learners and their environment. More recently, based on the interactionist theory, social constructionism is related to Vygotsky's (1978) sociocultural perspective on language learning. Constructionism is particularly useful when discussing sociocultural theory based on the two themes proposed by Wertsch (1991) that are individual development and human action.

Understanding the basic theories of SLA as mentioned above is vital for students interested in this field and *Introducing Second Language Acquisition* has been one of the major references in the field of Second Language Acquisition (SLA). Currently in its third edition, the book offers a concise yet comprehensive overview to the foundations of the field. While Muriel Saville-Troike acts as the sole author in the previous two editions, the current edition is written in cooperation with Karen Barto as her co-author. Still, with the same scope, perspective and design, the current edition demonstrates several major changes in its content and references, especially in terms of how the theoretical perspectives could be relevant for instructional strategies and conditions. There are seven chapters in this book and, similar to its predecessors, each chapter centres on three basic questions: What exactly does the second language learner come to know? How does the learner acquire this knowledge? Why are some learners more successful than others?

Saville-Troike and Barto begins the book by defining the very basic terms as well as introducing the foundational concepts in SLA in the first chapter. They draw the distinction between the different types of second language and exemplify them exquisitely. The chapter also discusses and emphasizes how the field of linguistics

and psychology are related to SLA in relation to the questions mentioned earlier; what to know, how to acquire, and why there are differences among language learners. The following chapter discusses the prevalence of multilingualism in the world. It also provides readers with basic comparisons and contrasts between the notion of first language and second language acquisition in three different states; initial, intermediate, and final which is also visualized in a practical compare-contrast matrix. The logical problem in language learning and a preview of the different theoretical frameworks of SLA conclude the chapter as the basis to help readers go through the following chapters in the book.

The next three chapters offer balanced interdisciplinary exposition of the linguistic, psychological, and social perspectives of SLA. The linguistics of SLA emphasizes the nature of language, which is then followed by a historical overview of the early approaches to SLA such as Contrastive Analysis, Error Analysis, and Interlanguage. Saville-Troike and Barto also highlight the notion of Chomsky's Universal Grammar before concluding this chapter by presenting the more recent functional approaches. The psychological perspective of SLA focuses mainly on language and brain, learning processes, and learner differences. This part gives interesting insight into studies exploring what happens in the brain when one is learning a language and which parts of the brain are responsible for language learning. It also elaborates several frameworks focusing on learning processes: Information Processing, Connectionism, and Complexity Theory. The following discussion in the psychological perspective focuses on differences in language learners in terms of age, sex, aptitude, motivation, personality, and learning strategies and how the differences affect the process of second language learning. The effects of multilingualism are also discussed at the end of this part emphasizing the positive effects of multilingualism on intellectual functions. The fifth chapter, which talks about the social context of SLA, is also developed from the three questions mentioned earlier in this review. Attention is given mainly on the microsocial and the macrosocial levels that affect language learning. The microsocial focus raises the issue of the potential effects of different environments which influence the language learning process directly, while the macrosocial focus deals with broader cultural, political, and educational circumstances in relation to SLA.

In the following chapter, the authors integrate the aspects of SLA from the linguistic, psycholinguistic, and sociolinguistic perspectives discussed previously and reflect on the acquisition of communicative competence. Here, they provide a comprehensive discussion of the components of language knowledge required for second language use with sufficient examples given in each case. Finally, they dedicate the last chapter to the review of the answers to their three fundamental

questions. In this chapter, they discuss the notion of “near-native” competence, what linguistic features are commonly mastered last, and how individual and social goals affect ultimate attainment. The chapter closes with the implications of the findings in the field of SLA.

Each chapter begins with a chapter preview, which allows the readers to form expectations related to the upcoming chapter, and furthermore, ends with a “Questions for Self Study” activity, which is very useful for self-reflection or for classroom discussions. This makes the book a valuable resource for university professors to run engaging introductory SLA courses also with the support of additional online supplementary material. The simple language and logical exposition make the book easy to understand even for readers with little or no prior knowledge in linguistics. Although commonly promoted as a textbook for undergraduate students, this book could definitely be used by graduate students who are new to the field. It can also be a practical guide for second language learners and teachers interested in understanding second language learning phenomena. Through this book, Saville-Troike and Barto provide a solid and comprehensive foundation in SLA which makes this book a masterpiece in the field.

References

- Chomsky, N.** (1976). *Reflections on language*. New York, NY: Pantheon.
- Long, M. H.** (1985). Input and second language acquisition theory. *Input in second language acquisition*, 377-393.
- Mitchel, R., & Myles, F.** (2004). *Second language learning theories (2nd ed)*. London, UK: Arnold
- Vygotsky, L.** (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Wertsch, J. V., & Wertsch, J. V.** (2009). *Voices of the mind: Sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Saville-Troike, M. & Barto, K.** (2016). *Introducing second language acquisition (3rd Edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.

FEISAL AZIEZ
Universitas Muhammadiyah Purwokerto
feisalaziez@ump.ac.id
PhD Student
University of Pannonia
feiaziez@gmail.com

We acknowledge the financial support of Széchenyi 2020 under the **EFOP-3.6.1-16-2016-00015**.

**Tódor-Erika Mária – Tankó Enikő – Dégi Zuzsanna (szerk.):
Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség I–II.**

(Kolozsvár: Scientia Kiadó. 2018. 243 p., 271 p.)

A Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség kötetek a 2017. szeptember 22–23-án azonos címmel tartott konferencián elhangzott előadások írott változatait tartalmazzák, amelynek a csíkszeredai Sapientia EMTE Humántudományok Tanszéke adott otthont. Az Olvasó már a tartalomjegyzékeknél is sokat elidőzhet, mire áttekinti a témák sokszínűségét és a felvonultatott szerzők neveit. A két kötet összesen 42 tanulmányt tartalmaz, amelyből 30 a nyelvitájkép-kutatásokkal kapcsolatos, míg 12 a nyelvhasználattal, nyelvi jogokkal, nyelvtanulással és nyelvoktatással foglalkozik. Míg a második tematikus rész témakörei a nyelvtudományt régóta foglalkoztatják, addig a nyelvi tájkép csak az elmúlt 20 évben került a nyelvészek látókörébe. Egyre bővül azon magyar kutatók száma is, akik a kárpát-medencei régióban és azon túl nyelvitájkép-kutatásokat folytatnak, így különösen fontos momentum egy olyan kötetnek a megjelenése, amely érzékelteti ezen kutatások sokoldalúságát.

A nyelvitájkép-kutatások kezdetét általában a Landry–Bourhis szerzőpáros 1997-ben megjelent tanulmányához szokás kötni, akik a Quebecben élő franciák etnolingvisztikai vitalitását tanulmányozták. A kutatásban a helyiek nyelvi tájképpel kapcsolatos tapasztalatait vizsgálták, és kimutatták, hogy összefüggés van a résztvevők szubjektív frankofón vitalitása és a nyelvi tájképpel kapcsolatos tapasztalataik között. A tanulmány idézettségi indexének emelkedését mégsem a kutatási eredmények érdekessége okozza, hanem a tanulmányban szereplő *nyelvi tájkép* fogalmának a meghatározása (lásd Landry és Bourhis 1997: 25, illetve a tárgyalt kötet több tanulmánya). Backhaus (2019) azonban rámutat, hogy a *genko keikan* (nyelvi tájkép) kifejezés már 1972-ben feltűnik egy japán földrajztudós, Masai Yasuo munkájában. A technológia fejlődésének és a nyelvi tájkép mint kutatási terület népszerűségének köszönhetően a fogalom meghatározása bővült, és több formában létezik, ezzel tükrözve a nyelvi helyzetek sokszínűségét. A nyelvi tájkép fogalmának datálása és meghatározása mellett a terület módszertanában is nagy a diverzitás, ami ugyancsak a fentebb tárgyalt okoknak tudható be (pl. elektronikus hirdetések megjelenése, online és offline tér összemósódása, kiterjesztett valóság [Gorter, 2019]). Jelen kötet tükrözi a nyelvitájkép-kutatások sokszínűségét, és ezen túlmenően a vizsgált helyzetek sajátosságaival még több arcát mutatja meg a területnek.

Az első kötet a *Nyelvhasználat, nyelvi tájkép és gazdasági élet* alcímet kapta. A tanulmányok tematikusan három alfejezetbe tagozódnak. A *Nyelvhasználat és nyelvi tájkép* alfejezet főként empirikus kutatások eredményein alapuló írásokat tartalmaz, amelyek földrajzilag is nagy területet ölelnek fel. Laihonen Petteri a Moldvai Csángómagyar Oktatási Program bemutatásával olyan módszertani lehetőségekkel ismerteti meg az Olvasót, amelyek a nyelvitájkép-kutatásoknak

újabb mélységet és lehetőségeket adnak. Azon kevés kutatások egyikével ismerkedhetünk meg, amely vizuális és digitális eszközök segítségével a nyelvhasználó szemszögéből vizsgálja a nyelvhasználatot. Csernicskó István az orosz nyelv újramegjelenéséről ír Kárpátalján, amely a nyelv gazdasági értékének növekedésével, az orosz turizmussal van kapcsolatban. A magyarok nyelvmegtartását illetően felhívja a figyelmet arra, hogy a(z) anyaországi) nyelvpolitikai törekvések csak akkor lehetnek sikeresek, ha gazdaságpolitikai fejlesztésekkel is együtt járnak (35), mivel a nyelvhasználatot és egyben a nyelvmegtartást nagyban befolyásolja a nyelvek gazdasági értéke (lásd az orosz térhódítása). Benő Attila tanulmányában Kolozsvár példáján mutatja be azt a jelenséget, amit egy többnyelvű térség nyelvi tájképének vizsgálatával feltárhatunk: a nyelvek harcát a nyilvános térben, vagy ahogyan Blommaert és Maly (2014) találóan nevezi, a „társadalmi arénában” (*social arena*). A nyelvi tájkép jó indikátora lehet a társadalmi feszültségeknek, amelyet jól illusztrál ez a kutatás, rávilágítva arra, hogy Kolozsváron a magyar nyelv milyen, sokszor nem hivatalos módokon (pl. graffitik) tör magának utat a nyelvi tájképben. Kolozsvár névszemiotikai nyelvi tájképének elemzése után már Szlovákia területén olvashatunk arról, hogy a lakosság miként érzékeli a különböző nyelvek jelenlétét a nyelvi tájképben. A következő két tanulmány két oroszországi finnugor kisebbség, a komi-permják és az udmurt nyelvének vizuális megjelenését vizsgálja, és az elemzéseik alapján eltérő következtetésre jutnak: míg a komi-permják inkább jellemző a bottom-up típusú feliratokon, addig az udmurt a top-down¹ kiírásokra jellemző, ami a nyelvvesztés felgyorsulását is jelzi. Tódor Erika-Mária áttekintő tanulmányában a magyar nyelvterületekre vonatkozó tájképkutatások jellemzőit tekinti át, és megállapítja, hogy ezek a kutatások „a jelenség kettős arculatának megismerésére adnak lehetőséget, arra, hogy átláthatóbbá váljon a többségi és kisebbségi, szórványban és tömbben élő beszélők nyelvi magatartása” (119).

A *Nyelvi tájkép: múlt és megemlékezés* alfejezet három tanulmányt tartalmaz, amelyekben közös az, hogy módszertanukban a diakrón megközelítést alkalmazzák. Szoták Szilvia azt a plakátháborút és az abban megjelenő ideológiákat és diskurzust elemzi, amely az 1921. december 14-én tartott népszavazást előzte meg Sopronban és környékén. A kutatásból jól látható, hogy az időszak „magyar és német nyelvű plakátjai a nacionalista nemzetállami ideológiák kreatív megnyilvánulásai voltak a nyilvános térben” (134). A következő tanulmány azt a hármasszempontrendszert veszi alapul, amelyet a

¹ A top-down típusú jelzéseket a kormányhoz vagy annak szerveihez, szervezeteihez kapcsolódó hatóság helyezi ki, tehát ezek hivatalos jelek (pl. utcanevek, figyelmeztetések, útjelzések stb.). A bottom-up típusú jeleket ezzel szemben kihelyezheti valamilyen nem hivatalos szervezet vagy magánvállalkozás is (üzlethelyiségek neve, hirdetések, reklámok).

fentebb idézett Blommaert és Maly (2014) határoztak meg, miszerint a nyelvi tájkép elemei (történetük, funkciójuk, elhelyezésük) a múltra, a jövőre és a jelenre mutatnak. A tanulmány egy újszerű és hasznosnak bizonyuló módszert alkalmaz: a kisebbségi sajtóban (*Keleti Újság*) megjelenő utcanevekkel és cégfeliratokkal foglalkozó részleteket vizsgálja. Az alfejezet zárótanulmánya a temető nyelvi tájképével foglalkozik, és alapfeltevése, hogy a temetők „a lakosság nemzetiségi összetételének alakulását mutatják” (Bodó, 2018: 152), valamint, hogy a sírfeliratok betöltik a nyelvi tájképben fellelhető két alapvető funkciót: a kommunikatív és a szimbolikus funkciót.

Az 1. kötet utolsó fejezete – a *Nyelvi tájkép és gazdasági élet* – olyan témákkal foglalkozik, amelyek a nyilvános térben megjelenő nyelvek gazdasági értékével vannak kapcsolatban. Sorbán Angella rámutat arra, hogy a nyelvitájkép-elemek hatással lehetnek többek között a szókölcsonzásra, mivel bekerülnek a mindennapi nyelvhasználatba (179–180). Tanulmányában több szempontból közelíti meg a nyelv, gazdaság és tájkép kapcsolatát: kisebbségi magyar civil kezdeményezések, a szocializmusból örökölt megnevezések és egy innovatív elnevezés példáján. A következő két tanulmány a turizmus és a nyelvi tájkép kapcsolatával foglalkozik Kárpátalján. Az orosz nyelv példáján több elemzésből kiderül (Pavlenko, 2015, Bátyi, 2014), hogy a turisztikai és a gazdasági szektor az anyanyelv(ek)et kihasználva és felhasználva csalogatja a vevőket magához, amelyet Pavlenko (2012) az érzelmek kommodifikációjának nevez. Hires–László Kornélia érdekes jelenségre hívja fel a figyelmünket Beregszász nyelvi tájképe kapcsán: míg a város nyelvi tájképében megjelenő feliratok nyelvenként (magyar, ukrán, orosz) többé-kevésbé szimmetriában vannak a lakosság lélekszámával, addig egy rendezvény (városnapok) idején ez az egyensúly felbomlik, és néhány nap erejéig az ide látogató ukrán turistáknak kedvezve az ukrán veszi át a dominanciát. Karmacsi Zoltán ezt a vonalat követve arról számol be, hogy az általa vizsgált turisztikai desztinációk gazdasági irányváltáson mentek keresztül, ami a nyelvi tájképben is tükröződik: a szolgáltatóegységek dominánsan ukrán/orosz nyelven hirdetik magukat. A kötet utolsó tanulmánya Kecskemét nyelvi tájképét mutatja be, részben a diakrón szemléletet segítségül hívva.

