



Alkalmazott nyelvtudomány 24. évf. 1. sz. (2024)

Tartalom

Tanulmányok

- **BUZA Ákos , DEME Andrea : Beszéd típusok néhány szupraszegmentális sajátossága felolvasásban és félspontán beszédben 1-16** [408.12 kB - PDF]
- **HOLLÓY Zsolt : Kapcsolatteremtés az online anyanyelvi és irodalom tanórák bevezető epizódjában 17-32** [337.70 kB - PDF]
- **KOHÁRI Anna , Uwe D. REICHEL , SZALONTAI Ádám , MÁDY Katalin : A magánhangzók zöngeminősége frázisok határán a dajkanyelvi beszédben 33-52** [437.41 kB - PDF]
- **SZABÓ Éva : A (nyelvi) benyomáskeltés lehetséges módjai az Instagramon 53-76** [1.28 MB - PDF]
- **VÁGÁSI Tünde , LENGYEL Ingrid , FOGARASI Katalin , PATONAI Zoltán , VARGA Éva Katalin : A kórházi ellátás dokumentumai. Ápolási dokumentáció 77-93** [325.11 kB - PDF]
- **Andrea BURAI : Hungarian students' motivation to learn L2 English and L3 French 94-118** en [382.47 kB - PDF]

Könyvszemle

- **BURGER Péter : Dodé Réka - Ludányi Zsófia (szerk.): A korpusznyelvészettől a neurális hálókig. Köszöntő kötet Váradi Tamás 70. születésnapjára 119-224** [216.15 kB - PDF]
- **TANKÓ Enikő : Heltai János Imre és Tarsoly Eszter (szerk.): Translanguaging for Equal Opportunities.**

- **TÓTH Rebeka : Bóna Judit - Csizér Kata (szerk.): Alkalmazott nyelvészet a 21. században (6-11. kötet)** 128-131 [187.42 kB - PDF]
 - **Ahmad AWAWDEH : Bruna Di Sabato - Bronwen Hughes: Multilingual Perspectives from Europe and Beyond on Language Policy and Practice** 132-133 en [101.78 kB - PDF]
 - **Kevin MORALES : Andrea C. Schalley - Susana A. Eisenclas (Eds.): Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors** 134-137 en [211.89 kB - PDF]
 - **Annamária KISS : John W. Schwieter and Zhisheng (Edward) Wen: The Cambridge Handbook of Working Memory and Language** 138-141 en [192.84 kB - PDF]
 - **Ibrahim RAWSHDEH : Ali Derakhshan Farzaneh Shakki: Instructed Second Language. Pragmatics for The Speech Acts of Request, Apology, and Refusal: A Meta-Analysis** 142-144 en [111.25 kB - PDF]
-

BUZA ÁKOS¹ – DEME ANDREA²

¹Pázmány Péter Katolikus Egyetem

²Eötvös Loránd Tudományegyetem

akos.bz@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6834-3769>

deme.andrea@btk.elte.hu

<https://orcid.org/0000-0001-5395-8309>

Buza Ákos – Deme Andrea: Beszédtípusok néhány szupraszegmentális sajátossága felolvasásban és félspontán beszédben

Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIV. évfolyam, 2024/1. szám, 1–16.

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2024.1.001>

Beszédtípusok néhány szupraszegmentális sajátossága felolvasásban és félspontán beszédben¹

The present study focuses on finding possible temporal differences in read and semi-spontaneous speech. Our other goal was to determine what suprasegmental properties semi-spontaneous speech possesses compared to spontaneous speech, which was analysed in previous studies. We hypothesise that semi-spontaneous speech displays properties that resemble spontaneous speech more than read speech, and that speech according to the level of spontaneity can be conceptualized as a spectrum, with read speech on one end and spontaneous speech on the other, with semi-spontaneous speech somewhere in between. We expected to find a higher articulation and speech rate, as well as a longer duration of both speech segments and utterances in read speech compared to semi-spontaneous speech. We also expected to find a more significant number of pauses with longer duration, greater frequency and more variety in semi-spontaneous speech compared to read speech.

We analysed speech samples from 10 adult Hungarian females in the two speech modes. We measured speech rate and articulation rate, the duration of speech segments between pauses, the duration of utterances, the number and duration of pauses, and the ratio of the previous three properties compared to each other; furthermore, the type, number, duration, and frequency of filled and unfilled pauses in the two speech modes. First, spontaneous speech was recorded using a guided elicitation technique that applied pictures and word lists to prompt speakers to produce sentences precisely as intended by the authors. Second, participants read previously prepared sentences with further illustrations as assistance.

Results supported our hypothesis about articulation rate, speech rate, speech segments, utterances, and pauses in the following way. Articulation- and speech rates were higher in read speech than in semi-spontaneous speech. The duration of speech segments and utterances in read speech was more prolonged than in semi-spontaneous speech. We found more pauses with greater frequency and overall duration, and more variety in semi-spontaneous speech than read speech. A remarkable number of individual differences were observed in the duration of speech segments, number, frequency, duration of pauses, and speech rate. Our assumption that semi-spontaneous speech is slower and more fragmented than read speech was supported by the data. Furthermore, our hypothesis about conceptualizing different speech modes on a continuum based on their level of spontaneity was supported by our findings.

Keywords: spontaneous speech, semi-spontaneous speech, read speech, pauses, prosody

¹ A kutatást a TKA–DAAD 177375 sz. projektje támogatta.

1. Bevezetés

A jelen vizsgálat célja különböző beszédtypusok néhány szupraszegmentális sajátosságának bemutatása. A célkitűzésünk az, hogy megvizsgáljuk azt, hogy egy, a szakirodalomban olvasható meghatározások szerint félspontánnak tekinthető szöveg milyen szupraszegmentális sajátosságokat mutat a korábbi szakirodalomban többször elemzett felolvasáshoz és spontán beszédhez képest. Vizsgálatunk temporális sajátosságokra és a szünetezésre fókuszál, és a vázolt kutatás első lépéseként a felolvasást veti össze a félspontán beszéddel.

A kutatás egy további célkitűzése az, hogy bekapcsolódjon a különböző beszédtypusok besorolása körül folyó párbeszédbe. A beszédtypusok spontaneitásának mértéke vita tárgya lehet, és érdemes megvizsgálni, hogy pontosan mely beszédtypusokban figyelhetők meg a spontán beszédre jellemző tendenciák. A korábbi szakirodalom a párbeszédet és a spontán monológot tartja a spontán beszéd legjellemzőbb megvalósulásainak (Krepsz, 2016). Ezek a beszédtypusok ugyanakkor sokszor nehezen kontrollálhatók a fonetikai kutatás számára érdekes szempontok szerint (pl. koartikuláció, szótagszám stb.), ezért érdemes lehet kideríteni, hogy mely félspontán beszédtypusokon keresztül vizsgálhatók a spontán beszédre jellemző jelenségek. Ha sikerül ilyen beszédtypusokat azonosítani, akkor számos jelenség megbízhatóbban vizsgálhatóvá válik a spontaneitás mértékének összehasonlításakor.

1.1. Beszédtypusok

A beszédtypusokat a spontaneitás mértéke alapján több szerző is kategorizálta már. Wacha (1974) a beszéd hangzó sajátosságai alapján a beszédtypusok (máshol *beszédstílusok* vagy *beszédmódok*, vö. Buza–Deme, 2023) négy fő kategóriáját különböztette meg, melyeket a tervezettség mértéke szerint is elkülönített. Meghatározása szerint a spontán beszéd a szöveg- és hangzás azon együttese, amely „a gondolatok születésekor, vagy a tudatban előre megfogalmazott gondolatok elmondásakor szólal meg” (Wacha, 1974: 209). Ebben a beszédtypusban a gondolkodás és szöveg megalkotása, illetve a mondatok megkonstruálása és kiejtése egyszerre zajlik le, szinkron tevékenység. Ezzel szemben áll – egy képzeletbeli tengely másik végén – a felolvasás, amelynek során a beszélő egy korábban megfogalmazott és leírt gondolatsort szólaltat meg. Felolvasás során Wacha (1974) szerint a beszélő általában törekszik a nyelvi anyag minél pontosabb átadására, lehetőleg szó és betű szerint. Ezzel együtt a felolvasó önkéntelenül a hangjával is kifejezi, hogy nem az ő alkotásáról van szó, kívülállóként szól, csupán idéz, így az előre megalkotott szöveg meghangosításának hangzása alapvetően eltér a spontán beszédétől.

Markó (2015) a beszédtypusok különbségeinek leírásakor Levelt (1989, 1999) beszédprodukciós modelljéből indul ki. A beszélő először a munka- és a hosszútávú memória aktivitása révén létrehozza a preverbális üzenetet, amelynek

tervezése egyfelől a kommunikációs célok és a kimondani szándékolt információk kiválasztásával jár. Ezt a folyamatot hívjuk makrotervezésnek. Emellett a beszélő a mikrotervezés során létrejövő információdarabokhoz propozíciós sémákat rendel. A konceptuális struktúrákat az ún. formulátor alakítja nyelvi jelekké, a grammatikai kódolás a felszíni szerkezetet hozza létre, a kódot rendezi struktúrákba, a fonológiai kódolás pedig az artikulációs tervet alakítja ki. Ez teszi lehetővé a beszéd fizikai megvalósítását: az így előállt „program” képezi az ún. artikulátor bemenetét, amely a beszéd meghangosításaért felel (Markó, 2015). Wacha (1974) két olyan kategóriát különít el, amely a tervezettség szintje szerint valahol a felolvasás és spontán beszéd között helyezkedik el: a reprodukív és a fél-reprodukív beszédet. Az elkülönítés szempontjai a szöveg előre tervezettségére, illetve a hangzás természetességére vonatkoznak. Wacha (1974) elgondolásai szerint a reprodukív beszéd hangzásában természetes meghangosítása az előre megalkotott, a beszélő részéről a tervezési folyamatok aktivitását nem igénybe vevő szövegeknek. A félreprodukív beszéd pedig hol a tervezés és kivitelezés párhuzamosságát mutató spontán beszéd, hol pedig csupán az előzőekhez hasonló „meghangosítás”, azaz lényegében természetes beszédnek ható, de teljes mértékben előre tervezett megszólalás.

Krepsz (2016) összefoglaló tanulmányában Wacha (1974) fenti kategóriái szerint mutatja be az egyes beszéd típusokat, így szól spontán beszédéről, félreprodukív/félspontán beszédéről, reprodukív beszédéről és felolvasásról.

A spontán beszéd a szerző szerint az a beszéd mód, amely a hétköznapi kommunikációt leginkább jellemzi: ilyen a monológ, a párbeszéd és a több fős társalgás. A spontán megnyilatkozások során a beszélő nem tervezi meg előre sem a mondanivalója tartalmát, sem pedig annak nyelvi megvalósítását. A spontán beszéd létrehozása során a megszólalás szándékát nem előzi meg felkészülés. Megakadásjelenségek gyakrabban fordulnak elő spontán beszédben, mint a további beszéd típusokban. Nagy egyéni eltérés jellemző a temporális sajátosságok szempontjából, egyes beszélőknél a stresszhelyzet kiválthat lassabb beszédtempót hosszabb szünettartással és gyors, szinte hadaró beszédtempót is. A spontán beszédben a beszédhangok időtartama rövidebb, mint a felolvasásban, mivel felolvasás során gyorsabb a beszélők artikulációs és beszédtempója, mint spontán beszédben (Krepsz, 2016).

Krepsz (2016) félreprodukívnek/félspontánnak tekinti azt a beszéd módot, amely előtt a beszélő átgondolja a mondanivalóját, tartalmilag felkészül a megszólalásra, de az aktuális nyelvi formát csak az adott beszédhelyzetben rendeli hozzá. Félreprodukívnek tekinti például a tanári megnyilatkozást, ahol az oktató már begyakorolt szöveget, magyarázatot mond el, ám az aktuális megvalósítást (a stílust, a szókincset, az adott grammatikai szerkezeteket) a beszélő az adott pillanatban választja meg. Reprodukív beszéd során a beszélő egy előre elkészített szöveget tanul meg, majd mond el fejből. Ilyen a politikai beszéd vagy a színjáték.

A felolvasásban a beszélő egy előre rögzített, megtervezett, grammatikailag és szókincsében is megfogalmazott szöveget hangosít meg. A spontán beszéddel szemben a szuprasegmentális elemek, például a szünetezés, a beszéddallam vagy a hangsúly nagymértékben tudatos megvalósítás eredménye (Krepsz, 2016). A beszéd típusok meghatározása során a szerző nagyban támaszkodik Gósy (1998) definícióira is.

A fentiek alapján az sejthető, hogy a reprodukív és a félreprodukív beszéd hangzásában a spontán beszédhez hasonló(an „természetes”, vö. Wacha, 1974), de – a részleges előre tervezettség okán – a beszéd sebességét illetően annál valamivel gyorsabb, továbbá a spontán beszédben tapasztalhatónál kevesebb a beszéd folyamatosságát megtörő, ún. megakadásjelenséget, illetve szünetet találunk benne. A csupán részleges tervezettség miatt ugyanakkor a reprodukív és félreprodukív szövegben a felolvasáshoz képest lassabb tempót és több megakadásjelenséget, illetve szünetet, tehát töredezetebb beszéd folyamat várhatunk, hiszen a (fél)reprodukív beszédben – legalábbis részben – megjelennek az előhívás és tervezés folyamatműködéseinek, illetve az általában véve is nagyobb kognitív terhelésnek a lenyomatai.

1.2. Korábbi eredmények a beszéd típusok szuprasegmentális szerkezetének kutatásaiból

Howell és Hanifi (1991) tanulmányukban a spontán beszéd és felolvasás összehasonlításában vizsgálták a két beszéd típus hangsúlyviszonyait, szüneteit, hanglejtését és alaphérfkvenciáját. A jelen vizsgálat szempontjából releváns eredményük szerint a felolvasásban a beszélők kevesebb szünetet tartottak, mint spontán beszédben. Cucchiarini és munkatársai (2002) hollandul tanulók és anyanyelvűek beszéd- és artikulációs tempóját, valamint szüneteik számát és hosszát vizsgálták meg a beszéd típusok szerint. Tanulmányukban a spontán beszéd és a felolvasás különbségeit kísérelték meg felmérni. Az eredmények szerint a szünetek hossza nem különbözött a két beszéd típusban, de a szünetek száma magasabbnak bizonyult az általuk spontán beszédnek tekintett beszéd típusban. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy a résztvevők feladata az volt, hogy kérdésekre előre megírt válaszlehetőségekből egyet választva kezdjenek beszélni, így Krepsz (2016) alapján azt állíthatjuk, hogy az itt spontánként vizsgált beszéd valójában inkább félspontánnak tekinthető.

Váradí (2010) a beszéd szakaszok hosszát, a szünetek időtartamát, gyakoriságát és típusát, valamint az artikulációs és beszéd tempót vizsgálta spontán beszéd és felolvasás összehasonlításában. Vizsgálatában a szünettől szünetig tartó beszéd szakaszok a spontán beszédben rövidebbnek bizonyultak, mint a felolvasásban. A szünetek időtartamát nem befolyásolta a beszéd típusa, de a szünetek száma nagyobb volt spontán beszédben, mint felolvasásban. A spontán beszédben voltak néma szünetek, kitöltött és kombinált szünetek is, míg a felolvasásban csupán néma szünetek fordultak elő, tehát a szünetek nagyobb

változatossága volt jellemző a spontán beszédre a felolvasáshoz képest. A felolvasásban gyorsabb volt mind az artikulációs tempó, mind a beszédtempó.

Bóna (2011) a beszédtempót és a szünetek gyakoriságát vetette össze spontán beszédben és felolvasásban. Minden kísérleti személy esetében azt figyelte meg, hogy spontán beszédben lassabb volt a beszédtempó és az artikulációs tempó értéke, és szünetek is gyakrabban fordultak elő az előbbi beszéd típusban. Bóna (2013) négy beszéd típusban, narratívában, visszamondásban, társalgásban és szövegfelolvasásban vizsgálta meg a szünetek gyakoriságát, időtartamát és az artikulációs tempót, és nem talált jelentős különbséget a szünetek időtartamában a Krepsz (2016) által megfogalmazott szempontok szerint spontán beszédnek tekinthető társalgás és a felolvasás között, ezzel megerősítve Váradí (2010) eredményeit. A felolvasásban itt is csak néma szüneteket talált a szerző, míg a félspontán beszédben hezitálást és kombinált szüneteket is. E mellett az artikulációs tempó értéke a felolvasásban magasabb volt, mint a spontán beszédben. Bóna (2013) tanulmánya azért is különösen érdekes a jelen munka szempontjából, mert a történetvisszamondás a Krepsz (2016) által (részben Wacha, 1974 és Gósy, 1998 alapján) felvázolt elméleti keretben leginkább a félspontán beszéd kategóriájának felel meg. Ebben a beszéd típusban Bóna (2013) azt tapasztalta, hogy a spontán beszédre jellemző tendenciák nem csupán megjelentek, hanem a spontánnak tekinthető narratíva és társalgás értékeinél is extrémebb értékeket mutattak: ebben a beszéd típusban volt a legmagasabb a szünettartam aránya a teljes beszédidőhöz viszonyítva; továbbá a szünetek átlagos időtartama itt volt a leghosszabb; illetve itt fordult elő legnagyobb számban és arányban hezitálás és kombinált szünet.

Mindez ellent mondani látszik az előző pontban összefoglaltaknak, és ezzel összefüggésben az egyik, a jelen vizsgálatban megfogalmazott hipotézisünknek (lásd: a következő alfejezet), amely szerint a félspontán beszéd a spontaneitás mértékében, illetve a szuprasegmentális tulajdonságait tekintve valahol a spontán beszéd és a felolvasás között található skálán helyezkedik el. Ennek oka feltételezésünk szerint a kísérleti feladatban keresendő. A kísérleti személyek azt a feladatot kapták, hogy egy hangfelvétel meghallgatása után próbálják meg a hallottakat minél pontosabban felidézni és megismételni. A kísérletben tehát a memória igénybevétele, a kognitív terhelés az eddig tárgyalt megszólalásmódokhoz (pl. a tanári előadáshoz) képest extrém mértékű volt, ebben az esetben kiemelt szerepet kapott a(z adatszintű) visszaidézés, míg ebben a félreproduktív megszólalásban nem igazán beszélhetünk a begyakorlott, előre megformált elemek meghangosításáról, amit korábban tárgyaltunk a vonatkozó szakirodalom alapján. Ez a kísérlet felhívja tehát a figyelmet arra, hogy az első ránézésre homogénnek látszó félspontán/félreproduktív beszéd típus valójában igen sokféle, és a fent tárgyalt definíciók alapján a tervezettség, a mentális igénybevétel és feltehetően a hangzás szempontjából is számos merőben különböző megszólalásmódot foglalhat magában.

A jelen tanulmányban éppen ezért szűkítjük a terminus hatókörét, és félspontán beszédnek (a szöveg korábbi részeiben írtakkal egybevágóan) azt a megszólalást tekintjük, ahol a szövegalkotásban használandó nyelvi elemek nagyobb részben adóttak a beszélő számára, és az aktuális tervezés korlátozottan, csupán néhány nyelvi (rész)folyamatot érint (pl. adóttak a lexikai elemek, és ezeket raggal ellátni vagy sorrendezni kell azért, hogy azokból mondatot alkosson a beszélő). Ennek a megszólalásmódnak az elemzése már csak azért is különösen érdekes, mert ez az, amelyet a beszédtudományi kísérletekben gyakorta alkalmaznak a spontán beszéd helyett, azzal ekvivalensként értve olyan kísérletekben, ahol cél az, hogy megadott hangsorok megadott, jól kontrollált környezetekben hangozzanak el, de ne felolvasásban.

Markó (2014) a beszédtempót és a szünetek arányát elemezte interjú, társalgás és felolvasás összehasonlításában, különböző korú felnőttek beszédében. Az interjú és társalgás is spontán beszédnek tekinthető, és ezen beszéd típusokban lassabb volt a beszédtempó és nagyobb volt a szünetek gyakorisága, mint felolvasásban. A beszédtempó az interjúban volt a leglassabb. Bóna (2019) különböző korú gyermekek beszédtempóját, artikulációs tempóját és beszéd-szüneteit vizsgálta spontán beszéd és felolvasás összehasonlításában. Az olvasásban még nem túl gyakorlott harmadik osztályos gyerekek beszéd- és artikulációs tempója felolvasásban lassabb volt, mint spontán beszédben, de ötödik osztályban már az előző tanulmányokban is bemutatott módon, felolvasásban bizonyult gyorsabbnak ez a két paraméter. A szünetek időtartama az ötödik osztályos gyerekek esetében a spontán beszédben hosszabb volt, mint a felolvasásban. A felolvasásban csak néma szünetek fordultak elő, míg a spontán beszédben előfordultak kombinált és kitöltött szünetek is.

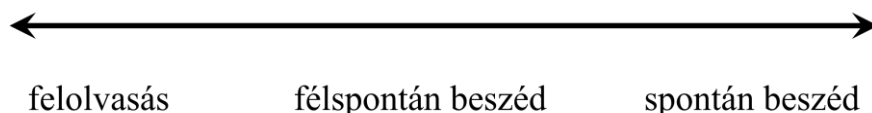
1.3. A jelen kutatás célja és kérdése

A jelen kutatás célja különböző beszéd típusok néhány szupraszegmentális sajátosságának bemutatása. A célkitűzésünk az volt, hogy megvizsgáljuk azt, hogy egy, a szakirodalomban olvasható meghatározások szerint félspontánnak tekinthető szöveg milyen szupraszegmentális sajátosságokat mutat a korábbi szakirodalomban többször elemzett felolvasáshoz és spontán beszédhez képest. Vizsgálatunk temporális sajátosságokra és a szünetezésre fókuszált. Megvizsgáltuk a beszéd- és artikulációs tempót, a szünettől szünetig tartó beszédszakaszok időtartamát, a megnyilatkozások (tehát az egyes létrehozott teljes mondatok) időtartamát (amelynek a szünetek időtartamértékei is részei), a szünetek számát és időtartamát, a kitöltött és nem kitöltött szünetek fajtáit, darabszámát, időtartamát és gyakoriságát felolvasásban és félspontán beszédben. Emlékeztetőül: a jelen elemzésben félspontán beszédnek kifejezetten azt a megszólalást tekintjük, ahol a szövegalkotásban használandó nyelvi elemek nagyobb részben adóttak a beszélő számára, és az aktuális tervezés korlátozottan, csupán néhány nyelvi (rész)folyamatot érint (pl. adóttak a lexikai elemek, és

ezeket raggal ellátni vagy sorrendezni kell azért, hogy azokból mondatot alkosson a beszélő).

Hipotézisünk szerint a félspontán beszédben több és hosszabb időtartamú szünet található, és a szünetek több fajtája lelhető fel a felolvasáshoz képest. Arra számítottunk továbbá, hogy a beszéd és artikulációs tempó értékei felolvasásban magasabbak, mint félspontán beszédben. A korábbi szakirodalom sugalmazásai alapján azt feltételeztük, hogy a megszólalások a beszéd típusa szerint egy skálán helyezkednek el a spontaneitás mértékét tekintve, amelynek két végpontja a felolvasás és a spontán beszéd, és a félspontán beszéd egy köztes kategória ezek között (1. ábra). Ebből kifolyólag azt várjuk, hogy a félspontán beszéd az egyes prozódiai paraméterekben köztes értéket mutat a felolvasásban és a spontán beszédben látottakhoz képest, és mindkettőtől eltér. A feltételezés vizsgálatára első lépésben egy olyan produkciós kísérletet terveztünk, ahol a felolvasást és egy félspontán szöveg produkcióját hasonlítottuk össze. Egy korábbi vizsgálatunk eredményei szerint ez a két szövegtípus nem tér el jelentősen a beszédhangok megvalósítását tekintve (Buza–Deme, 2023).

1. ábra. A beszéd típusok feltételezett skálája a spontaneitás mértéke szerint



2. Módszerek

A kísérletben 10 magyar anyanyelvű, 20-21 éves női beszélő vett részt. Saját bevallásuk szerint mindannyian éphallók, ép beszédűek és egészségesek voltak a felvételek készítésekor.

A szünet hangzó tulajdonságai alapján két kategóriát különíthetünk el egymástól, ezek a néma szünetek és a hezitálások (Gósy, 2000; Gósy et al., 2013). A néma szünetként megnevezett szünet néma jelkimaradás, míg a hezitálás jellel (hangadással, de nem beszéddel) kitöltött szünet. Ahogyan Bóna (2013) írja, ezeknek bármilyen kombinációja előfordulhat a beszédben. Az általunk feldolgozott anyagban három kategóriát különböztettünk meg: néma szünetet, magánhangzóval (vagy svával) kitöltött hezitálást és nazálissal kitöltött hezitálást. Kombinált hezitálást nem találtunk a vizsgálati anyagban, így ezt a kategóriát a továbbiakban nem említjük. Bóna (2013) leírja azt is, hogy egyes kutatások a szünetek közé sorolják az újrakezdést és tévesztést is. A jelen kutatás nem tekinti szünetnek ezt a két megakadásjelenséget, így az eredmények alfejezetben ezekkel nem foglalkozunk. Döntésünk oka a korábbi magyar szakirodalmi hagyomány és az a megfontolás, hogy az újrakezdés és tévesztés megjelenik az általunk amúgy is vizsgált beszédtempó értékeiben.

A félspontán beszéd előhívására a következő módszert használtuk. A kísérletben részt vevő adatközlők egy diasoron plusz „(+)” jelekkel összekapcsolt

szótöveket láttak kivetítve, amikből az ő feladatuk volt az, hogy grammatikailag helyes mondatokat alkossanak, és ezeket a mondatokat mondják ki (2. ábra). A mondat megalkotásának segítésére a mondat kontextusát minden dián egy-egy kép illusztrálta. A kísérlet második feladatában a felolvasást vizsgáltuk. Azért, hogy a kísérleti elrendezés a két feladatban azonos legyen, és segítsük a mondatok hibátlan felolvasását, itt is vetítettünk az elhangzás kontextusát ábrázoló képeket. Az adatközlők a képek alatt található teljes, grammatikus mondatokat olvasták fel hangosan. Minden esetben először a felpontán feladatot végezték el a résztvevők. Minden mondatot kétszeri ismétlésben rögzítettünk.

A felvételek az ELTE Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai (akkor Fonetikai) Tanszékén, csendesített szobában készültek. Az akusztikai jelet az MTA–ELTE Lendület Lingvális Artikuláció Kutatócsoport eszközeivel készítettük: egy fejre rögzített omnidirekcionális kondenzátoros mikrofonnal és külső hangkártyával 44,1 kHz-en és 16 biten digitalizálva.

A nyelvi anyagot a Praat programban (Boersma–Weenink, 2024) kézzel címkéztük. Manuálisan címkéztük a szünettől szünetig tartó szakaszokat, illetve a megnyilatkozásokat (mondatokat), és ezekben a szótagszámot, továbbá a szünetek három kategóriáját: a néma szünetet (sil), a magánhangzószerű hanggal kitöltött szünetet (hezV) és a nazális hanggal kitöltött szünetet (hezN). Az időtartamokat automatikusan nyertük ki a címkék alapján egy szkript segítségével. Elemeztük a beszédtypus függvényében

- a beszéd- és artikulációs tempót,
- a szünettől szünetig tartó beszédszakaszok időtartamát,
- a megnyilatkozások (azaz a mondatok) időtartamát,
- a szünetek számát és időtartamát, valamint
- a kitöltött és néma szünetek fajtáit, darabszámát, időtartamát és gyakoriságát.

2. ábra. Egy, a félspontán beszéd előhívására használt dia



3. Eredmények

Elsőként az artikulációs tempó és a beszédtempó értékeit vizsgáltuk meg a két beszéd típus összehasonlításában. A hipotézisünknek megfelelően azt találtuk, hogy az artikulációs- és a beszédtempó értékei magasabbak felolvasásban, mint félspontán beszédben. Az artikulációs tempó átlaga félspontán beszédben $4,55(\pm 0,76)$ szótag/s volt, míg felolvasásban $6,01(\pm 0,52)$ szótag/s értéket mértünk.

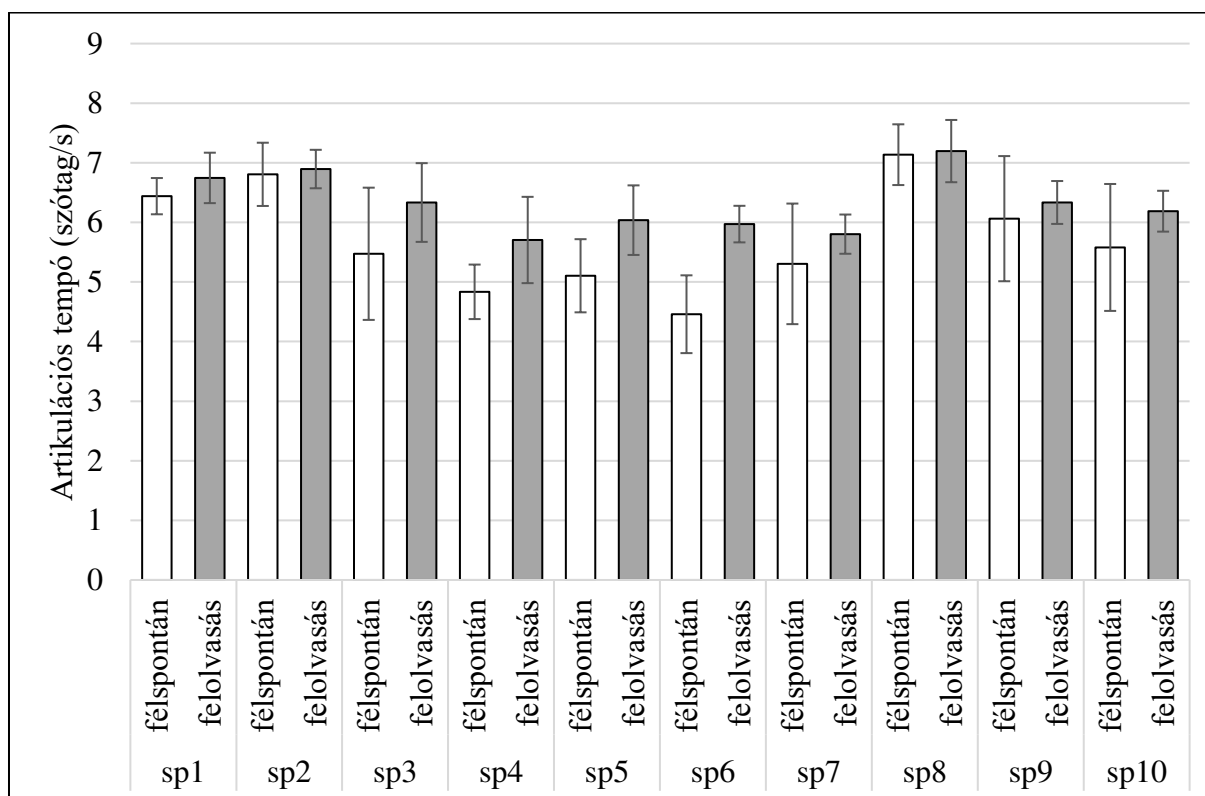
A beszédtempó átlagértéke a félspontán beszédben $1,99(\pm 1,18)$ szótag/s, míg a felolvasásban $4,97(\pm 0,5)$ szótag/s volt. A félspontán beszédben nagy egyéni eltéréseket tapasztaltunk, amely megfigyelést a korábbi szakirodalom is megerősíti (Krepsz, 2016).

Az előbbieken, az átlagok vonatkozásában felvázoltak az egyéni tendenciákban (3. és 4. ábra) is visszaköszönnek: minden adatközlő esetében magasabb tempóértékeket találtunk felolvasásban, mint félspontán beszédben.

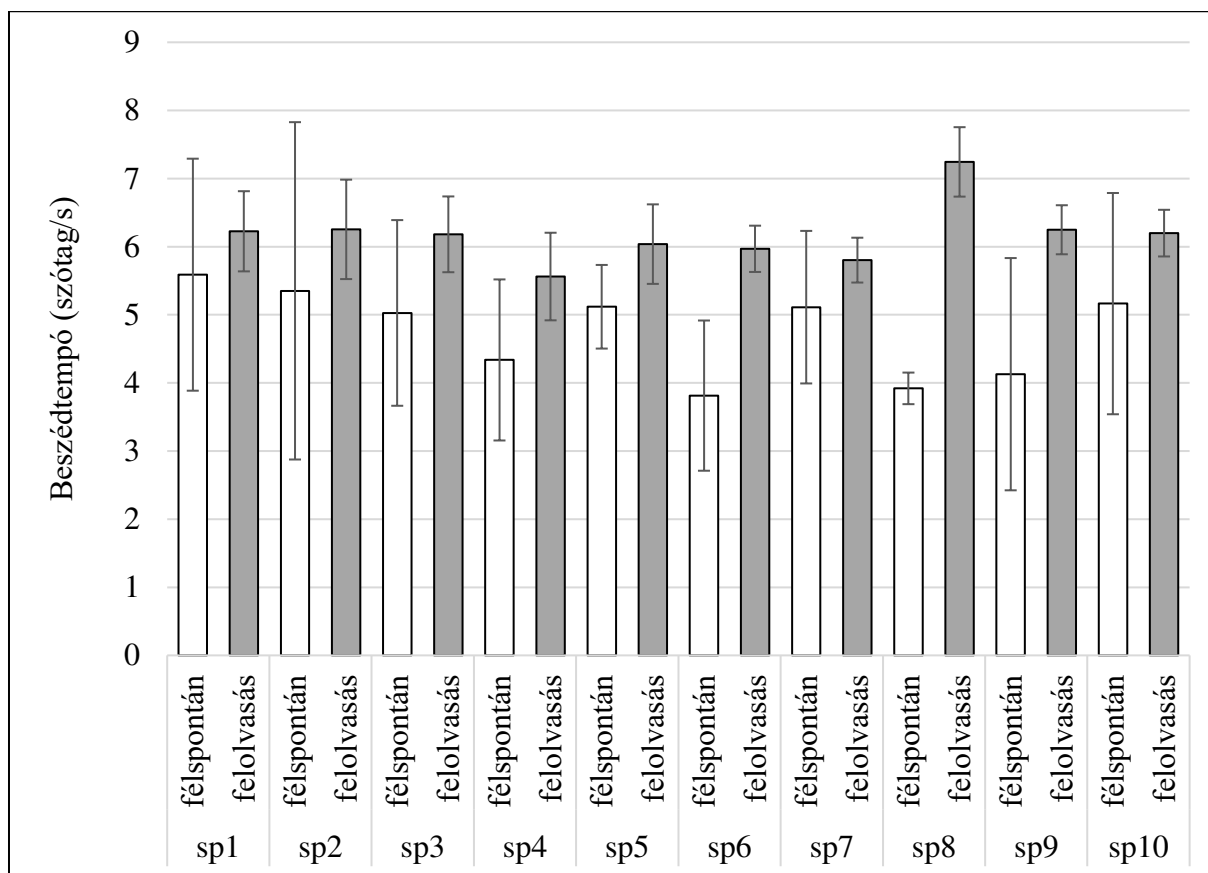
Ezután megvizsgáltuk a beszédszakaszok és megnyilatkozások átlagos időtartamát. Félspontán beszédben a beszédszakaszok átlagos időtartama $1394,64(\pm 804,26)$ ms, a felolvasásban pedig $2619,72(\pm 896,27)$ ms volt. Ezek az eredmények megerősítették azon feltételezésünket, hogy a beszédszakaszok időtartamának értéke magasabb felolvasásban, mint félspontán beszédben. A megnyilatkozások időtartama a két beszéd típusban nem különbözött olyan mértékben, mint azt a beszédszakaszok esetében láttuk. Ennek az oka az, hogy a beszédszakaszok átlagos időtartamára nagy hatással volt a szünetek hossza és mennyisége: a szünetek, amikből a félspontán beszédben találtunk többet, jellemzően jóval rövidebbek voltak, mint a szüneteket nem tartalmazó

beszédszakaszok, amik inkább a felolvasását jellemezték. Ennek következtében alacsonyabb lett az átlag értéke abban a beszéd típusban, amelyben gyakrabban fordulnak elő szünetek, tehát a félspontán beszédben. A megnyilatkozások időtartama így is valamivel hosszabbnak bizonyult felolvasásban ($2995 \pm 1014,49$ ms), mint félspontán beszédben ($2956 \pm 687,18$ ms), bár ez a különbség igen csekélynek mondható.

3. ábra. Az artikulációs tempó értékei beszélőnként a két beszéd típusban



4. ábra. Az beszédtempó értékei beszélőnként a két beszéd típusban



A korábbi szakirodalom eredményei alapján azt feltételeztük, hogy a felspontan beszédben a különböző szünetfajták száma várhatóan nagyobb, időtartamuk hosszabb, előfordulásuk gyakoribb, továbbá azt is, hogy a szünetek több fajtája fordul elő ebben a beszéd típusban, és a szünetek egyes fajtáiból is több található a felspontan beszédben, mint a felolvasásban.

Az eredmények megerősítették minden fent említett feltételezésünket. Felspontan beszédben összesen 81 db szünetet találtunk, míg felolvasásban csupán 6 db szünetet produkált a 10 adatközlő. A szünetek időtartamértékei is megerősítették a hipotézisünket: az szünetek összesített időtartama felspontan beszédben 54818 ms, felolvasásban 5217 ms volt, átlagos időtartamuk pedig felspontan beszédben $664,14(\pm 535,13)$ ms, míg felolvasásban $434,78(\pm 333,16)$ ms.

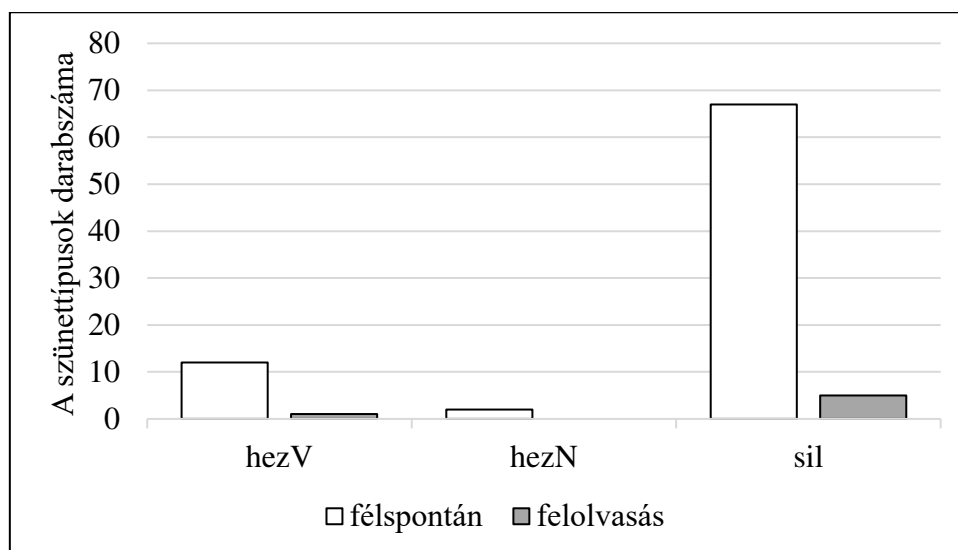
A vizsgálatunk során a szünetek három kategóriáját különböztettünk meg egymástól: néma szünetet (sil), magánhangzószerű hanggal kitöltött szünetet (hezV) és nazálissal kitöltött szünetet (hezN). A leggyakoribb szünettípus mindkét beszéd típus esetében a néma szünet volt (5. és 6. ábra). Felspontan beszédben összesen 67 néma szünetet találtunk, míg felolvasásban csupán 5-öt. Magánhangzóval kitöltött szünetet (pl. *őzést*, azaz a szünetek svával/[ə]-vel való kitöltését) felspontan beszédben 12 db-ot találtunk, míg felolvasásban csupán 1

alkalommal találtunk rá példát. A legritkább általunk vizsgált szünetjelenség a nazálissal kitöltött szünet volt. Félspontán beszédben a nazálissal kitöltött szünet csupán két alkalommal fordult elő, felolvasásban pedig egyáltalán nem jelent meg. Ez a három kategória teljes mértékben lefedte a felvételeken előforduló szünetjelenségeket. A szünetek összesített darabszáma szünettípusonként és beszédtypusonként a 5. ábrán látható.

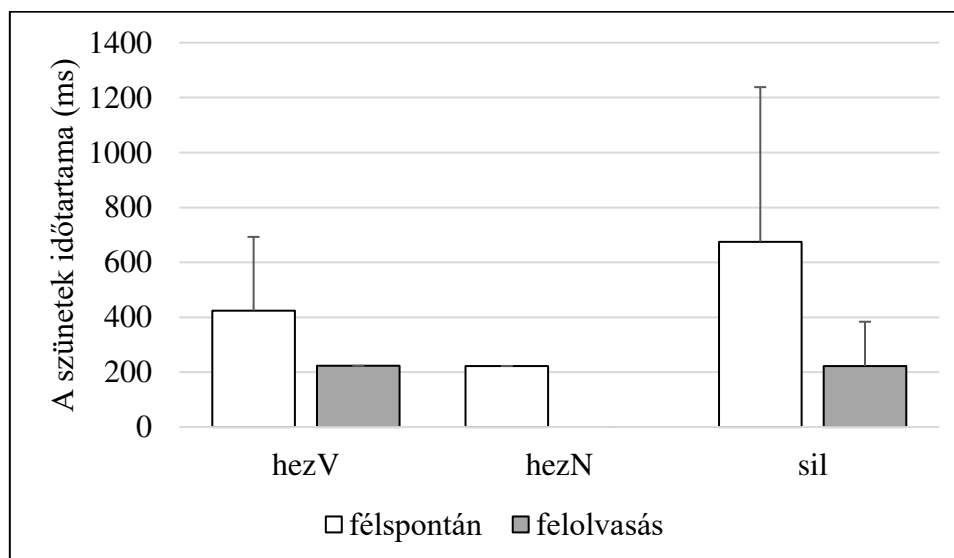
A szünetek időtartama a várakozásainknak megfelelően a félspontán beszédben volt magasabb a felolvasásban mért értékekhez képest. Az időtartam tekintetében is a néma szünetek állnak első helyen, félspontán beszédben összesen 47123 ms időtartamot mértünk, míg felolvasásban csupán 1334 ms volt a néma szünetek hossza. Az átlagos időtartam félspontán beszédben 674,85(±563,3) ms, míg felolvasásban 222,29(±161,42) ms volt. A magánhangzóval (vagy svával) kitöltött szünetek félspontán beszédben összesen 5005 ms alatt valósultak meg, míg felolvasásban 223,11 ms időtartamban realizálódtak, átlagos értékük félspontán beszédben 424,27(±268,44) ms, felolvasásban 223,11 ms volt (itt egyetlen előfordulást találtunk). Nazálissal kitöltött szünetet a félspontán beszédben csak egyetlen helyen találtunk, ez 222 ms alatt valósult meg. Nazálissal kitöltött szünet a felolvasásban egyáltalán nem fordult elő. Az egyes szünettypusok időtartama a 6. ábrán található.

Az volt az előfeltevésünk, hogy félspontán beszédben gyakrabban fordulnak elő szünetek, mint felolvasásban. A feltételezésünket az adatok megerősítették, ugyanis félspontán beszédben percenként 5,67(±5,36) db szünetet, felolvasásban pedig percenként 1,4(±2,47) db szünetet figyeltünk meg. A szünetek gyakoriságában különösen nagy volt az egyéni változatosság, amely a 8. ábra szórásértékein is jól megfigyelhető.

5. ábra. A szünetek darabszáma a két beszédtypusban szünettypusonként (hezV = magánhangzóval kitöltött hezitálás; hezN = nazálissal kitöltött hezitálás; sil = néma szünet)

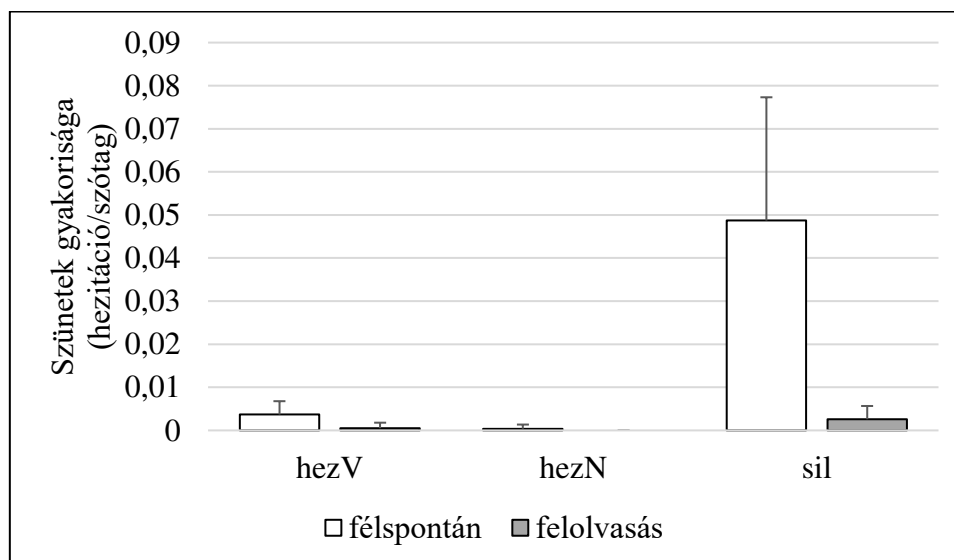


6. ábra. A szünetek időtartama a két beszéd típusban szünettípusonként (hezV = magánhangzóval kitöltött hezitálás; hezN = nazálissal kitöltött hezitálás; sil = néma szünet)



Az egyes szünettípusok gyakoriságát külön is megvizsgáltuk, a leggyakoribb típusnak a néma szünet bizonyult, amely félspontán beszédben átlagosan 0,049 hezitálás/szótag, felolvasásban pedig 0,0026 hezitálás/szótag gyakorisággal fordult elő. A magánhangzóval kitöltött szünetek értékei félspontán beszédben 0,0037 hezitálás/szótag, felolvasásban 0,0005 hezitálás/szótag voltak. Ennél is alacsonyabb értékeket kaptunk a nazális mássalhangzóval kitöltött szünetek esetében, amelynek értékei félspontán beszédben 0,00039 hezitálás/szótagot tettek ki, felolvasásban pedig nem fordultak elő. Az eredmények a 7. ábrán láthatók.

7. ábra. A szünetek gyakorisága a két beszéd típusban szünettípusonként (hezV: magánhangzóval kitöltött hezitálás; hezN: nazálissal kitöltött hezitálás; sil: néma szünet)



4. Következtetések

A jelen tanulmányban a félspontán beszéd és felolvasás temporális sajátosságait, illetve szünetezését elemeztük és hasonlítottuk össze. Célunk az volt, hogy megvizsgáljuk egy, a szakirodalomban olvasható meghatározások szerint félspontánnak tekinthető szöveg szupraszegmentális sajátosságait a korábbi szakirodalomban többször elemzett felolvasáshoz képest. Vizsgálatunk a két beszédtypust a beszéd- és artikulációs tempó, a szünettől szünetig tartó beszédszakaszok és megnyilatkozások (mondatok) időtartama, a szünetek száma, időtartama, a kitöltött és néma szünetek fajtái, darabszáma, időtartama és gyakorisága szerint vetette össze.

Az eredmények megerősítették azt a hipotézisünket, amely szerint a félspontán beszédben több és hosszabb időtartamú szünet található, és a szünetek több fajtája lelhető fel a felolvasáshoz képest. A feltevéseink abban a tekintetben is megerősítést nyertek, hogy a beszéd és artikulációs tempó értékei felolvasásban magasabbnak bizonyultak, mint félspontán beszédben, és a megnyilatkozások és beszédszakaszok időtartama is hosszabb felolvasásban, mint félspontán beszédben.

Az eredmények között először a tempóértékekre tértünk ki. Az artikulációs tempó értékeinek átlaga minden kísérleti személy esetében egyöntetűen magasabb volt felolvasásban, mint félspontán beszédben. Ennek fényében nem meglepő, hogy az artikulációs tempó átlagértéke is magasabb volt felolvasásban, mint félspontán beszédben. A beszédtempó is felolvasásban bizonyult gyorsabbnak. Ezt nem csak az átlagértékekben találtuk így: az egyes kísérleti személyek adatai az egyéni tendenciák szintjén is megerősítették a feltételezésünket. Ennek ellenére nagy egyéni variabilitást láttunk az adatokban, amely jelenséget a korábbi szakirodalom is dokumentálta.

A beszédszakaszok és megnyilatkozások időtartamát illetően azt feltételeztük, hogy ezek magasabbak felolvasásban, mint spontán beszédben. Az eredmények egyértelműbben megerősítették a várakozásainkat a beszédszakaszokra vonatkozóan, de itt is nagy fokú egyéni változatosságot láttunk. A megnyilatkozások időtartamában kevésbé látszott egyértelműnek a várt tendencia, ugyanis csak jóval kisebb eltérésekre derült fény a beszédtypusok között, bár ezek a várt irányban mutatkoztak úgy, hogy itt a félspontán beszéd esetében különösen nagy volt az egyéni változatosság.

A vizsgálatban a szünetek három kategóriáját különböztettük meg: néma szünetet, magánhangzóval, vagyis svával kitöltött szünetet és nazális mássalhangzóval kitöltött szünetet. Azt vártuk, hogy a félspontán beszédben magasabb számban találunk szüneteket, és összességében ez a várakozásunk egyértelműen teljesült: a félspontán beszédben nagyobb gyakorisággal fordultak elő szünetek, és a szünettypusok nagyobb változatosságát figyeltük meg ebben a beszédtypusban a felolvasáshoz képest. A szünetek összesített és átlagos időtartama minden szünetfajta esetében hosszabb volt félspontán beszédben, mint

felolvasásban. A leghosszabb időtartamot mindkét beszéd típusban a néma szünet esetében mértük, amelyet a magánhangzóval kitöltött szünet, majd a nazálissal kitöltött szünet követett. A szünetek gyakoriságának értéke is jóval magasabb volt félspontán beszédben, mint felolvasásban, és összességében itt is megfigyelhettük a nagy egyéni változatosságot az adatokban. A szünetek több fajtája fordult elő félspontán beszédben, mint felolvasásban.

Megfogalmazható az a következtetés, amely szerint a félspontán beszédben – a feltételezésünknek megfelelően – azok a tendenciák jelentek meg, mint amelyek a korábbi szakirodalom tanulságai szerint a spontán beszédre jellemzőek (legalábbis a felolvasással összevetésben). A félspontán beszéd lassabbnak és töredezetebbnek mutatkozott, mint a felolvasás: abban több szünetet, rövidebb beszédszakaszokat és lassabb tempóértékeket találtunk.

Célunk a kutatás következő lépéseként bevonni az elemzésbe a spontán beszédet és ellenőrizni azt, hogy a spontaneitás mértékét tekintve valóban kontinuumszerűen pozicionálódnak-e ezek a beszéd típusok egymáshoz képest a vizsgált paraméterek szerint. A jelen vizsgálat eredményei adalékokkal szolgálnak a beszéd típusok hangzásbeli jellemzőinek részletesebb leírásához, továbbá módszertani jelentőségük is. Az adatok ugyanis rámutatnak arra, hogy a felolvasás a szuprasegmentális szerkezet (azaz a prozódia) – legalábbis egyes – vonatkozásaiban eltérhet a félspontán beszédétől még akkor is, ha a spontaneitás foka a félspontán beszédben a beszéd feladat sajátosságai miatt alacsony, vagy másként akkor, ha az előre tervezettség foka magas, és a beszélő elméjében csak korlátozottan működnek a beszéd tervezés folyamatai.

Irodalom

- Boersma, P. & Weenink, D.** (2019). *Praat: doing phonetics by computer [Computer program]*. Version 5.4. Letöltés: <http://www.praat.org/>
- Bóna Judit** (2011). A különböző beszéd stílusok az akusztikai-fonetikai és percepció vizsgálatok tükrében. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 11, 39–48.
- Bóna Judit** (2013). A beszéd szünetek fonetikai sajátosságai a beszéd típus függvényében. *Beszéd kutatás*, 2013, 62–75.
- Bóna Judit** (2019). A spontán beszéd és a felolvasás jellemzői kisiskolás korban. *Beszéd kutatás*, 2019, 272–290.
- Buza Ákos & Deme Andrea** (2023). Magyar magánhangzók akusztikai szerkezetének sajátosságai spontán beszédben és felolvasásban. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 23, 97–119.
- Cucchiari, C., Strik, H. & Boves, L.** (2002). Quantitative assessment of second language learners' fluency: Comparisons between read and spontaneous speech. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 111, 2862–2973. doi: 10.1121/1.1471894
- Gósy Mária, Bóna Judit, Beke András & Horváth Viktória** (2013). A kitöltött szünetek fonetikai sajátosságai az életkor függvényében. *Beszéd kutatás*, 2013, 121–143.
- Gósy Mária** (1998). A beszéd tervezés és a beszéd kivitelezés paradoxona. *Magyar Nyelvőr*, 122, 3–15.
- Gósy Mária** (2000). A beszéd szünetek kettős funkciója. *Beszéd kutatás*, 2000, 1–15.
- Howell, P. & Kadi-Hanifi, K.** (1991). Comparison of prosodic properties between read and spontaneous speech material. *Speech Communication*, 10, 163–169. doi: 10.1016/0167-6393(91)90039-V

- Krepsz Valéria** (2016). Fonetikai hasonlóságok és különbségek a beszédtypusokban. *Fonetikai olvasókönyv*. Budapest: ELTE Fonetikai Tanszék. 178–182.
- Levelt, W. J. M.** (1989). *Speaking: From intention to articulation*. A Bradford Book. Cambridge–London: MIT Press.
- Levelt, W. J. M.** (1999). Producing spoken language: a blueprint of the speaker. In Brown, C. M. & Hagoort, P. (eds.), *The neurocognition of language* (83–122). Oxford: Oxford University Press.
- Markó Alexandra** (2014). A beszéd temporális szerkezete a beszédmód és a beszédhelyzet függvényében. In: Bátyi Szilvia, Navracsics Judit & Vigh-Szabó Melinda (szerk.), *Nyelvelsajátítási-, nyelvtanulási- és beszéd kutatások* (33–45). Budapest–Veszprém: Gondolat Kiadó–Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar.
- Markó Alexandra** (2015). *A spontán beszéd prosódiai szerkezete*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Váradi Viola** (2010). A felolvasás és a spontán beszéd temporális sajátosságainak összehasonlítása. *Beszéd kutatás, 2010*, 100–110.
- Wacha Imre** (1974). Az elhangzó beszéd főbb akusztikus stíluskategóriáiról. *Általános Nyelvészeti tanulmányok, 10*, 203–216.

Eötvös Loránd Tudományegyetem Mai Magyar Nyelvi Tanszék
holloy.zsolt@btk.elte.hu
<https://orcid.org/0000-0003-2724-8359>

Hollóy Zsolt: Kapcsolatteremtés az online anyanyelvi és irodalom tanórák bevezető epizódjában
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIV. évfolyam, 2024/1. szám, 17–32.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2024.1.002>

Kapcsolatteremtés az online anyanyelvi és irodalom tanórák bevezető epizódjában

The present study focuses on the establishment of contact in real-time online Hungarian and literature classes during the COVID-19 pandemic. The efficiency of classroom discourse became a top priority issue during the COVID-19 pandemic since schools had to provide education in the digital space due to the general lockdown measures. During online lessons, establishing and maintaining contact between teachers and their students is highly important since the participants often feel a sense of isolation due to the nature of the online platforms (Constantinovits–Vladár, 2021; Orhan–Beyhan, 2020). For establishing and maintaining contact, the speakers use phatic language elements, which are crucial for effective communication. By establishing and maintaining contact, the interlocutors enable efficient information change during the communication process (Asztalos, 2022b; Erdélyi, 2012; Vanyan, 2017). While doing so, they also establish a personal connection by using the culturally embedded communicative norms of phatic communication (Adnan, 2022; Asztalos, 2022b; Vanyan, 2017). Phatic communication is essential in the discourses of online lessons since it helps speakers overcome the difficulties that stem from the use of online platforms (Gonda, 2021; Nambiar, 2020).

This paper analyses the teachers' phatic communication in real-time online Hungarian grammar and literature classes from this period, based on ten recorded lessons and their transcripts. Previous research using semi-structured interviews and questionnaires highlighted that teachers often felt disconnected from their students during this period in their lessons due to the sense of students' passivity (Gonda, 2021; Nambiar, 2020). Studying recorded lessons may show the objective reasons for the issues of communication in real-time online lessons. This research analyses the establishment of contact between teachers and their students in these lessons from a linguistic perspective. While phatic communication can be observed throughout every segment of the communication process, the establishment of the contact may have a positive or negative effect on the whole discourse; therefore, it is essential to analyse it separately (Erdélyi, 2012; 2017).

The findings of this paper show that the teachers are the ones who initiate the communication during the online real-time lessons, often using dominant phatic language elements (Asztalos, 2022b) to establish a connection with their students. Greeting forms and forms of address are prevalent during this period of the online classroom discourse. The forms of the phatic language elements used by the teachers and students can be considered formal; therefore, the online platform does not seem to change the formality of the discourses in the online lessons (Domonkosi, 2002). It is also worth noting that nonverbal elements are important as well when it comes to establishing contact (Balázs, 1993), which are difficult to find in the discourses of the online lessons.

While the results of this paper's analysis cannot be considered representative, since more real-time online lessons are needed to be analysed in order to fully understand the issues of contact during communication in the online classroom, the tendencies shown by the findings may prove useful for teacher trainees and practising teachers as well. The data showcased by this paper can help teachers self-reflect on their communication in the classroom, helping them properly establish a connection with their students, resulting in more efficient classroom discourses.

Keywords: phatic communication, establishing contact, classroom discourse, online real-time lessons

1. Problémafelvetés

A Covid-19 járvány alatt tartott online tanórák tapasztalatait eddig leginkább kérdőíves, interjúk kutatások vizsgálták, eredményeik számos nehézségre mutatták rá az online tanórák megtartását illetően (Asztalos, 2022a; Constantinovits–Vladár, 2021; Czirfusz et. al. 2020; Gonda, 2021; Greyling–Ahmad 2020; Nambiar, 2020; Orhan–Beyhan, 2020). A résztvevők által felvázolt nehézségek közül kiemelkedő fontosságúak az online szinkrón tanórákon tapasztalt kommunikációs nehézségek (Constantinovits–Vladár, 2021; Gonda, 2021; Nambiar, 2020; Orhan–Beyhan, 2020). Annak ellenére, hogy az online szinkrón tanulási környezet elméletben hatékony, egyidejű kommunikációt biztosítana a tanulási-tanítási folyamatban résztvevőknek (Branon–Essex, 2001), a kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanárok nagy százalékban tapasztaltak olyan problémákat az online tanórákon, mint az aránytalan tanár-diák kommunikáció, tanulói passzivitás és a tényleges kommunikációs kapcsolat hiánya (Asztalos, 2022a; Constantinovits–Vladár, 2021; Gonda, 2021; Nambiar, 2020; Orhan–Beyhan, 2020). A vizsgálatok során jelzett kommunikációs problémák jelentősek lehetnek az online osztálytermi munka hatékonyságát illetően, hiszen annak egyik alapköve a megfelelő kommunikáció kialakítása tanár és diákok között (Antalné, 2006).

2. Elméleti háttér

2.1. A fatikus kommunikáció nyelvi elemei

A kommunikációs folyamatok során az információátadás mellett az egyik legfontosabb cél a felek közötti kapcsolat megteremtése, fenntartása és lezárása, mely folyamatokért a fatikus kommunikáció felel (Balázs, 1993; Domonkosi, 2002; Erdélyi, 2012; Jakobson, 1960). A kapcsolatra irányuló kommunikációt nyelvi szinten a nyelvhasználók a fatikus nyelvi elemekkel konstruálják meg (Asztalos, 2022b; Balázs, 1993; Domonkosi, 2002; Jakobson, 1960; Vanyan, 2017).

A fatikus nyelvi elemek két csoportra oszthatók a pragmatikai funkcióik értelmében: a dominánsan fatikus és nem dominánsan fatikus nyelvi elemek csoportjaira (Asztalos, 2022b). A dominánsan fatikus nyelvi elemek elsődleges funkciója a kapcsolat felvételére, fenntartására és lezárására irányul explicit módon, míg a nem dominánsan fatikus nyelvi elemek számos egyéb funkció mellett fatikus funkciót is betölthetnek (i. m.). Vizsgálatom során a korábbi szakirodalmi eredmények alapján a dominánsan fatikus nyelvi elemek közül a köszönésformákra és a megszólításokra fókuszálok (i. m.).

A dominánsan fatikus nyelvi elemek számos esetben kapcsolatteremtő funkcióval rendelkeznek, így gyakran a diskurzusok elején találhatók. Segítségükkel a beszélők ki tudják fejezni a másik fél felé való hajlandóságukat a kommunikáció megkezdésére (Adnan, 2022; Elhami, 2020; Erdélyi, 2017; Ivosavi–Vecsernyés, 2022; Vanyan, 2017). Az alapvető kapcsolatteremtő

dominánsan fatikus nyelvi elemeknek hagyományosan a köszönésformák tekinthetők, a legtöbb diskurzusban ezzel teremtik meg a kontaktust a résztvevők (i. m.). A köszönésformáknak számos nyelvi variánsa van, ezek használata a társadalmilag elfogadott nyelvi udvariassági normák szerint működik (pl. *Jó napot kívánok! Szia!*) (i. m.). A köszönésformákat olyan nyelvi elemek is helyettesíthetik, mint a köszönést pótló kifejezések (pl. *De rég láttalak!*) vagy a megszólítások (pl. *Marci!*) (Balázs, 1993).

A dominánsan fatikus nyelvi elemek egy másik kategóriája a megszólítások, melyek segítségével a kommunikációban részt vevő felek közvetlen módon léphetnek kapcsolatba egymással, utalhatnak egymásra (Balázs, 1993; Domonkosi, 2002; 2017). Az adott kommunikációs kontextusban használt megszólítás számos, a kommunikáció információs tartalmához nem szorosan kapcsolódó tudnivalót is tartalmazhat a felek társas viszonyairól (Domonkosi, 2002; 2017). A magyar nyelv megszólítási rendszere gazdag, a nyelvhasználók több formából kell, hogy kiválasszák a kontextushoz leginkább illő megszólítási alakot (i. m.). A megszólítások az osztálytermi diskurzusok során is fontosak: a kapcsolatteremtés/kapcsolatfenntartás során a megszólítások jelentős szerepet játszanak például a szóátadás-szóátvétel mechanizmusaiban (Antalné, 2006; 2015) és a tanulók pragmatikai, nyelvi szocializációs fejlődésében is (Domonkosi, 2002).

2.2. A nem nyelvi jelek relevanciája a fatikus kommunikációban

A kommunikáció során a kapcsolat megteremtése, fenntartása és lezárása nem csupán a nyelvi elemek használatának segítségével valósul meg (Asztalos, 2022b; Balázs, 1993; Erdélyi, 2017; Fercsik–Raátz, 2018). Az olyan fatikus kommunikációs aktusok, mint például a kapcsolatfelvétel vagy a kapcsolatzászárás gyakran nyelvi és nem nyelvi síkon egyaránt megfigyelhető. A köszönésformák használatát számos esetben olyan nem nyelvi gesztusok is kísérik vagy helyettesítik, mint például a kézfogás, biccentés vagy az integetés (Balázs, 1993; Erdélyi, 2017). Míg a kapcsolat megteremtése és lezárása a kommunikáció egészét tekintve csupán egy-egy rövid pillanatnak tekinthető, addig a kapcsolat fenntartása az egész kommunikációs aktust végig kell, hogy kísérje (Fercsik–Raátz, 2018). A kontaktus megszakadása több szempontból is problémát okozhat a kommunikáció sikerességét illetően: egyrészt gátolhatja az információáramlást, másrészt a résztvevők személyközi kapcsolataira is negatív hatással lehet (i. m.). A kommunikáló feleknek tehát folyamatosan törekedniük kell arra, hogy biztosítsák egymást a kölcsönös figyelem fennállásáról, ebben pedig az olyan nem nyelvi jelek, mint a mimika, gesztusok és a szemkontaktus rendkívül fontos szerepet játszanak (Fercsik–Raátz, 2018; Zeki, 2009).

A nem nyelvi jelek szerepe az online kommunikációs kapcsolatteremtés során különösen fontosnak tekinthető (Gardinaru, 2018; Jerslev–Mortensen 2016; Molnár et. al., 2017; Veszelszki, 2015). Az online kommunikációs színtér egyik

legfontosabb sajátossága, hogy számos nem nyelvi jel csupán korlátozottan vagy egyáltalán nem használható a diskurzusok során (i. m.). Az online személyközi kommunikáció hagyományosan elsősorban szövegalapú volt (Molnár et. al., 2017), azonban a Web 2.0-ás alkalmazások elterjedésének a köszönhetően ma már egyre inkább a különböző nem nyelvi jelek használata is lehetségessé vált (Molnár et. al., 2017; Veszelszki, 2015). Ezen nyelvi jelek az esetek többségében kifejezetten a kontaktus megerősítésére szolgálnak: a különböző reakciójelekkel, emoji-k, GIF-ek használatával a felhasználók azon nem nyelvi elemeket pótolhatják, melyek a figyelmet, a másik által elmondott információra adott természetes nem nyelvi reakciókat válthatják ki (Veszelszki, 2015).

Az online térben történő kapcsolatteremtés nonverbális szintjeinek jelentőségére a Covid-19 járvány által tartott online órákra adott tanári reflexiói is rámutatnak. Az időszokról készített kérdőíves/interjúk kutatások eredményei szerint a tanórákon a nonverbális jelek hiánya komoly probléma volt a kommunikáció során (Czirfusz et. al., 2020; Constantinovits–Vladár, 2021; Gonda, 2021; Nambiar, 2020; Orhan–Beyhan, 2020). Ezen kutatások eredményei között számos olyan nonverbális jel megjelölésre kerül, melyek észlelésének hiánya az elszigeteltség érzetét keltette a résztvevőkben: a kamerahasználat hiányának köszönhetően például a résztvevők nem tudtak tényleges szemkontaktus teremteni egymással, nem látták egymás testtartását, gesztusait, mimikáját, továbbá a technikai hibáknak köszönhetően a szupraszegmentális jelek is időről-időre torzultak (i. m.). Ezen hiányosságok sértik a kölcsönös figyelem érzékelését, ilyen módon kérdésessé válik, hogy a kontaktusteremtés fatikus aktusa mennyire volt sikeres az online szinkrón tanórákon a nonverbális kommunikáció szintjén.