A második kötet a *Nyelvhasználati terek és nyelvi sokszínűség* alcímet viseli. Az első alfejezet – a *Virtuális nyelvi tájkép* – az online térben végzett kutatások eredményeiről számol be. A kutatási terület rövid története 2007-re vezethető vissza, amikor Ivkovic (2007) bevezette a *linguistic cyberspace* (virtuális nyelvi tájkép) kifejezést. A virtuális tér olyan mértékben a mindennapjaink részévé vált, hogy meglepően hangzik Tóth Etelka tanulmányának bevezető mondata, miszerint a honlap műfaja is csak alig 30 éves (53). Az online terek vizsgálatának fontosságát Gorter (2019) is hangsúlyozza, és megjegyzi, hogy az Androustopoulos (2014) által meghatározott határvonal a számítógépes kommunikáció és a nyelvi tájkép kutatása közötti módszertanban számos ponton összemosódni látszik. Az alfejezet első tanulmánya is az internet, ezen belül a

közösségi oldalak vizsgálatát emeli ki, és egy olyan kutatás eredményeit mutatja be, amely a romani nyelv megjelenését vizsgálja a magyar feltöltésű youtube tartalmakban. A következő tanulmányban Márku Anita a kárpátaljai magyar mémeket vizsgálja, amelyek a humor mellett egyéb funkciót is betöltenek: a kárpátaljai nethasználók „teljesen természetes módon használnak kétnyelvűségi jelenségeket, ami nyelvi kreativitásukat mutatja, és egyben az identitás és csoportszolidaritás megnyilvánulásai is” (p. 47). Sokat elárul egy településről vagy intézményről, hogy milyen nyelveket jelenít meg a honlapján, illetve milyen információk érhetők el az adott nyelveken. A fejezet két utolsó tanulmánya ezekre a kérdésekre keresi a választ: Tóth Etelka Kárpát-medence 75 településén, Vitályos-Bartalis Réka pedig 7 romániai iskolában.

A *Nyelvhasználati szokások és nyelvi sokszínűség* című alfejezetben 5 tanulmány található, amelyek a kisebbségi nyelvhasználatot különböző szempontokból közelítik meg. Az első, angol nyelvű tanulmány a Torontóban élő magyar közösség nyelvhasználatát vizsgálja szociolingvisztikai szempontból. A következő két tanulmány kétnyelvűségi jelenségeket elemez empirikus vizsgálatok alapján. Bartha Krisztina Nagyvárad hét iskolájában vizsgálta kisiskoláskorúak spontán beszédét, különös tekintettel a beszédidőre és a megakadásjelenségekre. Az adatokat az iskola és a családban használt nyelvek szerint is elemezte. Két nyelv váltakozó használatát egy diskurzuson belül (Grosjean, 2010), azaz a kódváltás jelenségét vizsgálja a következő tanulmány székelyudvarhelyi magyar domináns kétnyelvűek körében. A kétnyelvűség vizein evezve a kisebbségi magyar nyelvhasználatot vizsgálja Gál Angelika és Kozmács István írása, akik (rész)eredményeiket egy 1997-es kutatással hasonlítják össze. Ugyancsak a szlovákiai magyar nyelvváltozat és a sztenderd összehasonlítására vállalkozik az alfejezet utolsó tanulmánya a jogi szaknyelv kapcsán.

Az utolsó és egyben legnagyobb alfejezet a *Nyelvtanulás, nyelvoktatás*, amely 8 tanulmányt foglal magába. Egy Magyarországra érkező testvérpár beilleszkedését mutatja be az első esettanulmány a pedagógusok nézőpontjából. A következőkben Jánk István egy próbamérés eredményeiről számol be, amely során a nyelvi alapú diszkriminációt vizsgálja a pedagógiai értékelésben. A használt módszer (verbal guise) igen megbízhatónak bizonyult a rejtett ítéletek feltárásában. Nyelvideológiai szempontból vizsgálja Kovászna megye 6 iskolájának nyelvi tájképét a következő írás, és feltárja a legfontosabb nyelvoktatással, nyelvtanulással kapcsolatos ideológiákat a képeken keresztül. Ezután Dégi Zsuzsanna mutatja be az elmúlt 15-20 évben megfigyelhető szemléletváltást a nyelvelsajátítás szakirodalmában, amelyek megengedők a nyelvtanulók egyéb nyelveinek használatát illetően a nyelvórán (l. pl. Cook [2013] multikompetencia fogalma, Herdina és Jessner [2002] dinamikus többnyelvűségi modellje). A nyelvtanárok körében végzett kutatásából azonban kiderül, hogy a megkérdezett tanárok „törekednek az ideologizált egynyelvű nyelvhasználatra, de a gyakorlatban sem ők, sem a tanulók nem tudnak így

viselkedni” (198). A következő két tanulmány angolszakos hallgatók nyelvtudásával foglalkozik: a Tápainé Balla–Bajnóczi szerzőpáros elsőéves angol szakos hallgatók nyelvtudását kérdőívvel vizsgálják mind a hallgatók, mind az oktatók szempontjából; Nagy Tünde pedig a magyar-román kétnyelvű hallgatók nehézségeit mutatja be az angol present perfect igeidő tanulása során. Zs. Sejtes Györgyi arra a kérdésre keresi a választ, hogy milyen kapcsolatban van a nyolcadikosok szövegértési képessége és a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásuk. A kötetet Tankó Enikő kutatása zárja, aki a 2017-ben megjelent román nyelv és irodalomkönyvhöz fűződő attitűdöket vizsgálja ötödikes diákok és tanáraik körében.

A többnyelvűség, amely a kötet szerzőit és a tanulmányok témáit jellemzi, keretbe foglalja a könyveket: mindkét kötet háromnyelvű (magyar, angol és román) tartalomjegyzékkel kezdődik, és a tanulmányok kétnyelvű (angol és román) összefoglalóival zárul. A kötetek terjedelme és tartalmi gazdagsága miatt sajnos nincs arra lehetőség, hogy mélyebb és részletesebb ismertető szülessen, hiszen az újabb kötetet eredményezne. Remélem, hogy ennek a rövid ízelítőnek az Olvasója megtalálta azokat a kulcsszavakat, amelyek felkeltették érdeklődését a kötet iránt, amelyet bátran ajánlok mindazoknak, akik nyelvészettel, kisebbségekkel, nyelvtanulással, oktatással foglalkoznak, vagy érdeklődnek iránta.

Irodalom

- Androustopoulos, J.** (2014) Computer-mediated communication and linguistic landscapes. In: Holmes, J. & Hazen, K. (eds.) *Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide*. Oxford: Wiley Blackwell. pp. 74–90.
- Backhaus, P.** (2019) Linguistic landscape. In: Heinrich, P. & Ohara, Y. (eds.) *Routledge Handbook of Japanese Sociolinguistics*. London: Routledge.
- Bátyi Sz.** (2014) Hévíz: nyelvi tájkép orosz ecsettel. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 14/1–2. 21–34.
- Blommaert, J. & Maly, I.** (2014) Paper 133. Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: A case study (pp 1–20). In: *Working Papers in Urban Language and Literacies*. London: The centre for language, discourse and communication, King’s College London.
- Cook, V.** (2013) *Second language learning and language teaching*. London: Routledge.
- Gorter, D.** (2019) Methods and Techniques for Linguistic Landscape Research: About Definitions, Core Issues and Technological Innovations. In: Pütz, M. & Mundt, N. (eds.) *Expanding the Linguistic Landscape: Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. pp. 38–57. <https://doi.org/10.21832/9781788922166-toc>
- Grosjean, F.** (2010) *Bilingual: life and reality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Herdina, P., and Jessner, U.** (2002) *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Landry, R. & Bourhis, R. Y.** (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of language and social psychology* 16(1). pp. 23–49.
- Masai, Y.** (1972) *Tky no seikatsu chizu [Living Map of Tokyo]*. Tokyo: Jiji Tsshinsha.
- Pavlenko, A.** (2012) Commodification of Russian in post-1991 Europe. In: Bär, M., Bonnet, A., Decke-Cornill, H., Grünewald, A. & Hu A. (eds.) *Globalisierung, Migration, Fremdsprachenunterricht. Dokumentation zum 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. pp. 27–43.
- Pavlenko, A.** (2015). Russian-friendly: how Russian became a commodity in Europe and beyond. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20/4. 385–403.

BÁTYI SZILVIA

Pannon Egyetem, Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet
 batyi.szilvia@almos.uni-pannon.hu

We acknowledge the financial support of Széchenyi 2020 under the **EFOP-3.6.1-16-2016-00015**.

**Bóna Judit – Horváth Viktória (szerk.):
Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után**

(Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 2019. 338 p.)

A Beszéd – Kutatás – Alkalmazás című sorozat 2013-ban indult az ELTE Eötvös Kiadó jóvoltából. Ezen sorozat legújabb kötete *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után* című tanulmánygyűjtemény. A kötet a gyermeknyelv rendkívül sok szempontból kutatható témáját járja körül. A korábbi kötetektől eltér abban, hogy nem monográfia formában jelent meg, hanem tanulmánykötetként, ami – ahogy azt Markó Alexandra is kiemeli a kötet előszavában – még inkább hozzájárul a nézőpontok sokszínűségének érvényesítéséhez.

A kötetben tizenkilenc tanulmány kapott helyet, amelyek közül tizennyolc szorosabban, egy pedig lazábban kötődik a gyermeknyelv témaköréhez. A kötetben pragmatikai, fonetikai, fonológiai témájú tanulmányok egyaránt találhatóak.

A metanyelvi és metapragmatikai tudatosság óvodáskorban: 6 éves gyermekek társalgásának metapragmatikai elemzése című tanulmányban Hámori Ágnes egy pilot-vizsgálatot mutat be, amely során négy, hat év körüli gyermek megközelítőleg három órányi hangfelvételét elemezte, különös tekintettel a metapragmatikai tudatosságra fókuszálva. Bár a szerző megítélése szerint a mérés nagyobb mintán történő elvégzése lesz szükséges a közeljövőben, a bemutatott mérésből kiderül, hogy a metapragmatikai reflexiók folyamatosan és intenzíven jelen vannak a hatéves gyermekek spontán beszédében.

Balázs Andrea és Babarczy Anna szintén pragmatikai témájú kutatásukat mutatják be a kötetben, *A pragmatikai kompetencia és nemnyelvi kognitív erőforrások összefüggései* címmel. Tipikus fejlődésű gyermekek esetében keresték a választ arra a kérdésre, hogy mi lehet az oka annak, hogy a pragmatikai kompetencia viszonylag lassan alakul ki és fejlődik a nyelvelsajátítás során. Kutatásuk során megállapították például, hogy minél fiatalabb egy gyermek, annál jellemzőbb rá a szó szerinti értelmezés a pragmatikaival szemben.

Kondacs Flóra tanulmányában (*A szerintem diskurzusjelölő jellemzői a gyermeknyelvben*) a *szerintem* diskurzusjelölő helyzetét, használatát vizsgálja gyermekeknél, felnőtt kontrollcsoporttal összevetve. A több mint tizennyolc órányi elemzett anyag 167 adatközlőtől származott. A *szerintem* diskurzusjelölő mindössze az adatközlők 10%-ánál jelent meg, összesen 33-szor, az óvodások esetében egyetlen pragmatikai funkcióban, a vélekedést kifejező funkcióban.

Svindt Veronika és Lukács Szandra *A nyelvi megértés sajátosságai a társas (pragmatikai) kommunikáció zavarával élő gyermekeknél* című munkája a nyelvtudomány és a gyógypedagógia tudományterületét is érinti. A társas kommunikációs zavar a gyógypedagógia fogalma, és habár csak 2013 óta kezelik önálló kategóriaként, az 1980-as évek vége óta már születtek kutatások ezzel a

jelenséggel kapcsolatosan. A társas kommunikációs zavar tüneteinek ismertetése után a szerzők bemutatják saját kutatásukat, amelyben 65 fő vett részt, 15 személy a célcsoportból, valamint 50 kontrollszemély. A tanulmány részletesen elemzi a cél- és kontrollcsoport közötti nyelvi megértésbeli eltéréseket, például a téri tájékozódás kapcsán.

Szintén a nyelvtudomány és a gyógypedagógia tudományterületeihez kapcsolható Viszket Anita, Hoss Alexandra, Kleiber Judit, valamint Alberti Gábor tanulmánya. *A fejlődési zavarok pragmatikai atlasza formális nyelvészeti keretben (ReALIS)* című munka egy gyógypedagógiai, pszichológiai diagnosztikus eszköztárként is funkcionáló pragmatikai atlaszt hivatott bemutatni. A tanulmányból megismerhető a ReALIS (Reciprocal and Lifelong Interpretation System) működése, pragmatikai jelentősége.

A fonológiai tudatosság és a mondatisméltés összehasonlítása 6 éves óvodások beszédprodukciónak címet viselő tanulmány a fonológiai tudatosság jelentőségének ismertetése és a dinamikus mérések bemutatása mellett a két szerző, Jordanidisz Ágnes és Mihály Orsolya saját kutatási eredményeiről is beszámol. A szerzők 14 óvodás gyermek esetében vizsgálták a dinamikus és statikus mérések eredményeinek különbségét, a fonématudatosság és rímtudatosság kapcsolatát, valamint a fonématudatosság és más területek lehetséges kapcsolatát.

Varga Szilvia és Steklács János egy próbamérést ismertet *A morfológiai tudatosság és összefüggése a szövegértő olvasás képességével második osztályos korban: egy próbamérés tanulságai* című munkájában. A szövegértő olvasás jellemzőinek és modelljeinek a megismertetése után a szerzőpáros kitér a szövegértés, nyelvi tudatosság modelljeinek bemutatására, és a morfológiai tudatosság és szövegértő olvasás kapcsolatának elemzésére is. Az 51 gyermekkel végzett próbamérés során igazolódni látszik a morfológiai tudatosság és az értő olvasás szignifikáns összefüggése, s ez alátámasztja a morfológiai tudatosság fejlesztésének fontosságát.

A magyar rekurzív birtokos szerkezet elsajátítása Langó-Tóth Ágnes tanulmánya. A kutatás két fő kérdése, hogy a magyar gyermekek direkt rekurzióként értelmezik-e a rekurzív birtokos szerkezetet az elsajátítás korai szakaszában (az angol gyermekekhez hasonlóan), valamint hogy a szerző által tesztelt kétféle szórend hatással van-e a megértésre.

Krepsz Valéria, Horváth Viktória, Gósy Mária és Huszár Anna *Magánhangzók temporális mintázata az anyanyelv-elsajátításban – különös tekintettel a frázisvégi nyúlásra* című tanulmánya arra a fő kérdésre keresi a választ, hogy mely életkorban milyen módon jelentkezik hangsor-, szó- és időtartamvégi nyúlás gyermekkorban. A frázisvégi nyúlásra nincs még adekvát magyarázat a szakirodalomban, de feltételezhetően egy univerzális (azonban nyelvspecifikus jellemzőkkel is rendelkező) jelenségről van szó. A kutatásban 3, 6, 9, valamint 12 éves gyermekek hangfelvételeit elemezték a szerzők, és az eredményekből kiderül

például, hogy már hároméves gyermekeknél is jellemző a nyúlás, viszont az életkor előrehaladtával egyre csökken a nyúlás időtartama.

A *Gyermekek lingvális artikulációjának variabilitása magánhangzós nyelvkontúrok alapján* című tanulmány egy ultrahangos fonetikai vizsgálatot mutat be. A nyelvkontúr vizsgálatának egyik leghatékonyabb módszere az ultrahangos mérés, ezt a módszert választották kísérletükhöz Markó Alexandra, Csapó Tamás Gábor, Deme Andrea, Grácsi Tekla Etelka és Bartók Márton, a jelen tanulmány szerzői. 8 év feletti gyermekek és felnőtt kontrollszemély esetében, magánhangzó ejtés során vizsgálták a nyelvkontúr variabilitását, 3 szótagos logatomok használatával. Az életkor növekedésével a variabilitás tendenciaszerűen csökken, azonban jelentős szerepe van az egyéni különbségeknek is.

Tar Éva *A szó belseji mássalhangzó kapcsolatok elsajátításának sajátosságai beszédhanghibákban, különös tekintettel a likvidákkal képzett kapcsolatokra* című munkájában 14 beszédhanghibás gyermek kísérleti adatait mutatja be. A magyar nyelvben viszonylag ritka a mássalhangzó kapcsolat, legtöbbször szóbelseji helyzetben fordul elő. Az átlagosan 6,5 éves beszédhanghibás gyermekek az átlag gyermekektől eltérően sajátítják el a szóbelseji mássalhangzókapcsolatokat.

A beszéd folyamatosságának kérdésköre népszerű téma volt a tanulmánykötet szerzőinek körében, hiszen négy tanulmány is született a megakadásjelenségekkel és beszédszünetekkel kapcsolatban: *A beszédfeladat hatása gyermekek és kamaszok szünettartására* (Váradi Viola – Bóna Judit), *5–7 éves gyermekek megakadásjelenségeinek alakulása a beszéd típus függvényében* (Vakula Tímea), *Megakadásjelenségek középiskolások narratíváiban* (Laczkó Mária) és *Megakadás kapcsolatok és komplex megakadások óvodások és kisiskolások beszédében* (Bóna Judit). Ebben a négy tanulmányban a szerzők bemutatják a megakadásjelenségek és beszédszünetek kutatásának szakirodalmi előzményeit, jellemzőit, lehetséges csoportosítását. Ezek a jelenségek gyermekkoról időskorig jelen vannak a beszédben, számos tényező befolyásolhatja őket a szövegtípustól kezdve a beszélő életkorán át az egyéni kompetenciáig.

Váradi Viola és Bóna Judit hatévesek és tizenhét évesek adatait vetette össze. 40 adatközlő anyagát elemezték a GABI adatbázisból, három beszédhelyzetben: spontán narratíva, tartalom-összefoglalás, valamint képleírás esetében. A hatéves gyermekek szignifikánsan nagyobb arányban és hosszabb ideig tartottak szüneteket a beszédjükben, viszont csak spontán beszédben tartottak gyakoribb szüneteket, mint a tizenhét évesek. A beszéd típus csak részben befolyásolta a szünettartást, a hatéves csoport esetében nem befolyásolta a szünetek arányát, a tizenhét évesek esetében pedig a szünetek időtartamára nem volt hatással a beszéd típus.

Vakula Tímea 100 gyermek megakadásjelenségeit elemezte spontán interjú és képről mesélés során. Az 5 és 7 év közötti gyermekek esetében a

bizonytalanságok és a hibák típusai alapvetően nem tértek el, viszont erősen befolyásolta őket a beszéd típus.

Laczkó Mária 15–18 éves fiatalok beszédét vizsgálta, kutatásában 30 fő vett részt. Mérésében az életkor szerepe egyértelműen meghatározó volt: a 15 éves adatközlők megakadásainak mintázata a gyermeknyelvi mintázattal mutat hasonlóságot, a 18 évesek megakadásai viszont már a felnőtt nyelvi tervezési stratégiákat előlegezik.

Bóna Judit 60 gyermek GABI adatbázisbeli anyagát vizsgálta. Az 5, 7, és 9 éves gyermekek szövegeiben a hezitálást, nyújtást, ismétlést, újraindítást, töltelékszavakat, szüneteket, valamint az önkorrekciónak vizsgálta. Az életkor növekedésével egyre hosszabb történeteket hoztak létre a gyermekek, viszont a szószámokban csak az 5 és 9 évesek, illetve a 7 és 9 évesek között volt szignifikáns a különbség. Az 5 és a 9 évesek történetei hosszukban, tartalmukban és nyelvi komplexitásukban is szignifikánsan különböztek egymástól. A 7 évesek még nem tudtak koherensebb történeteket létrehozni az 5 éveseknél (tartalmi szempontból), a szövegeik nyelvi komplexitása viszont már inkább a 9 évesekéhez volt hasonló.

A gyermekirodalmi szövegek névelőhasználatának és a nyelvhasználat fejlődésének lehetséges összefüggései című tanulmányban Kleiber Judit, Viszket Anita és Dóla Mónika kutatását ismerhetjük meg. A gyermekek a névelőhasználatot tipikusan a nyelvelsajátítás korai szakaszában sajátítják el. A háromévesnél idősebb gyermekeknek szóló magyar gyermekirodalmi alkotásokat korábban még nem vizsgálták névelőhasználat szempontjából. A szerzők a jelen tanulmányban a birtokos szerkezetek névelőinek elemzését tűzték ki célul, s vizsgálódásuk során arra jutottak, hogy valószínűsíthető, hogy minél idősebb korosztálynak szól egy adott gyermekirodalmi munka, annál nagyobb az elhagyott névelők aránya.

Lakatos Boglárka *A színnevek redundáns használata kisiskolás és fiatal felnőtt korban* című munkájában a redundancia jelenségének bemutatása után szól a redundáns kifejezések használatának lehetséges okairól is. A színek redundáns használatát babarajzok segítségével elemezte, 12 első osztályos gyermek és 12 egyetemista adatközlő segítségével. Következtetései között szerepel többek között, hogy a céltárgy színe befolyásolja a redundáns színnév megjelenését, valamint hogy a gyermekekre kevésbé jellemző a redundáns kifejezések használata.

Fonológiai tudatosság fejlesztése a Mesezene élménypedagógiai módszerével című írásában Szücs Antal Mór ismerteti a fonológiai tudatosság jelentőségét a későbbi olvasástanulás szempontjából. A Mesezene egy olyan élménypedagógiai módszer, melynek során játékosan, élményszerűen fejlesztik a gyermekek fonológiai tudatosságát, aminek igazolhatóan fontos szerepe van az olvasástanulásban. Azon gyermekek, akik részt vettek a Mesezene foglalkozásokon, iskolába kerülve jobban teljesítenek például a fonéma-percepció és a verbális fluencia területén.

A kötet utolsó tanulmánya a *Tanárok tanórai megnyilatkozásainak szókincse: használnak-e szleng kifejezéseket a tanárok?* címet viseli. A szerző, Hollóy Zsolt az osztálytermi kommunikáció témáját járja körül munkájában. Az osztálytermi kommunikációt korábban egyértelműen a sztenderd nyelvváltozat túlsúlya jellemezte, és a szerző azt a kutatási kérdést fogalmazta meg, hogy feltűnnek-e egyértelműen szlengnek tekinthető elemek a tanárok órai megnyilatkozásaiban. A szleng nehezen definiálható fogalom, a szerző ezt a kérdéskört is körüljárja tanulmányában. A 10 tanóráról származó anyag elemzése során számos szleng kifejezés előfordult, a tanulmány ezek elemzésével zárul.

Az *anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után* című tanulmánykötet rendkívül változatos nyelvészeti témákat dolgoz fel. A kutatások között találunk egészen fiatal gyermekeket vizsgáló munkákat, s olyanokat is, amelyek 17 éves, majdnem felnőttkorú fiatalok nyelvi jellemzőit mutatják be. A kötet azon túl, hogy képet ad az anyanyelv-elsajátítással és a gyermeknyelvvvel foglalkozó aktuális nyelvészeti kutatások irányairól, izgalmas és értékes olvasmány lehet nyelvészeti kérdések iránt érdeklődő, nem szakértő olvasók számára is.

BODNÁR NOÉMI
ELTE BTK
bodnarnoemi@gmail.com

Danping Wang: Multilingualism and Translanguaging in Chinese Language Classrooms

(Switzerland: Palgrave Macmillan. 2019. 127 p.)

In multilingual context, the process whereby the speakers alternate their languages as an integrated communication system is identified as translanguaging. This system is evidenced in some studies to be speakers' attempt to make meaning, transmit information, and perform identities using the linguistic signs at their disposal to connect with the audience. Baker (2001) pointed out some potential educational advantages to translanguaging such as promoting a deeper and fuller understanding of the subject matter. Yet, Wang (2016) found in her studies in Hongkong classrooms that these practices are not supported by the language policy. She claims that the language of instructions mandated by the government triggers problems experienced by teachers and students in their multilingual classrooms, which are discussed comprehensively in this book.

The book provides research evidence as practical information for teachers and policy-makers of the complexities of language use in second language classrooms. It shows the controversies surrounding monolingual and multilingual pedagogies which focus on language practices in the Chinese as Second Language (CSL) classroom in Hong Kong. Through the book, the writer attempts to increase teachers' awareness of the importance of language choices and uses in teaching and to provide pedagogical suggestions for CSL teachers who teach multilingual learners. Grounded in sociocultural theories and language learning theories, the writer conducts his study by exploring current classroom language teaching practices to address research gaps. The study is based on an ethnographic research design that acknowledges the importance of language policy at a macro-level, and teachers and students' classroom language practices, as well as their perspectives towards the ideal and more practical use of the language at a micro-level. Both qualitative and quantitative data have been collected from classroom observations and from interviews with teachers and students. Drawing on research instruments from similar studies on classroom language use, the study adapts and develops existing analytical frameworks and instruments for collecting and analysing multiple types of data from CSL classrooms.

Chapter 1 presents the background of the study, which shows the important issues emerge from the implementation of CSL courses in the Hong Kong context. This chapter identifies the major challenges in teaching and learning CSL for multilingual learners. The language policy change after the handover of Hong Kong's sovereignty in 1997 has had a great impact on the medium of instruction used in schools, which means 94% of secondary schools adopted English as the medium of instruction (EMI) based on their own decisions before. The policy promoted by the Hong Kong government is defined as 'trilingualism and biliteracy', which requires residents to be trilingual in Cantonese, Mandarin and

English and biliterate in English and standard Chinese in traditional characters. Chinese is obliged to be the second language that has profoundly influenced language-in-education policies and planning, particularly in school education (Poon, 2010). After the handover, however, out of a total of 421 schools in Hong Kong, only 114 schools were permitted to use EMI, while the other 307 schools were required to adopt Chinese as the medium of instruction (CMI). The growth of the number of multilingual learners has challenged the one-size-fits-all monolingual curriculum. Many strategies to improve CSL learning are remedial due to its undetermined aim of teaching Chinese as a first or second language. Several studies have criticised the monolingual policy as it creates linguistic barriers for ethnic minority students in learning Chinese effectively. CSL students have found it more stressful in mainstream classes as the monolingual pedagogy causes higher levels of anxiety and frustration. Moreover, the current education of teachers in Hong Kong is unprepared to deal with the increasing multilingualism in education, which requires them to be able to deal with the diversity of the learning needs of multilingual learners from many different cultural and religious backgrounds. In this chapter, the policymakers are suggested to take the fact into consideration that the sociolinguistic characteristics of Hong Kong are notably different from English-speaking countries.

Chapter 2 discusses the development and controversy of the medium of instruction (MoI) policies in CSL teaching. A brief review of MoI policies' amendments along with the developments of teaching approaches in CSL education since the 1950s in China is presented in this chapter. Although globally practised, CSL teaching tends to favour a similar MoI policy regardless of the differences in socio-political and sociolinguistic contexts among various countries. The widespread unproven assumptions about L2 acquisition and the objection against English during the promotion of Chinese as another international language is argued by the writer. He assumes that it could have resulted in a deep-rooted monolingual ideology in CSL teaching. Beginning with a historical overview of the development of major trends in L2 teaching approaches and the associated MoI policies, the chapter examines the unclear definition of 'medium of instruction' in the Chinese context. It also argues for the adoption of more inclusive terms and concepts encompassing all linguistic and non-linguistic resources in second language teaching and learning. The diverse definitions of MoI by different groups of Chinese scholars lead to the situation that teachers' classroom language practices are often inconsistent with their prescribed monolingual instruction policy. Some teachers explore practical multilingual pedagogies to optimise learning-focused interactions, some others consider that it is not sensible for students who use English as their L1 to learn Chinese, and furthermore, disabuse students' attempts in transferring their L1 knowledge into Chinese learning due to many personal and professional reasons. These facts emphasize the seriousness and necessity of further research on

classroom languages, policies and pedagogies in CSL teaching and learning. The monolingual classroom language policy has disadvantages, such as problems in communication and demotivation for those learning Chinese, and offers little possibility for pedagogical innovation and curriculum development. Therefore, a classroom-based research study is crucial to understand the perspectives of classroom language use from key stakeholders including course developers, coordinators, teachers and learners.