2.3. Fatikus kommunikáció az osztálytermi diskurzusok bevezető epizódjában

A tanári kommunikáció sikere nagymértékben múlik azon, hogy a tanár miképpen képes kapcsolatot teremteni a diákjaival (Antalné, 2006), hiszen az információátadás sikeressége a tanulók befogadókészségén is múlik. Amennyiben a kapcsolat megfelelő a kommunikáló felek között, úgy az információátadás, a kommunikáció hatékonyabb lesz (Fercsik–Raátz, 2018). A hatékony osztálytermi kommunikáció a kulcsa annak, hogy a tanulási-tanítási folyamat résztvevői elérjék a tanórai célokat, amihez a kontaktus elengedhetetlen (Antalné, 2006; Herbszt, 2010).

A tanórák első fontos diskurzusepizódja a kapcsolatfelvételé, amely a tanóra bevezető epizódjában történik meg (Dornbach, 1997). Az osztálytermi diskurzusok kapcsolatfelvevő szegmense eltér azonban a hétköznapi diskurzusokétól, mivel a félig formális kommunikációs színtér révén szigorúbb normák, hazánkban továbbá erős ritualizáltság is jellemzi, köszönhetően a jelentés félkatonai, uniformizált kapcsolatteremtő rituáléjának (Dornbach, 1997; Erdélyi,

2017). Az osztálytermi diskurzus aszimmetrikus jellegének következtében a tanár az, aki a kommunikációt irányítja, így a kapcsolatfelvétel aktusát is ő kezdi meg, a diákok sok esetben a tanóra elején vigyázzállásban viszonyozzák a kapcsolatfelvételt (i. m.). A jelentés rituáléjához verbális és nem verbális jelek is tartoznak: a tanár belépését követően az osztály vigyázzba áll, a tanár köszöntése után az osztály kórusban viszonyozza a köszöntést (gyakoriak a formális alakok, pl. *Jó napot kívánok!*, a tanulói részről általában a magázó formák az elvártak), majd a jelentés után a diákok helyet foglalhatnak (i. m.).

A tanórai kapcsolatteremtő fatikus kommunikációt a nemzetközi és hazai szakirodalom egyaránt vizsgálta már, habár az osztálytermi diskurzusokkal foglalkozó kutatások számát tekintve az ilyen jellegű vizsgálatok száma viszonylag alacsony (Asztalos, 2022b; Cook et. al., 2018; Erdélyi, 2012; 2017; Shields-Lysiak et. al., 2020). Míg a nemzetközi eredmények a nyelvi formák mellett a tanórai foglalkozások előtti köszöntések pragmatikai jelentőségét, illetve a tanulói motivációra gyakorolt hatását is vizsgálják (Cook et. al., 2018; Shields-Lysiak et. al. 2020), addig a hazai szakirodalom elsősorban a tanári és tanulói nyelvhasználatban megjelenő fatikus nyelvi elemek típusait és gyakoriságát elemzik (Asztalos, 2022b; Erdélyi, 2012; 2017). A hazai vizsgálatok eredményei egyrészt azt mutatják, hogy a tanórák fontos kommunikációs jelene a kapcsolatfelvétel, a résztvevők a tanórák során minden esetben köszöntik egymást valamilyen módon (i. m.). Másrészt azt is kiemelik, hogy a tanórai kommunikáció a kapcsolatfelvétel aspektusából is aszimmetrikusnak tekinthető: a tanulók a tanórák során a formális köszönésformákat és megszólításokat használják, míg a tanárok a formális alakok mellett használhatnak informálisabb köszönésformákat is, tanulóikat pedig akár becéző formában is megszólíthatják (i. m.). Az eredményekből az is látszik, hogy habár a köszönésformák tekintetében a tanárok is a formális, teljes alakokat részesítik előnyben, a tanárok által használt megszólítások rendszere a formalitás szempontjából már sokkal vegyesebb (i. m.).

Az online színtérhez kapcsolódó tanórai kapcsolatteremtési viselkedések egyelőre nem ismertek, ezekre külön az ezen időszakot vizsgáló eddigi kérdőíves/interjúkutatások nem térnek ki (Constantinovits–Vladár, 2021; Gonda, 2021; Greyling–Ahmad, 2020; Nambiar, 2020; Orhan–Beyhan, 2020). Ezen kutatások az online szinkrón tanórák kommunikációs nehézségeire számos ponton rámutatnak, a résztvevők nehezen működő tanórai kommunikációról számolnak be, ilyen módon feltételezhető, hogy már a kapcsolatfelvételnél megfigyelhető lesz a kommunikációs aszimmetria, tanulói passzivitás az online tanórákon (i. m.).

3. A vizsgálat célja, hipotézisei, módszere és kísérleti személyei

A vizsgálat célja, hogy képet alkosson az online szinkrón magyar nyelv és irodalom tanórák tanári fatikus kommunikációjáról a tanórák bevezető epizódjában.

3.1. A vizsgálat hipotézisei

1. Az online szinkrón tanórák kezdő epizódjában a tanári beszédfordulókban a köszönésformák több órán jelennek meg, mint a megszólítások.
2. A tanárok nagyobb arányban használják a formális kapcsolatfelvevő fatikus nyelvi elemeket, mint az informális változataikat.
3. Az órák jelentős többségében a tanulók nem használnak nem nyelvi elemeket a kapcsolatfelvétel során.

3.2. A vizsgálat anyaga, módszere, kísérleti személyei

A vizsgálat anyagát 10 online szinkrón, középiskolai, videóra rögzített magyar nyelv és irodalom tanóra képezi. A tanórákat a Covid-19 járvány második hulláma idején rögzítették 2021 tavaszán az órákat tartó pedagógusok. A videóra rögzített tanórákat az ELAN transzkripció program segítségével jegyeztem le, az annotált és szegmentált szövegek szolgálnak alapul az online szinkrón tanórai diskurzusok elemzéséhez. A szövegek a BUSZI-módszer alapján kettős kódoláson estek át, a transzkripció és a kódolás után a nyelvi adatok elemezhetővé váltak. A tanórák bevezető epizódjának lejegyzett tanári és tanulói beszédfordulóit a Függelék 1. táblázata foglalja össze.

A vizsgálat kísérleti személyei az online szinkrón magyar nyelv és irodalom tanórákat tartó pedagógusok, a 10 órát 8 pedagógus vezette végig. A pedagógusok mintája heterogén, vegyesen szerepelnek közöttük férfi és női, pályakezdő és tapasztalt tanárok egyaránt. A korpusz aránytalansága a kísérleti személyeket illetően a Covid-19 járvány alatti korpuszépítés nehézségeiből adódik: a járvány alatt a tanórafelvételek készítése, a hozzájáruló nyilatkozatok begyűjtése számos ponton kihívással járt, ilyen módon a jelenlegi vizsgálat keretein 2 pedagógustól kényszerűségből 2-2 óra is vizsgálatra kerül. A kísérleti személyek közé tartoznak továbbá a tanórákon résztvevő tanulók is, a 8 osztályon belül körülbelül 225 középiskolai, 9–12. osztályos tanuló. A 10 tanóra 8 különböző iskolában került felvételre, a tanórákon részt vevő osztályok gimnáziumi képzésben vesznek részt, minden iskola fővárosi. Tanulmányi eredmények szempontjából is vegyes intézményekben vették fel a tanárok az órákat: átlagos és kiemelten erős gimnáziumok is szerepelnek az iskolák listájában. A vizsgált online szinkrón tanórákhoz tartozó kommunikációs etikett nem ismert. Érdekes továbbá azt is megjegyezni, hogy a kutatás módszere, a tanórák videóra való rögzítése befolyásolhatja a tanulók és a tanárok tanórai kommunikációját: nem kizárt, hogy egyes tanulók például a rögzítés ténye miatt nem kapcsolják be a kamerájukat,

vagy nem szólnak hozzá az adott tanórához, ahogy az is feltételezhető, hogy a tanárok kommunikációja is más, mint egy nem rögzített tanórán.

A vizsgálat kifejezetten az online szinkron tanórák bevezető epizódjára fókuszál (Dornbach, 1997). A tanórák bevezető ciklusa, amire a továbbiakban bevezető epizódként hivatkozom, funkcióját tekintve kapcsolatfelvevő, tájékoztató és adminisztratív jellegű (i. m.). A vizsgálat ezen epizód tanári kommunikációjában fellelhető fatikus elemeket vizsgálja.

4. Eredmények

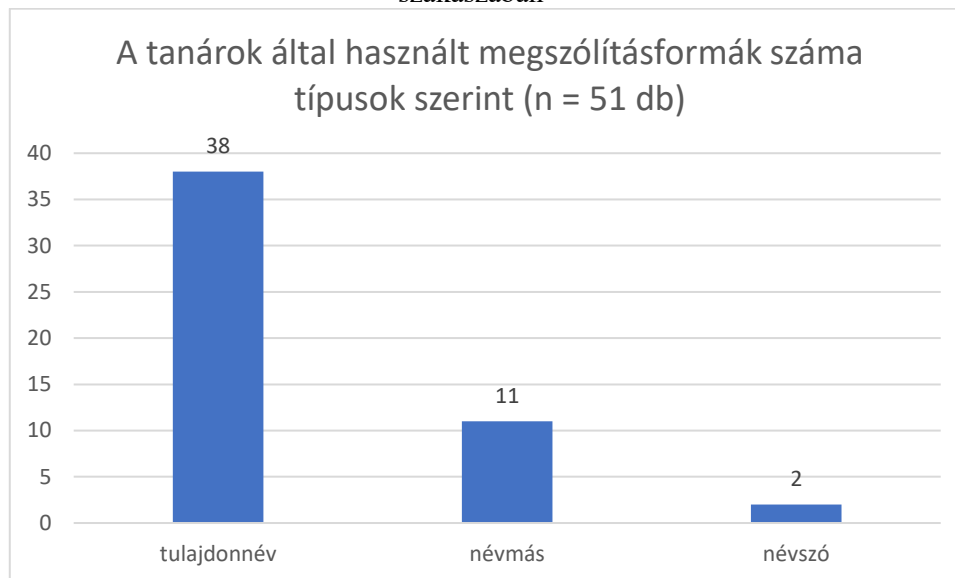
4.1. A kapcsolatfelvevő tanári fatikus nyelvi elemek száma

A korpusz 10 tanórájából 6-on található köszönésforma a bevezető epizódok tanári kommunikációjában. A 2. számú tanórán a bevezető tanári beszédforduló legelején a tanár egy köszönésformával kezdi a beszédet: „*Jó reggelt kívánok mindenkinek!*”. Ezen a tanórán adminisztráció, névsorolvasás is tartozik a tanóra bevezető epizódjához. A névsorolvasás után a későn érkezőket, akik a csetfelületen jelezték a tanárnak, hogy megérkeztek, egy köszönésforma-halmazsal külön is üdvözlö: „*Jó reggelt, jó reggelt!*”. A 3. sorszámú tanórán a köszönésforma nem a bevezető beszédforduló elején található, a tanár a tanórát tájékoztató jellegű közlésekkel kezdi: „*Szóval ezt az óránkat felvesszük...*”. Ezen az órán a bevezető epizód legvégén erősíti meg a kapcsolatfelvételt egy köszönőformával: „*Na srácok, kezdjünk bele, illetve folytassuk tovább akkor! Még egyszer üdvözlök mindenkit...*”. A 4. számú tanórán a köszönésforma a tanóra bevezető szakaszának legelején található: „*Na? Na hát akkor köszöntök mindenkit.* Az 5. számú tanórán szintén a bevezető legelején ismét egy köszönésforma-halmaz látható: „*Na, úgy látom, elindult. Na hát akkor jó reggelt kívánok, köszöntök mindenkit ezen a nagyon szép napon...*”. A 6. tanórán szintén a kapcsolatfelvétel legelején található egy köszönésforma a tanári beszédben: „*Oké, na, akkor jó reggelt kívánok mindenkinek!*”. Végül pedig a 7. tanórán szintén a tanári bevezető beszédfordulók elején található egy köszöntő alak: „*Na, és akkor köszöntök mindenkit...*”. A 6 tanórán tehát összesen 8 köszönésforma figyelhető meg a tanári nyelvhasználatában, ezek közül kettő esetben halmazozott formában jelennek meg. Fontos kiemelni, hogy a tanári köszönésformák nem eredményeznek az esetek többségében tanulói válaszokat is: egyedül a 2. sorszámú tanórán viszonyozzák a tanulók a tanár verbális köszöntését. Ezen az órán részben kollektíven, a tanári köszönésforma után köszönnek vissza a tanulók, részben pedig az adminisztratív epizódnál gyakran a „*Jelen., Itt vagyok.*” típusú beszédfordulók mellett pl. a „*Jó reggelt!*” köszönésforma is megjelenik a tanulói beszédben.

A megszólítások a dominánsan fatikus nyelvi elemek másik alapvető csoportja, a korpusz online tanóráinak bevezető epizódjaiban szintén megfigyelhetők a tanári beszédben. A korpusz 10 online tanórájából 5 tanóra kezdő epizódjában figyelhető meg a tanári kommunikációban megszólítás. Azon az 5 tanórán, ahol a

megszólítások a tanári beszéd részét képezik, összesen 51 megszólítás figyelhető meg. A korpusz tanóráin megjelenő megszólításformák típusait az 1. ábra szemlélteti.

1. ábra. A tanárok által használt megszólításformák típusai az online szinkrón tanórák bevezető szakaszában



A megszólítások sokféleképpen jelenhetnek meg a magyar nyelvben (Domonkosi, 2002), a korpusz tanóráin is többféle megszólítástípus figyelhető meg. A legtöbb megszólítás a korpusz tanóráin tulajdonneves. Ennek az oka a 2. számú tanóra adminisztratív szegmense: ezen az órán a tanár az összes tanuló teljes nevét felolvassa, miközben a hiányzók névsorát könyveli, ráadásul az először nem válaszolók neveit meg is ismétli, ilyen módon azon a tanórán 35 tulajdonneves megszólítás figyelhető meg. A többi órán a tanárok a tulajdonnével való megszólítást mindig valamiféle tanulói cselekvéshez kapcsolódóan használják: „*D1: Itt vagyok! T: Köszönöm szépen, Balázs, hogy te legalább karakán módon felvállaltad...*”.

A tulajdonneves megszólítások mellett 11 névmással való megszólítás is megfigyelhető az online tanórák ezen szakaszában. Ebből 6 a köszönésformákkal kapcsolódik össze: a tanárok jelentős része a köszönésformákkal kollektíven köszönti az osztályt, ezt egy-egy általános névmás használatával jelzik a köszönésformák után: „*Jó reggelt kívánok mindenkinek!*”. Az általános névmások mellett a személyes névmások használata is segíti a tanárokat a tanulók megszólításában: az 1. számú tanórán például kollektívan szólítja meg a tanár az osztályt a *ti* többes szám második személyű személyes névmás használatával: „*Azt hiszem, a következő órát azzal kell kezdenünk, hogy ti tanácsoltok, hogy én hogy tudok segíteni nektek ebben az elfáradt, megfáradt szavakban...*”.

Az online tanórák bevezető szakaszában megtalálható utolsó megszólításformai kategória a névszói megszólítás, erre a korpuszban 2 példát

találni. Mindkét esetben főnévi megszólítás figyelhető meg a tanári nyelvhasználatban, mindkétszer kollektíven, az osztály egészét jelöli meg a tanár a névszói megszólítással: a 3. tanórán a *srácok* kifejezés látható a tanári beszédben: „*Na, srácok, kezdjünk bele...*”, a 9. tanórán pedig a *drágáim*: „*No, drágáim, akkor újra itt a fedélzeten...*”.

Az online tanórák bevezető szakaszában a tanulói beszédfordulókban megszólítás egyáltalán nem figyelhető meg. Azokban az esetekben, ahol a tanulók szólni kívánnak, más módon jelzik a tanárnak, nem megszólítással, például párhuzamosan írnak a programok csetfelületein vagy jelentkeznak.

4.2. A kapcsolatfelvevő tanári fatikus nyelvi elemek formalitása

A köszönésformákat megvizsgálva látható, hogy a tanórákat tartó pedagógusok elsősorban a formális, teljes alakú, kollektív köszönési formákat részesítik előnyben (Balázs, 1993; Domonkosi, 2017). A korpusz online tanóráinak tanári beszédében nem figyelhető meg rövidített köszönésforma, továbbá hagyományosan az olyan informálisabb viszonyt jelölő köszönésformákkal sem élnek a pedagógusok, mint például a *sziasztok* (Domonkosi, 2017). Érdekes megjegyezni, hogy míg számos kutatás arra mutat rá, hogy az olyan formálisabb köszönésformák, mint a *jó napot kívánok* több esetben a magázó, úgynevezett V-formákat vonzzák maguk után (i. m.), az online osztálytermi diskurzusban ez egyáltalán nem nevezhető tendenciának. A 10 tanórát tartó pedagógus közül egyedül a 9. és a 10. sorszámú tanórákat tartó pedagógus az, aki V-formákat használ a tanulókkal folytatott kommunikáció során („*Őrizzék meg eme jó szokásukat!*”), a többi pedagógus mind tegező, T-formákkal él, hiába a tanóra formális kontextusa: „*Jó reggelt kívánok mindenkinek! [...] Látom, Laci, megérkeztél te is!*”, „*Mondjad Vivien, akarsz mondani még valamit? [...] Még egyszer üdvözlök mindenkit!*”. A vizsgált korpuszban nincsen olyan online tanóra, ahol a tanulók a tanárukat T-formák használatával szólítanak meg, a tanulók minden esetben magázó, V-formák használatával szólnak a pedagógusokhoz. A korpusz alapján kijelenthető tehát, hogy a digitális színtér az osztálytermi diskurzusok kapcsolatfelvevő normáira nincsen hatással. A tanulói köszönésformák tekintetében látható formalitásbeli eltérés a tanárihoz képest: az egyetlen órán, ahol a tanulók verbálisan viszonyozzák a tanár köszönését azt mutatja, hogy a tanulók a teljes alakoktól eltérhetnek: „*T: Jó reggelt kívánok mindenkinek! Dvegyes: Jó reggelt! Jó reggelt!*”. Igaz, hogy ebben az esetben megfigyelhető, napszakhoz kötődő köszönésformának a tanulók nem a teljes alakját választják a tanárral való kapcsolatfelvételhez, de ez napjainkban már nem minősül komoly normaszegésnek (Szegedi, 2012).

A megszólítások típusainak formalitását megvizsgálva a korpusz óráin már nemcsak formális alakok figyelhetők meg a tanári beszédben. A már fentebb kiemelt 2. számú tanóra ebből a szempontból is kiemelendő: a névsorolvasás során a tanulók jelenlétét formálisan, teljes nevüket felolvasva ellenőrzi a

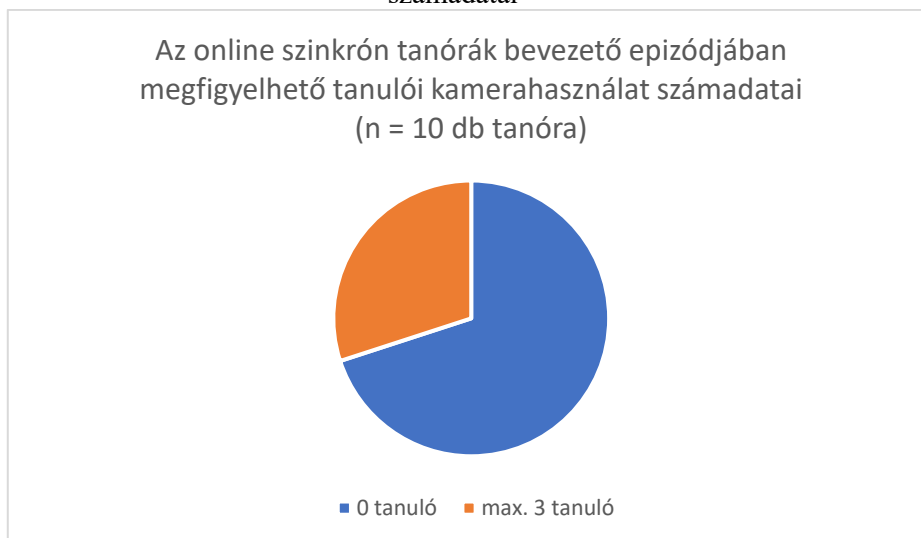
pedagógus. A teljes neves megszólítás az esetek többségében a formálisabb helyzetekhez kapcsolódik osztálytermi környezetben is (Domonkosi, 2002), a tanár ettől a hagyománytól az online osztályteremben sem tér el. A formális, rendszerszerű névfelolvasást csak akkor töri meg, amikor egy tanuló nem válaszol az első, teljes névi megszólításra: „[...] Roland! Roli? [...] Látom, Roli, megérkeztél te is.”. Az adminisztratív epizód mellett több órán megfigyelhető keresztnévi megszólítás, ezek a megszólítások alapvetően a szakirodalom alapján semlegesnek tekinthetők (Domonkosi, 2002): „Mondjad, Balázs! Akarsz még mondani valamit?”.

A formalitás szempontjából kiemelendő még a korpuszban megtalálható két névszói megszólítás is, mivel a formális osztálytermi kommunikációs kontextushoz képest informálisabb formák. A *drágáim* alak a *drága* főnévből képzett, birtoktöbbsesítő jellel és egyes szám első személyű birtokos személyjellel ellátott köznévi forma, kedveskedő alaknak tekinthető (Balogh, 2002). A szó alapjelentése azt sugallja, hogy a tanár számára fontosak az osztály tanulói, a megszólításban pozitív érzelmi töltet érezhető (Domonkosi, 2002). A *srácok* alak egy szleng kifejezés, ebben a kontextusban az osztály egészére, a tanulók összességére utal. A diskurzusokban megjelenő szleng kifejezések minden esetben a kommunikáció formalitásának szintjét csökkentik, mivel eredendően informális nyelvi elemek, szolidaritást fejeznek ki, a kommunikációs helyzetben részt vevő felek társadalmi-hierarchiai különbségeit mérséklék (Chapman, 1999; Drake, 2002). Egy ilyen jellegű kapcsolatfelvevő nyelvi elem használatának célja lehet a fesztelen tanórai légkör megteremtése, tükrözheti a tanár és tanulók közötti közvetlenebb viszonyt, vagy mutathatja a tanár arra való törekvését.

4.3. A kapcsolatfelvevő tanári fatikus nem nyelvi jelek előfordulása

Az online szinkrón tanórák során a kamerahasználat fontos szempont volt a kommunikációs kapcsolat megítélésében a Covid-19 járvány alatt megtartott online szinkrón tanórák során (Constantinovits–Vladár, 2021; Gonda, 2021; Nambiar, 2020; Orhan–Beyhan, 2020), így ez az aspektus jelen vizsgálat korpuszának tanóráin is vizsgálándó. A tanórákat rögzítő tanárok elsősorban a Google Meet és Microsoft Teams programokat részesítették előnyben a tanóráik megtartása során, mindkét program lehetővé teszi a résztvevők számára az egyidejű kamerahasználatot. Kijelenthető, hogy a tanári kamerahasználat az órák során egyértelműen jellemző volt, mivel az a korpusz összes tanóráján megfigyelhető. A tanulói kamerahasználat már sokkal kevésbé volt jelentős, A tanulói kamerahasználat arányait a 2. ábra szemlélteti.

2. ábra. Az online szinkrón tanórák bevezető epizódjában megfigyelhető tanulói kamerahasználat számadatai



A korpusz tanóráinak 70%-ban a tanórák bevezető szakaszában egyáltalán nem figyelhető meg tanulói kamerahasználat. A korpusz online tanóráinak további 30%-án ugyan vannak tanulók, akik használják a kamerájukat a kapcsolatfelvételhez, azonban ezeken a tanórákon is maximum 3 tanuló kapcsolja csak be a kameráját. Érdekes azt is megjegyezni, hogy ez az arány az online szinkrón tanórák további szegmenseiben sem változik: nem figyelhető meg például olyan jelenség, hogy a tanulók szóátvételnél bekapcsolnák a kamerájuk. Ez az aszimmetria a mikrofonhasználat kapcsán is fennáll a korpusz tanóráin: a tanárok az online tanórákon végig bekapcsolva tartják a mikrofont, míg a tanulók alapvetően kikapcsolt mikrofonnal vesznek részt a tanórákon. A mikrofont a tanulók csak akkor kapcsolják be rövid időre, ha szólni kívánnak, a megszólalás után rögtön ismét kikapcsolt mikrofonra váltanak.

A kommunikációs kapcsolatteremtéshez az online tér számos egyéb, alternatív nem nyelvi jeltípust is biztosít a tanároknak és a tanulóknak (Veszelszki, 2015), így a korpusz elemzése kapcsán ezeket is érdemes figyelembe venni. A tanórákon használt videokonferencia-programok lehetővé teszik a tanulók számára, hogy jelentkezzenek, ez a funkció a kapcsolatfelvétel során a 10 tanórából 2 órán figyelhető meg. Mindkét tanórán a tanulók valamilyen tanári kérdésre jeleznek vissza ezzel a funkcióval: a 8. számú tanórán tanári kérésre a géphez való visszatérésüket jelzik többen a nyelvi megnyilvánulásuk mellett ezzel a funkcióval, a 3. számú tanórán pedig egy tanári kérdés kapcsán kér szót egy tanuló ezzel a lehetőséggel. A korpusz tanóráin ezen kívül semmilyen más egyéb, a digitális térre jellemző nem nyelvi jelet a tanulók nem használnak a kapcsolatfelvételre a tanárral: nem jelennek meg a csetfelületen emojik, nem jelennek meg GIF-ek, sem egyéb olyan, a felületek által egyébként használható reakciók (pl. integetés), amelyek bármilyen módon a kapcsolatfelvételt támogatnák.

5. Következtetések

A vizsgálat az online szinkrón magyar nyelv és irodalom tanóráinak bevezető epizódjában figyelte meg a tanárok kapcsolatteremtő nyelvi és nem nyelvi elemeit. A vizsgálat célja az volt, hogy képet alkosson a kapcsolatteremtés kommunikációs aktusairól a tanári és tanulói beszédben az online térben.

Az első hipotézis, amely a tanári beszédben megjelenő fatikus nyelvi elemek előfordulásának gyakoriságára irányult, részben beigazolódott. A dominánsan fatikus nyelvi elemek közül a köszönésformák és a megszólítások egyaránt megfigyelhetők a tanári beszédben az online szinkrón tanórák bevezető epizódjában, a köszönésformák valóban több tanórán megfigyelhetők, mint a megszólítások. Ennek ellenére az előforduló nyelvi elemek számát tekintve a megszólításokból többet találni a korpusz tanóráin: ennek a 2. tanórán látható adminisztratív epizód az oka. A tanulók a köszönésformákat általában nem viszonozzák kollektíven, a tanári köszönés önmagában nem eredményez tanulói beszédfordulókat. A tanulói beszédben a tanórák ezen szakaszában a megszólítások sem figyelhetők meg: a tanulók tehát dominánsan fatikus nyelvi elemeket alig használnak a tanárral való kapcsolat megteremtésére a vizsgált tanórákon.

A vizsgálat második hipotézise beigazolódott. A tanárok által használt köszönésformák és megszólítások megfelelnek a tanórai kontextus által elvárt normáknak. A köszönésformák tekintetében a tanárok a formális, kollektív alakokat részesítik előnyben. A megszólítások kapcsán elsősorban a különböző tulajdonneves alakokat használják, az egyetlen megfigyelhető adminisztratív epizód során pedig kifejezetten a teljes neves alakokkal veszik fel a kapcsolatot a tanulókkal. Ahol a tanári köszönésforma a tanulók által viszonzásra kerül, ott látható, hogy a tanulók is kapcsolódnak a tanórán elvárt normákhoz a köszönésformákat illetően. A tanulók részéről megszólítás a tanórák ezen szakaszában nem figyelhető meg.

A harmadik, nem nyelvi jelekhez köthető hipotézis szintén beigazolódott. A vizsgált online szinkrón tanórákon a tanulók igen kevés nem nyelvi jelet használnak a kapcsolatfelvétel során. Részben a tanórák jelentős többségében az osztály egésze vagy túlnyomó többsége nem használja a kameráját, emellett mikrofonjukat is alapvetően kikapcsolva tartják. Egyes esetekben ugyan a videókonferencia-programok jelentkezési funkcióját használják, azonban az egyéb, online tér által nyújtott nem nyelvi kommunikációs lehetőségeket egyáltalán nem használják.

Összességében kijelenthető tehát, hogy a vizsgált online szinkrón tanórákon a kapcsolatfelvételi aktus nem tekinthető jelentős diskurzusszegmensnek. Részben a tanári kommunikáción az látható, hogy a tanárok nem tesznek külön erőfeszítést arra, hogy a tanulókat bevonják a kapcsolatteremtés folyamatába, a tanulók pedig leginkább passzív résztvevői a folyamatnak. Az online tér adta különleges kommunikációs lehetőségek a vizsgált tanórákon jellemzően nem kerülnek

kiaknázásra a kapcsolatteremtést illetően, a tényleges kontaktus létrejötte tanár és tanulók között kérdéses marad.

Végezetül fontos kiemelni, hogy a vizsgálat elsősorban tendenciákat mutat, az eredmények jelen állapotukban reprezentatívak. A további, reprezentatív eredményekhez vezető kutatások során korpuszbővítésre van szükség, hogy átfogó kép legyen alkotható az online tanórák diskurzusairól. Annak ellenére, hogy a korpuszbővítés jelen kutatás esetében sok szempontból problémás, mivel a Covid-19 járványhoz kapcsolódó intézkedések ma már nincsenek hatályban, fontos lenne további online szinkrón tanórákat is vizsgálni, hogy további összefüggések váljanak megállapíthatóvá. Szükséges továbbá az online szinkrón tanórák további szegmenseit is elemezni a teljesebb kép megalkotásának érdekében. Jelen vizsgálat és a további kapcsolatteremtést elemző osztálytermi diskurzusok hozzásegíthetik a tanárjelölteket, gyakorló pedagógusokat ahhoz, hogy tanóráikon megfelelő kapcsolatot tudjanak kialakítani tanulóikkal, mely törekvés hatékonyabb tanórai kommunikációhoz, tanórai munkához vezethet.