Chapter 3 introduces the theoretical frameworks, the research design of the writer's study and a systematic literature review on existing classroom language research. The key concepts and theories of the theoretical framework for classroom language research are discussed. It discusses and compares the monolingual principle and second language theories. It also presents an overview of the major research projects and studies on classroom language discourse, pedagogies and practice in second language teaching and learning with a focus on L1 use in L2 classrooms and the attitudes of teachers and students towards monolingual and multilingual approaches. The study adopts an ethnographic classroom research design as a paradigm shift towards multilingualism in L2 education. In this chapter, information about the research contexts and the research instruments for data collection and analysis are also provided. For data collecting purposes, semi-structured in-depth interviews were carried out with 10 teachers and two course developers. Interview protocols were developed in reference to the one used in Wang and Kirkpatrick (2012) and contextualised to fit the Hong Kong context. Furthermore, classroom observations were implemented to collect naturalistic classroom behaviour as secondary data. This study, then, has the potential to provide valuable information on CSL teachers' and students' language use and attitudes, which will be useful for stakeholders.

Chapter 4 presents the research results from students, teachers and course developers regarding their attitudes towards language use and their preferences of monolingual or multilingual pedagogy. The analysis is based on a taxonomic approach instead of the fine-grained transcriptions of classroom conversations recorded to demonstrate how teachers and students actively and sensibly employ multiple codes for teaching and learning Chinese. Some aspects of the major research findings of this ethnographic classroom study reveal classroom translanguaging practices and the perceptions of the participants. Drawing on the concept of translanguaging as a practical theory, the study sketches out the functional patterns of L1 use in the Chinese as a second language classroom in a naturalist manner. It appears that most of classroom translanguaging implementations in this study follow an educational principle approach in general and are motivated by scaffolding considerations. Multiple layers of factors at social, institutional, professional and personal levels determine teachers' and students' preferences with the monolingual or multilingual approach. It shows that different stakeholders seem to have a shared attitude towards the medium of

instruction policies in beginner's class that they admitted the positive effects of using English. At the same time, they also motivated to receive guidance on how to further develop this translanguaging approach with the expectation of helping students to understand the learning content and facilitate their learning progress. It is discussed that a learners' L1 should be perceived to be the fundamental linguistic resource that enables them to learn other languages. However, CSL teaching professionals seem to be unprepared for this paradigm shift suggesting that there is an urgent need to update their professional knowledge. CSL programmes managed by native Chinese-speaking professionals are suggested to draw on theoretical preparation and practical guidance to be able to teach in multilingual contexts more effectively.

Chapter 5 invites a critical re-examination of some key concepts, including code-switching, the medium of instruction, native speaker, or English as a lingua franca in second language teaching and learning. The research on classroom translanguaging is still rather preliminary and exploratory. The edifice will still need to be constructed over the years in the face of many political, ideological and institutional battles. This book proposes five guiding principles for researchers in framing and designing a research project on translanguaging in second language classrooms; it is more descriptive rather than prescriptive, is more educational rather than linguistic, adopts both the etic and emic perspectives, and requires a holistic research design to reflect a truly diverse collection of deeply contextualised data. This chapter suggests that second language teachers should keep an open mind to new ideas for conceptualising second language teaching. CSL teachers and teacher educators working with multilingual learners should challenge the existing terms they regard as common sense and update their professional knowledge to liberate classroom language practices from the constraints in which it has been held by monolingual ideologies.

In conclusion, this book is designed to be practical with recent information from classrooms and stakeholders. Reviews and the discussion based on the study findings aim to facilitate teachers' development of strategies, which may result in more principled, efficient and assessable instructions particularly to beginners. Teachers should be capable of understanding the complexities of classroom language use and be able to use the research questions and instruments to examine their language practices when teaching multilingual learners. The study suggests that it is pivotal for teachers to develop their linguistic repertoire so that they can be more flexible and confident in utilising translanguaging as an approach

References

- Baker, C.** (2001) Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, 3rd ed (Clevedon, UK: Multilingual Matters).
- Wang, D.** (2019) Multilingualism and Translanguaging in Chinese Language Classroom. Switzerland: Palgrave Macmillan.

FAILASOFAH FAILASOFAH
University of Pannonia
failasofah.unja@gmail.com

We acknowledge the financial support of Széchenyi 2020 under the **EFOP-3.6.1-16-2016-00015**.

Monika S. Schmid and Barbara Köpke (Eds.): The Oxford Handbook of Language Attrition

(Oxford: University Press. 2019. 656 p.)

The Oxford Handbook of Language Attrition is an outstanding and timely volume. It is outstanding because it brings together both theoretical and empirical works that unquestionably mark the place of language attrition studies in the field of bilingualism. It is timely because the field is receiving an increasing attention and interest from scholars, and no such overarching piece of work has been published that integrates all domains of language attrition studies (first language attrition, second language attrition, heritage languages, language attrition and age, attrition at different language levels (lexical, grammatical, phonological).

Language attrition research does not have a long history. The term was first coined by Haugen (1938), who used it to refer to the process of forgetting one's native language. The next milestone was Andersen's study (1982) on the determination of linguistic attributes of language attrition. After a period of being a neglected area, systematic research on language attrition started at the beginning of the 2000's. As Schmid (2019) notes "empirical findings initially were quite slow to emerge, as much of the early work done on language attrition fell into one of three categories: a) theoretical/hypothetical work; b) qualitative work or small-scale pilot studies; c) initial outlines of larger projects." (p. 182). Approaches to language attrition have also gone through modifications, which is well exemplified by the following definitions:

"the non-pathological decrease in proficiency in a language that had previously been acquired by an individual." (Köpke and Schmid, 2004: 3).

"We refer to any of the phenomena that arise in the native language of a sequential bilingual as the consequence of the co-activation of languages, crosslinguistic transfer or disuse, at any stage of second language (L2) development and use, as language attrition. First language (L1) attrition is therefore considered to be the process by which a) pre-existing linguistic knowledge becomes less accessible or is modified to some extent as a result of the acquisition of a new language, and b) L1 production, processing or comprehension are affected by the presence of this other language."(Köpke & Schmid, 2017: 637-638).

The handbook is well-structured, and each domain of language attrition studies is included in the different parts of the book. The *content* of the book is already informative because the reader can familiarize him/herself with the main areas of language attrition by looking at the titles of the six parts, with the main topics (40

altogether) discussed within each domain and with the names of the contributors. However, it is worth noting and it adds to the value of the volume that not all of the contributors are devoted solely to the field of language attrition. Along this line, the authors can be divided into two groups: those who come from another field of bilingualism research but approach their topic from a language attrition perspective and those who have been working on subject area of attrition. An example of the first group is Judith F. Kroll, who works in the field of cognitive neuroscience and studies how bilinguals cope with two languages in mind. Nevertheless, she brings a huge benefit to the topic of attrition by reviewing the psycholinguistic laboratory evidence on the accessibility of L1 due to increased L2 proficiency and the implications of retrieval induced forgetting (RIF) theories. The other group is represented by authors like Monika S. Schmid, one of the editors of the volume, whose theoretical and empirical work on language attrition has been published in several journals and books. Schmid (2013:3) portrays attrition as “*the situation of linguistic drift sketched above where a migrant achieves a high level of proficiency in the language of his or her new environment, uses this language on a daily basis, and consequently experiences an increase in variability in the way some lexical, grammatical or phonetic properties of the language are applied*”.

The *Introduction* written by the editors summarizes the history of language attrition and gives a brief overview of the main contents of the book. As the editors note: “*The present Handbook is a testimony to the fact that attrition is now very much part of the mainstream of applied linguistics*” (Schmid & Köpke, 2019: 3). The book is composed by six parts and the content of each part is introduced by a chapter written by a well-known representative of the field.

Part I, *Theoretical implications of language attrition*, describes models and hypotheses related to language attrition, such as the *Competition Model*, *Complex Dynamic Model*, *the Feature Reassembly Hypothesis*, *The Interface Hypothesis*, and *the Bottleneck hypothesis*. MacWhinney uses the *Competition Model*, which is based on the idea that language emerges from the process of competition, to clarify language attrition; an interesting aspect of this model is the possibility to analyze the interplay between the risk factor and the protective factor. Opitz proposes the CDST model as a perspective on personal background variables in L1 attrition. Language is considered to be a dynamic system with unpredictable but not entirely random development, while CDST is concerned with an effort to forecast a past condition based on the present.

Part II, *Psycholinguistic and neurolinguistic approaches to language attrition*, explores both neuro- and psycholinguistic evidences of language attrition, which are presented in the individual chapters to account for language attrition and in reverse: attrition data is used to inform existing theories of language representation and

processing. Sharwood-Smith (Chapter 8) discusses language acquisition and language attrition as outcomes of language development, furthermore, attrition is considered to be the manifestation of the competition between language systems. The idea that attrition is the outcome of two dynamic interacting systems is confirmed by the following chapters where lexical attrition and morpho-syntactic attrition are discussed (Chapters 9-10). The next three chapters link language attrition to pathological language dysfunctions, such as Developmental Language Disorders. The last two chapters of Part II present the state of the art neurolinguistic approaches to language attrition.

Part III, *Linguistic factors in language attrition*, targets to explain the crucial and significant factors which are taken as attributes of attrition: age, environment, frequency and recency of language use. Chapter 16 focuses on lexical attrition, vocabulary being the most vulnerable to attrition. Evidences to dormant language hypothesis are provided, which relies on the memory of attritors, stating that they never lose their language and still can recall it after a long time of non-exposure (Isurin & Seidel, 2015). Several chapters discuss phonetic and phonological attrition. Changes in phonetic performance occurs due to decreased exposure, and leads to L1 modification, e.g. acquiring a foreign accent. Lexical attrition is discussed by Jarvis in Chapter 21. He points out that lexical attrition does not only refer to the inability to produce and comprehend L1 words, but also to the fluency, accuracy and complexity of their L1 lexical skills.

The next part (Part IV) identifies and details all the variables that have been found to influence language attrition: *Extralinguistic factors in language attrition*. One of the most crucial findings of attrition studies is that puberty is a decisive period in the extent of attrition. For example, children's language proficiency may decrease drastically even after one year of non-exposure to their L1, while the older speakers tend to maintain their first language for a more extended period. The frequency of language use is another crucial factor discussed, with the conclusion that the "*use of L1 with other bilinguals in casual, informal interactions may facilitate some forms of L1 attrition*" (Schmid, 2011c): establishing a foreign accent as an example. Bylund examined *The maturational account*, and concluded that during pre-puberty time the plasticity of the brain is more increased and prepared to acquire a new language.

Part V contains chapters about *Second Language Attrition*. The part provides a historical background, terminological clarifications and definitions. It starts with an introduction to the ideas of L2 attrition, as well as the evidence of the impossibility of entire lexical loss, with the studies testing the Saving Paradigm. Extra-linguistic factors play an essential role in language attrition, though there is a complication of precise measurement, which is difficult, due to failure to identify the factors clearly

and find their right qualifiers. For example, attitude is considered to be an unstable concept to measure.

Finally, part VI, *Heritage Languages* discusses the question of what it means for a speaker to be a native speaker, being exposed to a language only during early childhood or at once with the majority language. The authors note the idea of language competence during the lifetime and how it changes due to ideologies and language choices. The length of language exposure plays an important role in linguistic growth of a heritage speaker. Examples of bilingual returnees to their homeland and their language processing are presented in the chapters of this part.

A very useful and innovative part of the book is the *Concluding remarks* by Kees de Bot, who, as one of the well-known authors in the field, reflects on the content of the book as well as on problematic areas in the field.

The Handbook of Language Attrition is an excellent compilation of state of the art studies in one book. The Handbook can be very useful for those who are interested in the phenomena of *language attrition* as it gives insights in the field from a variety of perspectives. The reader is guided by the structure of the book through the topics of attrition in a natural manner. All in all, this book is highly recommended to everyone interested, starting from BA students, ending up with researchers in the field of applied linguistics, and for those who are language attritors themselves.

References

- Grosjean, F.** (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press, pp. 276.
- Haugen, E.** (1938). Language and immigration. *Norwegian-American Studies*, 10(1), 1-43.
- Isurin, L., & Seidel, C.** (2015). Traces of memory for a lost childhood language: The Savings Paradigm expanded. *Language Learning*, 65(4), 761-790.
- Schmid, M.** (2011). *Language Attrition (Key Topics in Sociolinguistics)*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511852046
- Schmid, M.** (2013). First language attrition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*. 4. 10.1002/wcs.1218.
- Schmid, M., & Köpke, B.** (2017). The relevance of first language attrition to theories of bilingual development. *Linguistic Approaches to Bilingualism*. 7. 10.1075/lab.17058.sch.

GNITIEV SERGEI
Multilingualism Doctoral School
sergei.gnitiev@outlook.com
University of Pannonia

We acknowledge the financial support of Széchenyi 2020 under the **EFOP-3.6.1-16-2016-00015**.

Chie Muramatsu: Portraits of Second Language Learners – An L2 Learner Agency Perspective

(Bristol: Blue Ridge Summit. 2018. 227 p.)

Portraits of Second Language Learners – An L2 Learner Agency Perspective is a volume of the SLA series published by Multilingual Matters. The author presents the second language (L2) socialization theory as a theoretical framework, in which she studies four advanced learners of Japanese in the USA, regarding their agency to pursue their language learning goals. The research itself deals with second language acquisition and foreign language education, and the three overarching themes of the book are L2 learners, L2 learning and the social community; and the main theoretical pillars of the study are second language socialization and L2 learner agency.

The writer of the book, being a language teacher of Japanese, turns to second language acquisition, and concentrates on the individual differences of learners. The author mentions the so-called ‘person-in-context relation view language motivation’ (Ushioda, 2009: 215), which gave her a theoretical testimony and a clear direction for her study. This view focuses on real people, rather than on learners as theoretical abstractions, and on the agency of the individual person as a thinking, feeling, human being, who has an identity, a personality, having their own goals, intentions and motivations. According to Pavlenko’s perspective of sociocultural theory (2000), each individual learner’s relationship to the social world is different. The author’s study is based on this theory, i.e. L2 learner agency is the force of L2 learners to navigate, control and take charge of their own learning processes in pursuit of their learning goals. Based on that, the study investigates L2 learners of the Japanese language who are situated in a social community of the Middlebury Language Schools in the United States, where L2 learners come to study their target languages by their own decisions. She presents a case study of four advanced L2 learners of Japanese. The goal of the study is to analyse the different ways in which L2 learners exercise their agency in pursuing the enterprise of learning an L2 by making deliberate choices, accepting or resisting, conforming or refusing. Another goal of the study is to contribute to a greater understanding of how individual differences of L2 learners engage in the community and how they overcome their obstacles.