Irodalom

- Adnan, Zahraa Fadhil** (2022). The Function of Phatic Communication in the English Language. *English Language, Literature & Culture*, 7/2, 62–65. doi:10-29300/ling.v9i1.9469
- Antalné Szabó Ágnes** (2006). *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Antalné Szabó Ágnes** (2015). Osztálytermi kommunikáció. In Antalné Szabó Ágnes, Raátz Judit & Veszelszki Ágnes (szerk.), *Mozaikok a magyar nyelvről és a nyelvhasználatról* (57 – 68). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Asztalos Anikó** (2022a). Változó tér, változó kommunikáció: középiskolások reflexiói a digitális oktatásra való átállásról. In Jánk István, H. Tomeszt Tímea & Domonkosi Ágnes (szerk.), *A digitális oktatás nyelvi dimenzió* (229–240). Eger: Líceum Kiadó.
- Asztalos Anikó** (2022b). A tanári beszéd fatikus nyelvi elemei az osztálytermi diskurzusban. *Anyanyelv-pedagógia*, 4, 5–37. doi:10.21030/anyp.2022.4.2
- Balázs Géza** (1993). *Kapcsolatra utaló (fatikus) elemek a magyar nyelvben*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Balogh Katalin** (2002). A megszólítási rendszerek és a nyelvoktatás. In *Tudományos Évkönyv* (291–297). Budapest: Budapesti Gazdasági Főiskola. Letöltés: https://publikaciotar.uni-bge.hu/id/eprint/134/1/tek_2001_33.pdf
- Branon, Rovy F. & Essex, Christopher** (2001). Synchronous and asynchronous communication tools in distance education. *Techtrends*, 45, 36. <https://doi.org/10.1007/BF02763377>
- Canan P., Zeki** (2009). The importance of non-verbal communication in classroom management. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1443–1449. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.254
- Chapman, Robert L.** (1999). Mi a szleng? In Fenyvesi Anna, Kis Tamás & Várnai Judit Szilvia (szerk.), *Mi a szleng? Tanulmányok a szleng fogalmáról* (273–280.). Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Constantinovits Milán & Vladár Zsuzsa** (2021). Covido, ergo Zoom. Kommunikációs kihívások a valós idejű online oktatásban. *Korunk*, 2, 31–37. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00400/00458/00675/pdf/EPA00458_korunk_2021_02_031-037.pdf
- Cook, Clayton R., Fiat, Aria, Larson, Madeline, Daikos, Christopher, Slemrod, Tal, Holland, Elizabeth A., Thayer, Andrew J. & Renshaw, Tyler** (2018). Positive Greetings at the Door: Evaluation of a Low-Cost, High-Yield Proactive Classroom Management Strategy. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20/3, 149–159. doi:10.1177/1098300717753831
- Czirfusz Dóra, Misley Helga & Horváth László** (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio*, 7/3, 220–229. doi:10.3311/oep.394

- Domonkosi Ágnes** (2002). *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Domonkosi Ágnes** (2017). A nyelvi kapcsolattartás alapformái. Megszólítások és köszönések. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.), *A magyar nyelv jelene és jövője* (279–298). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Drake, Glendon Frank** (2002). A szleng társas szerepe. In Kis Tamás & Várnai Judit Szilvia (szerk.), *A szlengkutatás 111 éve* (293–303). Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Elhami, Ali** (2020). A Socio-pragmatic Perspective of Spanish and Persian Greeting. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(9), 1009–1014. doi:10.17507/tpls.1009.01
- Erdélyi Judit** (2012). *Fatikus beszéd. Megszólítások, köszönések, kapcsolattartó szokások a székelyföldi nyelvhasználatban*. Sepsiszentgyörgy: Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége Kiadó.
- Erdélyi Judit** (2017). Tanárnőnek tisztelettel jelentem! Kapcsolati nyelvi formák az iskolai kommunikációban. In Benő Attila & Fazakas Noémi (szerk.), *Élőnyelvi kutatások és dialektológia konferenciakötete* (80–88). Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület.
- F. Dornbach Mária** (1997). Tanórák jellegzetes epizódjainak vizsgálata. In H. Varga Gyula (szerk.), *Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei. Tanulmányok a magyar nyelvről* (95–118). Eger: Eszterházy Károly Tanárképző.
- Fercsik Erzsébet & Raácz Judit** (2018). *Kommunikáció és nyelvhasználat*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Gardinaru, Camelia** (2018). Small Talk in Our Digital Everyday Life: The Contours of a Phatic Culture. *Meta: Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy*, 10/2, 459–472. Letöltés: http://www.metajournal.org/articles_pdf/459-472-gradinaru-meta-2018-no2.pdf
- Gonda Zsuzsa** (2021). A tanulói beszédidő növelése az online tanórán. *Anyanyelv-pedagógia*, 4, 59–76. doi:10.21030/anyp.2021.4.4
- Greyling, Willfred & Ahmad, Farzana** (2020). Zoom-based delivery as an interactively accomplished learning conversation: A tentative descriptive account. *Wintec: Literacy-embedding team, Centre for Education and Foundation Pathways*. doi:10.13140/RG.2.2.22666.291.20
- Herbszt Mária** (2010). *Tanári beszédmagatartás*. Szeged: JGyTK.
- Ivosävi, Johanna & Vecsernyés, Ildikó** (2022). Addressing, Greeting and Related Gestures in the Opening Sequences of Finnish, French and Hungarian YouTube Videos. *Contrastive Pragmatics*, 7(35), 1–34. doi:10.1163/26660393-bja10042
- Jakobson, Roman** (1960). *Linguistics and poetics*. In T. Sebeok (szerk.), *Style in language* (350–377). Cambridge: MIT Press.
- Jerslev, Anne & Mortensen, Mette** (2016). What is the Self in the Celebrity Selfie? Celebification, Phatic communication and Performativity. *Celebrity Studies*, 7/2, 249–263. doi:10.1080/19392397.2015.1095644
- Molnár György, Szűts Zoltán & Törteli Telek Márta** (2017). A mémek mint az internetes folklór részei. *Hungarológiai Közlemények*, 18/1, 54–66. doi:10.19.090/hk.2017.1.54-66
- Nambiar, Deepika** (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology*, 8, 783–793. doi: 10.25215/0802.094
- Orhan, Gökhan & Beyhan, Ömer** (2020). Teachers' Perceptions And Teaching Experiences On Distance Education Through Synchronous Video Conferencing During Covid-19 Pandemic. *Social Sciences and Education Research Review*, 7/1, 8–44. Letöltés: https://sserr.ro/wp-content/uploads/2020/07/SSERR_2020_7_1_8_44.pdf
- Shields-Lysiak, Lauren K., Boyd, Marureen P., Iorio Jr., John P. & Vasquez, Christopher R.** (2020). Classroom Greetings: More than a Simple Hello. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 8/3, 41–56. doi:10.30466/IJLTR.2020.120933
- Szegedi Zoltán** (2012). A köszönési formák és gyakoriságuk változása két felmérés tükrében. *Első század*, 11/4, 49–59. Letöltés: https://epa.oszk.hu/01600/01639/00008/pdf/EPA01639_elso_szazad_2012_tel_049-059.pdf
- Vanyan, Ani** (2017). Phatic Communication and its Pragmatic Functions. *Foreign Languages in Higher Education*, 21/1, 74–80. doi:10.46991/FLHE/2017.21.1.074
- Veszelszki Ágnes** (2015). Érzelemkifejezési módok a digitális kommunikációban: emotikonok és reakciógifek. *Magyar Nyelvőr*, 139/1, 74–85. Letöltés: <https://real.mtak.hu/30693/1/139105.pdf>

Függelék

1. táblázat. Az online anyanyelvi és irodalom tanórák bevezető epizódjának tanári és tanulói beszédfordulói

Tanóra sorszáma	A tanóra bevezető epizódjának kezdő tanári megnyilatkozásai
1.	T: Azt szeretném kérdezni, hogy azért, hogy lássam, hogy hogy vagyunk meg mi van veletek, mindenki egy igekötős igével fejezze ki a csetablakba, hogy hogy érzi magát, milyen állapotban van! Próbáljunk meg ehhez egy vagy igekötős igét, de el tudok fogadni igekötős igenevet is válaszként! Jó? Ezt most rögtön be is lehet dobni, tehát nem kell megvárni a szokásos visszszámolásaimat, hanem rögtön be is lehet dobni a csetablakba, ebből látom, hogy egyrészt mindenki itt van-e, másrészt milyen állapotban vagyunk, hogy vagyunk. [diákok válaszolnak a csetablakban] Aha, milyen jó lenne visszaaludni mondja D1, elpusztulnék, uh, elvagyok, aha, megvagyok, jó, megfáradt, lemerülendő, meguntam, jaj istenem, aha, jó, értem, hogy a személyes demotiváltságomra vonatkozó kis óra eleji kommentem miért nem hatja meg az osztályt, hát azért, mert ti sokkal jobban kivagytok, mint én. Ezt én abszolút el tudom fogadni, és ha én lennék a helyzetekben, karanténban tizenévesen, akkor valószínűleg én is így éreznék, nagyon kemény, aha. Azt hiszem a következő órát azzal kell kezdenünk, hogy ti tanácsoltok, hogy én hogy tudok nektek ebben a megfáradt, elfáradt szavakban, az ezek mögötti érzésekben segíteni.
2.	T: Jó reggelt kívánok mindenkinek! D(vegyes): Jó reggelt, jó reggelt! Jó napot! T: Hogy vagytok, kipihentétek magatokat a hétvégén? D(vegyes): Hát, olyasmi! Igen! Hogyne! T: Szuper, akkor kezdődhet egy újabb izgalmas hét! Névsorolvasással indítunk, aki hallja a nevét az jelezze szóban vagy írásban, hogy itt van! [tanár végigmegy a névsoron, diákok szóban/csetablakban jeleznek] Dvegyes: Jó reggelt! Itt vagyok! Jelen! T: Jó reggelt, jó reggelt! Látom D1 megérkezettél te is! D2 megérkezett-e közben? És D3? [tanulók jelzik ottlétük] Oké.
3.	T: Megy ez már, elindult? Na mindegy, szóval ezt az óránkat felvesszük, ugyanis hasznos segítséget fogunk nyújtani majd. Tanári kommunikációt vizsgál az egyik volt évfolyamtársam, és akkor nektek igazából semmi különöset nem jelent ez, igazából nekünk fontos, ilyen tanári kommunikáció, ki, hogy beszél, meg ilyesmi, kutatómunkába veszünk részt, ez a lényeg. Mondjad D1, mondani akarsz még valamit? D1: Csak azt akartam mondani, hogy most indult el, kiírta a cset. T: Jó rendben, köszí szépen, köszí. Na srácok, kezdjünk bele, illetve folytassuk tovább akkor! Még egyszer üdvözlök mindenkit!
4.	T: Na? Na hát akkor köszöntök mindenkit ezen a mai magyarórán és ma Dante Isteni színjátékát fogjuk egyrészt befejezni, még egy rész van belőle, amit el fogunk olvasni. A másik pedig, hogy utána a 2. órában pedig novellát fogunk elemezni.
5.	T: Na, úgy látom, elindult. Na, hát akkor, jó reggelt kívánok, mindenkit köszöntök ezen a nagyon szép napon, és akkor elkezdjük a mai irodalomóránkat. Az európai romantikával folytatjuk, ezen belül is az orosz romantikával. Még van egy kiselőadás tartozásunk, majd ezt később meghallgatjuk, most szeretném, ha az orosz romantikával kezdenénk el foglalkozni.
6.	T: Oké, na, akkor jó reggelt kívánok mindenkinek! A romantikus líra, ez lesz a mai óránknak a témája, de még mielőtt ebbe belekezdenénk szeretném, ha visszakanyarodnánk az előző órára.

7.	T: Na, és akkor köszöntök mindenkit, akkor még egyszer, akkor kezdjük a mai órát! A legutóbbi hétfői alkalommal Berzsenyi Dániel életével foglalkoztunk, és mint mondtam, a mai órán fogunk tovább haladni a költészetével.
8.	T: Na, és akkor folytassuk, azt szeretném kérni, hogy jelezzetek már vissza legalább egy igennel, itt vagyok, satöbbivel, hogy ténylegesen visszatértetek! [nevet] Jó, ennek örülök. D1: Én itt vagyok! Dvegyes: Itt vagyok! Itt vagyok! T: Rendben, köszönöm D1, hogy te legalább ilyen karakán módon felvállaltad, de úgy látom mindenki, jó, köszönöm szépen, nekem azért fontos a visszajelzés, és akkor folytassuk magának a versnek az elemzését!
9.	[előző órához kapcsolódó kérdések után] T: Nem, ez a legjobb, amikor az ember kérdéseket kap, őrizték meg eme jó szokásukat! No, drágáim, akkor újra itt a fedélzeten és nyelvtannal folytatjuk, és ha minden igaz, akkor most már meg is jelent egy feladat, megosztom egy pillanatra a képernyőmet és mutatom, hogy mit kellene csinálni. Egy fél pillanat türelmet kérek.
10.	T: No és akkor el is indulunk! A múlt órán a nyelvjárásokkal kezdtünk el foglalkozni.

KOHÁRI ANNA – UWE D. REICHEL – SZALONTAI ÁDÁM – MÁDY KATALIN

HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont
kohari.anna@nytud.hun-ren.hu
<https://orcid.org/0000-0003-2500-0149>
uwe.reichel@nytud.hun-ren.hu
<https://orcid.org/0000-0002-2733-2959>
szalontai.adam@nytud.hun-ren.hu
mady.katalin@nytud.hun-ren.hu
<https://orcid.org/0000-0002-4968-7849>

Kohári Anna – Uwe D. Reichel – Szalontai Ádám – Mády Katalin: A magánhangzók zöngeminősége
frázisok határán a dajkanyelvi beszédben
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIV. évfolyam, 2024/1. szám, 33–52.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2024.1.003>

A magánhangzók zöngeminősége frázisok határán a dajkanyelvi beszédben¹

Investigations on voice quality features of infant-directed speech (IDS) have revealed that speakers talking to infants tend to produce vowels using a breathier voice compared to their adult-directed speech (ADS) in various languages (Cheng et al., 2023; Chládková et al., 2019; Miyazawa et al., 2017). However, the voice quality of prosodic boundaries in IDS has not yet been investigated, even though marking such boundaries by glottalization – similar to phrase-final lengthening or pauses – may help infants parse the speech stream and thus support their language acquisition. Here, we addressed whether or not voice quality is typically used in IDS for marking the final syllables of intonational phrases and whether the archetypal acoustic features of glottalization appear at these positions. Furthermore, we investigated whether and to what extent speakers alter the voice quality of vowels at phrase boundaries in IDS compared to ADS.

In the present study, we utilized acoustic measurements to explore voice quality at phrase boundaries in IDS using recordings from 20 mothers. The speakers told the same story to an adult experimenter and their own child, using partly their own words, and partly pre-scripted sentences built into their narratives. The experiments were repeated at 4, 8, and 18 months of the babies' age among laboratory conditions. We selected three of the pre-scripted sentences in which the word „látlak” (I can see you) appeared in prosodic boundary positions of different types: inside a phrase as word (W) boundary, at accentual (AP), and intonational phrase (IP) boundary. The acoustic measurements (of quantities, e.g., H1*–H2*, CPP, HNR) were conducted on the vowel of the final syllable (,-lak”) before the phrase boundary, using the VoiceSauce software.

Our results showed that the spectral tilt of the vowels at the IP boundary was somewhat lower than that of the W boundary. It may imply that speakers tend to produce intonational phrase boundaries in a more glottalized manner. However, the values of the other two measured variables (HNR, CPP) indicate that vowels at IP boundaries were characterized by more periodic voice than the ones in phrase-medial positions. Besides the different types of phrase boundaries, the register (IDS or ADS) also affected voice quality. IDS typically exhibited more periodic voice than ADS, and the spectral tilt was also higher, which may imply that voice quality in IDS is shifted towards a more modal voice. Future research utilizing perception-based categorization (breathy, modal, glottalized voice) may reveal the practical

¹ A vizsgálat A korai nyelvfejlődés neuro-kognitív előjelzői című projekt (NKFI-115385), a *Prozódiai szerkezet és mondattípusok vizsgálata nagy beszédatbázisokon mély tanulási támogatással* című projekt (NKFI-135038) és *A dajkanyelv longitudinális vizsgálata multimodális módszerekkel* című projekt (NKFI-134775) keretében készült. Az első szerző a tanulmány kiemelt szerzője.

significance of the differences in the measured variables between the registers and types of prosodic boundaries.

Keywords: phrase-final boundaries, infant-directed speech, voice quality, glottalization, modal voice

1. Bevezetés

1.1. A dajkanyelv és tipikus akusztikai tulajdonságai

A babák életük korai szakaszában rendkívüli gyorsasággal tanulják meg a beszédet elemeire bontani, és kinyerni azokat a szükséges információkat, amelyekre a nyelvelsajátításhoz szükségük van (Bergelson, 2020). A környezetükben lévő felnőttek pedig igyekeznek beszédük jellemzőit a gyerek igényeihez igazítani, ezt a sajátos regisztert nevezzük dajkanyelvnek (infant-directed speech: IDS). A dajkanyelv akusztikai sajátosságainak használatáról kimutatták, hogy elősegítheti a nyelvelsajátítási folyamatot (Saint-Georges et al., 2013; Spinelli et al., 2017), ezen összefüggés felismerésének köszönhetően pedig az utóbbi évtizedben megnőtt az érdeklődés e sajátos regiszter jellemzőinek feltárása iránt (Cox et al., 2023a; Hilton et al., 2022).

A dajkanyelvnek lexikai és szintaktikai sajátosságai is ismertek; például tipikusan rövidebb megnyilatkozásokat, ismétlődő szavakat és szerkezeteket is tartalmaz (Genovese et al., 2019; Harmati-Pap et al., 2021; Harmati-Pap et al. 2022; Soderstrom, 2007). Továbbá történetmesélés esetében a narratíva makrostrukturális elemeiben is találtak egyedi jellegzetességeket (Murányi et al., 2024). Mindezek mellett a dajkanyelv sajátos akusztikai tulajdonságait is feltárták már különböző nyelvekben (Hilton et al., 2022). Kimutatták például, hogy a gyerekekhez szóló beszéd tipikusabban lassabb, mint a felnőttekhez szóló beszéd (Fernald & Simon, 1984; Narayan & McDermott, 2016). Továbbá a dajkanyelvnek tipikusan magasabb az alaphangja és nagyobb a hangterjedelme, mint a felnőttekhez szóló beszédnek (Fernald et al., 1989; Narayan & McDermott, 2016). A dajkanyelv magánhangzóteréről azonban ellentmondásos eredmények születtek. Több kutatásban azt találták, hogy a magánhangzóter ténylegesen nagyobb a gyerekhez szóló beszédben a felnőttekhez szóló beszéd sajátosságaihoz képest (Kalashnikova & Burnham, 2018; Kuhl et al., 1997; Liu et al. 2003). Más vizsgálatok eredményei azonban nem mutattak ilyen eltérést a két regiszter között, vagy éppen ellentétes irányú összefüggésre utaltak (Cox et al., 2023b; Dodane & Al-Tamimi, 2007; Englund & Behne, 2006, McMurray et al., 2013). A magánhangzóterrel kapcsolatos eltérő eredmények háttérében nyelvi különbségek és mérés módszertani különbségek is állhatnak (Cox et al., 2023a). Az imént felsorolt, regiszterre jellemző akusztikai tulajdonságok a baba különböző életkoraiban eltérhetnek. Megfigyelték, hogy a dajkanyelv tempója és alaphangja az idő előrehaladtával hasonlóbbá válik a felnőttekhez szóló beszéd sajátosságaihoz, viszont az alaphang variabilitása és a magánhangzóter nem mutatott ilyen összefüggést (Cox et al., 2023a).

Magyar anyanyelvű anyák gyerekükhöz szóló beszédében hasonló akusztikai sajátosságokat tártak fel, mint más nyelvekben (Deme et al., 2019; Kohári et al., 2019; Mády et al., 2020; Zajdó, 2006). A magyar dajkanyelvi beszéd tempóját lassabbnak, alaphangját magasabbnak mérték (Kohári et al., 2019). A magánhangzótér esetében két tanulmány is arra a következtetésre jutott, hogy a magyar anyanyelvűek dajkanyelvi beszédükben nagyobb magánhangzóteret használnak, mint a felnőttekhez szóló beszédben (Gergely et al., 2017; Mády et al., 2020).

1.2. A zöngeminőség és a dajkanyelv

A gyerekekhez szóló beszéd zöngeminőségéről több vizsgálat is született, amelyek alapján elmondható, hogy a dajkanyelv és a felnőttekhez szóló beszéd eltér egymástól ezen fonetikai tulajdonság tekintetében is. Az ezzel kapcsolatos eredmények megértéséhez elsőként tekintsük át röviden, hogyan írható le a beszéd zöngeminősége akusztikai szempontból (vö. Garellek, 2019).

A beszéd képzésekor a kiáramló levegő megrezegteti a hangszalagokat, így jön létre az úgynevezett zöngé (Markó, 2013). Habár számtalan zöngeminőség-kategóriát felállítottak már (részletesen lásd Keating et al., 2015), tipikusan három alapvető, perceptuálisan is felismerhető kategóriát szoktak meghatározni (Garellek, 2019). Az egyik kategória a modális zöngé, amelynek képzése során a hangszalagok kvázi periodikusan rezegnek, és pont megfelelően záródnak, ez a periodikusság pedig mérhető az akusztikai jelben. A leheletes zöngé esetében a hangszalagok nem teljesen érnek össze, ennek következtében pedig hallható súrlódási zörej jön létre, ami tetten érhető az akusztikai jelben is. A harmadik zöngeminőség-kategória a glottalizáció, amelynek számtalan típusa ismert (Garellek, 2019, 2022; Markó, 2013). Tipikus megvalósulásának jellemzője, hogy a hangszalagok közel vannak egymáshoz és feszítettek, a glottális levegőáramlás pedig gyakran alacsony, továbbá általában alacsony és/vagy irreguláris az alaphang (Keating et al., 2015). A különböző zöngeminőség-kategóriák határai gyakran összemosódnak, főként, ha egy nyelvben az eltérő kategóriák nem alkotnak fonológiai oppozíciót. Egy lehetséges megközelítés szerint a különböző zöngeminőségű magánhangzók elsősorban egymáshoz viszonyítva, akusztikai mérőszámokkal skálán elhelyezve hasonlíthatók össze (Garellek, 2019; 2022).

A dajkanyelv zöngeminőségét is vizsgálták már ezekkel az ismert akusztikai mérőszámokkal. Cseh és japán anyanyelvi beszélők esetében is azt találták, hogy a dajkanyelvi beszédben a magánhangzók hajlamosak leheletesebb zöngével megvalósulni, mint a felnőttekhez szóló beszédben (Chládková et al., 2019; Miyazawa et al., 2017). A kanadai angolban ugyanakkor ellentmondó eredményeket kaptak. Míg McClay és munkatársai (2022) azt a következtetést vonták le, hogy a Kanadában élő angol anyanyelvű beszélők zöngeminőségben nem különböztetik meg a dajkanyelvet a felnőttekhez szóló beszédétől, ugyanazon

adatok újraelemzésekor Cheng és munkatársai (2023) azt találták, hogy a dajkanyelv mégis leheletesebb zöngeminőséggel valósul meg. Az eltérések hátterében az állhat, hogy az első vizsgálatkor nem vették figyelembe, hogy a magánhangzók formánsai befolyással lehetnek az egyik mérőszám értékeire, míg a második elemzésben a korrigált mérőszámmal számoltak, illetve további mérőszámokkal egészítették ki a méréseket. McClay és munkatársai (2022) Vanuatuban élő emberek lenakel, illetve délnyugati tanna beszédét is megvizsgálták a két regiszterben, és arra a következtetésre jutottak, hogy a dajkanyelvre kevésbé jellemző a leheletes zöngé, mint a felnőttekhez szóló beszédre. Kérdés, hogy vajon a formánsokra korrigált mérőszámmal is ugyanezt az eredményt kapták volna-e vagy sem.

Percepciós vizsgálatok kimutatták, hogy a dajkanyelvben általában megjelenő leheletesebb zöngeminőség feltehetően pozitív érzelmek kifejezéséhez és a figyelemirányításhoz kapcsolódhat (Kao et al. 2022). Másfelől ismert, hogy a kisgyerekek tipikusan leheletesebb zöngével képzik a magánhangzókat, mint a nagyobbak vagy a felnőttek (Kent et al., 2021; Zhang 2021), így a beszédpartner vélt vagy valós produkciójához való igazodás is motiválhatja az eltérő zöngeminőség használatát dajkanyelvben.

A dajkanyelvi zöngeminőséges elemzésekben igen változatos volt a gyerekek életkora. Az egyik kísérletben az édesanyák még meg nem született gyermekükhöz beszéltek prenatális korban (Chládková et al., 2019), és már akkor is megjelent a dajkanyelvi beszédre általában jellemző leheletesebb zöngéképzés. A többi tanulmányban a gyerekek életkora 6 és 24 hónapos között szóródott (Cheng et al., 2023; McClay et al., 2022; Miyazawa et al., 2017). Ugyanakkor az elemzések egyike sem volt valódi longitudinális vizsgálat, amelyben ugyanazon gyerek növekedésével nyomon követték volna a dajkanyelv változását. Továbbá az egyik tanulmányban szerepel, hogy a statisztikai elemzésnél figyelembe vették a megnyilatkozáson belüli pozícióját a vizsgált magánhangzónak (McClay et al., 2022), de a frázisok vagy a megnyilatkozások végi illetve eleji zöngeminőségről nem szolgáltak részletes információkkal. Az eddigi eredmények alapján tehát nyitott marad a kérdés, hogy a dajkanyelvben milyen zöngeminőség realizálódhat a frázisok határainál.

1.3. A beszéd frázisokra tagolása és határjelölés eltérő zöngeminőséggel

A beszédfolyam egységekre, úgynevezett frázisokra tagolódik, amelyek hierarchikus struktúrába rendeződnek a fonológiai megközelítés szerint (Ladd, 1988). Ennek a hierarchikus prozódiai struktúrának kettő, három vagy több szintjét szokták feltételezni nyelvtől függően (Beckman & Pierrehumbert, 1986; Jun, 2005). A legkisebb egység a prozódiai szó (prosodic word: W), amely a szó határát jelenti és állhat egy vagy több szótagból, egy vagy több fonémából. Ebben a megközelítésben a legnagyobb prozódiai egységnek az intonációs frázist

(intonational phrase: IP) szokták tekinteni. A kettő között eltérő szintek képzelhetők el, a magyarban többen feltételezik az akcentuális frázis (accentual phrase: AP) meglétét (Beňuš et al., 2014, Szalontai et al., 2018), amelynek kezdete egy hangsúlyos szótag, és a következő hangsúlyos szótagig vagy az intonációs frázis végéig tart. Ily módon minden akcentuális frázis definíció szerint csak egyetlen hangsúlyos szótagot foglal magába, a többi szótag mind hangsúlytalan. A magyar beszédet vizsgáló akusztikai elemzések igen gyakran feltételeznek egy nagyobb egységet, az úgynevezett megnyilatkozást (utterance), amely egy vagy több intonációs frázisból állhat (Markó & Kohári, 2015; Markó et al., 2018). Mivel a megnyilatkozások határai mindig intonációs frázishatárok is egyben, továbbá nem minden tanulmány követi a fentebb vázolt elméleti keretet, ezért a *Bevezetés* fejezetben eltekintünk a két határ különbségeinek részletezésétől, és egyszerűen frázishatárként hivatkozunk rájuk.

Fonetikai szempontból a frázishatárok, elsősorban az intonációs frázisok (IP) határai akusztikailag gyakran jelöltek, hogy könnyebben tagolható legyen a folyamatos beszéd (Himmelfmann et al., 2018; Turk & Shattuck-Hufnagel, 2007). A magyar beszédben a frázisok végén gyakran jelentkezik frázisvégi nyúlás, alacsony határjelző tónus, szünet vagy akár glottalizáció (Gósy & Krepsz, 2018; Krepsz et al., 2023; Markó, 2013, Markó & Kohári 2015, Reichel & Mády 2014). Ugyanakkor a frázis vége egy másik frázis kezdetét is jelenti, és ahogy a szünet szétválaszthatja őket, ahhoz hasonlóan a glottalizáció frázisok végén és elején lévő szótagokban is megjelenhet (Markó et al., 2018).

A frázishatárok akusztikai jelölése nemcsak a felnőttek közötti interakcióban gyakori, hanem a dajkanyelvben is kimutatták már. A felnőttekhez szóló beszédhez hasonlóan a dajkanyelvben a frázisok határait éppúgy jelölheti szünet megjelenése, szünet hossza vagy akár frázisvégi nyúlás is (Kohári et al., 2019; Ludusan et al., 2016; Martin et al., 2016). A dajkanyelv alaphangjának változásában viszont nem feltétlen mutatható ki különbség a frázis végén és a frázis belsejében lévő szótagok között (Ludusan et al., 2016). Japán anyanyelvi beszélők esetében azt találták, hogy a szünetek hosszának különbsége frázishatáron és nem frázishatáron még nagyobb volt a dajkanyelvben, mint felnőttekhez szóló beszédben. Továbbá hasonló összefüggést mutattak ki a frázishatár végén és a frázis belsejében lévő magánhangzók időtartamának különbségében is. Gépi tanulós módszerekkel azt is feltárták, hogy ezen kulcsok alapján a dajkanyelvet könnyebb egységeire bontani, mint a felnőttekhez szóló beszédet (Ludusan et al., 2016).

Magyar anyanyelvi beszélők dajkanyelvében is vizsgálták már az intonációs és akcentuális frázisok határainak jelölését. Az eredmények azt mutatták, hogy az intonációs és az akcentuális frázishatár is jelölt volt a frázis belsejéhez képest. Minél erősebb volt a határ, jellemzően annál inkább megnyúlt az utolsó magánhangzó, és annál gyakoribbak voltak a szünetek mind a felnőttekhez szóló

beszédben, mind a dajkanyelvben (Szalontai et al., 2018). A dajkanyelvi frázishatárok zöngeminőségének vizsgálatára azonban eddig még nem került sor.

1.4. A jelen vizsgálat célja és kérdései

A jelen vizsgálat célja az volt, hogy megvizsgálja a frázishatárok zöngeminőséggel történő jelöltségét a dajkanyelvben. Arra a kutatási kérdésre kerestük a választ, hogy a felnőttekhez szóló beszédhez hasonlóan vajon a dajkanyelvben is jellemző-e az intonációs frázisok végi szótagokra a zöngeminőséggel történő jelöltség, azaz megjelennek-e a prototipikus glottalizáció akusztikai sajátosságai ebben a pozícióban. Legjobb tudomásunk szerint az akcentuális frázisok végén lévő szótagok, magánhangzók zöngeminőséget mindeztáig még nem vizsgálták a magyar beszédben. Így a következő kérdésünk az volt, hogy vajon a felnőttekhez szóló beszédben hogyan jelölik a beszélők az akcentuális frázisokat a zöngeminőség tekintetében, és ettől eltér-e a dajkanyelvbéli megvalósulás. Továbbá arra is kerestük a választ, hogy vajon a különböző prozódiai helyzetekben, frázisok végén eltér-e a két regiszter zöngeminősége. A frázishatár jelölését nemcsak a frázisok végén, hanem a következő frázis elején lévő szótag, vagy magánhangzó részben vagy teljesen glottalizált zöngeminősége is hordozhatja. Ezek alapján azt a kérdést is feltettük, hogy a különböző típusú frázisok kezdetének zöngeminősége eltér-e az általunk vizsgált két regiszterben.

2. Kísérleti személyek, anyag és módszertan

Elemzéseinkhez 20 magyar anyanyelvű női beszélő hangfelvételeit választottuk ki *A korai nyelvfejlődés neuro-kognitív előjelzői* című projekt (NKFI-115385) keretében készült adatbázisból (Mády et al., 2022). A beszélőket első gyermekük megszületésekor toborozták a Magyar Honvédség Egészségügyi Központ Szülészeti-nőgyógyászati Osztályán. Mindannyian Budapesten vagy a környező településeken, Pest megyében laktak, nem volt nyelvi vagy beszédzavaruk. Gyermekük megszületésekor életkoruk 25 és 36 között mozgott, átlagosan 29 évesek voltak. Középfokú vagy egyetemi végzettséggel rendelkeztek.

A longitudinális vizsgálatokhoz többször készült felvétel a gyerekek különböző életkoraiban, amelyek a nyelvfejlődés egy-egy állomásának tekinthetők (Bergelson & Swingley, 2012; 2015; Tincoff & Jusczyk, 2012). Az édesanyák beszédét a baba 4, 8 és 18 hónapos korában is rögzítették szuperkardioid, kondenzátoros fejmikrofonnal (Beyerdynamic TG H74c) 44,1 kHz-es mintavételezéssel, 16 biten digitalizálva, stúdiókörmények között az akkori MTA Természettudományi Kutatóközpont Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézetének babalaborjában. Az adatbázisból kifejezetten olyan beszélők adatait választottuk ki, akik mindhárom mérési időpontban rendelkeztek jó minőségű hangfelvételekkel.

Az édesanyák először megismerkedtek egy képes mesekönyvvel, amelynek bizonyos oldalain mondatok szerepeltek képekkel együtt, míg más oldalakon csak képek voltak láthatók szöveg nélkül. Arra kérték a résztvevőket, hogy meséljék el a képeken látható történetet saját szavaikkal úgy, hogy a leírt mondatokat szóról szóra beleszövik a meséjükbe. A résztvevőknek elsőként a kísérlet vezetőjének kellett elmondaniuk a történetet (adult-directed: AD-kondíció), majd saját gyermeküknek meséltek (infant-directed: ID-kondíció). A kötelezően felolvasott mondatok biztosították, hogy az akusztikai méréseket azonos magánhangzó-minőségen és azonos mássalhangzó-környezetben, valamint nagyon hasonló prozódiai helyzetben vizsgálhassuk a két regiszterben (a dajkanyelvben és a felnőttekhez szóló beszédben). A spontán beszédrészek pedig segítettek előhívni a megnyilatkozások minél természetesebb prozódiai megvalósulását. Jelen vizsgálatban a kötelezően felolvasott *látlak* szó a magánhangzójának zöngeminőségét vizsgáltuk meg különböző prozódiai helyzetekben: szóhatárként (W), akcentuális frázishatáron (AP), valamint intonációs frázishatáron (IP). A kötelezően felolvasandó mondatok a következők voltak: *Látlak ám a málnásban.* (W); *Látlak odalent a tóparton.* (AP); *Látlak, ott vagy a barlangban.* (IP). Egyrészről a határt megelőző szótag magánhangzóján, másrészt a határt követő szótag magánhangzóján is végeztünk akusztikai zöngeminőséggel kapcsolatos méréseket a VoiceSauce programmal (Shue et al., 2011). A magánhangzók határait a második formáns kezdetéhez és végéhez igazítottuk, hozzávéve a nem modálisan képzett szakaszokat is. A határokat kézzel ellenőriztük a Praat 6.1.08 szoftverben (Boersma & Weenink, 2019). A méréseket a magánhangzó teljes időtartamán végeztük a VoiceSauce program alapbeállításával, és az automatikusan kinyerhető átlagolt értékeket vettük figyelembe. Az alaphang elemzéséhez a programba beépített STRAIGHT algoritmust használtuk az alapbeállításokkal (Kawahara et al., 2016). Az utóbbi évek zöngeminőséggel kapcsolatos akusztikai vizsgálatai feltárták, hogy több mérőszám (pl. CPP, HNR, H1*–H2*) szoros összefüggést mutatott a zöngeminőség észleletével, és hasznosnak bizonyultak a glottalizáció, a leheletes és a modális zöngé elkülönítésében (lásd Garellek, 2019; 2022). Elemzésünkben ezért erre a három fő mérőszámra koncentráltunk a VoiceSauce programból kinyerhető mérőszámok közül. A harmonikus-zaj arány (harmonic-to-noise ratio: HNR) a kepsztrumban az alaphang harmonikus komponenseinek energiáját veti össze a zaj jellegű komponensek energiájával (Krom, 1993), amit a 0–500Hz közötti tartományban mértünk. A glottalizáció a modális zöngénél gyakran alacsonyabb HNR értékeket eredményez olyankor, amikor az f₀ ténylegesen irreguláris zöngével valósul meg, és ezért megnő a zajarány. A leheletes zöngé képzésekor szintén megnő a zörejes elemek aránya, ami alacsonyabb HNR értékhez vezet. A kepsztrális csúcs kiemelkedés (cepstral peak prominence: CPP) hasonlóan a HNR-hez a jel periodikusságának egyfajta mérőszáma. A CPP a kepsztrum legnagyobb

amplitúdójával rendelkező csúcs és az átlagos hangenergiát reprezentáló lineáris regressziós görbe közti különbséget adja meg (Hillenbrand et al., 1994). Ha egy hangzó erősen periodikus, akkor a CPP értéke nagy értéket mutat, amennyiben a hangzó kevésbé periodikus, akkor a CPP kisebb értéket vesz fel. A leheletes zöngé és a glottalizáció legtöbb típusának képzésénél tapasztalható aperiodikusság a hangzóban, és ez alacsonyabb CPP értékhez vezet. A harmadik mérőszám a spektrális lejtés egyik mérőszáma; a spektrum első és második harmonikusának amplitúdója közti különbséget adja meg ($H1^*-H2^*$) oly módon, hogy a magánhangzó formánsainak hatásait korrigálja (Iseli et al., 2007). A $H1^*-H2^*$ mérőszám korábban összefüggést mutatott az úgynevezett nyitottsági hányadossal, azaz azzal, hogy a hangszalagok nyitott állapotának időtartama hogyan aránylik a zöngéképzés teljes periódusidejéhez. Minél hosszabban nyitottak a hangszalagok a zöngéképzés során, ez a mérőszám annál inkább nagyobb értékeket mutat (Kreiman et al., 2012). Leheletes zöngé esetében magas érték jellemző rá, míg a prototipikus glottalizáció esetében alacsony. Ez a skála két végpontja, modális zöngé esetén ugyanakkor a mérőszám valahol a kettő között lévő értéket vesz fel (Garellek, 2019). Mivel a használt mérősmódszertanhoz szükséges több zöngeperiódus vizsgálata, ezért jelen tanulmányban eltekintünk a gégezárlhang külön elemzésétől.