When it comes to former literature on language socialization, we have to mention Chomsky (1965), who viewed language as a linguistic competence with which children are innately endowed while Hymes (1972) stated that language is a linguistic competence acquired through culture and in the society. Second Language Socialization is a dynamic process shaped by the L2 learner agency and the social communities. In L2 socialization, the social community (local communities, but also schools and L2 classrooms) plays a significant role as well.

Language learning does not take place independently of its social context, but it is situated in the local community.

The main focus of the book is the community. In Chapter 3, the author presents a description of the research site to take the readers into the community of the Middlebury Language Schools. She provides her analysis of the community to present what her students' lives are like. In the following chapters, detailed case studies of the four students in focus are provided. The author's aim is to describe and analyse the students' socialization processes.

The first subject of the study is Parker. He says that his studying a language in a group is important. If he has a question, he can ask other students, and other students can ask him if they have a question. He explains that one of the best aspects of the program is the other students. His language goal is to learn to speak in the same way as Japanese people do. He mentions a proverb 'When in Rome, do as the Romans do'. Parker's L2 socialization process can be viewed as an unproblematic process of emulation of the target language and culture. However, this is his second chance. He regrets not working hard enough for the first time and his driving force, energy and enthusiasm have led him to his self-transformation. According to Norton (2000), L2 learners learn an L2 with the understanding that the increase in their cultural capital (such as language skills) will bring them a better return in the future, so social community has a facilitative role in learning L2.

L2 learners' resistance is not a new phenomenon in L2 socialization research. Alison's socialization process, especially for the first five weeks, is viewed as a process of struggle and resistance. Alison had frustration and embarrassment about the fact that she was not able to express herself in Japanese. Furthermore, the lack of self-confidence became a barrier, which limited her opportunities to speak Japanese. By reducing the obstacles (her realization that she can express herself and her listeners understand her, assurance that her language skills are improving) L2 learners can gain confidence. In the end, her academic background in Japanology, and her deep knowledge about the Japanese culture have helped her to improve.

In Naiya's observation, silence is a key phenomenon, which is a form of resistance to the dominant communities. When these learners face unwanted linguistic situations, instead of exercising their agency to act against it, many learners apply silence. In the case of Naiya, silence is a form of resistance. She uses silence to exercise her agency not to take part in what she considers to be undesirable. One of the most common aspects of her resistance is the teachers' correction of errors. She considers error correction embarrassing, which also creates for her an emotional barrier.

Identity has always been an important area of SLA research. Being the oldest student in the Japanese School, in the case of Danielle, the fourth learner, we can identify resistance. She accepts and rejects her new identity as a Japanese

language student by relating to other members of the community. Previous studies have found that the reconciliation of L2 learners' identities is a site of struggle. Her learning is not a seamless process, since she has to face several struggles because of her age (she was in her early 50s). However, she never stops trying to achieve her goals. Danielle's main goal of learning Japanese is her aspiration for personal change. Due to the fact that she likes talking, she creates a lot of opportunities to speak Japanese and exercises her agency to improve her language knowledge. At this point, along with the case studies of Parker, Alison and Naiya, the author argues that L2 learners' efforts to learn an L2 may not be explained by the notion of investment alone.

As we go into the details of the descriptions of the four L2 learners, we may identify that each learner is different. In case of the first subject, L2 socialization is an unproblematic process. For other learners, it is a failure. Learning an L2 requires an extended amount of time, effort and commitment. It is important to highlight the degree of individual differences in the process of L2 learning, since every person is different. When it comes to the implications of pedagogy, we soon face the term 'success'. It is an ambiguous relative term, yet in the context of L2 learning and teaching it is often associated with how well L2 learners are able to use the target language. But this is not that simple. Success should rather refer to the acquisition of higher language skills and L2 learners' ability to use them in interaction with other people.

In Chapter 8, the author reflects upon the findings of the study, she draws the conclusions, i.e. what the stories of the four L2 learners of Japanese can tell us about L2 learning, and what implications we can make from them. All in all, the book provides a deeper understanding of what it means to learn a second language, in the theoretical framework of L2 socialization.

References

- Chomsky, N.** (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology
- Hymes, D.** (1972) On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293) Harmondsworth: Penguin
- Norton, B.** (2000) *Identity and Language Learning*. London: Longman
- Pavlenko, A. – Norton, B.** (2000) Second language learning as participation and (re)construction of selves. In J. P Lantolf (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 158-178). New York: Oxford University Press
- Ushioda, E.** (2009) A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Z. Dörnyei and E. Ushioda (eds) *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 215-228). Bristol: Multilingual Matters

IHÁSZ PETRA
Pannon Egyetem, Többsz nyelvű ségi Nyelvtudományi Doktori Iskola
ihasz.petra@gmail.com

We acknowledge the financial support of Széchenyi 2020 under the **EFOP-3.6.1-16-2016-00015**.

Miho Inaba: Second Language Literacy Practices and Language Learning Outside the Classroom

(Bristol: Multilingual Matters, 2018.187. p.)

Second Language Literacy Practices and Language Learning Outside the Classroom is written by Miho Inaba who has been involved with teaching Japanese language modules and the Pedagogy of Modern Foreign Languages module for exchange students. She has also been conducting research on second language learning and teaching, in particular, autonomous language learning, language learning motivation, L2 (second/foreign language) literacy, and sociocultural theory for language learning and teaching. Her teaching practices are based on insights from these research areas of applied linguistics.

This book delivers an overview of a study that explores out-of-class language learning activities used by 15 learners of Japanese at an Australian University; it sheds light on literacy activities while learning Japanese, in particular outside classrooms that can accelerate the language learning process. The development in information and communication technology in the 21st century has triggered a transformation in the language learning environments. For example, the expansion of the internet has provided learners with endless target language resources.

This book is well organized and divided into seven chapters. The first chapter is dedicated to explain the rationale behind writing this book. In addition, it manifests clearly the context of the research by defining essential terms in this study such as literacy activities and literacy practices, stating the research question and concluding with the general outline of the book.

The second chapter of this book demonstrates the impact of out-of-class learning from the sociocultural perspectives. The author outlines that the main framework of this book is the Activity Theory "the notion of mediation" which states that humans rarely interact with the world directly. However, they utilize different artefacts to achieve their objects in the social-material world. Key insights of Activity Theory such as motive, mediation, contradiction and agency are highlighted and defined. In addition, this chapter manifests the methodology by describing clearly the participants' background and their Japanese courses. There are five tools to collect data in this research: diary, collection of written materials, semi-structured interviews, interaction interviews and class observation.

Chapter 3 focuses on types of literacy activities that are performed outside of the classroom. The author divides these activities into class-related and non-class-related literacy practices. The main features of these practices are based on four dimensions: assessment, arrangement, content and pedagogy. Class-related literacy practices consist of assessment tasks that include vocabulary quizzes, oral test and final examination. On the other hand, the non-assessment tasks include

homework and preparation/revision for classes. Non-class-related literacy activities contain four main types: communication with Japanese speakers, reading activities, viewing activities and writing activities.

After that, the researcher in chapter 4 focuses on the participants' class-related literacy practices and reasons why several participants place more emphasis on Japanese class tasks than others, and she finds out that the most important factors that influence students' performance for class-related tasks can be attributed to the learners' histories as students and their beliefs about effective learning methods. In addition, the writer has demonstrated the constituents that trigger students' out of class-related literacy activities, and the detailed analysis of students' task-specific motives uncovers that the students' beliefs associated to authentic language usage and their interests in specific topics such as reading manga and the interest in the Japanese pop culture has alerted their voluntary L2 literacy learning.

However, chapter 5 concentrates on the differences and similarities in the non-class-related literacy practices among the participants. Many examples in this study demonstrate the significant role of the learners' interests in expanding the chances of out-of-class Japanese literacy activities. For instance, reading manga comic books shows that the learners' interests in that kind of topics can provide a driving force to accomplish activities. In addition, the writer highlights the importance of the learners' community members such as classmates, friends in Japanese-related communities and siblings in triggering their interests in Japanese popular culture.

Chapter 6 focuses on the techniques and manners of the students that may compensate the gaps in their language competence, for example, the students use of the computer technology such as digital dictionaries, Google and Wikipedia. With regard to non-class-related literacy practices, the internet and Japanese pop culture provide materials with L1 subtitles regardless of the students' L2 proficiency. In addition, this chapter examines the students' mediation for different activities (reading, writing and viewing) in class-related literacy practices, and it identifies some problems that the students face while engaging in these literacy activities.

Chapter 7 summarizes the major findings of this study and reports on L2 literacy practices outside of the classroom, distinctly in FL framework. It illustrates the reasons for how the language learners tackle activities requiring L2 literacy skills under the influence of different social and contextual factors. The writer examines the factors that may facilitate or impede the possibilities of language learning and authentic language use activities in out-of-class contexts.

Second Language Literacy Practices and Language Learning Outside the Classroom is a useful guide while teaching a target language when this language is not utilized as a common language of communication and there are no resources to the students to refine their knowledge other than their text books. It

draws the educators' attention to the important aspects of out-of-class literacy activities. The book contributes to more realistic understanding of the language learning motivation and autonomous language learning. I would recommend this book to educators and teachers who are interested in teaching a language to learners who do not have the chance to communicate with native speakers of the target language, as well as learners who aspire to assist their target language learning autonomously.

DARIN NSHIWI
University of Pannonia
dareen33omar@gmail.com

We acknowledge the financial support of Széchenyi 2020 under the **EFOP-3.6.1-16-2016-00015**.

Tódor Erika-Mária: Hétköznapi kétnyelvűség. Nyelvhasználat, iskolai nyelvi tájkép és nyelvi én a romániai magyar iskolákban

(Budapest: Ráció Kiadó – Szépirodalmi Figyelő Alapítvány. 2019. 251 lap)

Tódor Erika-Mária több évnyi kutatásainak eredményeit foglalta össze egyik legújabb kötetében. Szociolingvisztikai, alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai szempontú tanulmányainak közös célja az volt, hogy feltérképezze a különböző erdélyi magyar nyelvi környezetekben, kisebbségi létben működő oktatási intézmények nyelvhasználati szokásait.

A kötet nyolc fejezetre tagolódik, amelyet román, majd angol nyelvű összefoglalók követnek. Az első fejezet a kötetben használt fogalmakat és jelentéseket járja körül. Tömör, mégis tartalmas összefoglalót nyújt a nyelvi tájkép, a vizuális nyelvhasználat, továbbá az erdélyi magyar kisebbségi helyzetből adódó kétnyelvűség magyar és nemzetközi szakirodalmáról. Meggyőzően érvel amellet, miért érdemes kiemelt figyelmet fordítani az iskolai nyelvi tájképre: azért, mert belső képet tár fel az oktatási környezet dinamizmusáról, az iskola és a külső nyelvi környezet viszonyáról, továbbá célzottan alkalmazva a nyelvi tudatosság és más (pl. pragmatikai) kompetenciák fejlesztését, a szókincsgazdagítást, a nyelvgyakorlást, a többnyelvűség és a sokszínűség megtapasztalását, vagyis, egyfajta tanulásszervezési lehetőségként, a (nyelv)tanulást is támogatja. Kisebbségi tannyelvű iskolák esetén a nyelvi tájkép még különösebb figyelmet érdemel, mert rejtett módon az intézmények valódi értékrendjéről árulkodhat, egyfajta tükörképet állít egy adott iskola nyelvi ideológiáiról is. Emellett a múltbeli állapotokról is tanúskodik, gondoljunk például egy intézmény névváltoztatásait őrző dokumentumaira, vagy a valaha ott végzett diákok tablóira.

A kötetben tárgyalt kutatás módszertanának pontos megismerése után (2. fejezet) a további fejezetek egy-egy részkérdést elemeznek az összegyűjtött adatok alapján. A harmadik fejezet az erdélyi magyar tannyelvű iskolák nyelvi tájképének múltját és jelenét mutatja be az interjúalanyok visszaemlékezései segítségével. A személyes történetek idézésével érzékletes képet kap az olvasó az 1950–1960-as években az iskolákban megjelenő „vörös sarkok”-ról és a személyi kultusz bizonyos időközönként módosuló központi alakjairól, a magyar nyelv egyre szigorúbban vett háttérbe szorításáról és a román ajkú tanárok kihelyezéséről a tömbmagyar települések iskoláiba, amely erőltetett tannyelvűváltást is eredményezett, majd az 1989-es forradalom utáni váltásról. Külön alfejezet foglalkozik a vizsgált magyar tannyelvű iskolák mai környezetével, ahol részletes és szemléletes táblázat foglalja össze, hogy a nyelvi tájkép mely funkcióira és tartalmaira milyen példák találhatók az egyes intézményekben (57–59. lap). Így például formatív, oktató-nevelő szerepet töltenek be az egyes tantárgyakkal kapcsolatos tanulást támogató anyagok (pl. írók, költők portréi, helyesírási szabályok magyar, illetve román nyelv és

irodalom tárgyhoz, térképek földrajz vagy történelem tárgyhoz stb.), de a diákok eredményeinek és munkáinak a kiállítása is, míg szimbolikus szereppel bírnak az iskolai tanórán kívüli tevékenységekről született beszámolók, vagy maguk a rendezvények, a diáktanács munkája révén megvalósuló események, a színházi előadást vagy tábort reklámozó kereskedelmi hirdetések, az iskola névadója, zászlója és története, a helyi szokások és népművészet megjelenése, és olyan további szimbólumok, mint például jeles személyiségek portréi. Érdekes megvizsgálni, hogy ezek az elemek milyen rejtett nevelési szemléletről árulkodnak egy-egy iskolában. A szerző általános következtetései a meglátogatott intézmények alapján: A bölcsészettudományi és természettudományi ismeretek erőteljesebb hangsúlyt kapnak a reáltudományokhoz képest; az iskolák nyilvános tereiben gyakori az eredménycentrikusság és a versenyszellem, míg a tantermekben a folyamatközpontúság; a nyelvtanításra vonatkozó anyagok a nyelv státusától (anyanyelv, államnyelv, idegen nyelv) függetlenül norma-, illetve folyamatcentrikusak is lehetnek; falusi intézményekben erőteljesebben érzékelhető a helyi szokások és népművészet bemutatására való törekvés a városiakhoz képest; a kiállított, különböző országok kultúráját bemutató projektmunkák tanúsága szerint minden intézményben foglalkoznak interkulturális neveléssel. Az iskolai környezet változásának bemutatását a negyedik fejezet számos fénykép közlésével is szemlélteti az 1950–1960-as évektől napjainkig (a fejezet címe megtévesztő: pusztán az ötvenes-hatvanas évekre utal, holott a hetvenes és a nyolcvanas évek életképein át maiakat is közöl, amint ezt az alcímek is jelzik).