Az adatok elemzéséhez lineáris kevert modelleket alkalmaztunk az R 3.6.2 szoftverben (Team, 2022) az lmerTest csomag segítségével (Bates et al., 2015; Kuznetsova et al., 2017). A modellekben a függő változó a három zöngeminőséget mérő mérőszám értéke (HNR, CPP, $H1^*-H2^*$) volt, a független változók között szerepelt a regiszter (IDS vagy ADS), a prozódiai helyzet (W, AP vagy IP), a gyerek életkora (4, 8 vagy 18 hónapos) és ezek interakciói. A beszélőket tekintettük random hatásnak a modellekben. A modellkiválasztás során a lehető legtágabb modellből indultunk ki random meredekség (slope) használatával, majd egyszerűsítés során jutottunk el az *Eredmények* fejezetben tárgyalt modellekig. A különböző modelleket az *anova()* függvénnyel hasonlítottuk össze (hasonlóan Winter, 2019), a p-értékeket a Satterthwaite approximáció segítségével adtuk meg (Kuznetsova et al., 2017). A kettőnél több szintű faktorok esetében szignifikáns eltérés esetén Tukey-féle post hoc tesztet végeztünk az *emmeans* csomag segítségével. A kondicionális és marginális R^2 -et a *MuMIn* csomaggal nyertük ki (Bartón, 2022).

3. Eredmények

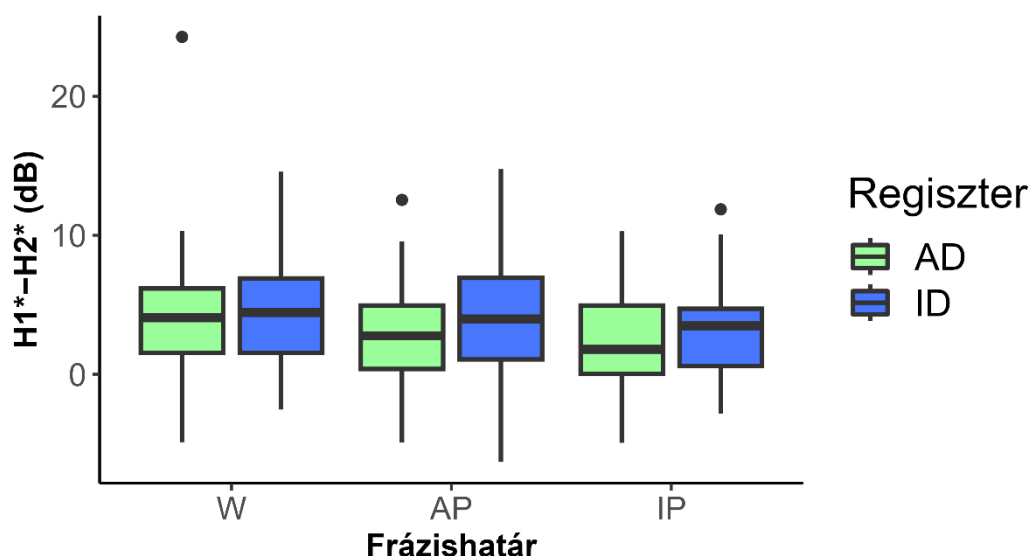
3.1. A frázishatárt megelőző magánhangzó zöngeminősége

Kétféle frázishatárt, az akcentuális frázishatárt (AP) és az intonációs frázishatárt (IP) megelőző szótag magánhangzójának zöngeminőségét is összevetettük a szóhatárt (W) megelőző szótag magánhangzójának zöngeminőségével a felnőttekhez és a gyerekekhez szóló beszédben. Mivel a különböző prozódiai

határok előtt lévő szó minden esetben a *látlak* szó volt, így lehetőségünk volt összehasonlítani nemcsak a regiszterek közti különbségeket, hanem a különböző erősségű határok zöngeminőségre gyakorolt hatását is. Minden vizsgált mérőszámra külön lineáris kevert modellt állítottunk.

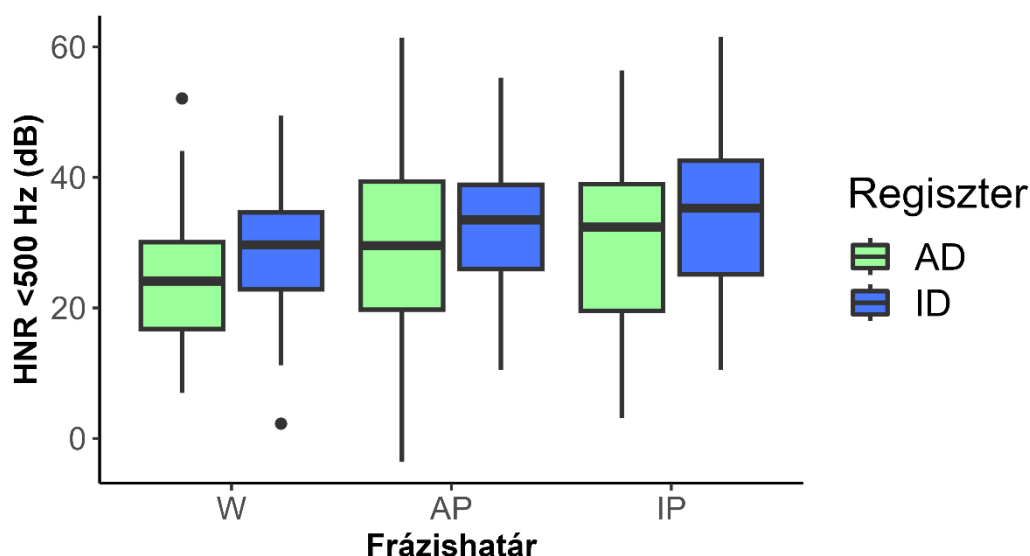
A H1*–H2* mérőszám esetében a végső modell fix hatásként tartalmazta a regisztert, a gyerek életkorát és a prozódiai határ típusát, random hatásként a beszélőket, és random meredekségként a gyerek életkorát (marginális R^2 : 0.05, kondicionális R^2 : 0.33). A legszűkebb modell nem tartalmazott interakciókat. Az eredmények szerint mind a prozódiai határ, mind a regiszter szignifikáns hatással volt a mérőszám értékeire. Mivel a prozódiai határ három szintből állt, ezért post hoc tesztet alkalmaztunk, hogy megtudjuk, mely kategóriák tértek el egymástól. Az eredmények azt mutatták, hogy az intonációs frázis végén szereplő szótag magánhangzójának H1*–H2* értéke szignifikánsan alacsonyabb volt, mint a szóhatáron lévő magánhangzóé ($\beta = 1.41$, $SE = 0.41$, $t = 3.46$, $p = 0.001$). Ez arra utal, hogy az intonációs frázis végén lévő magánhangzó alatt képzett zöngé nyitottsági hányadosa alacsonyabb, tehát feltehetően glottalizáltabb zöngéképzés valósul meg az intonációs frázisok határán a frázis belsejéhez képest mind a felnőttekhez, mind a gyerekekhez szóló beszédben. A regiszter külön ható tényezőként ugyanakkor szintén hatással volt a H1*–H2* mérőszám értékére ($\beta = 0.84$, $SE = 0.33$, $t = 2.07$, $p = 0.01$). A dajkanyelvben nagyobb értékek realizálódtak (1. ábra), mint a felnőttekhez szóló beszédben, ami arra utal, hogy a nyitottsági hányados valamivel nagyobb lehet dajkanyelvben a másik regiszterhez képest. A gyerek életkora habár a modellben szignifikáns tényezőnek tűnt (8 hónapos korban: $\beta = -1.09$, $SE = 0.53$, $t = -2.06$, $p = 0.05$; 18 hónapos korban: $\beta = -0.87$, $SE = 0.47$, $t = -1.85$, $p = 0.08$), a párosított post hoc tesztek nem erősítették meg, hogy ez a tényező valóban hatással lenne a H1*–H2* értékére ($p > 0.05$).

1. ábra. A H1*–H2* zöngeminőség-mérőszám értékei a különböző prozódiai határok végén lévő magánhangzók esetében a dajkanyelvi és felnőttekhez szóló beszédben



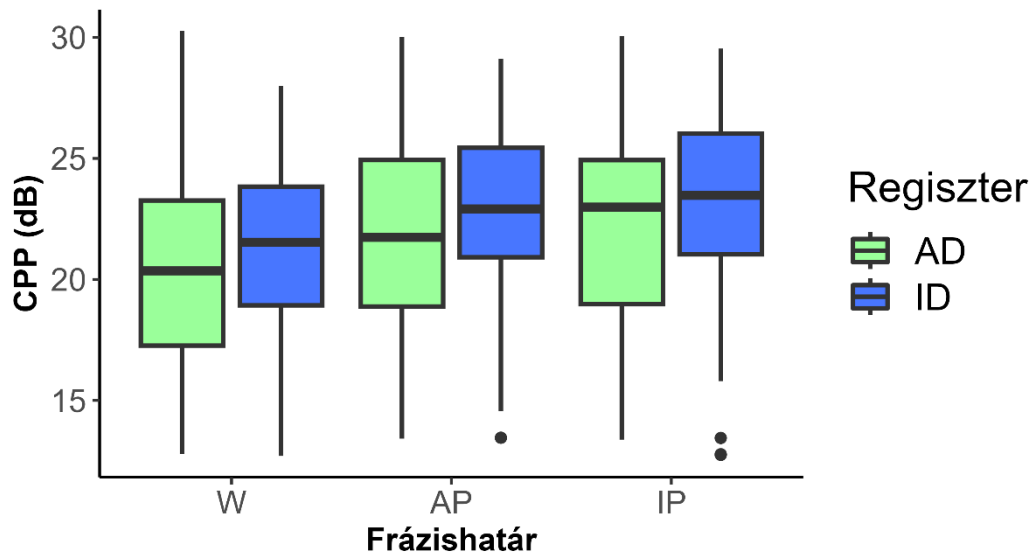
Következőnek a HNR mérőszámot vizsgáltuk meg, amely a zöngé periodikusságáról avagy zörejességéről szolgál információkkal. A végső modell fix hatásai között szerepelt a regiszter, a prozódiai határ típusa és az életkor is, random hatásnak a beszélőket tekintettük, valamint a modell random meredekségként tartalmazta a regisztert és az életkort is (marginális R^2 : 0.08, kondicionális R^2 : 0.45). A végső, legszűkebb modell nem tartalmazott interakciókat. A prozódiai határ típusa itt is hatással volt a HNR mérőszám értékeire (2. ábra). A post hoc tesztek alapján a magánhangzók az intonációs és akcentuális frázisok végén is nagyobb HNR értékkel valósultak meg, mint nem frázisvégen a szó utolsó szótagjában (AP-W: $\beta = -4.26$, $SE = 1.17$, $t = -3.65$, $p < 0.001$; IP-W: $\beta = -5.61$, $SE = 1.19$, $t = -4.73$, $p < 0.001$). Az intonációs frázis végi és akcentuális frázis végi pozíció viszont nem mutatott eltérést a mérőszám értékeiben ($p > 0.05$). Összefoglalva ez azt jelenti, hogy a magánhangzók a frázisok végén tipikusan periodikusabb zöngével, kevesebb zajjal valósultak meg a nem frázisvégi szótagi helyzethez képest mindkét regiszterben. A regiszter ugyanakkor általában hatással volt a HNR mérőszámra, a dajkanyelvben ugyanis jellemzően nagyobb értékkel valósult meg, mint a felnőttekhez szóló beszédben ($\beta = 4.14$, $SE = 1.50$, $t = 2.77$, $p = 0.01$). A gyerekekhez szóló beszédben mért magánhangzók tehát tipikusan periodikusabb zöngével valósultak meg a felnőttekhez szóló beszédhez képest. Habár az életkor a kevert modellben szignifikáns eltérést mutatott az egyik esetben (4 és 8 hónapos kor összevetésében: $\beta = 3.32$, $SE = 1.63$, $t = 2.04$, $p = 0.05$), a post hoc teszttel nem sikerült kimutatni, hogy páronként bármelyik életkor között különbség lenne a HNR értékében ($p > 0.5$).

2. ábra. A HNR zöngeminőség-mérőszám értékei a különböző prozódiai határok végén lévő magánhangzók esetében a dajkanyelvi és felnőttekhez szóló beszédben



A HNR mérőszámhoz hasonlóan a CPP mérőszám értéke szintén a zöngé periodikusságától, illetve zöreijességétől függ, így hasonló eredményekhez is vezetett. A legszűkebb modellben fix hatásként vettük figyelembe a regisztert, a gyerek életkorát és a prozódiai határ típusát, random hatásként a beszélőket, és random meredekségként a gyerek életkorát (marginális R^2 : 0.07, kondicionális R^2 : 0.40). A végső modell nem tartalmazott interakciókat. A kevert modell szerint a prozódiai határ típusa hatással volt a CPP mérőszám értékeire. A post hoc teszt megmutatta, hogy mind az intonációs frázis, mind az akcentuális frázis végén lévő magánhangzó CPP értéke nagyobb, mint a szó utolsó szótagjában szereplő magánhangzóé (AP-W: $\beta = -1.49$, $SE = 0.41$, $t = -3.58$, $p = 0.001$; IP-W: $\beta = -1.88$, $SE = 0.42$, $t = -4.45$, $p < 0.001$). Ez arra utal, hogy az akcentuális és intonációs frázisok végén lévő szótag magánhangzója periodikusabban, kevesebb zajjal realizálódott, mint a szó végén lévő szótag magánhangzója függetlenül a regisztertől. Az intonációs frázis végi és akcentuális végi pozíció egymással összehasonlítva nem mutatott eltérést a mérőszám értékeiben ($p > 0.05$). A CPP értékére a prozódiai határtípus mellett a regiszter is hatással volt ($\beta = 0.97$, $SE = 0.34$, $t = 2.83$, $p = 0.01$). A CPP értéke valamivel nagyobbnak mutatkozott a dajkanyelvben, mint a felnőttekhez szóló beszédben (3. ábra). Ez arra utal, hogy periodikusabb zöngével realizálódtak a magánhangzók a gyerekekhez szóló beszédben a másik regiszterhez képest. Bár a kevert modell marginálisan összefüggést mutatott a gyerekek életkora és a CPP között (4 és 18 hónapos kor: $\beta = 1.12$, $SE = 0.62$, $t = 1.82$, $p = 0.08$), a post hoc tesztel közelebbről megvizsgálva a gyerek életkora valójában nem gyakorolt szignifikáns hatást a vizsgált mérőszám értékére ($p > 0.5$).

3. ábra. A CPP zöngeminőség-mérőszám értékei a különböző prosódiai határok végén lévő magánhangzók esetében a dajkanyelvi és felnőttekhez szóló beszédben



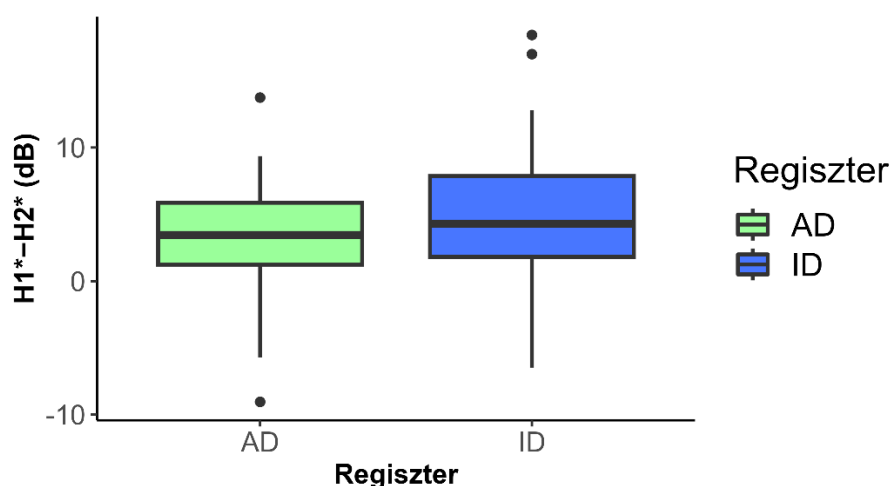
3.2. A frázist követő magánhangzó zöngeminősége a két regiszterben

Nemcsak a frázisokat megelőző szótag, hanem az azt követő szótag jellemzői is utalhatnak a határ megvalósulására (Markó et al., 2018). Ezért megvizsgáltuk a különböző prosódiai helyzetben lévő *látalak* szó után következő szótag magánhangzóját is, hogy teljesebb képet kapjunk a dajkanyelv zöngeminőségéről frázishatárokon. Mivel a zöngeminőség-mérőszámokat befolyásolhatja a magánhangzó minősége és a mássalhangzó-környezete, ezért prosódiai helyzetenként külön-külön kevert modelleket állítottunk.

Elsőként a H1*–H2* mérőszámot vizsgáltuk meg az *ám*, *odalent* és *ott* szavak első szótagjának magánhangzóin. Ezek a szavak a különböző prosódiai határtípusokat követték (sorrendben: W, AP, IP). A szóhatárt (W) követő magánhangzó esetében fix hatásként csak a regiszter szerepelt a végső modellben interakciók nélkül, ugyanis a gyerekek életkorának hozzáadása a modellhez vagy elvétele a modellből nem jelentett szignifikáns eltérést ($\chi^2(2) = 1.34$, $p = 0.51$). A végső modell random hatásként a beszélőket tartalmazta (marginális R^2 : 0.02, kondicionális R^2 : 0.30). Szóhatáron azt találtuk, hogy a követő magánhangzó H1*–H2* nagyobb volt dajkanyelvben, mint felnőttekhez szóló beszédben ($\beta = 0.97$, $SE = 0.34$, $t = 2.83$, $p = 0.01$). Ez arra utalhat, hogy a nyitottsági hányados tipikusan nagyobb a gyerekekhez szóló beszédben, mint a felnőttekhez szólóban. Az akcentuális frázishatárt követő magánhangzó esetében fix hatásként szintén csak a regiszter szerepelt a végső modellben, mivel a gyerekek életkorának fix hatásként történő bevonása a kevert modellbe itt sem eredményezett jelentős változást ($\chi^2(2) = 2.44$, $p = 0.30$). A szóhatárhoz hasonlóan az akcentuális frázishatárt követő magánhangzó H1*–H2* értéke a dajkanyelvben volt magasabb a felnőttekhez szóló beszédhez képest ($\beta = 3.14$, $SE = 0.96$, $t = 3.28$, p

= 0.001, marginális R^2 : 0.08, kondicionális R^2 : 0.24). Az intonációs frázisokat követő magánhangzó esetében sem a regiszter, sem az életkor fix hatásként való figyelembe vétele nem jelentett volna változást a felállított kevert modellekben (regiszter: $\chi^2(1) = 2.64$, $p = 0.10$; életkor: $\chi^2(2) = 0.61$, $p = 0.74$), tehát egyik tényezőről sem sikerült kimutatni, hogy hatással lenne a $H1^*-H2^*$ értékére. Összefoglalva, míg a szóhatárt és akcentuális frázist követő magánhangzó jellemzően magasabb $H1^*-H2^*$ értékeket mutatott dajkanyelvben a felnőttekhez szóló beszédhez képest, addig az intonációs frázisokat követő magánhangzó esetében a regiszternek nem volt szisztematikus vagy jelentős hatása erre a mérőszámra.

4. ábra. A $H1^*-H2^*$ zöngeminőség-mérőszám értékei szóhatárt követő magánhangzó esetében a dajkanyelvi és felnőttekhez szóló beszédben



A HNR volt a következő mérőszám, amelyet megvizsgáltunk a frázisokat és szóhatárt követő magánhangzókon. A nem frázishatáron, azaz csak szóhatáron megvalósuló magánhangzó esetében sem a regiszter, sem az életkor, sem az interakciók fixhatásként szerepeltetése a kevert modellben nem mutatott eltérést a minimálmodelltől (regiszter: $\chi^2(1) = 0.20$, $p = 0.65$; életkor: $\chi^2(2) = 2.51$, $p = 0.29$), azaz ezek a tényezők nem voltak kimutatható hatással a HNR mérőszámra. Az akcentuális frázist követő magánhangzó esetében az életkor szintén nem került be a legszűkebb modellbe ($\chi^2(2) = 1.51$, $p = 0.47$). A regiszter is csak marginálisan befolyásolta az akcentuális frázist követő magánhangzó HNR értékét (marginális R^2 : 0.02, kondicionális R^2 : 0.17). Valamivel nagyobbnak mutatkozott ez a mérőszám a dajkanyelvben, mint a felnőttekhez szóló beszédben ($\beta = 3.17$, $SE = 1.81$, $t = 1.74$, $p = 0.08$). Az intonációs frázist követő magánhangzó esetében fix hatásként csak az életkor szerepelt, és a regiszter nem került bele a végső modellbe ($\chi^2(1) = 0.05$, $p = 0.82$). Az életkor, habár marginálisan összefüggést mutatott a kevert modellben (4 és 8 hónapos kor: $\beta = 3.31$, $SE = 1.72$, $t = 1.93$, p

= 0.06), a post hoc tesztek páronkénti összehasonlításban nem mutatott életkor szerinti eltéréseket. Összefoglalva a HNR mérőszámmal kapcsolatos eredményeket, tényleges (nem marginális), szignifikáns eredményt semelyik prozódiai pozícióban nem találtunk.

A CPP mérőszám esetében nagyon hasonló eredményekre jutottunk, mint a HNR mérőszámnál. Lényegében sem a regiszter, sem az életkor, sem interakciójuk egyik prozódiai helyzetben sem volt kimutatható hatással a CPP mérőszámokra (W esetében regiszter: $\chi^2(1) = 0.15$, $p = 0.70$; életkor: $\chi^2(2) = 2.61$, $p = 0.27$; AP esetében regiszter: $\chi^2(1) = 1.78$, $p = 0.18$; életkor: $\chi^2(2) = 2.23$, $p = 0.89$; IP esetében (regiszter: $\chi^2(1) = 1.67$, $p = 0.68$; életkor: $\chi^2(2) = 1.33$, $p = 0.51$).

4. Következtetések

Jelen tanulmányban a dajkanyelv frázishatárainak zöngeminőségbeli sajátosságait próbáltuk meg feltárni akusztikai mérésekkel. A dajkanyelv zöngeminőségéről több nyelvben is megállapították, hogy a beszélők a magánhangzókat hajlamosak leheletesebb zöngével ejteni a felnőttekhez szóló beszédhez képest (Cheng et al. 2023; Chládková et al., 2019; Miyazawa et al., 2017). A prozódiai határok zöngeminőségéről ugyanakkor mindezidáig nem született vizsgálat ebben a regiszterben. Miközben a frázishatárok glottalizációval történő jelölése, hasonlóan például a frázis végi nyúláshoz vagy a szünetek megjelenéséhez, akár segíthetik is a beszéd egységekre bontását, ezáltal a nyelvelsajátítást.

Vizsgálatunkban részben arra kerestük a választ, hogy a felnőttekhez szóló beszédhez hasonlóan vajon a dajkanyelvben is jellemző-e az intonációs frázisok végén realizálódó szótagokra a zöngeminőséggel történő jelöltség, azaz megjelennek-e a prototipikus glottalizáció akusztikai sajátosságai ebben a pozícióban is. A kérdés megválaszolása érdekében összehasonlítottuk a szóhatár végén, az akcentuális frázishatár, valamint az intonációs frázishatár utolsó szótagjában lévő magánhangzók zöngeminőségének akusztikai sajátosságait. Eredményeink alapján kimutatható volt, hogy a zöngeminőség valóban eltért a prozódiai helyzettől függően mindkét vizsgált regiszterben. A spektrális lejtés ($H1^*-H2^*$) az intonációs frázishatár végi szótag magánhangzója esetében alacsonyabb volt, mint a csak szóhatáron lévő magánhangzóé. A $H1^*-H2^*$ mérőszámról ismert, hogy pozitívan korrelál az úgynevezett nyitottsági hányadossal, azaz azzal, hogy a hangszalagok nyitott állapotának időtartama hogyan aránylik a zöngképzés teljes periódusidejéhez (Kreiman et al., 2012). Ezen mérőszám alacsonyabb értéke tehát arra utal, hogy a „glottalizáció-modális zöngé-leheletes zöngé”-tengely mentén a glottalizáció felé történik elmozdulás modális vagy esetleg leheletes zöngé felől. Az eredmények úgy értelmezhetők, hogy a beszélők hajlamosabbak glottalizáltabb zöngét használni intonációs frázisvégen a frázis belsejéhez képest nemcsak felnőttekhez, hanem gyerekekhez szóló beszédben is. Az eltérő zöngeminőséggel történő frázishatár-jelölés pedig

segíthet a beszéd egységekre tagolásában. A zöng periodikusságára utaló (HNR, CPP) mérőszámok esetében ugyanakkor azt találtuk, hogy a beszélők hajlamosak az intonációs frázis végén lévő magánhangzókat periodikusabb zöngével megvalósítani a frázis belseji szótag magánhangzójához képest mindkét regiszterben. A glottalizációnak számtalan típusa létezik, prototipikus megjelenésétől azt várnánk, hogy növekszik a zörejelemek aránya a beszédben, viszont van periodikus zöngével megvalósuló altípusa is (Keating et al., 2015). Elképzelhető, hogy az általunk talált esetekben ez az altípus jelent meg. A fentebbi mérőszámok előnye, hogy kvantitívan tudják megragadni a zöngeminőségbeli különbségeket, és skálákon helyezik el a vizsgált jelenségeket. A továbbiakban viszont csak percepción alapuló vizsgálatok adhatnak választ arra a kérdésre, hogy a különböző mérőszámok által mutatott eltérések a prozódiai határok esetében ténylegesen milyen hagyományos kategóriáknak (leheletes, modális, glottalizált) feleltethetők meg egy nyelvben.

Az intonációs frázisok mellett az akcentuális frázisok végén lévő magánhangzók zöngeminőségét is megvizsgáltuk mindkét regiszterben. Az akcentuális frázis végén lévő magánhangzók mérőszámtól függően hol elkülönültek a szóvégi magánhangzók zöngeminőségétől, hol nem. Az intonációs frázis és akcentuális frázis végén megjelenő zöngeminőség ugyanakkor egyetlen esetben sem mutatott eltérést. Pusztán a zöngeminőség alapján tehát az akcentuális frázis kevésbé különült el a többi prozódiai egységtől, ettől még más akusztikai jegyek indokolhatják külön prozódiai kategóriaként való kezelését a magyar beszédben (Beňuš et al., 2014; Szalontai et al., 2018).

Vizsgálatunkban arra a kérdésre is kerestük a választ, hogy a beszélők mennyiben módosítják a frázishatárokon ejtett magánhangzók zöngeminőségét dajkanyelvben a felnőttekhez szóló beszédhez képest, ha módosítják egyáltalán. Az eredményeink azt mutatták, hogy valóban kimutatható eltérés a frázishatárok környékén ejtett magánhangzók zöngeminősége között a két regiszterben. A dajkanyelvben prozódiai helyzettől függetlenül periodikusabb, kevésbé zörejes zöngeminőséget tapasztaltunk, mint felnőttekhez szóló beszédben (HNR, CPP), azaz általánosan modálisabb zöngeminőség volt jellemző nemmodális helyett. Továbbá a spektrális lejtéshez kapcsolódó mérőszám ($H1^*-H2^*$) értéke szintén nagyobb volt a dajkanyelvben a másik regiszterhez képest. Alapvetően a magasabb érték azt jelenti, hogy a „glottalizáció-modális zöngé-leheletes zöngé”-tengely mentén a glottalizáció felől elmozdulás történik modális vagy még nagyobb eltolódás esetén akár leheletes zöngé irányába. Mivel a leheletes zöngé képzésekor a zörejes, aperiodikus elemek felerősödnek a jelben (Garellek, 2019), ezért az ahhoz kapcsolódó mérőszámok (HNR, CPP) eredményeinek figyelembevételével feltételezhetjük, hogy ez a mérőszám is inkább a modálisabb zöngéképzésre utal a dajkanyelvben. Ahogy fentebb is írtuk, a modálisabb zöngéképzés nem jelenti azt, hogy a percepcióban valóban kategorikusan modális

zöngképzés valósulna meg dajkanyelvben, pusztán a két regiszter között eltolódás figyelhető meg a fentebb említett skálákon.

A frázishatár jelölését nemcsak a frázisok végén, hanem a következő frázis elején lévő szótag, vagy magánhangzó részben vagy teljesen glottalizált zöngeminősége is hordozhatja (Markó et al., 2018). Ezek alapján arra a kérdésre is kerestük a választ, hogy a különböző típusú frázisok kezdetének zöngeminősége eltér-e az általunk vizsgált két regiszterben. A spektrális lejtéshez köthető mérőszám ($H1^*-H2^*$) a szóhatárt és az akcentuális frázist követő magánhangzó esetében is magasabb értéket mutatott a dajkanyelvben a felnőttekhez szóló beszédhez képest. Ez arra utalhat, hogy a dajkanyelvben képzett zöngeminőség a nyitottsági hányados tekintetében nagyobb lehet a felnőttekhez szóló beszédben realizálódó zöngeminőséghez képest, tehát a még modálisabb vagy akár még leheletesebb zöngeminőség megvalósulására utalhat. A periodikusságra reagáló mérőszámokban ugyanakkor nem találtunk eltérést, a két regiszter között. Az intonációs frázisok kezdetén lévő hangzók zöngeminősége szintén nem tért el a két regiszterben. Ennek egyik magyarázata z lehet, hogy a magyar beszédben a modálistól eltérő zöngeminőség, glottalizáció vagy glottális zár nem olyan következetesen jelenik meg megnyilatkozás vagy frázis elején, mint megnyilatkozás vagy frázis végén (Markó, 2013; Markó et al., 2018). Így nem meglepő, hogy kevésbé szisztematikus összefüggéseket találtunk, mint a frázisok végi zöngeminőség vizsgálatakor. A glottalizáció mellett gyakran jelenik meg glottális zár is a frázisok elején a magyar beszédben (Markó et al., 2018). A glottális zár megjelenése az általunk használt mérőszámok értékére hatással is lehet (vö. Garellek, 2019), egyértelmű detektálásukra azonban nem alkalmas. A jövőben mindenképp további elemzés szükséges ahhoz, hogy átfogó képet kapjunk a dajkanyelvben a frázisok kezdetén lévő hangzók zöngeminőségéről. Szintén további vizsgálatot igényelne a szóhatáron lévő hangzók zöngeminőségének vizsgálata. A szóhatáron alapvetően nem várunk glottalizációt felnőttek közötti interakcióban, viszont a dajkanyelvben általában a magánhangzók hajlamosak leheletesebb zöngeminőséggel megvalósulni (Chládková, et al., 2019; Miyazawa et al., 2017; Cheng et al., 2023) a felnőttekhez szóló beszédhez képest. Eredményeink valóban mutattak olyan eltéréseket, amelyek a nyitott hányadoshoz köthető skálán ($H1^*-H2^*$ alapján) való elmozdulást jelentik a dajkanyelvben a modális, esetleg tovább a leheletes zöngeminőség irányába. A leheletes zöngére jellemző zörejesebb megvalósulás a dajkanyelvben ugyanakkor nem volt kimutatható a szóhatár elején lévő magánhangzó vizsgálatakor, szóhatár végén pedig kifejezetten magasabb periodikus volt megfigyelhető gyerekekhez szóló beszédben a felnőttekhez szóló beszédhez képest. Egyrészt az egyéni eltérések befolyásolhatják az eredményeket, másrészt a leheletesebb zöngeminőség feltehetően nem minden egyes magánhangzón jelenik meg dajkanyelvben. Erre utal, hogy a korábbi

vizsgálatokban a zöngeminőség-mérőszámok értékének variabilitását a regiszter és a felállított modellek csak kis mértékben tudták magyarázni (Cheng et al., 2023).

A dajkanyelv zöngeminőségéről eddig megfogalmazott állításokról hangsúlyoznunk kell, hogy csak általánosságban jellemzők, beszélőkön átívelő trendek. Az eredmények (elsősorban a kevert modellek marginális R^2 magas értékei az alacsony kondicionális R^2 értékekhez képest) viszont egyértelműen feltárták, hogy nagy egyéni eltérések vannak a zöngeminőség realizációiban. Így a jövőben érdemes lenne vizsgálni nagyobb mintán a regiszterre jellemző egyéni stratégiákat is, ami feltehetően közelebb vihetne például annak megértéséhez is, hogy mi történik kifejezetten a szóhatár végi magánhangzók zöngeminőségével. Egyúttal több beszélő bevonása lehetőséget teremtene annak megvizsgálására az adatbázisban, hogy a dajkanyelvben megjelenő eltérő zöngeminőség, például frázisvégek jelölése vajon segíti-e a gyerekek nyelvfejlődését, és hatással van-e a szókincs elsajátításának ütemére.

Irodalom

- Bartoň, K. (2022). *Mumin: Multi-model inference*.
<https://cran.rproject.org/web/packages/MuMIn/index.html>
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B. & Walker, S. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67, 1–48.
- Beckman, M. E. & Pierrehumbert, J. (1986). Intonational structure in English and Japanese. *Phonology Yearbook*, 3, 255–310.
- Beňuš, Š., Reichel, U. D. & Mády, K. (2014). Modelling accentual phrase intonation in Slovak and Hungarian. In Veselovská, L. and Janebová, M. (eds.), *Complex Visibles Out There. Olomouc modern language series* (677–689). Olomouc, Czech Republic: Palacký University. doi: 10.5282/ubm/epub.22775
- Bergelson, E. (2020). The comprehension boost in early word learning: Older infants are better learners. *Child development perspectives*, 14(3), 142–149.
- Bergelson, E. & Swingle, D. (2012). At 6–9 months, human infants know the meanings of many common nouns. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(9), 3253–3258.
- Bergelson, E., & Swingle, D. (2015). Early word comprehension in infants: Replication and extension. *Language Learning and Development*, 11(4), 369–380.
- Boersma, P., & Weenink, D. (2019). *Praat: doing phonetics by computer*. <http://www.praat.org/>.
- Chládková, K., Černáa, M., Paillereaua, N., Skarnitzla, R. & Ocelákováa, Z. (2019). Prenatal Infant-directed Speech: Vowels and Voice Quality. In Calhoun, S., Escudero, p., Tabain, M. & Warren, P., (eds.), *Proceedings of the 19th International Congress of Phonetic Sciences* (1525–1529). Melbourne, Australia: Australasian Speech Science and Technology Association Inc. Letöltés: <https://fonetika.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/104/2019/08/Chl-et19-prenatal-IDS.pdf>
- Cox, C., Bergmann, C., Fowler, E., Keren-Portnoy, T., Roepstorff, A., Bryant, G., & Fusaroli, R. (2023a). A systematic review and Bayesian meta-analysis of the acoustic features of infant-directed speech. *Nature Human Behaviour*, 7(1), 114–133.
- Cox, C., Dideriksen, C., Keren-Portnoy, T., Roepstorff, A., Christiansen, M. H. & Fusaroli, R. (2023b). Infant-directed speech does not always involve exaggerated vowel distinctions: Evidence from Danish. *Child Development*, 94(6), 1672–1696.

- Cheng, A., McClay, E. & Yeung, H. H.** (2023). An Exploration of Voice Quality in Mothers Speaking Canadian English to Infants. *Language Learning and Development*, 1–18. doi: <https://doi.org/10.1080/15475441.2023.2256708>
- Deme Andrea, Kohári Anna, Mády Katalin, Reichel Uwe D. & Szalontai Ádám** (2019). A magánhangzós hosszúsági fonológiai kontraszt a dajkanyelvben a csecsemő életkorának függvényében. *Beszédkutató*, 27, 221–242.
- Dodane, C. & Al-Tamimi, J.** 2007. An acoustic comparison of vowel systems in adult-directed-speech and child-directed speech: Evidence from French, English and Japanese. In Trouvan, J., Barry, W. J. (eds), *16th International Congress of Phonetics Sciences* (6–10). Dudweiler: Pirrot GmbH.
- Englund, K. & Behne, D.** 2006. Changes in infant directed speech in the first six months. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 15(2), 139–160.
- Fernald, A. & Simon, T.** (1984). Expanded intonation contours in mothers' speech to newborns. *Developmental Psychology*, 20, 104–113. doi: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.1.104>
- Fernald, A., Taeschner, T., Dunn, J., Papousek, M., de Boysson-Bardies, B. & Fukui, I.** (1989). A cross-language study of prosodic modifications in mothers' and fathers' speech to preverbal infants. *Journal of Child Language*, 16, 477–501.
- Garellek, M.** (2019). The phonetics of voice. In W. Katz & P. Assmann (Eds.), *Handbook of phonetics* (75–106). New York, NY: Routledge.
- Garellek, M.** (2022). Theoretical achievements of phonetics in the 21st century: Phonetics of voice quality. *Journal of Phonetics*, 94, 101–155.
- Genovese, G., Spinelli, M., Romero, L. L., Aureli, T., Castelletti, G. & Fasolo, M.** (2019). Infant-directed speech as a simplified but not simple register: Alongitudinal study of lexical and syntactic features. *Journal of Child Language*, 47, 22–44.
- Gergely, A., Faragó, T., Galambos, Á. & Topál, J.** (2017). Differential effects of speech situations on mothers' and fathers' infant-directed and dog-directed speech: An acoustic analysis. *Scientific Reports*, 7, 137–139.
- Gósy, M. & Krepesz, V.** (2018). Phrase-final Lengthening of Phonemically Short and Long Vowels in Hungarian Spontaneous Speech across Ages. In Gósy, M., Grácsi, T. E (eds.), *Challenges in analysis and processing of spontaneous speech* (99–126). Budapest: Research Institute for Linguistics, Hungarian Academy of Sciences (RIL HAS).
- Harmati-Pap Veronika, Vadász Noémi, Kas Bence & Tóth Ildikó** (2021). Anyai dajkanyelvi narratívák lexikai és szintaktikai jellemzőinek longitudinális vizsgálata. *Beszédtudomány – Speech Science*, 2, 207–242.
- Harmati-Pap Veronika, Vadász Noémi, Tóth Ildikó & Kas Bence** (2022). A lexikai és szintaktikai adaptáció idői mintázata az anyai dajkanyelvben. In Bóna Judit, Murányi Sarolta (szerk.), *A nyelvfejlődés folyamata koragyermekkorától kamaszkorig* (9–27). Budapest: Cser Kiadó-ELTE Eötvös Kiadó. Letöltés: <https://www.eltereader.hu/media/2022/11/Bona-Muranyi-A-nyelvfejlodes-folyamata-web4.pdf>
- Hilton, C. B., Moser, C. J., Bertolo, M., Lee-Rubin, H., Amir, D., Bainbridge, C. M. & Mehr, S. A.** (2022). Acoustic regularities in infant-directed speech and song across cultures. *Nature Human Behaviour*, 6(11), 1545–1556.
- Himmelman, N. P., Sandler, M., Strunk, J. & Unterladstetter, V.** (2018). On the robustness of intonational phrases in spontaneous speech: A crosslinguistic interrater study. *Phonology*, 35, 207–245.
- Iseli, M., Shue, Y.-L. & Alwan, A.** (2007). Age, sex, and vowel dependencies of acoustic measures related to the voice source. *Journal of the Acoustical Society of America*, 121, 2283–2295.
- Jun, S.** (2005). Korean intonational phonology and prosodic transcription. In Jun, S. (Ed.) *Prosodic typology: The phonology of intonation and phrasing* (201–229). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kalashnikova, M. & Burnham, D.** (2018). Infant-directed speech from seven to nineteen months has similar acoustic properties but different functions. *Journal of child language*, 45(5), 1035–1053.

- Kao, C., Sera, M. D. & Zhang, Y.** (2022). Emotional speech processing in 3-to 12-month-old infants: Influences of emotion categories and acoustic parameters. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 65(2), 487–500.
- Kent, R. D.** (2021). Developmental functional modules in infant vocalizations. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(5), 1581–1604.
- Kohári Anna, Deme Andrea, Reichel Uwe D., Szalontai Ádám & Mády Katalin** (2019). A dajkanyelv temporális jellemzői 4 és 8 hónapos csecsemőkhöz szóló beszédben. *Beszédkutató*, 27, 243–258.
- Keating, P. A., Garellek, M. & Kreiman, J.** (2015). Acoustic properties of different kinds of creaky voice. In *Proceedings of the 18th international congress of phonetic sciences* (2–7). Glasgow, Scotland. Glasgow, UK: the University of Glasgow Letöltés: https://idiom.ucsd.edu/~mgarellek/files/Keating_etal_2015_ICPhS.pdf
- Kreiman, J., Shue, Y. L., Chen, G., Iseli, M., Gerratt, B. R., Neubauer, J. & Alwan, A.** (2012). Variability in the relationships among voice quality, harmonic amplitudes, open quotient, and glottal area waveform shape in sustained phonation. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 132(4), 2625–2632.
- Krepsz, V., Huszár, A. & Horváth, V.** (2023). Acoustic realization of prosodic cues in boundary functions in Hungarian. In Revithiadou, A., Konta, E., Fotiadou, G., Loukas, A. (eds.), *Studies in Greek Linguistics* (232–239). Thessaloniki, Görögország: Aristotle University of Thessaloniki Faculty of Philosophy.
- Kuhl, P. K., Andruski, J. E., Chistovich, I. A., Chistovich, L. A., Kozhevnikova, E. V., Ryskina, V. L., Stolyarova, E. I., Sundberg, U. & Lacerda, F.** (1997). Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants. *Science*, 277(5326), 684–686.
- Ladd, D. R.** (1988). Declination “reset” and the hierarchical organization of utterances. *Journal of the Acoustical Society of America*, 84, 530–544.
- Liu, H. M., Kuhl, P. K. & Tsao, F. M.** (2003). An association between mothers’ speech clarity and infants’ speech discrimination skills. *Developmental science*, 6(3), F1–F10.
- Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B., & Christensen, R. H.** (2017). lmerTest package: tests in linear mixed effects models. *Journal of Statistical Software*, 82, 1–26.
- Lenth, R., Singmann, H., Love, J., Buerkner, P. & Herve, M.** (2019). Package ‘emmeans’. *estimated marginal means, aka least-squares means*. Letöltés: <https://cran.r-project.org/web/packages/emmeans/index.html>.
- Ludusan, B., Cristia, A., Martin, A., Mazuka, R. & Dupoux, E.** (2016). Learnability of prosodic boundaries: Is infant-directed speech easier? *The Journal of the Acoustical Society of America*, 140(2), 1239–1250.
- Mády, K., Reichel, U. D., Kohári, A., Deme, A. & Szalontai, Á.** (2020). Primary functions in infant-directed speech and their longitudinal development. In Gocsál, Á., Gósy, M., Grácsi, T. E., Gyarmathy, D., Horváth, V., Huszár, A., Kohári, A., Krepsz, V., Mády, K. (eds.), *Speech Research Conference* (61–63). Budapest: Hungarian Research Institute for Linguistics.
- Mády, K., D Reichel, U., Szalontai, Á., Kohári, A. & Deme, A.** (2018). Prosodic characteristics of infant-directed speech as a function of maternal parity. In Katarzyna, K., Bachan, J., Wagner, A., Karpiński, M., Śledziński, D. (eds.), *9th International Conference on Speech Prosody 2018* (294–298). Dublin, Írország: International Speech Communication Association (ISCA). doi: <http://doi.org/10.21437/SpeechProsody.2018>
- Mády Katalin, Kohári Anna, Szalontai Ádám & Reichel, Uwe D.** (2022). Észlelt érzelemkifejezés a dajkanyelvben. In Mády Katalin, Markó Alexandra (szerk.), *Általános nyelvészeti tanulmányok 34* (221–246). Budapest, Magyarország : Akadémiai Kiadó.
- Mangiafico, S.** (2022). *rcompanion: Functions to support extension education program evaluation*. Letöltés: <https://CRAN.R-project.org/package=rcompanion>.
- Markó, A.** (2013). *Az irreguláris zöngé funkciói a magyar beszédben*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

- Markó, A. & Kohári, A.** (2015). Glottalization and timing at utterance final position in Hungarian: reading aloud vs. spontaneous speech. In Wolters, M. et al. (eds.), *Proceedings of 18th ICPHS*. Glasgow, Egyesült Királyság / Skócia: University of Glasgow. Letöltés: <https://www.internationalphoneticassociation.org/icphs-proceedings/ICPhS2015/Papers/ICPHS0722.pdf>
- Markó, A., Deme, A., Bartók, M., Grácsi, T. E. & Csapó, T. G.** (2018). Word-initial irregular phonation as a function of speech rate and vowel quality in Hungarian. In *Studies on Speech Production: 11th International Seminar* (134–145). Cham, Svájc: Springer International Publishing.
- Martin, A., Igarashi, Y., Jincho, N. & Mazuka, R.** (2016). Utterances in infant-directed speech are shorter, not slower. *Cognition*, 156, 52–59.
- McClay, E. K., Cebiglu, S., Broesch, T. & Yeung, H. H.** (2022). Rethinking the phonetics of baby-talk: Differences across Canada and Vanuatu in the articulation of mothers' speech to infants. *Developmental Science*, 25(2), e13180.
- McMurray, B., Kovack-lesh, K. A., Goodwin, D. & McCechron, W.** 2013. Infant directed speech and the development of speech perception: Enhancing development or an unintended consequence? *Cognition*, 129(2), 362–378.
- Miyazawa, K., Shinya, T., Martin, A., Kikuchi, H. & Mazuka, R.** (2017). Vowels in infant-directed speech: More breathy and more variable, but not clearer. *Cognition*, 166, 84–93.
- Murányi Sarolta, Harmati-Pap Veronika, Kas Bence, Kohári Anna** (2024, megjelenés alatt) Narratív elemek a 6 hónapos csecsemőkhöz szóló beszédben. MANYE (1–10). Akadémiai Kiadó.
- Narayan, C. R. & McDermott, L. C.** (2016). Speech rate and pitch characteristics of infant-directed speech: Longitudinal and cross-linguistic observations. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 139, 1272–1281.
- Reichel, U. D. & Mády, K.** (2014). Comparing parameterizations of pitch register and its discontinuities at prosodic boundaries for Hungarian. In Haizhou, L., Meng H., Ma, B., Siong, E., Xie, L. (eds.), *Interspeech 2014: Celebrating the Diversity of Spoken Languages* (1–5). Singapore, Szingapúr: International Speech Communication Association (ISCA).
- Saint-Georges, C., Chetouani, M., Cassel, R., Apicella, F., Mahdhaoui, A., Muratori, F., Laznik, M.-C. & Cohen, D.** (2013). Motherese in interaction: at the cross-road of emotion and cognition? (a systematic review). *PloS one*, 8, e78103.
- Spinelli, M., Fasolo, M., & Mesman, J.** (2017). Does prosody make the difference? A meta-analysis on relations between prosodic aspects of infant-directed speech and infant outcomes. *Developmental Review*, 44, 1–18.
- Szalontai, Á.** (2018). Prosodic boundaries in hungarian infant-directed speech. In *Proceedings Experimental and Theoretical Advances in Prosody (ETAP) 4*. Letöltés: http://real.mtak.hu/89350/1/ETAP4_paper_53.pdf.
- Team, R. C.** (2022). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Letöltés: <https://www.R-project.org/>.
- Tincoff, R. & Jusczyk, P. W.** (2012). Six-month-olds comprehend words that refer to parts of the body. *Infancy*, 17(4), 432–444.
- Turk, A. E. & Shattuck-Hufnagel, S.** (2007). Multiple targets of phrase-final lengthening in American English words. *Journal of Phonetics*, 35(4), 445–472.
- Winter, B.** (2019). *Statistics for linguists: An introduction using R*. New York: Routledge.
- Zhang, Z.** (2021). Contribution of laryngeal size to differences between male and female voice production. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 150(6), 4511–4521.

MTA-SZTE-DE Elméleti Nyelvészeti és Informatikai Kutatócsoport
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
szabo.eva.07@szte.hu
<https://orcid.org/0000-0002-1933-2078>

Szabó Éva: A (nyelvi) benyomáskeltés lehetséges módjai az Instagramon
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIV. évfolyam, 2024/1. szám, 53–76.
[doi:http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2024.1.004](http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2024.1.004)

A (nyelvi) benyomáskeltés lehetséges módjai az Instagramon¹

The use of social media sites has become a part of our everyday life. Its impacts on communication and behavior (and vice versa) have been the subject of various (social)psychological and linguistic studies. As in face-to-face interactions, impression management has a crucial role in computer-mediated communication forms as well. This research is based on social-psychological and linguistic approaches, and the study aims to analyze impression management methods on the Instagram platform, considering the situational and discursive characteristics of the platform.

In the first part of the paper, the notion of impression management is discussed in relation to the social-psychological and pragmatic approaches. According to Schlenker (1980), impression management is an un/conscious attempt to achieve a certain image and control the projected self-image in real or imagined social interactions. Impression management manifests on different levels of awareness, and it affects verbal and nonverbal behavior, including the choice of linguistic items (Verschuere, 1999). Many studies define several patterns called impression management strategies and tactics, which are adaptable for creating, maintaining, or defending certain impressions. Nevertheless, the established taxonomies vary due to the analyzed corpora, methodological processes, as well as the scope of the acquired definition. Furthermore, many scholars have explored external and internal factors that influence the usage of impression management tools by interlocutors, such as motivation, short or long-term goals, current or potential image, and audience. The investigation of impression management has basically been founded on researchers' observations and spoken corpora. The research was motivated by the variation of taxonomies based on the mentioned factors; therefore, a corpus consisting of Instagram posts may reveal different methods, namely, impression management strategies. In addition, the characteristics of computer-mediated communication may have an impact on the choice of linguistic items.

The research examines 50 Instagram posts that were collected manually. The collection was limited by Instagram's algorithm, which may have affected the occurrences of the phenomena in the content. According to the examined data, the textual descriptions of the posts show the gloss of immediacy and the users' attempts to minimize social distance. The users can also reflect on their experiences and life events and let their followers look behind the scenes. The users may present social roles and segments of their identities. Additionally, they may goad other's curiosity, express erudition, and defend their face values as well. The described impression management strategies may belong to the communication practices of the Instagram community as they are heterogeneous procedures that can be realized simultaneously.

To sum up, this paper contributes to the research on computer-mediated communication and language use and may provide insight into the possible motivations and intra- and intercultural patterns underlying the utterances in online communication. On the whole, the paper leads to new research questions as well, such as the relation between visual and textual effects on Instagram and the common meaning construction of online communities.

Keywords: impression management, online self-presentation, Instagram, computer-mediated communication, strategies

¹ A tanulmány a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-22-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

1. Bevezetés

A közösségi oldalak használata a mindennapi életünk részévé vált. Az online térben való kommunikáció, a kapcsolatteremtés, a különböző viselkedési formák és az énmegjelenítés egyaránt újabb kérdésekhez vezetnek mind a (szociál)pszichológiában, mind a nyelvészetben. A közösségi oldalak információforrásként is funkcionálnak, ahol a felhasználó tájékozódhat, ugyanakkor az online térben megosztott tartalmak kihatnak az „offline” világra, és befolyásolhatják a befogadó belső világát, énképét, világtudását, hiteit stb. Az online felületeken látható és olvasható tartalmakat gyakran a szelekció is jellemzi, azaz a befogadó egy eseményt, jelenséget, személyt vagy csoportot egy adott aspektusból ismerhet meg, és alkothat róla benyomásokat, amely a kognícióra is kihat. A benyomáskeltés az emberi interakciókra hatással bíró törekvés, mely kiterjed az online térben való kommunikációra és a közösségi oldalak használatára is. A dolgozat célja az elsődlegesen vizuális tartalmak megosztására szolgáló Instagram-posztok szöveges leírásainak elemzése a (nyelvi) benyomáskeltés tükrében. A dolgozatban az Instagram-posztokban megjelenő lehetséges benyomáskeltési módok, eszközök feltárását kísérem meg szociálpszichológiai és nyelvészeti megközelítésekre támaszkodva.

A dolgozat a következőképpen épül fel. Először a benyomáskeltés fogalmát járom körül (2. fejezet), majd áttérek az online kommunikáció és a (nyelvi) benyomáskeltés ismertetésére (3. fejezet). Ezt követően bemutatom a felhasznált korpuszt és az alkalmazott módszert (4. fejezet), a következő fejezetben (5.) elemzem az Instagram-posztokat, végül összegzem a dolgozat eredményeit (6. fejezet).

2. A benyomáskeltés fogalma

A benyomáskeltés meghatározása elsősorban a szociálpszichológiához köthető (pl. Leary, 1995; Schlenker, 1980), ugyanakkor vizsgálata napjaink nyelvészeti kutatásaiban is egyre nagyobb szerepet kap (pl. Archer, 2018; Nemesi, 2011; Szabó, 2023). Ez annak köszönhető, hogy a benyomáskeltés az emberi interakciókat átszövő, összetett jelenség, mely a kommunikáció minden aspektusára kiterjed(het) és a benyomáskeltési motiváció befolyásolhatja a nyelvi és nyelvhasználati eszközök közötti választásokat (Nemesi, 2011; Verschueren, 1999). A *benyomáskeltés* terminus „esernyő-fogalomnak” is tekinthető, mivel a szociálpszichológia mellett magában foglal több kutatási hagyományt is (Metts – Groshkopf, 2008: 358), ebből kiindulva a dolgozatban is e terminust alkalmazom.

A benyomáskeltés szociálpszichológiai meghatározásai szerteágazók. A jelenség megragadásához a kutatások egyik kiindulópontjaként szolgál a goffmani (1955/2008; 1959) dramaturgiai modell és a homlokzat fogalmak, Goffman a társas interakciókat színházi metafora segítségével jellemzi, az egyén pedig az alakításai által befolyásolhatja a társaiban kialakuló képét. Emellett a nem kívánatos benyomás megelőzése érdekében Goffman dramaturgiai stratégiákat nevez meg, melyek elsősorban az egyénnek a saját magáról kibocsátott

információinak a kontrollálására vonatkoznak. Schlenker (1980) monográfiájában a benyomáskeltést azon tudatos vagy öntudatlan törekvésként jelöli meg, mellyel ellenőrzés alá vonjuk az általunk kibocsátott képeket, melyek lehetnek énvonatkozásúak, az énvonatkozású képzetek az énmegjelenítés fogalma alá kerülnek. A két fogalom megkülönböztetésének alapja később Schlenker és Pontari (2000), illetve Schlenker (2012) értelmezésében az, hogy az énmegjelenítés az emberek a magukról kibocsátott benyomások kontrollálását foglalja magában, ezzel szemben a benyomáskeltés célorientált tevékenység a hallgatósággal megosztott információk által, egyúttal a benyomáskeltés kiterjeszthető csoportokra, eszmékre, jelenségekre is. Ugyanakkor a beszélői szándékok, motivációk feltárása problémás, így az énmegjelenítés és a benyomáskeltés elkülönítése a gyakorlatban bonyodalmas feladatnak tekinthető.

A benyomáskeltés számos jelenséggel szorosan összefügg. A tudatosság mértéke és az egyén önmonitorozási képessége meghatározza a benyomáskeltés sikerességét (vö. Bolino–Turnley, 2003; Snyder, 1974), ehhez pedig a benyomáskeltő személynek a közönsége és az adott beszédhelyzet elvárásait is fel kell mérnie. Ugyanakkor a benyomáskeltő tevékenység megítélését az interakció résztvevőinek világtudása, hitei, korábbi tapasztalatai is befolyásolják. Előfordul, hogy a beszélők jelenlegi/kibocsátott képe és a vágyott/elvárt képe nem egyeznek meg egymással (vö. Baumeister, 1982; Tedeschi–Reiss, 1981), ezért kompenzáló stratégiákat alkalmaznak. A jelenség jellemzéséhez Leary és Kowalski (1990) a kétkomponenses modelljükben a benyomásmotivációt és a benyomáskonstrukciót elkülönítik egymástól. A benyomásmotiváció nem minden benyomáskeltésre alkalmas szituációban válik nyilvánvalóvá, a komponens elemeihez sorolandó a benyomás céljának relevanciája, az elérendő cél értéke, a jelenlegi és a vágyott kép közötti különbség. A benyomáskonstrukció magában foglalja a döntést, tulajdonképpen a tervezést, miszerint hogyan fog zajlani a benyomáskeltés. A benyomáskonstrukció az interlokútor önképéből, a vágyott és nem vágyott identitásból, a szerepkényszerből, a célkitűzés értékéből, valamint a jelenlegi vagy lehetséges szociális képből épül fel (Leary–Kowalski, 1990: 35–37). A benyomáskeltés megvalósulásának módjait benyomáskeltési stratégiáknak és/vagy taktikáknak nevezzük (pl. Fiske, 2004; Jones–Pittman, 1982; Leary, 1995; Tedeschi–Reiss, 1981). Noha a benyomáskeltési taxonómiák elemei változatosak, elsősorban a beszélő perspektívájából jelölik meg a stratégiákat/taktikákat, a közönség is szereppel bír a stratégia/taktika kiválasztásában (vö. Highhouse et al., 2016; Klein et al., 2004), az egyén önmagáról való információközlése pedig a taxonómiák állandó elemének tekinthető (pl. Fiske, 2004; Jones–Pittman, 1981; Leary, 1995).

A benyomáskeltés/énmegjelenítés fogalma a klasszikus és a modern retorikában is megjelenik. Megemlítenéd az arisztotelészi retorika lineáris modellje, mely a kommunikációs helyzetre fókuszál, és amelynek három fő eleme a beszélő, a beszéd tárgya és akire a beszéd irányul, a címzett. A közlő (szónok) jelleme, személye, az értelemre és az érzelmekre való hatás kulcsfontosságú a

meggyőzésben. A hallgatóság befolyásolására vonatkozóan a meggyőzés bizonyítékaiként az *éthosz* (a szónok jelleme), a *pathosz* (a hallgatóságra tett hatás) és a *logosz* (maga a beszéd) hármását nevezi meg (1356a), az első két eszköz célja a megindítás és a gyönyörködtetés, az érzelmekre való hatás, míg az utóbbi célja az értelemre való befolyás, a tanítás. A szónok az érzelmek és az emberek tanulmányozásával képes megállapítani, hogy mivel kelthet fel érzelmeket, mellyel a meggyőzés hatékonyságára is kihat, amellet, hogy hitelt érdemlően mutatkozik a hallgatóság előtt és érvelését a logika vezérli. Burke (1945) szerint a társadalmi problémaként jelenlévő elidegenedés megoldható retorikai eszközökkel, általuk közelebb hozhatók egymáshoz az emberek (Komár, 2021: 78). Burke szerint a retorika a nyelv elemi funkciójában gyökerezik, a nyelv mint eszköz együttműködést indukál. A közlő hitelességére (*éthosz*) szolgál a hallgatósággal való azonosulás képessége, melynek egyik kiváló eszköze a hallgató „nyelvének” alkalmazása (Burke, 1945). Napjainkban az egyén online térben való népszerűségére és sikerességére is kihat az, hogy figyelemmel kíséri-e a közönsége igényeit és képes-e megítélni a közönsége „nyelvét”, valamint azt, hogy milyen eszközökkel tud annak érzelmeire hatni.

A pragmatikai vizsgálódások eredményei hasonlóságot mutatnak a szociálpszichológiai kutatások során megnevezett benyomáskeltési stratégiákkal/taktikákkal. A pragmatikakutatásokban a benyomáskeltés vizsgálata különböző adatforrások, módszertani megfontolások tükrében valósult meg (pl. Archer, 2018; Ellis et al., 2002; File, 2018; Gordon, 2011; Nemesi, 2000, 2011; Szabó, 2023; Varga, 2020). Az eltérő korpuszokon, diskurzusműfajokon végzett elemzések azt tükrözik, hogy a benyomáskeltés univerzális tevékenység, viszont a stratégiák/taktikák kultúra- és diskurzusspecifikusak (Nemesi, 2000, 2011; Szabó, 2023). Ez feltehetőleg abból fakad, hogy a diskurzusműfajok tulajdonságai, keretei (pl. intézményesített és hétköznapi diskurzus), a korpuszban szereplő forrás benyomáskeltési törekvései (vö. Chovanec, 2021), a képzelt vagy valós közönségnek tulajdonított elvárások eltérőek. A nyelvi benyomáskeltést meghatározza a választás lehetősége, amely kiterjed a kifejezőmódokra és a nyelvi elemekre (Nemesi, 2000; Verschueren, 1999). A pragmatikában a goffmani (1955) *arculatmunka*, illetve az *udvariasság* terminusok terjedtek el, melyek az *énmegjelenítés/benyomáskeltés* terminusok alatt tárgyalt társalgási motívumokkal mutatnak hasonlóságot (Nemesi, 2011; Szabó, 2023: 31). A (nyelvi) benyomáskeltéssel foglalkozó pragmatikai munkák (pl. Archer, 2018; Chovanec, 2021; Nemesi, 2011) a szociálpszichológiai megközelítések mellett rendszerint a klasszikus és diszkurzív udvariassági és udvariatlansági elméletek (pl. Arundale, 2010; Brown–Levinson, 1978, 1987; Leech, 1983; Spencer-Oatey, 2000, 2002; Watts, 2003) terminológiai és módszertani apparátusából merítenek, noha a benyomáskeltés és az udvariasság viszonya homályos. Míg Verschueren (1999) az adaptációs pragmatikában adaptációs stratégiaként jegyzi az udvariasságot és a benyomáskeltést is, Nemesi (2011) a (nyelvi) benyomáskeltés egyik megnyilvánulási formájaként, taktikaként

tekint az udvariasságra, Németh (2021) az udvariasság interperszonális funkciójaként jelöli a benyomáskeltést. A benyomáskeltés az interakció motivációjának (pl. Varga, 2020), társalgás céljának (vö. Szabó, 2021), illetve a társalgás (tudatos/nem tudatos) kimenetelének is tekinthető (Szabó, 2023: 36). A jelenség megragadásához Szabó (2023: 58) a következőképpen fogalmazza meg a nyelvi benyomáskeltés stratégiáját Nemesi (2011) definíciójából, illetve a szociálpszichológiai (pl. Goffman, 1955/2008; Leary, 1995; Schlenker, 1980) és pragmatikai (pl. Brown–Levinson, 1978, 1987; Leech, 1983; Spencer-Oatey, 2000, 2002; Verschueren, 1999; Watts, 2003) megközelítésekből kiindulva: *„A nyelvhasználók – tudatosan vagy nem tudatosan – olyan nyelvi és nyelvhasználati eszközöket alkalmaznak, amelyek szerintük alkalmasak egy bizonyos, általuk vágyott társadalmi kép kialakítására vagy megerősítésére, egyúttal egy vágyott bánásmód elérésére.”* A definíció szerint a nyelvi benyomáskeltési stratégia általános tevékenységnek tekinthető (vö. Nemesi, 2011), viszont a vágyott benyomás(ok) mint rövid távú interakciós célok megvalósításához nyelvi benyomáskeltési taktikákat alkalmaznak (vö. Nemesi, 2011; Szabó, 2023), melyek a szituáció- és a diskurzustípustól függően jelölhetők meg. Ugyanakkor a (nyelvi) benyomáskeltési taktikák meghatározását az eltérő adatforrásból nyert adatok vizsgálatához alkalmazható lehetséges módszerek és elméletek is befolyásolják. A face-to-face interakcióban alkalmazott benyomáskeltési törekvések, illetve az azok mögött meghúzódó motivációk, folyamatok eltérhetnek az Instagramon megjelenő benyomáskeltési törekvésektől, ezért azok elemzéséhez az online kommunikáció, illetve maga a kontextus (platform) jegyeinek figyelembevétele is szükséges.

3. Az online kommunikáció és a (nyelvi) benyomáskeltés

Az internet, az elektronikus kommunikációs platformok, majd a közösségi média térnyerése újabb kutatási paradigmát eredményezett a nyelvészetben. A számítógép közvetítette kommunikáció/CMC² (idesorolandók már a további elektronikus eszközök is, mint a telefon, tablet) által új kommunikációs műfajok jelentek meg, illetve a kommunikáció online térben való jelenléte egy (újabb) nyelvhasználatot eredményezett, az online megjelent jelenségek a nyelvhasználatra is hatással vannak (vö. Crystal, 2011; Érsök, 2006; Veszelszki, 2017). Továbbá az internetes felületek versenyszerű újításai újabbnál újabb funkciókat, lehetőségeket vezetnek be a felhasználók számára, mely azt eredményezi, hogy az internetes műfajok jegyei bővülnek vagy változnak. Az online oldalak a felhasználók igényeihez idomulnak, akár csak a felhasználók is alkalmazkodnak a felületeken végbemenő változásokhoz.