Az ötödik fejezet bevezeti a nyelvi énkép fogalmát a kutatásba, és annak a nyelvhasználatra gyakorolt következményeit vizsgálja, betekintést nyújtva az interjúalanyok nyelvi attitűdjeibe is a „legszebb”, illetve a „leghasznosabb” nyelvvel kapcsolatban. A beszámolókból gyűjtött információkat kategóriákba rendezve külön érinti a kommunikációs kudarc jelenségét, amikor a beszélők valamilyen oknál fogva nem tudták érvényesíteni szándékukat, a nyelvi lapszust, amikor a beszélőnek nem jut eszébe az általa egyébként ismert szó, kifejezés vagy nyelvtani forma, a nyelvi botlásokat és átszólásokat, a lexikális rés jelenségét, a kommunikációs szorongás és a nyelvközi tudatosság kérdését. A következtetések levonásakor a szerző kiemeli, hogy a beszámolók reflektált nyelvi énképről tanúskodnak, és hogy a megkérdezett diákok érdekesnek tartották azt, hogy nyelvi szempontok mentén beszélhettek önmagukról. A szerző arra is rávilágít, hogy a világ változásai, a globalizáció és a digitalizáció e téren is érzékeltetik hatásukat: a magyar és a román gyerekek már kevésbé játszanak egymással a játszótéren, sokkal inkább a világ bármely részén élőkkal a virtuális térben, ahol már az angol lesz az elsődleges nyelv.

A magyar tannyelvű iskolák nyelvi szocializációs folyamatait tárgyaló hatodik fejezet részletesen foglalkozik az osztálytermi interakciók nyelvével, a nyelvi rutinoktól a helységnevek és a tulajdonnevek tanításának motivációin és

módszerein át a pedagógusok és az iskolai ügyintézők nyelvi reflexióiig. Ez a fejezet vezet át a következőben (7.) vizsgált kérdésekhez és problémafelvetéshez arról, hogy a beszélők miként értékelik és értelmezik a kétnyelvűségi létben naponta számtalanszor meghozni szükséges nyelv választási döntéseket. A fejezet a nyelvi kódváltás fogalmának körüljárása után a vendégelemek beépülésének típusaira és az azzal kapcsolatos értékítéletekre összpontosít, majd bemutat egy kísérletet is, amelynek során tanárképzős hallgatóknak hipotéziseket kellett megfogalmazniuk megadott nyelvi megnyilatkozások alapján azok szerzőiről, majd ezután saját nyelvhasználati szokásaikra kellett reflektálniuk. Az elemzést ezúttal is egy szemléletes táblázat követi (164–165. lap), amely összefoglalja, hogy mely viszonyulási módok milyen arányban jellemezték a beszélőket, az egyes típusokhoz kulcsszavakat és találó idézeteket rendelve. A lényegre törő, mégis tartalmas kötet egy további érdeme, hogy záró, nyolcadik fejezete a kutatás eredményeire alapozott fejlesztési lehetőségeket is megfogalmaz: felvázolja, miként alkalmazhatók az elméleti ismeretek a gyakorlatban, a tanításban. Az olvasó ötletet kaphat egyéni megfigyelésen és felfedezésen alapuló szociolingvisztikai projekt megvalósításához, az iskolai nyelvi tájkép vizsgálatára buzdító nyelvpedagógiai projekthez, valamint diákok számára adható terepmunka-feladatokhoz.

Tódor Erika-Mária új monográfiája a nyelvtudomány, a pedagógia és a szociológia számos területe számára egyaránt fontos információkkal szolgálhat. Mind a tanulmányokban idézett személyes beszámolók, mind a vizsgálati eredmények és a következtetések hasznos adalékokat nyújtanak jelenlegi, kapcsolódó és további kutatásokhoz, újabb hipotézisek felvetéséhez, de világos felépítésével és nyelvezetével a tanárképzés és a közoktatás minden rendű és rangú résztvevője számára is elgondolkodtató olvasmány lehet.

PARAPATICS ANDREA

Pannon Egyetem, Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet
parapatics.andrea@gmail.com

Köszönet az **EFOP-3.6.1-16-2016-00015** projekt anyagi támogatásáért.

Ludányi Zsófia (szerk.): Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2017. XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia

(Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 2017. 205 p.)

A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete az évente megrendezett Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferenciával lehetővé teszi a pályakezdő kutatók bemutatkozását, bekapcsolódását a tudományos életbe. A konferencián bemutatott tanulmányok témái, kutatási kérdései sokrétűek, felölelik az alkalmazott nyelvészet szinte összes területét. A hagyomány szerint a konferencián részt vevő kutatók munkáit évente összesített konferenciakötet formájában publikálják. A XI. konferenciakötet 17 tanulmányt foglal magába, melyek közül 14 egyéni kutatást, a maradék 3 pedig egy többtagú kutatócsoport munkáját mutatja be.

A kötet egy, a dialektológia körébe tartozó tanulmánnyal kezdődik, melynek tárgya a szegedi boszorkányperek négy írnokának dialektusa. Berente Anikó kutatásában kísérletet tesz arra, hogy a 18. századból fennmaradt feljegyzések alapján megállapítsa a dokumentumok jegyzőinek személyét, valamint a nyelvjárási hovatarozásukat. A valós eredmény meghatározásának hátráltató tényezőit többször kiemeli: egyrészt a rendelkezésre álló dokumentumok nehezen olvashatóak, másrészt lehetséges tartja, hogy a lejegyzett szöveg nem a jegyző, hanem az eredeti beszélő dialektusát rögzítette. Ennek fényében – és azzal a ténnyel számolva, hogy a dokumentumok nem arányosan oszlottak el a szerzők között (Barcza János jóval nagyobb mennyiségű nyelvi adatot hagyott hátra) – egyértelmű következtetésre csak az egyik jegyző kapcsán jut. Megállapítja, hogy az általa ismert adatok alapján Barcza nem szegedi származású volt. Erre bizonyítékként idiolektusának olyan jegyeit emeli ki, mint az erős *i*-zés és *l*-zés és az illeszkedéses *ö*-zés. Berente Anikó ezek alapján arra a következtetésre jut, hogy az előbb említett jegyző nyugat-dunántúli, esetleg közép-dunántúli–kisalföldi lehetett.

A kötet következő tanulmánya Dodé Réka *Doménspecifikus korpusz építése és validálása* című kutatása, melyben a doktori disszertációjához szükséges korpusz építésének módszertanát elemzi. A tanulmány bevezetésében kifejti, hogy az ökoinnovációs tárgykörrel foglalkozó disszertációjának elkészítéséhez szüksége van egy előkutatásra, melyben a használni kívánt korpusz felállításának módszertanát vizsgálja. A doménspecifikus korpusz építése szabályozott keresést igényel, ezért a Greffenstette és Muchemi által bemutatott irányított keresőmotor segítségével, illetve az *awk* és a *fgrep* parancsszavak használatával kezdte meg az adatok letöltését. Ezután a kutató által kézzel összeállított 40 URL címet – melyek szükségszerűen tartalmazzák a kutatás tárgyának kulcsfogalmait – mintaként használva, a program segítségével megszűrte a talált adatokat, így a végső letöltött szövegek száma 2000, a hosszuk pedig 2 625 164 szövegszó lett. A tanulmány második felében az összeállított korpusz validálásának módszertanát írja le a kutató.

Első lépésként összehasonlítandó részkorpuszt állított fel, melynek elkészítése során a meglévő 2000 szöveget 20 véletlenszerűen kiválasztott 500-as szószámot meghaladó mintaszövegre redukálta. Ezek mellé 4 referenciaszöveget választott ki, amelyek kiemelkedő számban tartalmazzák a keresett kulcsszavakat. Az első hipotézisét sikerült igazolni, mivel egyik referenciaszöveghez mért átlag sem lett magasabb, mint a hipotézisben megjelölt 0,5 hasonlósági érték. A második hipotézise a referenciaszöveghez mért átlagról nem volt igazolható.

A kötet harmadik tanulmánya Dömötör Andrea *Hány VAN nincs? A létige – zéró váltakozás korpuszvezérelt vizsgálata*, melyben a létige elhagyhatóságának szemantikai és szintaktikai feltételeit vizsgálja. A korpuszadatok segítségével megállapította, hogy míg a magyarban eredetileg csak a nominativusi névszói prediktum esetén beszélnek kopuláról, a létige zéró váltakozása itt sem csupán ezekre az esetekre korlátozódik, így a létige hiánya a lokatív állítmányú mondatokra is jellemző. A kutatás célja egy függőségi nyelvtanon alapuló mondatelemző modell létrehozása, amely képes a lehető legkisebb hibaarányal kezelni a zéró kopulákat. A Dömötör Andrea által tervezett elemző pszicholingvisztikai indíttatású, így a cél a gépi szövegfeldolgozás „emberibbé tétele”. A kijelölt korpusz vizsgálata során kapott adatok alapján az eredmények elemzésekor Clark (1978) létigés mondatok univerzális hierarchia elméletére hivatkozva azt állapította meg, hogy a magyarban bizonyos feltételek mellett a hierarchia egy pontjáig kötelező a zéró kopula, utána pedig opcionális.

A kötet soron következő tanulmánya, Drávucz Fanni és Szabó Martina Katalin közös kutatása, mely *A beszélői szubjektivitás vizsgálata a szentiment- és emóciókorpuszokon* címet kapta. A tanulmányban a nyelvi szubjektivitás és az emóció- és szentimenttartalmak között vonható összefüggéseket elemzik, számítógépes nyelvészeti technika felhasználásával. A kutatás középpontjában a bizonytalanságjelölő elemek állnak, melyek „a beszélői szubjektivitás indikátorai lehetnek”. A vizsgálat során bizonytalanságjelölő elemek szótárainak felhasználásával elemezték a kutatók a kiválasztott emóció- és szentimentkorpuszokat, majd a különféle típusú szemantikai tartalmak gyakorisági összefüggéseit vizsgálták meg. A munka fő hipotézise, hogy a nyelvi bizonytalanság és a beszélői szubjektivitás között elszakíthatatlan párhuzamot vonhatunk, így a kutatók előrevetített megállapítása – hogy a szentimentfragmentumokban alacsonyabb frekvenciákkal fognak szerepelni ezek az elemek, mint az emóciófragmentumokban – igaznak bizonyult. Az adatok alapján kimutatható a bizonytalanságjelölő elemek és az érzelmek kötött kapcsolata. Eszerint a kutatók megállapították, hogy „a beszélői szubjektivitás inkább az emóciókkal, mint a szentimenttartalmakkal mutat összefüggést”.

Drávucz Fanni és Szabó Martina Katalin tanulmányát Jing Feng *The Generic Structure of Chinese MA Students' Thesis Acknowledgments: A Comparative Study across Contexts* című angol nyelvű munkája követi. Jin Feng kutatása arra az alapfeltevésre épül, miszerint a köszönetnyilvánítás nyelvi formái a kultúra, az

iskolázottság és a szociális közeg függvényében alakulnak. A kutató 10 amerikai tanulmányokat folytató, és 10 az anyaországban tanuló kínai nemzetiségű és anyanyelvű diák disszertációját elemezte. Az analízis fő vonalát a „thank move” és a „reflecting move” vizsgálata és a két kontrollcsoport közötti nyelvi formai és attitűdbeli különbségek keresése adta. A kutató előzetes hipotézise, hogy habár a kontrollcsoportok tagjai hasonló kulturális és nyelvi háttérből származnak, mégis, az eltérő lokális és nyelvi közeg hosszú távon kisebb-nagyobb változásokat idéz elő a köszönetnyilvánítási szokásaikban.

A kötet Gaál Péter *Online-szótár-használati szokások vizsgálta Magyarországon* című tanulmányával folytatódik, mely egy kétrészes kutatás második fázisának bemutatását tartalmazza. Míg a kutatás első szakasza kérdőívek segítségével zajlott, a második adatgyűjtésének módszertanát a személyközpontúság és a sokkal részletesebb mélyinterjúk jellemzik. Az interjúk alanyai pedig az első fázisban megvizsgált célcsoportok – fordítók, idegennyelvtanárok, idegennyelv szakos hallgatók – egy-egy képviselője. A fázisok közötti módszertanváltás azt a célt szolgálta, hogy a második szakasz az első szakaszt árnyalja, és igazolja az előzetes adatok létjogosultságát. A kutatás kérdőíves részében 294 válaszadó adatait elemezték, majd ezek az eredmények szolgáltak vonalvezetőként a második fázis interjúinak felépítésekor. A tanulmányban három adatközlővel készült mélyinterjú anyagának elemzése során a következő eredményekre jut Gaál Péter: az OHM kérdőíves kutatás eredményeihez hasonlóan az online szótárak használatának gyakorisága kiemelkedő, emellett elterjedt típusként került elő mindkét kutatásban az egynyelvű szótár. A szótárhasználat külső körülményei kapcsán az OHM eredményei a szótárhasználat célja szerint mindkét fázisban a fordítást, a szövegalkotást és a javítást említik. Mind a kérdőíves, mind az interjú adatgyűjtés igazolta az ingyenes szótárak domináns helyzetét. Emellett hasonlóságot mutatott még az a tény, hogy az OHM válaszadói és az interjúalanyok egyaránt a megbízhatóságot jelölték meg a szótárak primer értékeként.

Gaál Péter tanulmánya után Huszár Attiláné Fábiánkovits Erzsébet munkáját olvashatjuk, melyben a kutató kopházai horvát nemzetiségű lakosok nyelvmegtartási és identitásépítési törekvéseit vizsgálja, azzal a céllal, hogy felmérje, hogy e törekvések összessége és a horvát nyelv presztíznövekedése milyen mértékben befolyásolja a nyelvcseré és a nyelvmegtartás folyamatait. Kopháza körülbelül 1000 magát horvátnak való lakosából 26 diák és 24 felnőtt adatközlőt választott ki a kutató, akik válaszaikkal mintaként képviselték a közösséget. A kutató először résztvevő megfigyelőként teljes képet alakított ki az adott közösségről, majd interjúztatóként specifikus adatokhoz jutott hozzá a kiválasztott adatközlők segítségével. A két különböző módszer által összegyűjtött anyagok együttes elemzésével árnyalt képet kapott az adatközlők helyzetéről. Mindkét vizsgált célcsoport eredményei egy már lezárult nyelvcseré folyamat jeleit mutatják. A nyelvmegtartó törekvések pedig sikeresnek bizonyultak a kapott adatok alapján, mivel a fiatalabb korosztály körében alapvetően pozitív nyelvi attitűd dominált.