² CMC=computer-mediated communication. A digitális kommunikáció meghatározása problémákat vet fel. A kutatók több szempontból, eltérő iskolákból fókuszálnak a tárgyra, idetartozik például a közvetítőközeg (internet, számítógép) felőli megközelítés (Herring, 2002; Yus, 2011), a nyelvváltozatok felőli megközelítés (Crystal, 2001), illetve a jelenség megnevezése is változatos (Veszelszki, 2015). Jelen dolgozatnak nem célja a terminológiai és módszertani kérdések rendszerezése.

Az online térben való kommunikáció többféleképpen valósulhat meg, a közösségi oldalak (Facebook, Instagram, LinkedIn) pedig egyfajta kommunikációs platformként szolgálnak. Temporalitás szempontjából (kvázi) szinkron és aszinkron kommunikációs formákat különíthetünk el az online kommunikációban, az üzenet átadásának granularitása eltérő (Herring, 2002; Istók, 2018), az aszinkron forma lehetővé teszi az egyének számára azt, hogy megfontolják, milyen jelenségeket osztanak meg vagy képviselnek az online térben, teret adva az én (self) ábrázolására, konstruálására, magának az asszertív benyomáskeltésnek (Attrill-Smith, 2019: 29; vö. még Ellis et al., 2002; Szabó, 2023; Tedeschi–Reiss, 1981). Istók (2018) a (kvázi) szinkron formának tekinthető Messenger-üzeneteket vetette össze az aszinkron posztolással, kommenteléssel azok kommunikációs és nyelvi jellemzői mentén 22 pont alapján. Idetartozik a láthatóság, a feladó–címzett közötti távolság, a hangnem, a résztvevők száma, a tervezés, a gyorsaság, az önprezentáció, a modalitás stb. A Facebookon megjelenő posztok tulajdonságai hasonlóságot mutatnak az Instagramon megjelenő posztokkal, ugyanakkor az előbbin vizuális modalitás nélkül is meg lehet osztani tartalmat, míg az utóbbi elsősorban képek megosztására szolgál. A vizuális tartalmak feltöltése szelektív, mivel a megosztott képeken a világítás rendszerint előnyös (pl. „szelfiken”) vagy a képek elsősorban a felhasználó azon énjét tükrözik, melyek konzisztensek a vágyott képükkel (Fullwood, 2019: 44). Az Instagramon és a Facebookon megjelenő posztok között vannak publikusak és zártak is, a felhasználó szabályozhatja a saját adatainak (pl. születésnap láthatósága a Facebookon) és megosztásainak, posztjainak a láthatóságát. A Facebookon és az Instagramon is mód van a megosztások alatt a kommentelésre/kommentváltásra, a felhasználók nem egyidejűleg vannak jelen, a felhasználónak lehetősége van a poszt megtervezésére, a megosztott tartalom törlésére vagy módosítására, valamint a posztokban megjelennek a hashtagek stb. (vö. Istók, 2018: 56–57), az utóbbiak szereppel bírnak a csoportképzésben, a tartalom további kiegészítésében, illetve hasonló tematikájú tartalmak felkeresésében is. Összességében az említett két közösségi oldal funkciójában és tartalmában számos pontban hasonlítanak egymásra.

Az Instagram – akárcsak a Facebook – képek megosztásán kívül lehetőséget nyújt a csetelésre, a lájkolásra, a másik személy megjelölésére a képeken, valamint napi történet megosztására is, melyet a Facebook-profil történetében egyidejűleg megjeleníthetünk. A történet funkcióval a felhasználó szavazásra, játékokra, vélemény kifejtésére és kérdésfeltevésre buzdíthatja a követőit, mely interaktív, gyors kommunikációt teremthet, noha a válaszszövegek megtervezhetők, az interakcióra korlátozott idejük (24 óra) van a felhasználóknak. Emellett videótartalmak feltöltésére is alkalmas a felület, a felhasználónévnek pedig nem szükséges megegyeznie a felhasználó hivatalos nevével. A felhasználó kontrollálhatja a követőit, előfordul, hogy a követő és a megosztó nem ismerik egymást, továbbá e jelenség azt az érzetet generálja, hogy kommunikálunk az illetővel, miközben az interakció nem valós (Carr, 2021: 189).

Boyd (2011) szerint a közösségi hálót (1) az állandóság, folytonosság, (2) a megismételhetőség, (3) az oszthatóság és (4) a kereshetőség jellemzi, mivel a megosztott tartalmak menthetők, terjeszthetők, illetve időtállóak és nincsenek helyhez kötve. A számítógép közvetítette kommunikáció, illetve a közösségi oldalak alkalmas platformok a benyomáskeltésre és/vagy megtévesztésre (Fullwood, 2019; Kalyanaraman–Sundar, 2008; Walther, 1996; Zhao et al., 2008), akárcsak a különböző interakciós gyakorlatok megvalósításához (Eisenlauer, 2014). Az online térben jelen van a relatív anonimitás, mely az őszinteséget és az önkifejezést támogatja (Christopherson, 2007), viszont az egyének hajlamosak lehetnek a korábban említett megijátszásra is (Zhao et al., 2008). Emellett az egyén valós fizikai jegyeinek, társadalmi háttérének ismerete nem minden esetben megosztott a közösségi oldalakon. A felhasználók létrehozhatnak maguknak online identitás(oka)t vagy újjáalkothatják a személyiségüket, melyek akár inkonzisztensek a face-to-face identitással (Boy–Uitermark, 2020; Zhao et al., 2008), valamint a külső, fizikai tulajdonságok és a társadalmi háttér hangsúlyozásával vagy elrejtésével befolyásolhatják a benyomásukat (vö. Goffman, 1959). Továbbá az egyének kifejezhetik a remélt, vágyott identitásukat is (Yurchisin et al., 2005), illetve a személyiségüket különböző aspektusokból tárhatják fel az adott online felületnek és a szituációs megkötéseknek megfelelően (Bartsch–Subrahmanyam, 2015: 343). A közösségi oldalak felhasználói azonkívül, hogy tudatosan és szándékosan osztanak meg információkat önmagukról mind a személyes adatok, információk feltüntetése, mind a felületükön megjelenő tartalmak, posztok által, egyéb tevékenységük is láthatóvá válik az online térben. A közösségi oldalakon megjelenik a felhasználó ismerőseinek/barátainak listája, társas interakciói, az általa kedvelt oldalak, különböző eseményeken való részvétele, valamint a nyilvános posztok alatti kommentjei, melyek betekintést nyújtanak az egyén szociális kapcsolataiba, az általa alkalmazott viselkedésmódokba, a felhasználó attitűdjeibe (vö. Eisenlauer, 2014), mely szintén benyomáskeltést vonhat maga után.

A közönség/hallgatóság jelenléte inherens velejárója a közösségi oldalak használatának, e tényező pedig jelentős mértékben befolyásolja a felhasználó online jelenlétét, az általa megosztott tartalmakat, posztokat, képeket, hiszen a felhasználót a közönsége értékeli. Tulajdonképpen a követők és a „lájkok” számában is mérhető a felhasználó „sikeressége” (Attrill-Smith, 2019: 24). A közönség lehet képzelt, illetve a valós résztvevők között vannak jóváhagyott résztvevők (vö. Levinson, 1988), az Instagram esetében ők az engedélyezett követők. A jóváhagyott résztvevők között jelen lehetnek a közvetlenül címzettek is, valamint azok a résztvevők, akiknek a jelenlétének tudatában van a felhasználó, viszont e jelenlét másodlagos jelentőséggel bír (vö. Dynel, 2011; Goffman, 1981). Az online környezetben végbemenő interakcióknak is vannak nem jóváhagyott résztvevői (vö. Dynel, 2011; Eisenlauer, 2014). Ugyanakkor a közönség felvázolását meghatározza az, hogy a felhasználó milyen formában alkalmazza a közösségi oldalakat (vö. French–Bazarova, 2017), mivel hétköznapi

személyek személyes használatától (pl. baráti beszélgetések, személyes képek megosztása) kezdődően megtalálhatók a híres személyek (pl. zenészek, színházi személyek), tudósok, politikusok profiljai, valamint a közösségi oldalakon a tartalomgyártás már foglalkozásnak is minősül, az utóbbit az *influenszernek* nevezzük. O’ Sullivan (2005) a közösségi platformok felületének kommunikációjának jellemzésére a tömeg-személyes kommunikáció (*masspersonal communication*) definíciót vezeti be, hiszen a közösségi oldalak felhasználói bármilyen méretű és természetű, akár globális méretű közönséget is elérhetnek (Castells, 2007; Christofides et al., 2009).

4. A korpusz és a vizsgálat módszere

Jelen kutatásban ötven, az Instagramon megjelent posztot vizsgáltam meg, melyeket az Instagramon található kereső menü felületéről gyűjtöttem manuálisan.³ Ezeket a posztokat az Instagram algoritmus jelenítette meg. Az algoritmus a felhasználó (ebben az esetben saját) tartalomfogyasztási preferenciái alapján szelektálhat és mutathat meg posztokat, profilokat, ebből fakadóan a kutatási eredmények a létrehozott korpuszra korlátozódnak.

A megjelent posztokra való kattintást követően a szűrés a következő szempontok mentén valósult meg: (1) a felhasználó profilja publikus, azaz követés nélkül is elérhető a megosztott tartalom; (2) az Instagram-profil egy személyhez köthető (pl. nem mém-oldal vagy CGI influenszer)⁴; (3) a megosztott tartalom magyar nyelven íródott; (4) a felhasználónak legalább 5000 fő követője van, (5) a felhasználó fiókján legalább 10 poszt található a gyűjtés idején; (5) a vizsgált poszt esetén nem szerepelnek a #szponzorált, a #szponzorálttartalom, a #támogatotttartalom, a #hirdetés, a #reklám, #fizetettegyüttműködés stb. hashtagek;⁵ (6) a képeket kísérő szöveges leírás legalább 50 karakterből áll. Noha az Instagram-profilokon felfedezhető a posztok tudatos elrendezése és megszerkesztése (vö. Veszelszki, 2020), illetve megtalálhatók egy adott téma köré csoportosuló fiókok/posztok (pl. utazás, divat), a vizsgált posztok eltérő felhasználók profilján szerepelnek, mivel a vizsgálat célja különböző benyomáskeltési módok feltérképezése, nem pedig egy adott csoport vagy márka marketingcélú megjelenéseinek vizsgálata a közösségi oldalon, vagy egy adott felhasználó posztjainak vizsgálata a kibocsátott képek konzisztenciájának felmérése szempontjából. Habár a korpuszban szereplő adott posztokért a

³ Mivel az internetes posztolásnak az egyik ismérve az aktualitás, így megemlítendő, hogy a posztokat 2023-ban gyűjtöttem.

⁴ A CGI (Computer Generated Imagery) influenszer, azaz a számítógép által generált képi influenszer a megosztott tartalmak szerint emberi külsővel rendelkező felhasználó, viszont valójában nem létező személy, a mesterséges intelligenciával hozták létre az alkotói. Célja főképp a marketing, előnye pedig az, hogy kontrollálható, irányítható, szemben a valós influenszerekkel (vö. Hund, 2023: 149).

⁵ Az Instagram (és a Facebook) felületén különböző márkák, vállalkozások, cégek, szervezetek stb. hirdetések, reklámok segítségével népszerűsíthetik termékeiket, portfóliójukat, növelhetik ismeretségüket és célközönségüket, melyhez felkérhetnek felhasználókat, akik az általuk megosztott tartalommal megnevezik az adott terméket, márkát, célkitűzéseket, ebben az esetben pedig gyakran hashtaggal (pl. #reklám) jelölik a posztot. Noha benyomáskeltéssel kapcsolatos tevékenység a felhasználó elköteleződése egy-egy márka vagy termék iránt, a tanulmánynak nem célja a marketing céllal megfogalmazott posztok elemzése.

felhasználók feltehetőleg nem részesültek anyagi juttatásokban, a szűrés szempontjai alapján feltételezhetjük, hogy a posztok tudatos Instagram-felhasználóktól származnak, akik megtervezték a poszt képi és szöveges tartalmát, illetve a posztban lehetséges (nyelvi) benyomáskeltési taktikák jelennek meg.

A kutatás kvalitatív paradigmát követ, a posztok elemzése során elsősorban a képeket kísérő szöveges leírásokat vettem górcső alá, a tartalmuk elemzése mellett az azokban megjelenő nyelvi és nyelvhasználati eszközöket vizsgáltam meg a nyelvi benyomáskeltés tükrében, heurisztikus módon taktikákat állapítottam meg. A következő fejezetben térjünk át az elemzésre!

5. Az Instagram-posztok elemzése

5.1. A közvetlenség látszata

Veszelszki (2017) négy kategória (formai, nyelvtani, lexikai, pragmatikai-szövegtani) szerint csoportosítja a digitális kommunikáció nyelvi jegyeit. A formai tulajdonságok közé tartozik például a helyesírás és a központozás fellazulása, az emotikonhasználat, a vizualitás szerepe, a nyelvtanihoz sorolja a beszélt nyelvi grammatikát, a redundanciát és a gyors reakciót a nyelvi változásra. Lexikai tulajdonságnak tekinthető az idegen nyelvi hatás, az új szóalkotások és kollokációk, a rövidítések, a szleng, a tabutörés, az eufemizmus, a nyelvi játékosság stb., míg pragmatikai-szövegtani tulajdonság a fatikus funkció jelentősége. E jegyek pedig a korpuszban szereplő posztokban is megfigyelhetők, A személyközi távolság csökkentésére és a közvetlenség kifejezésére is alkalmas, szembetűnő jelenség a második személyű kapcsolattartás, azaz a tegezés, amely a reklámokban, az internetes nyelvhasználatban és a digitális kommunikációban egyaránt teret nyert (Istók–Szerdi, 2016). A tegező formák használata a magyar nyelvhasználatban elsősorban az azonos rangú, szolidáris viszonyok, a közvetlenség és a bizalmasság kifejezésére szolgál, valamint a nem egyenrangú, aszimmetrikus viszonyokban a fölérendelt fél részéről fordulhat elő a tegeződés (Domonkosi, 2002: 147), ugyanakkor személytelen használattal is rendelkezhetnek (Kitagawa–Lehrer, 1990). Az Instagram-posztokban jelen lévő tegeződés a közvetlenül címzettekkel és a jelen lévő résztvevőkkel szemben is fennáll, illetve a személytelen használatban is megjelenik. Tekintsük meg a következő három posztot!

1. kép. Instagram-poszt (1)



2. kép. Instagram-poszt (2)



3. kép. Instagram-poszt (3)



4 705 kedvelés

csut.i Köszönöm, hogy ilyen sokan itt vagytok az oldalon és azt a sok pozitív üzenetet, amit nap mint nap kapok tőletek! 🙌😊 #thankyou

Az összes (20) hozzászólás

E három posztban egyaránt tegező formulákat láthatunk, viszont más minőségben. Az (1) és a (2) posztokban a felhasználó a kép szöveges leírásában közvetlenül megszólítja a címzetteket. Az (1)-ben a *Köszönöm, hogy mellettem vagy és segítettél!* megnyilatkozásban nem szerepel explicite a címzett, míg a (2)-ben (*Édes Domikám! Nagyon büszkék vagyunk Rád! Tiszta szívből kívánom, hogy a jó Istentől kapott talentummal és képességekkel élni tudjál és valósítsd meg minden álmodat! Isten éltesen sokáig, legyen csodás életed!*) a megszólított a felhasználó fia, aki a poszt vizuális ábrázolásában is látható. Amellett, hogy a tartalomban a felhasználók kiszólhatnak a közvetlen résztvevőknek, életük egy-egy olyan eseményét is ismertetik (barátság megerősítését, gyermek születésnapját), melyek érzelmi azonosulást válthatnak ki a poszt megtekintőjétől.⁶

A (3)-ban a felhasználó tegező formában megszólítja a poszt olvasóit, köszönetnyilvánítást valósít meg, emellett a közös háttér megteremtése vagy annak létének kifejezése valósul meg mint benyomáskeltési taktika (vö. Szabó, 2023). Az (1)-ben a felhasználó a *Ti meg vigyázzatok magatokra, Csillagszórók! Pussssz* megnyilatkozásban ugyancsak kiszól a poszt olvasóinak, emellett becéző formulát (*Csillagszóró*), illetve közvetlen hangnemű elköszönő formulát (*Pussssz*) alkalmaz. A (1)-(3)-as példákban noha vannak valós résztvevők, közvetlen címzettek, nem derül ki, hogy a posztot képzelt vagy valós, illetve jóváhagyott

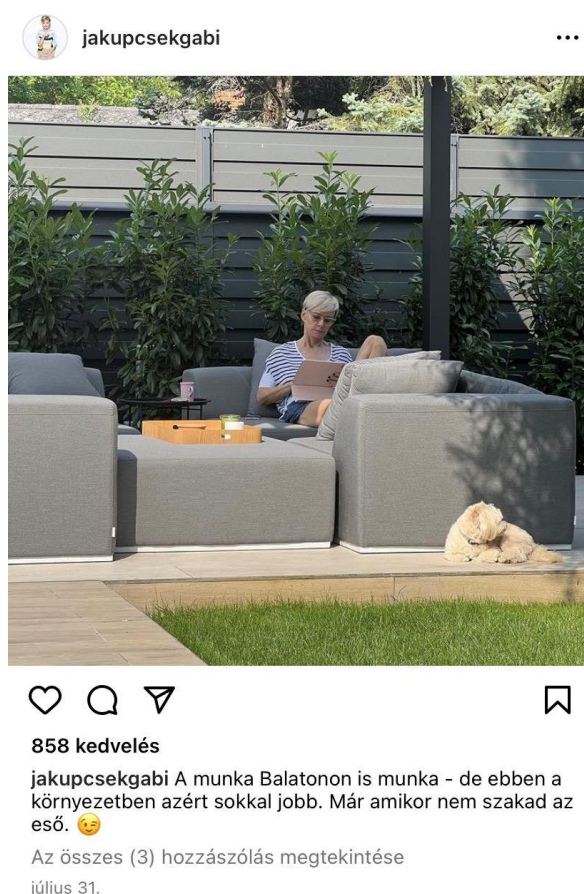
⁶ Az Instagram- és Facebook-posztokban előfordul, hogy az üzenet címzettje nem olvashatja a posztot (pl. a posztoló a kisbabájához szól vagy egy elhunyt személyhez), viszont a posztal a közönség érzelmi azonosulását is kiválthatja.

résztvevőknek szánták-e a felhasználók (vö. Dynel, 2011; Levinson, 1988), viszont a közönség jelenléte meghatározó faktor a poszt megalkotásában, akit a felhasználó megszólít(hat).

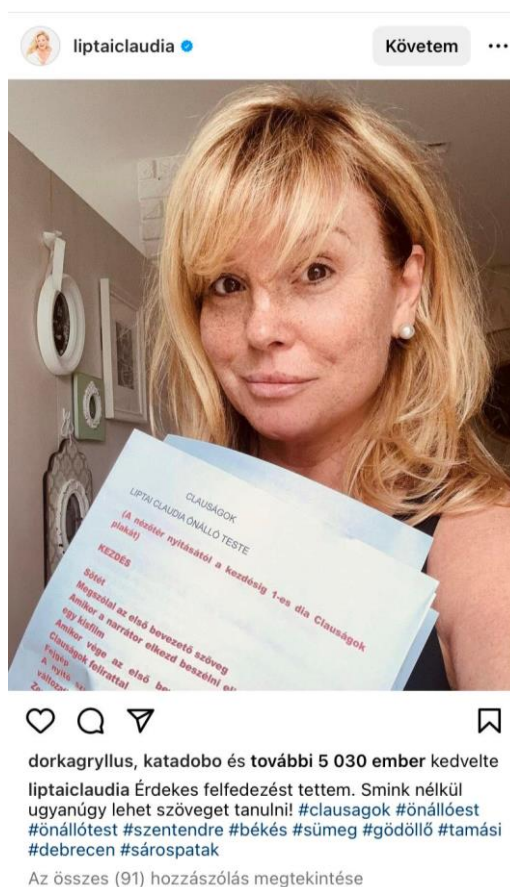
5.2. Betekintés a „színpad mögé”

A goffmani (1959) dramaturgiai modell a színházi metaforára épül, mely kiterjeszthető az internetes kommunikációra is (vö. Pólya, 2012). A dramaturgiai modell szerint az egyének különböző szerepeket alakítanak, az alakítások során pedig jelmezeket, maszkokat viselnek, melyek az adott szituációban megfelelnek, a színpad mögött, az alakítást követően pedig megválnak azoktól. Az Instagramon és további közösségi oldalakon a felhasználók személyiségük különböző szegmenseit tárhatják fel (vö. Bartsch–Subrahmanyam, 2015), illetve különböző (társadalmi) szerepeiket ismertetik, mellyel egyrészt a közönség azonosulni képes (pl. ők is szülők), másrészt az érdeklődés felkeltésére is szolgál.

4. kép. Instagram-poszt (4)



5. kép. Instagram-poszt (5)

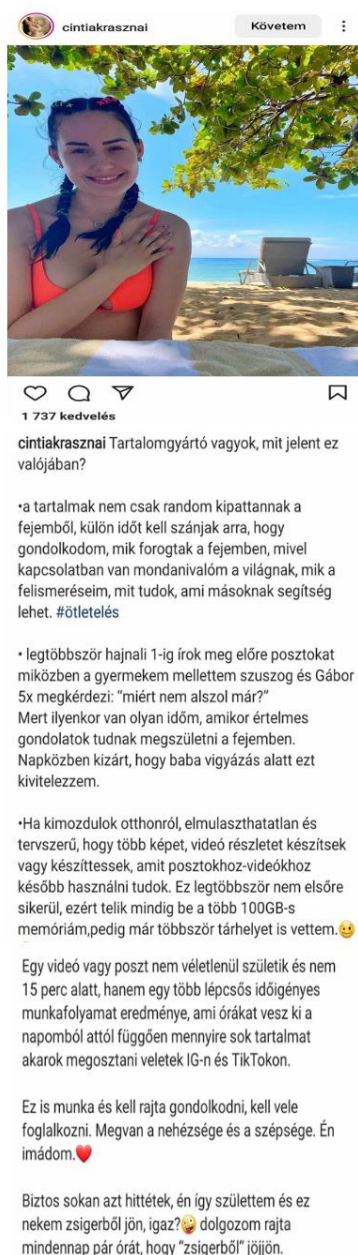


A (4)-es és az (5)-ös példák megosztói esetén az elemzés egyértelműségéért kitérek a poszt szerzőire. A (4)-es példa Jakupcsek Gabriella, az (5)-ös Liptai Klaudia Instagram-profilján szerepel. Jakupcsek újságíró, televíziós szerkesztő, aki a vizuális ábrázolás mellett kijelenti, hogy dolgozik (*A munka Balatonon is munka*), egyúttal a munka háttérében zajló folyamatokra, azaz a munkavégzés helyére és körülményeire is kitér. Liptai televíziós személyiség, színésznő, aki a képen megmutat egy szöveggönyvet, illetve a szöveges leírásban szellemes, humoros megjegyzést tesz (*Érdekes felfedezést tettem. Smink nélkül ugyanúgy lehet szöveget tanulni.*). A megnyilatkozásban reflektál a hivatására, a hastagekben pedig a #clausagok címke őt jelöli, valamint a megtekintő számára felfedi, hogy önálló estet fog tartani, illetve annak helyszíneit ismerteti, tulajdonképpen betekintést nyújt a színpalak mögötti tevékenységébe.

5.3. Az identitásprojekció

Szabó (2023: 89) a magyar nyelvű politikai vitaműsorok elemzésekor elkülöníti az identitásprojekciót mint benyomáskeltési taktikát, amely azon (nyelvi) tevékenységekre vonatkozik, melyekben a közlő bemutatja az adott diskurzusban felvett identitását, elhelyezi magát a társas térben, ez a benyomáskeltési mód a korpuszban is megtalálható, melyben a közlő a saját identitása megjelölése mellett az ahhoz (általa vélt) társítható attribútumokat, tevékenységeket ismerteti. Nézzük meg a (6)-os példát!

6. kép. Instagram-poszt (6)



A (6)-ban a közlő megnyilatkozásában explicite szerepel a hivatása, melyet retorikai kérdés követ (*Tartalomgyártó vagyok, mit jelent ez valójában?*). Ezt követően a közlő részletesen leírja, hogy milyen tevékenységet hajt végre mint tartalomgyártó, ezzel betekintést nyújt a tartalomgyártás folyamatába (l. fent 5.2). Továbbá a közlő az erényeit (pl. szorgalom) hangsúlyozza (vö. Szabó, 2023), megmagyarázza a saját viselkedését a szociális képének megfelelően, azaz attribúciós számadást visz véghez (vö. Leary, 1995). A posztban közhelyszerű kifejezések (*kipattannak a fejemből; zsigerből jön*) és idegen eredetű szó (*random*) is megjelenik. A közlő kiszól a közönségéhez, annak attitűdöt, véleményt tulajdonít (*Biztos sokan azt hittétek, én így születtem és ez nekem zsigerből jön, igaz?*), a poszt végén pedig iróniát fedezhetünk fel (*dolgozom rajta*

mindennap pár órát, hogy „zsigerből” jöjjön), miszerint nem „zsigerből” alkotja meg a közlő a tartalmat, hanem több órás munka eredménye az.

5.4. Az én védelme

Mivel az Instagramon megtalálható a kommentelés, kommentváltás funkciója, így a felhasználók a megosztott tartalmak alatt kifejezhetik attitűdjeiket, álláspontjaikat, a posztoló számára nyílt üzenetküldést hajthatnak végre, illetve a kommentelők egymás között is reagálhatnak a megosztott tartalomra, egyúttal verbális agressziót is megvalósíthatnak a kommentjeikben. A posztoló olvashatja a kommenteket, válaszolhat rájuk. Előfordul, hogy a posztoló olyan kommentekkel szembesül, melyek az arcukat fenyegetik, illetve a kommentelőnek ártó, ellenségeskedő szándékot tulajdonít (vö. Szabó, 2020).

7. kép. Instagram-poszt (7)



A (7)-ben a közlő a beszédesemény és az elhangzott esemény közötti távolság közelségét jelzi (*Tegnap liveoltam.*). A posztoló eddigi, múltbeli tevékenységeit ismerteti (*191szer adtam eddig tanácsot, legjobb tudásom szerint, minden ellenszolgáltatás nélkül. A nyilvánosság pedig 27 része az életemnek.*) (vö. Szabó, 2023), továbbá a gúny eszközét alkalmazza (*Mégis van ami még mindig meglep; „kedves” hozzászólások*), mellyel kritikát, negatív attitűdöt fejez ki a közönsége viselkedésével kapcsolatban. A posztban a közlő felsorolja, milyen minőségben fenyegették az arcukat a visszajelzésekben (*1. Egy ilyen tartalomnál a külsőmet kritizálják 2. Úgy bántanak mást, hogy fogalmuk sincs, mi történik a másik emberrel.*). Ugyancsak gúnyos hangneműek az *Ők bizonyára mindig toppon vannak, soha nincsenek bevizedve, soha nem sírnak, soha nem fáradtak., Manyika a fotelből pedig jól megmondta, hogy sok volt a filter.* megnyilatkozások. A posztoló megosztja a közönségével, hogy miért nem volt előnyös a külseje az előző online szereplésében (*Tegnap valami szomorú dolog miatt (ami senkire nem tartozik-van ilyen) kialvatlan voltam, a szemem dagadt, egy gyógyszertől pedig be voltam vizedve*), egyúttal kiemeli erőit is (*Én így is megcsináltam, mert sokan számítanak rá, várják.*). A megosztott tartalomban a közlő felszólítást hajt végre a közönsége irányában (*1. Nem kötelező nézni! 2. Qwara szégyelled magad!*), melyek címzettjei feltehetőleg az őt bírálók. A hastagekben (*#gondolkozz #neitélkezz #masisember #abuzus*) a közlő felszólítja a közönségét, valamint jelöli, hogy abúzusként tekint az egyes kommentekre.

5.5. Érdekesség, játékosság, szellemesség kifejezése

A hétköznapi társalgásban az interlokútorok törekednek a társaik érdeklődésének felkeltésére (Nemesi, 2011), melyhez különböző eszközök is alkalmazhatók, mint például a hiperbola, a litotész, az expresszív nyelvi elemek (vö. Nemesi, 2011; Szabó, 2023). Az online térben megtekinthető tartalom mennyisége folyamatosan növekszik, előfordul, hogy a felhasználók szűrik az információt, a megosztott tartalmakat, ezért a közönség érdeklődésének felkeltésére, fenntartására való törekvés az Instagram-posztokban is megjelenik. Tekintsük meg a következő posztokat!

8. kép. Instagram-poszt (8)



9. kép. Instagram-poszt (9)



A (8)-as és a (9)-es posztokban a felhasználók a szöveges leírásaikban az érdeklődés felkeltésére szolgáló nyelvi és nyelvhasználati eszközöket alkalmazzák (vö. Nemesi, 2011). A (8)-ban a posztoló az *Előttünk az élet, mögöttünk a Szent Péter Bazilika, felettünk a mennyország...* megnyilatkozásával Weörös Sándor *Szembe fordított tükrök* c. művére utal, melyben az *Alattad a föld, feletted az ég, benned a létra* sor szerepel. Az intertextualitás mellett a szöveges leírásban helyet kap a térdeixis (Szent Péter Bazilika), melyben a közlő a közönsége számára nyilvánvalóvá teszi a poszt helyszínét.

cA (9)-ben a posztoló ázsiai utazásáról számol be. A poszt kezdetén attitűdjét fejezi ki a többi influenszer irányába, akik ázsiai utazásaikról osztottak meg tartalmat az online térben. Emellett a közlő leírja a környezetet (*A hőmérséklet nap közben 32-36 fok körül mozog, éjjel is legfeljebb 26-ra hűl vissza, a 75%-os páratartalom viszont gyilkos.*). A posztban humoros megnyilatkozásokat fedezhetünk fel, melyhez a halmozás (*a képek alapján frissek, üdék és illatosak*), a túlzás és a hasonlat (*Frissen zuhanyozva ha kilépek az utcára, öt percen belül úgy nézek ki, mint aki túl van egy 65 órás vajúdáson, még hozzá hármassikkal. És ehhez még egy lépést sem kellett tennem. Ha mozgok is, attól úgy leizzadok, mintha a kádból pattantam volna elő, amikor csengetett a postás, és törölközés nélkül magamra kaptam valamit. A ruhám olyan csatakos, mintha elromlott volna a mosógép centrifugája: facsarni lehet belőle a verejtéket.*), valamint a metafora (*a páratartalom viszont gyilkos; humán kompót; egy élve megpárolt húshalom; szétrohadó letargikus porhüvely*) eszközeit alkalmazza a közlő. A lexikai elemek stílusa is választékosságra utal (pl. *tipptopp; csatakos*). A poszt szerkezete keretes, mivel a poszt első harmadában (*Megoldásokat várom kommentben*) és az utolsó harmadában (*De tessék, hogy lásd, nem túlzok, íme három csodásan sikerült szelfink 5 kilométer biciklizés, 500 darab lépcső, illetve 3 kilométer dzsungel túra után.*) megszólítja a közönségét, illetve reflektál a poszt vizuális ábrázolására is.

5.6. Események és élmények ismertetése

A múltbeli tevékenységek partnerrel való megosztása a társadalmi távolság csökkentése mellett a benyomáskeltés megvalósítására is szolgál, különösképpen azért, mivel a közlő perspektívájából ismerhetünk meg egy múltbeli eseményt, emellett a közlőnek lehetősége van az azok közötti szelekcióra, a „visszaemlékezés” megvalósulhat az én szolgálatában is (vö. Leary, 1995; Szabó, 2023).

A (10)-ben a posztoló a férjével oszt meg közös fényképeket, a szöveges leírásban pedig a kapcsolatukat jellemzi, miszerint 23 éve egy párt alkotnak, ugyanakkor a kapcsolat(ok)hoz fűződő attitűdjét, álláspontját ismerteti, illetve személyes tapasztalatait, mellyel a múlt ismertetésével együttesen betekintést nyújt a magánszférájába is. A szöveges leírásban közhelyszerű megnyilatkozások is szerepelnek (pl. *Átélt hullámhegyekben és völgyekben; összeolvad a TE meg ÉN*). A közlő emellett jegyzi a közvetlen címzettjét is (pl. *Köszönöm, hogy vagy*

nekem, @polgararpad!; #máranyakadonmaradok). A (10)-es a személyesség érzetét kelti, a kulisszák mögötti betekintést nyújtják, mellyel az intimitás élményét keltik a közönségükben (Marwick, 2015).

10. kép. Instagram-poszt (10)



5.7. Életszemlélet és „bölcseletek” megosztása

Az online tér felhasználói személyes gondolataikat megoszthatják, az olvasóik, követőik számára üzeneteket fogalmazhatnak meg, melyekbe tanácsaikat is beleszőhetik, emellett kifejezhetik a partnerrel (közönséggel) való azonosulásukat is (vö. Leary, 1995; Szabó, 2023).

A (11)-ben a posztoló a közönségét szólítja meg, „életigazságokat” fogalmaz meg, továbbá a poszt célja a közösség/közönség nevelése is lehet (vö. Bódi, 2013). A (11)-ben a szöveges leírás egyes szám 2. személyben van, tulajdonképpen motivációs beszédnek tekinthető, melyben a közlő biztatja a potenciális közönséget arra, hogy képes legyen dönteni az őt érintő kérdésekben. A posztban „közhelyszerű” megállapításokkal, javaslatokkal, bölcseletekkel találkozhatunk, melyekben a közönséggel való kapcsolatteremtés is megvalósul.