Emellett a kutatás fontos eredménye még az a megállapítás, miszerint a kopházai nyelvcsere folyamataira generációs és funkciós rétegzettség jellemző.

Kaba Ariel a kötetben megjelent következő tanulmány szerzője, akinek írása *Pokemon-go ポケモン語 – avagy hogyan kommunikálnak a Pokemonok?* címen jelent meg. Ebben egy fiktív kommunikátor csoport, a popkultúrához tartozó Pokémonok nyelvhasználatát és kommunikációs szokásait elemzi. A kutató célja, hogy innovatív megoldásokat találjon az eddig a tudományos figyelemből kiszorult virtuális kommunikációkutatáshoz. A kutatás fő kérdése tehát, hogy milyen módon kommunikálnak a Pokémonok? Mindez milyen eszközökkel vizsgálható? A legfontosabb kérdés pedig, hogy a kapott eredmény hogyan használható fel általánosan a fiktív-virtuális kommunikáció elemzésében. A korpusz elemzéséből származó adatok alapján megállapítható, hogy a Pokémonok nyelve egyéni karakterben rejtőző nyelvi vonásokkal rendelkező karakterlektus, amelynek az elemzési nehézségei rámutatnak arra a problémakörre, amely kapcsán a szerző a paradigmaváltás eljövételét említi a nyelv- és kommunikációtudományok terén. Kaba Ariel a tanulmánya végén kifejti, hogy ez „a legalkalmasabb, a legadekvátabb, optimális megközelítésmód, legyen szó hagyományos, digitális vagy virtuális kommunikációról”.

Ez követi Kalivoda Ágnes *Az igekötők gépi annotálásának problémái* című munkája, melyben a kutató a homográf igekötők fordíthatóságának mértékével és módszereivel foglalkozik. Az említett szavak esetében a gépi szófajfelismerés során kiugróan magas a tévesztési arány. Többek között példaként a *be*, *meg*, *le*, *fel* igekötőket említi, melyek esetében a gépi felismerhetőség több okból is megnehezül. Keverheti a gép más nyelvek gyakori szavaival – ilyen a *be* esete –, előfordulhat, hogy kétszófajúság jelensége zavarja meg a felismerést, vagy a gép igekötő helyett egy-egy ismert rövidítést vagy mozaikszót vél felfedezni az adott kifejezésben. Kalivoda Ágnes tanulmányában bemutatja az általa kifejlesztett megoldást, mellyel jobb annotáció elérésével használhatóbb korpuszokhoz juthatnak a későbbiekben a kutatók. A javítási módszer képes a fennálló magas tévesztési értéket a felére redukálni.

A konferenciakötet következő munkája a Kondacs Flóra nevével fémjelzett korpuszvezérelt vizsgálat, amely az *izé* szó használatát tanulmányozza óvodáskorú gyerekek körében (*Az óvodások megnyilatkozásairól az izé kapcsán*). A kutatásának alapját a kutató saját korpusza és a MANYEK (Magyar óvodai nyelvi korpusz) adta. Kondacs Flóra tanulmányának elején kitekintésként ismerteti az *izé*-kutatás eddigi nyelvészeti eredményeit. Itt fejt ki, hogy az *izé* szóhoz a jelenlegi megítélés szerint két nagy funkciót társíthatunk: a szóhelyettesítést és a szókitöltést. Az előbbi kategória tovább bontható a szókereső és a szópótló *izék*re. A szópótló és a szóhelyettesítő *izé* mellett kitér a töltelékszó *izére* is. A korábban említett jelenségeken túl a kutatása során nagy hangsúlyt fektetett az „önmonitorozás” vizsgálatára. A két korpusz vizsgálata során hipotézisei közül a szóhelyettesítő *izé* arányára és nyelvtani eloszlására való következtetés helytálló volt. A vizsgált *izék*

95%-a tartozott ehhez a kategóriához. Ezzel szemben a töltelékszói *izé* csak 5%-ban volt megfigyelhető az adatok között. A szóhelyettesítő funkció kapcsán megállapítható, hogy a főnevet helyettesítő *izék* vannak nagyobb arányban (62,2%). Mind a funkciók arányaiban, mind az önmonitorozás jelenségében hasonló eredményeket mutattak az óvodáskorú gyermekek, mint a felnőttek a korábbi vizsgálatok során.

A kötet Kovács Viktória munkájával folytatódik, amely a *Koreferenciaviszonyok vizsgálata enyhe kognitív zavarban szenvedők beszédátirataiban* címet kapta. A tanulmány középpontjában az a kérdés áll, hogy az enyhe kognitív zavarban szenvedők beszédében felfedezhetünk-e eltéréseket a koreferencialáncok használatában. A vizsgálat célja a kapott eredmények átemelése az orvostudományba, támogatva azt az enyhe kognitív zavar korai diagnosztizálásában. Emellett a kutató rámutat az adatok felhasználásának egy olyan módjára is, ami hozzásegítheti a tudományt egy a kognitív zavarok tüneteit a beszédből automatikusan kiszűrő gép létrehozásához. Kovács Viktória kutatásának elméletét arra a megállapításra építette fel, miszerint az enyhe kognitív zavarban szenvedők más stratégiák vonalán használják a koreferencialáncokat, így a visszautalási képességük és módszereik eltérnek az egészséges beszélőktől. Ezen gondolatmenten elindulva a kutató két következtetésre jutott. A korpuszon végzett vizsgálatok az elsődleges hipotézist, miszerint az enyhe kognitív zavarban szenvedők kevesebb és rövidebb koreferencialáncot fognak használni 1-1 történet elmeséléséhez, részben megcáfolták. Míg a mennyiségbeli megállapítás igaznak bizonyult, a láncok hosszai között nem mutatkozott különbség. A kutató másik hipotézise, mely azt feltételezte, hogy a kognitív zavarokban szenvedők között a leggyakoribb visszautalási mód az ismétlés lesz, szemben az egészséges adatközlőkkel, akiknél a bonyolultabb szerkezetek dominálnak majd, az adatok elemzéséből megállapítható, hogy téves feltételezés volt. Kovács Viktória rámutat arra, hogy bár az előzetesen lefektetett hipotézisei nem bizonyultak igaznak, mégis, a tanulmányára és az abban elemzett adatokra egy újabb lépésként tekinthetünk a kognitív zavarok nyelvi felismerésének gépi automatizálása felé.

A *Cigány identitáskonstrukciók heterogenitása egyetemisták nyelvhasználatában* című szociolingvisztikai tanulmány szerzője Kresztyankó Annamária, aki a BEKK korpuszalapú kutatásával a mai és az 1990-es évek eleji, az egyetemisták körében elterjedt roma-sztereotípiák összehasonlítására vállalkozik. A kutató előzetes hipotézise szerint a negatív sztereotípiák kisebb mértékben jelennek meg a mai, mint az 1990-es évek egyetemistái között. A tanulmány középpontjában az a két kérdés áll, hogy milyen stratégiák mentén hozzák létre az egyetemisták a cigányságot mint társadalmi kategóriát, és hogy milyen nyelvi és attitűd alapú markereket, sztereotípiákat kötnek az adott csoporthoz. A kutató Koos Postma cigányokkal foglalkozó hasonló kutatását használta összehasonlítási alapként, melynek eredményei kimutatták, hogy a válaszadók nagy arányban az agresszivitást, a műveletlenséget és a lustaságot társítják a cigánysághoz. Kresztyankó kutatása két

részből épült fel: az első részben a válaszadóknak egy cigányok ellen elkövetett bűntényről szóló cikket kellett elolvasniuk, itt nagyrészt áldozathibáztató, negatív vélekedés volt a hangsúlyos az interjúalanyok között. A második részben a cigánykép konstrukciójának folyamatáról kérdezte az interjúztató a hallgatókat. Arra, hogy ki számít cigánynak, szociális helyzet szerinti, önmeghatározásból fakadó és társadalmi megítélés alapú válaszok születtek. Kresztyankó Annamária a tanulmány végén rámutat arra, hogy a hipotézise nem igazolódott be, mivel az 1990-es évek eleji helyzethez hasonlóan ma is dominál az a társadalmi jelenség, miszerint a cigányságot negatív sztereotípiák alapján kategorizálják.

Ez után Simkó Katalin Ilonka a *Fordíthatóság az angol és magyar idiómák tükrében Egy angol–magyar idióma-adatbázis létrehozásáról* című tanulmányát olvashatjuk, melyben az idiómák fordíthatóságának problematikájával foglalkozik a kutató. A dolgozatban Simkó Katalin Ilona bemutat egy lehetséges csoportosítási szabályrendszert, amely az idiomatikus jelentés, a szintaktikai szerkezet és a lexikai tartalom hármasságán alapszik. A kutató az általa tervezett idióma-adatbázis és az ezt felépítő csoportosítási módszer több lehetséges felhasználási módját jelöli meg. Többek között kifejti, hogy mind az adatbázis, mind a csoportosítási forma hozzájárulhat a korszerűsödés folyamatához az idegennyelv-oktatás és a gépi fordítás különböző területein.

Az idegennyelv-oktatás témakörén belül a magyar mint idegennyelv-oktatás alkategóriába sorolhatjuk Sitkei Dóra tanulmányát, melynek a *Magyarul tanuló lengyel hallgatók köztesnyelvről különböző beszédaktusokban* címet adta. Ebben a lengyel hallgatók magyar köztesnyelvi beszédaktus-produkcióiban megnyilvánuló negatív anyanyelvi transzfert vizsgálja, az üdvözlés, a köszönetnyilvánítás, az elutasítás, valamint az ételkínálás, a kérés, az egyet nem értés kifejezése, a bocsánatkérés, a bókolás és annak elutasításának beszédaktusain keresztül. A kutatáshoz szükséges adatokat diskurzuskiegészítő teszt segítségével 80 lengyel anyanyelvű, magyar tanulmányokat végző diák és 40 magyar anyanyelvű egyetemista szolgáltatotta. A válaszok elemzése során a kutató megállapította, hogy a fent említett első három vizsgált beszédaktus esetén – üdvözlés, köszönetnyilvánítás és az elutasítás – az adatok nem mutatnak eltérést az anyanyelvi és nem anyanyelvi beszélők között. Ezzel szemben a többi beszédaktust illetően egyértelmű különbségek mutatkoznak a két csoport között.

A kötet következő munkája Szabó Martina Katalin, Lázár Bernadett, Nyíri Zsófi és Morvay Gergely kutatókból álló szerzőcsoport *A negatív emotív elemek vizsgálata a nemek közötti nyelvhasználati különbségek szempontjából* című tanulmánya, melyben egy magyar nyelvű twitter-korpuszon alapuló analízist végeztek, melyben a negatív emotív szemantikai tartalmú elemek vizsgálatára helyezik a hangsúlyt. Mindezeket pedig a női és férfi posztolók eltérő használati attitűdje felől közelítik meg. A dolgozat konkrét vizsgálati tárgyakként a szentimentértékek módosulásának két speciális formáját, az értékváltást és az értékvesztést jelölték meg. A kutatás fő célja egy olyan adatbázis kiépítése, „amely

lehetővé teszi az adott elemcsoport beható, szemantikai-pragmatikai szempontú vizsgálatát”. A kézzel annotált korpusz részletes elemzése után a kutatócsoport a következő eredményekre jutott: Míg az értékváltás jelenségét illetően sem frekvenciájában, sem az egyes elemek használatakor nem fedeztek fel számottevő különbséget a két nem között, az értékvesztéses esetek vizsgálatakor több kiemelkedő eltérés is jelentkezett, pl. a negatív emotív fokozók használatánál.

A kötet következő cikke Szabó Martina Katalin, Nyíri Zsófi és Lázár Bernadett a *Negatív emotív szemantikai tartalmú fokozó elemek vizsgálata az angol–orosz és orosz–angol fordítás tükrében* címmel. A negatív emotív elemeket az angolról oroszra és az oroszról angolra történő fordítás szempontjából tanulmányozta a három kutató. Mindehhez Az orosz nyelv nemzeti korpuszának angol–orosz párhuzamos alkorpuszát használták fel, melyből nyelvenként kettő az anyanyelvi beszélők mindennapi nyelvhasználatában magas gyakoriságot mutató, lexikai szinten negatív emotív fokozó funkciót betöltő elemet választottak ki. A kutatók előzetes hipotézisei a következők voltak: „ha a vizsgált elemek a forrásszövegben jelennek meg, a fordítók gyakran kerülnek a stiláris-pragmatikai szempontból egyenértékű ekvivalensek használatát a célnyelvi oldalra”, és az ebből születő következtetés, miszerint „a vizsgált elem a célnyelvi oldalon csak akkor jelenik meg, ha hasonló stiláris értékkel rendelkező elemet találunk a forrásnyelvi oldalon is”. Ezt a két, az elemzés során helyesnek bizonyult feltételezést egészítette ki egy harmadik szintén igazolható hipotézis, mely arra mutatott rá, hogy az előbbi két állításban feltüntetett tendenciát a vizsgált elemek közül leginkább az angol nyelvű *damn(-ed)* elem esetében fedezhetik majd fel.

A kötet záró tanulmánya Vadász Noémi nevéhez fűződik, aki *Anaforafeloldás menet közben – névmások egy pszicholingvisztikailag motivált elemzőben* címmel jelentette meg a munkáját, melynek központjában a koreferenciafeloldó algoritmus használatának problematikája áll az ANAGRAMMA elemzőrendszer keretein belül. A vizsgálat során a kutató a hangsúlyt a proformás anafora kezelésére helyezte. A tanulmány részletes képet ad arról, hogy miként működik az „alany, a tárgy és az egyéb argumentumok antecedenskeresése a balról jobbra és szavanként történő elemzés során”. Vadász Noémi kutatása egyelőre a proformás anaforakeresés tökéletesítésére korlátozódik, de a kutató a távlati tervek között említi a többi visszautalástípus kezeléséhez szükséges módszerek, megoldások kifejlesztését, amelyek lehetővé teszik ezeknek a visszautalástípusoknak a kezelését az ANAGRAMMA elemzőrendszer használatával.

TÓTH RAMÓNA MIRTILL
KRE BTK, Magyar Nyelvtudományi Tanszék
ramomirtill22@gmail.com

Beszámoló a „9th Workshop of Disfluency in Spontaneous Speech with an additional Special Day on (Dis)fluencies in Children’s Speech (DiSS2019)” konferenciáról

Idén az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara adott otthont a *9th Workshop of Disfluency in Spontaneous Speech with an additional Special Day on (Dis)fluencies in Children’s Speech (DiSS2019)* (Megakadásjelenségek a spontán beszédben) nevet viselő nemzetközi konferenciának. A konferencia két évente kerül megszervezésre – először 1999-ben Berkeley, majd olyan városok után, mint Edinburgh, Göteborg, Aix-en-Provence, Tokyo, Stockholm – Budapest kapta a felkérést. A konferenciát egy megakadásjelenségekkel és beszédprodukciónal foglalkozó kutatói közösség álmodta meg, akik egy olyan szakmai eszmecserének kívánnak teret adni, ahol az alapkutatásokon alapuló gyakorlati megközelítések is megjelennek. Az idei évben az *Interspeech* nevet viselő világtudományos kongresszushoz szatellitkonferenciaként kapcsolódott a budapesti esemény.

A konferencia főszervezője dr. Bóna Judit, az ELTE habilitált egyetemi docense volt, aki többek között a gyermeknyelvi kutatócsoport alapítója és vezetője. Az esemény különlegessége volt, hogy a harmadik napon a gyermekbeszéd kapott főszerepet, és olyan kutatásokat ismertettek a résztvevők, amik ezen korcsoport beszédprodukciónak vizsgálatával foglalkoznak a megakadás-jelenségek szempontjából.

A három napos konferencia szeptember 12-én kezdődött az ELTE BTK dékán-helyettesének, Bartus Dávidnak és a konferencia főszervezőjének, Bóna Juditnak a köszöntőjével. Mindhárom napot egy-egy felkért előadó plenáris előadása indította, amit három szekció követett. Az első napon a megakadásjelenségeket a beszédprodukción, a beszédpercepción, az idegennyelv-elsajátítás és a beszédtechnológia szemszögéből vizsgáló kutatásokról; a második napon beszédprodukcións modellekről, életkorspecifikus megakadásjelenségekről és alkalmazott nyelvészeti témakörökről hallhatott a közönség. Az utolsó napon a gyermekbeszédben végzett kutatásokról beszéltek az előadók, különös tekintettel a megakadásjelenségekre.

A plenáris előadók Helena Moniz, Gósy Mária és Melissa A. Redford voltak. Helena Moniz a megakadásjelenségeket különböző beszédstílusokban vizsgálja, elsősorban egyetemi előadásokban. Kutatásaiban jelentős különbséget talált az akusztikai-prozódiai jellemzőkben akkor, amikor a beszélő különböző beszédhelyzetekhez igazítja beszédstílusát. Gósy Mária öt különböző megakadásjelenség előfordulását és temporális jellemzőit vizsgálta kutatásában, több mint 1400 mintán, a szóelőhívás közben. Melissa A. Redford a gyermekek beszédprodukciónjával foglalkozik, jelenlegi kutatása egyrészt a levegővétel szerepét és helyét vizsgálta, másrészt a szótagrövidülés jelenségét.

Az első szekció központi témája a beszédprodukción volt, melyet Kikuo Maekawa előadása nyitott. A kutató egy japán monologikus spontánbeszéd-korpuszon végzett vizsgálatokat és arra kereste a választ, hogy az előre tervezés milyen módon jelenik meg, és mennyire előre tervezünk a beszédprodukción során. Az eredményei azt mutatták, hogy átlagosan 3-4 másodperccel tudunk előre gondolkodni, tehát ennyivel előzi meg a tervezés a beszédprodukción. Simon Betz és Loulou Kosmala a néma és kitöltött szüneteket vizsgálták angol spontán beszédben, ezek eloszlását és egymásra gyakorolt kölcsönös hatásukat. Hong Zhang kutatásában a kitöltött szüneteket (*uh, um*) vizsgálta az amerikai angol beszédben. Az eredményei azt mutatták, hogy funkcionális különbség van a kitöltött szünet e két formája között.

Az ezt követő szekció a beszédprodukción és beszédpercepción területre fókuszált, ezt Ralph L. Rose előadása nyitotta, aki Zhanghoz hasonlóan a két, angol nyelvben megjelenő kitöltött szünet (*uh, um*) szerepét vizsgálta, viszont ő percepción oldalról közelítette meg a kérdést, és azt elemezte, hogy befolyásolják-e a kitöltött szünetek a hallgató megítélését arról, mennyire tartja grammatikailag helyesnek a hallott beszédet. Arra a következtetésre jutott, hogy nyelvtanilag kevésbé helyesnek ítélték a hallgatók azt a beszédet, ahol a kitöltött szünetek inkonzisztens helyen jelennek meg, ugyanakkor további vizsgálatok azt mutatták, hogy a néma szünetek nem konzisztens megjelenése erősen negatívan hatott a megítélésre. Iulia Grosman, Anne Catherine Simon és Liesbeth Degand a beszédfolyamatosság három dimenzióját különítették el: a grammatikai, a diszkurzív és az interperszonális fluenciát. Azt feltételezték, hogy a fejlettebb interperszonális képességgel rendelkező hallgatók megítélése a beszédfolyamatosságról pozitívabb lesz, amit az eredményeik alá is támasztottak. A szekción utolsó előadói Gyarmathy Dorottya és Horváth Viktória voltak, akik a szünettartási stratégiákat vizsgálták különböző beszédstílusokban. Elbeszélő és dialogikus spontán beszédeket elemeztek a néma és kitöltött szünetek szemszögéből. Eredményeik azt mutatták, hogy a szünetek helye befolyásolja az időtartamukat, a beszédstílus nem befolyásolta a szünetek gyakoriságát, ugyanakkor időtartamuk a narratív szövegben hosszabb volt.

A nap utolsó szekciónjának előadói az alkalmazott nyelvészet területén végeztek kutatásokat, az első két előadó az idegennyelv-elsajátítás, míg a harmadik előadó a beszédtechnológia területén végzett kísérleteinek az eredményeit mutatta be. Shungo Suzuki és Kormos Judit egy olyan kutatást terveztek, amelyben japán anyanyelvű angolul tanulókat kértek meg arra, hogy olvassanak el egy szöveget, majd foglalják össze a tartalmát. Az egyik csoportnak felolvasták a szöveget, a másiknak nem. Az eredményeik azt mutatták, hogy az a csoport, akik hallották is a szöveget, és úgy értelmezték, gazdagabb szókinccsel és folyamatosabban mondták vissza a történetet, mint társaik, akik nem kaptak szóbeli segítséget. Baditzné Pálvölgyi Kata magyar anyanyelvű spanyoltanulók beszédét elemezte, különös tekintettel a hezitációra. Kutatásában egy spanyol és egy magyar korpusz

alapján összehasonlította a két nyelvet a nyújtások és a hezitálás tekintetében. Az eredményei azt mutatták, hogy a magyarok többet hezitálnak, ugyanakkor a nyújtások nem kimutathatóan hosszabbak. A kutató arra is rámutatott, hogy a magyar nyelvben gyakran fellelhető kitöltött szünet (*ō*) használata spanyol nyelvű közlések esetében az a faktor, ami a spanyol hallgatókat leginkább negatívan befolyásolja a magyar tanulók beszédének értékelésében. Charlotte Bellinghausen és munkatársai a beszédtechnológia területén végeznek kutatásokat. A bemutatott vizsgálatban arra keresték a választ, hogy hogyan jelenik meg a beszédben a bizonytalanság. Ehhez olyan mesterségesen előállított beszédmintákat használtak, amelyekben manipulálták a következő prozódiai jeleket: a szüneteket, az intonációt és a hezitálást. Az eredményeik azt mutatták, hogy a vizsgált prozódiai elemek befolyásolják a bizonytalanság érzetét, tehát minél erősebbek voltak, annál bizonytalanabbnak értékelték a beszédet a hallgatók.

A második nap Gósy Mária plenáris előadását követően három szekcióból állt. Az első szekcióban beszédproduktív kutatásokat hallhattunk. Michiko Watanabe, Yusaku Korematsu és Yuma Shirahata egy angol nyelvű korpuszban vizsgálta az *uh* és *um* kitöltött szüneteket. Az eredményeik azt mutatták, hogy az *um* több esetben jelenik meg mondatkezdő pozícióban, mint az *uh*. Azt is megfigyelték, hogy a férfiak többször használják az *uh*-t a beszédben, mint a nők. A nyújtást számos nyelvben vizsgálják a megakadásjelenségek között. Vered Silber-Varod, Gósy Mária és Robert Eklund eddig kevésbé kutatott, héber beszédmintákon végezték a vizsgálódást, és megfigyelték, hogy a héberben jelentősen kevesebb nyújtás fedezhető fel, mint más nyelvekben, és az szinte kizárólag mondatvégi magánhangzók esetében jelentkezik. A leggyakrabban az *e* magánhangzó nyúlik. A kutatás nagy különbséget talált a női és a férfi beszélők között, a férfiak beszédében több nyújtást találtak a kutatók. Thanaporn Anansiripinyo és Chutamanee Onsuwan thai kísérleti személyeket kértek meg, hogy nézzenek meg egy felvételt, és beszéljenek róla. A kitöltött szüneteket vizsgálták, ami egy olyan terület, ami a thai nyelvben kevésbé vizsgált. A kitöltött szünetek és a szavak akusztikai paramétereit és megformálásának módját elemezték, és különbséget találtak a kettő között. A kitöltött szünetek időtartama hosszabb, és a képzés helye is más volt, mint a szavaké.

A délutáni szekcióban az életkori sajátosságok kerültek főszerpbe a megakadásjelenségek szemszögéből. Linda Taschenberger, Outi Tuomainen és Valerie Hazan azt vizsgálták, hogy különböző korcsoportba tartozó kísérleti személyek beszéde miként változik nehezített kommunikációs (pl. zajjal nehezített) helyzetben. Az eredményeik azt mutatták, hogy a kor nem befolyásoló tényező, a kitöltött szünetek használata ugyanakkor mindkét vizsgált csoportban csökkent a nehezített kommunikációs helyzetben. Krepsz Valéria a nyújtásokat vizsgálta gyermekek és felnőttek beszédében. Három magánhangzópárt vizsgált két különböző helyzetben, mondatközépi és mondatvégi helyzetben. Laczkó Mária középiskolás tinédzserek spontán beszédében vizsgálta a beszédtempót, az

artikulációs tempót és a szünetek fajtáját. Keszler Borbála és Bóna Judit az időskori beszédet vizsgálták, és azt, hogy az hogyan változik az életkor előrehaladtával. A kutatásban a megakadásjelenségeket és a szünettartási stratégiákat elemezték.

A második nap utolsó szekciójában Bakti Mária az vizsgálta, hogy a szinkrontolmács képzésben részt vevő hallgatók beszédében miként változnak a megakadásjelenségek a képzés elvégzése során. A beszédminták a hallgatók által idegen nyelven létrehozott monologikus beszédek és folyamatos interpretációs feladat során produkált beszédminták voltak. A megakadásjelenségek gyakorisága és fajtája az évek során nem változott a kísérleti személyek beszédében. Pap Johanna hadarók beszédében vizsgálta a megakadásjelenségek gyakoriságát. Négy különböző feladat teljesítésére kért húsz hadaró kísérleti személyt, akik különböző sebességgel írtak le egy receptet. Az eredmények azt mutatták, hogy a hadarók képesek beszédtempójukon és artikulációs tempójukon is módosítani, a megakadásjelenségek pedig nagyobb számban fordulnak elő a gyors beszéd esetében. Jankovics Julianna és Garai Luca enyhén értelmi fogyatékos fiatal felnőttek spontán beszédében vizsgálták a hezitálások és javítások jelenlétét. Eredményeik azt mutatták, hogy az enyhén értelmi fogyatékos kísérleti személyek többet hezitáltak, és kevesebb javítást végeztek, mint a kontrollcsoportban vizsgált kísérleti személyek.

A konferencia különlegessége a harmadik nap volt, amelyen a gyermekbeszéd sajátosságainak megismerése céljából kivitelezett kutatások eredményeit ismertették a kutatók. A napot Melissa A. Redford plenáris előadása nyitotta. Ivana Didirkova, Christelle Dodane és Sascha Diwersy a megakadásjelenségek szerepét vizsgálták az anyanyelv-elsajátítás során, és a szintaktikai komplexitás fejlődését gyermekek beszédében. Horváth Viktória és Krepesz Valéria gyermekek spontán beszédében a kitöltött szünetek szerepét vizsgálták, míg Gósy Mária a gyermek- és felnőttkori spontán beszédben fellelhető kitöltött szüneteket vizsgálta, és a két korcsoportban kapott eredményeket hasonlította össze. Yi-Fen Liu és Shu-Chuan Tseng kísérleti személyei kínai gyermekek voltak, akiket történetmesélésre kértek, és a szóhasználatot elemezték. Markó Alexandra, Csapó Tamás Gábor, Bartók Márton, Grácsi Tekla Etelka és Deme Andrea előadásukban egy olyan kutatás eredményeiről számoltak be, melyben a gyermekek nyelvének helyzetét a CV koartikuláció függvényében vizsgálják. Az előadásban az explozívák közötti magánhangzóejtés jellemzőit egy 10 és egy 15 éves gyermek eredményeit egy felnőtt beszélővel összevetve mutatták be. Laczkó Mária tinédzserek spontán beszédében vizsgálta a megakadásjelenségeket. A nap záró szekcióját Bóna Judit előadása nyitotta, aki az önmonitorozásról beszélt a gyermekbeszédben, Vakula Tímea és Szennay Éva beszédtempót és szüneteket, míg Jordanidisz Ágnes, Mihály Orsolya és Bóna Judit a megakadásjelenségek temporális jellemzőit vizsgálták gyermekek spontán beszédében.

A konferencia kitűnő lehetőség volt arra, hogy a közönség képet kapjon a jelenleg folyó vizsgálatokról. A világ minden tájáról érkező kutatókkal való eszmecsere egyedülálló lehetőséget nyújtott az új eredményekkel való megismerkedésre mind a kutatók, mind az érdeklődők számára. Rendkívül motiváló volt a három napig tartó konferencia, és bízom abban, hogy több hasonlóan színvonalas, nemzetközi eseménynek otthont adhat a jövőben is az Eötvös Loránd Tudományegyetem.

MÁTRAHÁZI NOÉMI
ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola
noemi.matrahazi@gmail.com