11. kép. Instagram-poszt (11)



6. Összefoglalás

A dolgozat célja az volt, hogy az Instagram közösségi oldalon megjelenő posztok szöveges leírásait vizsgálja a (nyelvi) benyomáskeltés tükrében. A posztokban megfigyelhetővé vált, hogy a szöveges leírások (a vizuális ábrázolás mellett) hangneme a közvetlenség látszatát kelti, a posztolók a szociális távolság minimalizálására törekednek, valamint életeseményeikre, élményeikre reflektálnak. Emellett a posztolók a személyiségük különböző szegmenseit, a (társadalomban betöltött) szerepeiket megosztják a közönségükkel, továbbá az identitásuk megjelölését is megvalósíthatják. A szöveges leírások lehetőséget nyújtanak az érdekesség, játékosság és a szellemesség kifejezésére, illetve az arculat védelmére is, melyek a dinamikus társas interakciókban is rendszerint előforduló benyomáskeltési törekvésekként jelölhetők (vö. Nemesi, 2011; Szabó, 2023). Továbbá a követőik, közönségük számára a posztolók tapasztalataikat,

tanácsaikat is megfogalmazzák a megosztott tartalmakban, mely diskurzusteremtő funkcióval is bír.

A felvázolt benyomáskeltési módok (közvetlenség látszata; betekintés a „színpad” mögé; identitásprojekció; érdekesség, szellemesség, játékoság kifejezése; az én védelme; események és élmények ismertetése; életszemlélet és „bölcséletek” megosztása) nem homogén eljárások, hanem egy posztban egyidejűleg több eljárás is megvalósulhat. Ezek a módok tulajdonképpen az Instagram online közössége által alkalmazott kommunikációs eszközökhöz sorolhatók (vö. Uricska, 2022; Veszelszki, 2020). Emellett a szöveges leírásokban felfedezhetők olyan benyomáskeltési törekvések, taktikák, melyek párhuzamba vonhatók eltérő adatforrások mentén is azonosított benyomáskeltési törekvésekkel, taktikákkal (pl. Archer, 2018; Nemesi, 2011; Szabó, 2023), idesorolható az attitűd kifejezése, a múltbeli tevékenységek ismertetése, az identitás kifejezése stb.

A vizsgálat hozzájárul az internetes kommunikáció és nyelvhasználat kutatásához. Ugyanakkor az Instagram-posztok elemzése újabb kutatási kérdésekhez vezethet. Az online posztok adatforrásként szolgálhatnak a vizuális ábrázolás és a szöveges leírások közötti viszonyok, a közös jelentésalkotási folyamatok vizsgálata számára. Továbbá esettanulmány keretében érdemes feltérképezni (pl. egy-egy influenszer, posztoló profilján) az egyén által kibocsátott képek konzisztenciájának megteremtése mögött meghúzódó mechanizmusokat is (vö. Fiske, 2004; Goffman, 1959).

Irodalom

- Archer, D.** (2018). Impression management in the Early Modern English courtroom. *Journal of Historical Pragmatics*, 19(2), 205–222. <https://doi.org/10.1075/jhp.00019.arc>
- Arisztotelész** (1999). *Rétorika*. Ford. Adamik Tamás. Budapest: Telosz Kiadó.
- Arundale, R. B.** (2010). Constituting face in conversation: face, facework, and interactional achievement. *Journal of Pragmatics*, 42(8), 2078–2105. 10.1016/j.pragma.2009.12.021
- Attrill-Smith, A.** (2019). The Online Self. In Attrill-Smith, A., Fullwood, C., Keep, M. & Kuss, D. J. (eds.), *The Oxford Handbook of Cyberpsychology* (17–34). Oxford: Oxford University Press.
- Bartsch, M. & Subrahmanyam, K.** (2015). Technology and Self-Presentation. Impression Management Online. In Rosen, L. D., Cheever, N. A. & Carrier, L. M. (eds.), *The Wiley handbook of psychology, technology and society* (339–357). New York, NY: Wiley Blackwell.
- Baumeister, R. F.** (1982). Self-esteem, self-presentation, and future interaction: A dilemma of reputation. *Journal of Personality*, 50.1, 29–45. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1982.tb00743.x>
- Bódi, Z.** (2013). Kommunikációs viselkedésformák a közösségi térben. *E-Nyelv.hu Magazin*, 5. [<https://epa.oszk.hu/02200/02263/00017/kommunikacios-viselkedesformak-a-kozossegi-terben.htm> Utolsó hozzáférés: 2023. aug. 26.]
- Bolino, M. C. & Turnley, W. H.** (2003). Going the Extra Mile: Cultivating and Managing Employee Citizenship Behavior. *Academy of Management Executive*, 17, 60–71. <https://doi.org/10.5465/ame.2003.10954754>
- Boy, J. D. & Uitermark, J.** (2020). Lifestyle Enclaves in the Instagram City? *Social Media + Society*, 6.3. <https://doi.org/10.1177/2056305120940698>
- Boyd, D.** (2011). Social network sites as networked publics: Affordances, dynamics and implications. In Papacharissi, Z. (ed.), *A networked self: Identity, community, and culture on social network sites* (39–58). New York, NY: Routledge.

- Brown, P. & Levinson, S.C.** (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. In Goody, E. N. (ed.), *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction* (156–289). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P. & Levinson, S. C.** (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burke, K.** (1945). *The Grammar of Motives*. CA Berkley: University of California Press
- Carr, C. T.** (2021). *Computer-Mediated Communication. A Theoretical and Practical Introduction to Online Human Communication*. Lanham, Boulder, New York, London: Rowman & Littlefield Publishers.
- Castells, M.** (2007). Communication, power and counter-power in the network society. *International Journal of Communication*, 1, 238–266. <https://doi.org/1932-8036/20070238>
- Christofides, E., Muise, A., & Desmarais, S.** (2009). Information disclosure and control on Facebook: Are they two sides of the same coin or two different processes? *Cyberpsychology & Behavior*, 12, 341–345. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0226>
- Chovanec, J.** (2021). Saving one's face from unintended humour: Impression management in follow-up sports interview. *Journal of Pragmatics*, 176, 198–212. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.01.021>
- Crystal, D.** (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139164771>
- Crystal, D.** (2011). *Internet Linguistics. A Student Guide. 1st Edition*. London: Routledge.
- Domonkosi Ágnes** (2002). *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. Debrecen: Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézet.
- Dynel, M.** (2011). Revisiting Goffman's postulates on participant statuses in verbal interaction. *Language and Linguistics Compass*, 5.7, 454–465.
- Eisenlauer, V.** (2014). Facebook as a third author—(Semi-)automated participation framework in Social Network Sites. *Journal of Pragmatics*, 72, 73–85. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.02.006>
- Ellis, A. P. J., West, B. J., Ryan, A. R. & DeShon, R. B.** (2002). The Use of Impression Management Tactics in Structured Interviews: A Function of Question Type. *Journal of Applied Psychology*, 87.6, 1200–1208. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.6.1200>
- Érsok Nikolett Ágnes** (2006). Szóbeliség és/vagy írásbeliség. *Magyar Nyelvőr*, 130.2, 165–176.
- File, K.** (2018). „You're Manchester United manager, you can't say things like that”: Impression management and identity performance by professional football managers in media. *Journal of Pragmatics*, 127, 56–70. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.01.001>
- Fiske, S. T.** (2004). *Social Beings: A Core Motive Approach to Social Psychology*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- French, M. & Bazarova, N. N.** (2017). Is Anybody Out There?: Understanding Masspersonal Communication Through Expectations for Response Across Social Media Platforms. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2017, 1–17. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12197>
- Fullwood, C.** (2019). Impression Management and Self-Presentation Online. In Attril-Smith, A., Fullwood, C., Keep, M. & Kuss, D.J. (eds.), *The Oxford Handbook of Cyberpsychology* (35–56). Oxford: Oxford University Press.
- Goffman, E.** (1955/2008). A homlokzatról. In Síklaki István (szerk.), *Szóbeli befolyásolás. II. Nyelv és szituáció* (11–36). Budapest: Typotex.
- Goffman, E.** (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, New York: Doubleday Anchor.
- Goffman, E.** (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: Pennsylvania University Press.
- Gordon, C.** (2011). Impression management on reality TV: Emotion in parental accounts. *Journal of Pragmatics*, 43, 3551–3564. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2011.08.004>
- Herring, S. C.** (2002). Computer-mediated communication on the internet. *Annual Review of Information Science and Technology*, 36.1, 109–168. <https://doi.org/10.1002/aris.1440360104>
- Highhouse, S., Brooks, M. E. & Wang, Y.** (2016). Status Seeking in Manipulative Selfpresentation. *International Journal of Selection and Assessment*, 24.4, 352–361. <https://doi.org/10.1111/ijsa.12153>

- Hund, E.** (2023). *The Influencer Industry: The Quest for Authenticity on Social Media*. Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9780691234076>
- Istók Béla** (2018). Facebook-nyelvhasználat. Normakövetés vagy funkcionális műfajmegkülönböztetés? In Bukor József, Simon Szabolcs & Vajda Károly (szerk.), *A Selye János Egyetem X. Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete* (46–85). Komárom: Selye János Egyetem.
- Istók Béla & Szerdi István** (2016). Az internetes nyelvhasználat napjainkban: di(gi)glosszia, minimalektus, netsztenderd? In Juhász György et al. (szerk.), *A Selye János Egyetem 2016-os Nemzetközi Tudományos Konferenciájának tanulmánykötete* (58–74). Komárom: Selye János Egyetem.
- Jones, E. E. & Pittman, T. S.** (1982). Toward a general theory of strategic self-presentation. In Suls, J. (ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 1) (231–262). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kalyanaraman, S. & Sundar, S. S.** (2008). Impression formation effects in online mediated communication. In Konijn, E. A., Utz, S., Tanis, M. & Barnes, S. B. (eds.), *Mediated Interpersonal Communication* (217–233). New York, London: Routledge.
- Kitagawa, C. & Lehrer, A.** (1990). Impersonal uses of personal pronouns. *Journal of Pragmatics*, 14, 739–759. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(90\)90004-W](https://doi.org/10.1016/0378-2166(90)90004-W)
- Klein, O., Snyder, M. & Livingston W.** (2004). Prejudice on the stage: Self-monitoring and the public expression of group attitudes. *British Journal of Social Psychology*, 43, 299–314. <https://doi.org/10.1348/0144666041501697>
- Komár Zita** (2021). *Az erőtlén kommunikáció ereje – The power of powerless communication. A szelíd retorika, mint meggyőző kommunikációs stratégia megalapozása és sikertényezőinek feltérképezése a CSR-típusú és társadalmi célú reklámokban. Doktori értekezés.* Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia és Kommunikációtudományi Doktori Iskola.
- Leary, M. R.** (1995). *Self-presentation: Impression Management and Interpersonal Behavior*. Madison: Brown & Benchmark Publishers.
- Leary, M. R. & Kowalski, R. M.** (1990). Impression management: A literature review and twocomponent model. *Psychological Bulletin*, 107.1, 34–47. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.107.1.34>
- Leech, G.** (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Levinson, S. C.** (1988). Putting linguistics on a proper footing: explorations in Goffman's participation framework. In Drew, P. & Wootton, A. (eds.), *Goffman: Exploring the Interaction Order* (161–227). Oxford: Polity Press.
- Marwick, A.** (2015). „You May Know Me from You-Tube: (Micro)Celebrity in Social Media”. In Marshall, P. D. & Redmond, S. (eds.), *A Companion to Celebrity* (353–371). Chichester: Wiley Blackwell. doi: 10.1002/9781118475089
- Metts, S. & Grohskopf E.** (2008). Impression management: Goals, strategies, and skills. In Greene O., J. & Burleson, B. R. (eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (357–399). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nemesi Attila László** (2000). Benyomáskeltési stratégiák a társalgásban. *Magyar Nyelv*, 96.4, 418–436.
- Nemesi Attila László** (2011). Benyomáskeltési stratégiák, énmegjelenítési taktikák. In Nemesi Attila László, *Nyelv, nyelvhasználat, kommunikáció* (91–134). Budapest: Loisir Kiadó.
- Németh Luca Anna** (2021). *A magyar nyelvi udvariasság fogalma a 19. század második és a 20. század első felének irodalmában. Doktori értekezés.* Budapest: ELTE.
- O'Sullivan, P. B.** (2005). Masspersonal communication: Rethinking the mass-interpersonal divide. *Presented the 55th annual conference of the International Communication Association*. New York, NY.
- Pólya Tamás** (2012). Goffman online. Mediatizált dramaturgiaiszerepek és közönségek az új mediális (digitális) személyközkommunikációban. *Századvég*, 66.4, 19–50.
- Schlenker, B. R.** (1980). *Impression Management. The Self-concept, Social Identity, and Interpersonal Relations*. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company.
- Schlenker, B. R.** (2012). Self-presentation. In Leary, M. R. & Tangney, J. P. (eds.), *Handbook of Self and Identity. 2nd edition* (542–570). New York/London: Guilford Press.

- Schlenker, B. R. & Pontari, B. A.** (2000). The strategic control of information: impression management and self-presentation in daily life. In Tesser, A., Felson, R. & Suls, J. M. (eds.), *Psychological Perspectives on Self and Identity* (199–232). Washington DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10357-008>
- Snyder, M.** (1974). The self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 526–537. <https://doi.org/10.1037/h0037039>
- Spencer-Oatey, H.** (2000). Rapport management: a framework for analysis. In Spencer-Oatey, H. (ed.), *Culturally Speaking. Managing rapport through Talk across Cultures* (11–46). London: Continuum.
- Spencer-Oatey, H.** (2002). Managing rapport in talk: Using rapport sensitive incidents to explore the motivational concerns underlying the management of relations. *Journal of Pragmatics*, 34, 529–545.
- Szabó Éva** (2020). A nyelvi agresszió megjelenése a politikai vitaműsorokban. *Argumentum*, 16, 31–43. 10.34103/ARGUMENTUM/2020/3
- Szabó Éva** (2021). Énmegjelenítési stratégiák egyetemisták körében. Egy pilot kutatás eredményeiről. *Jelentés és Nyelvhasználat*, 8.1, 1–21.
- Szabó Éva** (2023). *A nyelvi benyomáskeltés empirikus vizsgálati lehetőségei: Pragmatikai megközelítés. Disszertáció.* Szeged: Szegedi Tudományegyetem. <https://doi.org/10.14232/phd.11643>
- Tedeschi, J. T. & Reiss, M.** (1981). Verbal strategies in impression management. In Antaki, C. (ed.), *The psychology of ordinary explanations of social behavior* (271–326). London: Academic Press.
- Uricska Erna** (2022). A bizalom a (nyelvi) részletekben rejlik? Nyelvhasználat a police_hu Instagram-profilján. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 22, Különszám, 37–51. <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.K.2022.004>
- Varga Marianna** (2020). The Role of Linguistic Impression Management: The Case of Hungarian Courtroom Discourses. *Corpus Pragmatics*, 4, 381–400. <https://doi.org/10.1007/s41701-020-00087-9>
- Verschueren, J.** (1999). *Understanding Pragmatics*. London: Arnold Publishers.
- Veszelszki Ágnes** (2015). Megfontolások a digitális kommunikáció pragmatikai leírásához. In Bárdosi Vilmos (szerk.) *A nyelvi pragmatika kérdései szinkrón és diakrón megközelítésben* (239–250). Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Veszelszki Ágnes** (2017). *Digilect. The Impact of Infocommunication Technology on Language*. Berlin/Boston: De Gruyter Saur. <https://doi.org/10.1515/9783110499117>
- Veszelszki Ágnes** (2020). Az Instagram-képek meggyőzési stratégiái a borkommunikációban. *Marketing & Menedzsment*, 53.4, 13–24. <https://doi.org/10.15170/MM.2019.53.04.02>
- Walther, J.** (1996). Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal and hyperpersonal interaction. *Communication Research*, 23.1, 3–43. <https://doi.org/10.1177/0093650960230010>
- Yurchisin, J., Watchravesringkan, K., & McCabe, D. B.** (2005). An exploration of identity re-creation in the context of internet dating. *Social Behavior and Personality*, 33.8, 735–750. doi:10.2224/sbp.2005.33.8.735
- Yus, F.** (2011). *Cyberpragmatics. Internet-mediated Communication in Context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.213>
- Watts, R. J.** (2003): *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhao, S., Grasmuck, S. & Martin, J.** (2008). Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships. *Computers in Human Behavior*, 24.5, 1816–1836. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.02.012>

VÁGÁSI TÜNDE¹ – LENGYEL INGRID² – FOGARASI KATALIN¹ – PATONAI ZOLTÁN³
– VARGA ÉVA KATALIN¹

¹Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézet, ²Belügyminisztérium Integrált Jogvédelmi Szolgálat,

³Pécsi Tudományegyetem Traumatológiai és Kézsebészeti Klinika

vagasi.tunde@semmelweis.hu, <https://orcid.org/0000-0003-2320-3225>

ingrid.lengyel@ijsz.bm.gov.hu, <https://orcid.org/0000-0001-7957-5330>

fogarasi.katalin@semmelweis.hu, <https://orcid.org/0000-0003-0439-9373>

patonai.zoltan@pte.hu, <https://orcid.org/0009-0002-5909-9124>

varga.eva.katalin@semmelweis.hu, <https://orcid.org/0000-0001-9278-7952>

Vágási Tünde – Lengyel Ingrid – Fogarasi Katalin – Patonai Zoltán – Varga Éva Katalin:

A kórházi ellátás dokumentumai. Ápolási dokumentáció

Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIV. évfolyam, 2024/1. szám, 77–93.

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2024.1.005>

A kórházi ellátás dokumentumai. Ápolási dokumentáció

This study delves into the terminological and generic characteristics of nursing documentation, a critical component of healthcare documentation. The investigation focuses on 21 anonymized patient files dated between 2019 and 2020, collected from the Department of Traumatology and Hand Surgery at the University of Pécs. The documents were categorized into sub-corpora based on the patient's admission, hospital stay, and discharge and analyzed both manually and using software.

Each individual record is considered a sub-genre, compared with analogous ones in medical documentation, marking the first terminological description of Hungarian nursing documentation. In the context of the contemporary paradigm shift towards digital documentation, we identify prevalent phraseological units, abbreviations, and unique acronyms within each nursing sub-genre. This pioneering study serves as an initial step in a comprehensive research initiative, providing insights to enhance graduate terminology training for healthcare professionals amid the evolving landscape of healthcare documentation in the digital age.

Initiated in 2020, our research team undertook a detailed analysis of healthcare documentation with a specific focus on nursing documentation within the context of inpatient care. This study contributes to understanding the structural, phraseological, and terminological characteristics of nursing documentation juxtaposed with medical documentation. The goal is to incorporate these insights directly into medical and health science language training and to facilitate contrastive translation studies.

The documentation management practices and language skills associated with these sub-genres have traditionally been acquired through on-the-job training in Hungary and other European countries. However, with the increasing importance of patient safety and legal considerations, there is a growing need for formalized training in healthcare documentation language skills.

Our findings shed light on the distinct narrative nature of both medical and nursing documentation, emphasizing their role in communication among different healthcare professionals and legal entities. Despite their differences, both serve as crucial forms of communication for ensuring patient safety and quality care. The study recognizes the ongoing transition from paper-based to standardized digital nursing documentation and highlights the importance of acknowledging the linguistic and terminological features and raising awareness of them during this transformation.

Our results demonstrate the need for a precise understanding of the structural and terminological nuances of nursing documentation, akin to medical documentation. This awareness is crucial for healthcare professionals, ensuring effective communication and seamless integration of both traditional and digital documentation methods. The results can contribute to the development of translation strategies for health science genres and emphasize the importance of adapting terminology training to the evolving landscape of healthcare documentation.

Keywords: language of medicine, nursing documentation, terminology, genre analysis, corpus analysis

1. Bevezetés

A kórházi ellátás során az egészségügyi dokumentációban az egészségügyi szaknyelv minden horizontális és vertikális rétege megjelenik (Kurtán, 2003: 46), tükrözve, ahogyan létrejön a kommunikáció minden érintett résztvevő között az ápoló személyzettől a különböző szakterületeken dolgozó orvosokig, valamint a rehabilitációt végző személyzetén át a betegekig és a hozzátartozókig. Az egészségügyi dokumentáció vezetését az 1997. évi CLIV. törvény (Eütv.) 136. §-a és az egészségügyi és a hozzájuk kapcsolódó személyes adatok kezeléséről és védelméről szóló 1997. évi XLVII. törvényben (Eüak.) szabályozza.

A fekvőbeteg-ellátáskor keletkezett egészségügyi dokumentációgyűjteményt kórlapnak nevezzük. 2020-ban kutatócsoportunk indította el Magyarországon a kórlapok részletes feldolgozását és átfogó terminológiai elemzését, amelynek első lépése 21 kórlap orvosi dokumentációjának komplex vizsgálata volt (Varga et al., 2021).

Jelen tanulmány az ápolási dokumentáció dokumentumtípusainak műfaji, terminológiai és stilisztikai elemzésére, valamint ugyanezen szempontokból az orvosi dokumentáció műfajaival való összevetésére vállalkozik. Célunk, hogy feltérképezzük az egyes alműfajok szerkezeti, frazeológiai és terminológiai sajátosságait, stilisztikai jellegzetességeit, hogy ezeket közvetlenül beforgathassuk az orvosi és egészségtudományi szaknyelvi képzésbe, valamint, hogy a magyar műfaji jellemzők leírásával és tudatosításával elősegítsük kontrasztív fordítástudományi kutatások elindítását is. Noha mind az orvosi, mind pedig az ápolási dokumentáció a betegbiztonság szempontjából (Horváth, 2023) és jogi szempontból is (Fogarasi & Patonai, 2021) kiemelkedően fontos kommunikációs formát jelenít meg, a dokumentáció vezetésének szaknyelvi készségeit mind az orvosok, mind pedig az egészségügyi szakemberek évtizedeken keresztül Magyarországon és Európa más országaiban is mintegy szájhagyomány útján, az osztályos munka során sajátították el (Bechmann, 2017: 103). 2019 óta a Semmelweis Egyetem kezdte meg az Orvosi terminológia és Egészségtudományi terminológia tárgyak keretében e szaknyelvi készségek oktatását a görög–latin terminológia közvetítésének autentikus kontextusban, eredeti, anonimizált leleteken történő bemutatásával (Barta et al., 2022).

Az ápolási dokumentáció vezetésének célja a beteg ápolási szükségleteinek, az ápolási feladatoknak naprakész dokumentálása, a nyomon követés biztosítása a jogszabályi előírásoknak megfelelően, valamint a betegellátás különböző feladatait végző személyzet közötti szakmai kommunikáció írásos rögzítése (Cseri, 2002). Az ápolási dokumentációnak minden esetben tartalmaznia kell a beteg azonosítására szolgáló adatokat (név, anyja neve, születés dátuma, lakóhely, társadalombiztosítási azonosító jel (TAJ), valamint az egészségügyi szolgáltatás helyét és idejét, továbbá az ellátásért felelős személy azonosítására szolgáló adatokat is. Az ápolási dokumentáció kötelező elemeit az 48/2009. (XII.29.) EÜM rendelet szabályozza, az intézmények azonban a kötelező elemeken túl

szakspecifikus tartalommal is kiegészítik a dokumentációt. Az egyes intézmények a jogi szabályozással összhangban maguk alkotják meg a dokumentáció vezetésének helyi eljárásrendjét, így az ellátó helyenként változó. Jelen tanulmányban a Pécsi Tudományegyetem Klinikai Központ Egészségügyi dokumentáció vezetésének eljárásrendje c. dokumentumra támaszkodtunk, amelynek 7.4.6. pontja tartalmazza a teljeskörű ápolási dokumentációra vonatkozó szabályozást. Az ápolási dokumentáció kezelése a mindenkori műszakbeosztásnak megfelelően az ápoló feladata. A fent hivatkozott eljárásrend alapján (7.4.6.2) „minden ellátási eseményt annak a személynek kell dokumentálni, aki azt észlelte, megállapította, mérte, végrehajtotta.”

A kórlapok orvosi és ápolási dokumentációhoz tartozó részei eltérő diskurzusközösségek kommunikációs formáit rögzítik. Az ápolási dokumentáció elsősorban nem az orvosok számára készül, hanem az ápoló személyzet tagjai és esetleg a jogi szereplők közötti kommunikációra szolgál (Oláh, 2020: 27), ami a teljesen eltérő szaknyelvi regiszterükben (Kurtán, 2014: 38) is megmutatkozik. Eltérő szakmai cselekvéssorokhoz kapcsolódnak, így teljesen különálló műfajnak tekinthetők. A szakmai cselekményeket és a beteggel kapcsolatos történéseket hitelesen leíró jellegük miatt mindegyik szövegtípusa narratív (Károly, 2007: 134). Emellett mindegyik fő műfaj esetében vannak a dokumentációban olyan szövegek, amelyek az orvosi vagy az ápolási dokumentáció alműfajait (Károly, 2007: 134) jelenítik meg.

Korunk technikai vívmányai kiemelt hatást gyakorolnak nemcsak az egészségügyi ellátásra, hanem az egészségügyi dokumentáció kivitelezésére is, ezért időszerű e váltás időszakában felmérni az egyes alműfajok használatát, és megfigyelni az esetleges átalakulás lépéseit. Ellentétben az orvosi dokumentációval, még nem minden ápolási dokumentumtípusban terjedt el a meghatározott sablonok alapján készített, elektronikus dokumentáció alkalmazása (Fölker, 2014). Szeretnénk tudatosítani a szaknyelvhasználókban, hogy az egyes alműfajok eddigi használata mely szakmai kommunikációs célok megvalósulását és milyen nyelvi eszközökkel tette és teszi lehetővé, és a digitalizáció által hozott változás milyen előnyökkel vagy esetleges hátrányokkal járhat. Így lehetőség nyílik a folyamatos korrekcióra, és arra, hogy a megszületőben lévő, átalakult műfajok még hatékonyabban elérjék kommunikációs céljukat, a betegbiztonság és a minőségbiztosítás elősegítését.

2. Vizsgált anyag, módszerek

Vizsgálatunk korpuszát a Pécsi Tudományegyetem Klinikai Központ Traumatológiai és Kézsebészeti Klinikáján 2019 és 2020 folyamán rögzített 21 darab, anonimizált kórlapból állítottuk össze. A traumatológiai kórházi ellátás során keletkezett dokumentáció az egészségügyi személyzet kiemelkedően nagyszámú résztvevőjének bevonásával készül, mivel többnyire érinti a betegfelvétel, a diagnosztika, a műtetre való felkészítés és a műtėti beavatkozás

szereplőit, valamint a műtétet követő stabilizálás, rehabilitáció résztvevőit is. Ezért ezt a szakterületet választottuk a kórházi dokumentáció átfogó elemzésének megkezdéséhez a szakterület gyakorló szakorvosának (e tanulmány társszerzőjének) bevonásával.

A vizsgált kórlapok ápolási dokumentációjában 5 dokumentumtípus rögzítése történt az elektronikus rendszerben. A kézzel írt dokumentumokat formanyomtatványokra írják, ezek közül az ápolási lapon szerepel egyedi szövegmegfogalmazás.

Mivel az ápolási dokumentáció almfajai az orvosi dokumentációhoz hasonlóan végigkövetik a beteg intézménybeli tartózkodását, azaz keletkeznek dokumentumok a beteg felvételekor, kórházi tartózkodása alatt és eltávozásakor, ezeket e három csoportnak megfelelően alkorpuszokba rendeztük. Az ápolási dokumentáció alkorpuszokba foglalt dokumentumtípusait az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat. Az ápolási dokumentációhoz tartozó egyes dokumentumtípusok

Ápolási dokumentáció (21 db kórlapban)	Dokumentumtípusok	Dokumentum formája	Mennyiség
Betegfelvétel	a. ápolási anamnézis	elektronikus rendszerből kinyomtatott, gépelt	21 db
	b. állapot regisztráció (ápolási felvételi státusz)	elektronikus rendszerből kinyomtatott, gépelt	18 db nem vizsgált
	c. ápolási terv	elektronikus rendszerből kinyomtatott, gépelt	19 db
Ápolás alatt készült dokumentumok	d. ápolási lap	formanyomtatvány, kézzel kitöltve	19 db nem vizsgált
	e. ápolási jelentés (átadó) (az ápolási lap hátoldalán)	formanyomtatvány, kézzel kitöltve	5 db
	f. ápolási tevékenységek	elektronikus rendszerben rögzített	14 db (373 bejegyzés)
	g. lázlap	formanyomtatvány, kézzel kitöltve	nem vizsgált
Eltávozás	h. ápolási zárójelentés	elektronikus rendszerből kinyomtatott, gépelt	18 db

Jelen tanulmányunkban az orvosi dokumentáció már elvégzett feldolgozásához hasonlóan (Varga et al., 2021) mutatjuk be az ápolási dokumentáció egyes dokumentumtípusait. Részletesen elemezzük formai, tartalmi, stilisztikai és

terminológiai szempontból az ápolási anamnézist, az ápolási tervet és az ápolási zárójelentést.

A kézzel írt *Ápolási jelentést (átadót)* gépelt szöveggé átírtuk, majd az így létrejött korpuszt szoftveresen a Sketch Engine korpuszlekérdező rendszerrel is vizsgáltuk, gyakorisági vizsgálatot és kulcsszavas keresést végeztünk.

A terminológiai vizsgálatot minden dokumentumtípus esetében manuálisan végeztük el. Ennek során figyelmet fordítunk a görög–latin és a magyar nyelvű terminusok, valamint a betűszók használatának jellegzetességeire. Külön elemeztük az egyes dokumentumtípusokban előforduló rövidítéseket.

3. Eredmények

Az ápolási dokumentáció egyes dokumentumtípusainak műfaji elemzése során megállapítottuk, hogy az ápolási dokumentumokat megjelenítő alműfajok kommunikációs céljukat és strukturális jellemzőiket tekintve párhuzamba állíthatók az orvosi dokumentumokkal, amit a 2. táblázat szemléltet:

2. táblázat. Az ápolási és az orvosi dokumentáció párhuzamai

Ápolási dokumentáció	Orvosi dokumentáció
Ápolási anamnézis	Kórlap (betegfelvételi lap): anamnézis
Ápolási regisztráció Ápolási terv	Kórlap (betegfelvételi lap): státusz
Ápolási lap Ápolási jelentés (átadó, dekusz) Ápolási tevékenységek	Dekusz
Ápolási zárójelentés (eredmények)	Klinikai zárójelentés: epikrízis

Az alábbiakban az ápolási dokumentáció alkorpuszaiba tartozó egyes dokumentumtípusokat tekintjük át azok műfaji, szerkezeti, terminológiai és stilisztikai jellemzőinek részletes bemutatásával.

3.1. A betegfelvételnél keletkező ápolási dokumentumok

3.1.1. Ápolási anamnézis

Az ápolási anamnézis az elektronikus ápolási dokumentáció kötelező eleme, a személyre szabott ápolási terv készítésének alapja. A beteg ápolási előzményeire, kórtörténetére vonatkozó dokumentum nélkülözhetetlen a megfelelő ápolási terv készítéséhez és az ápolási folyamat hatékony kivitelezéséhez.

Az ápolási anamnézis minden esetben tartalmaz egy kérdőívet, amelyben a következő kérdések szerepelnek: nyerhető-e információ a betegről, mi a megszólítása, kórházba kerülés körülményei, cselekvőképes-e, legközelebbi hozzátartozójának neve és telefonszáma, adható-e felvilágosítás az állapotáról,

valamint hogy van-e gyógyszerérzékenysége, allergiája, dohányzik-e, fogyaszt-e kávé, alkoholt, kábítószer.

Az ápoló az anamnézis felvétele során arra törekszik, hogy a beteg a saját szavaival mondja el, hogy miért van a kórházban (autoanamnézis), vagy, amennyiben ez nem lehetséges, a hozzátartozótól vagy az első ellátótól, a mentőszolgálatától (heteroanamnézis) megtudott információkat jegyzi fel (Petrányi, 2009: 16; Pápai, é. n.). Az anamnézis ezért – az orvosi anamnézishez hasonlóan – *A beteg / páciens elmondása szerint* vagy *Elmondása szerint* kifejezéssel kezdődik, majd az utána következő dátummal adja meg a panasz kezdetét, illetve a baleset vagy a panaszokat kiváltó esemény időpontját: „A beteg elmondása szerint 2019. 12. 28-án otthonában elesett, jobb válla, jobb csípője, mellkasa sérült”. Fontos, hogy az ellátó nyelvi eszközökkel is egyértelműen jelezze a betegtől nyert információtól való egyértelmű elhatárolódását, amire a magyar nyelvben egységesen e formulák szolgálnak, míg más nyelvekben (pl. a németben) akár e célt szolgáló külön igemód használata is előfordul (Halász & Fogarasi, 2018).

Az anamnézis feltárja a beteg előző betegségeit: *Ismert hypertonia* [magas vérnyomás], *COPD* [krónikus obstruktív tüdőbetegség], *allergiás rhinitis* [orrmagyhártya-gyulladás]; a műtéteket, baleseteket, maradandó elváltozást okozó betegségeket, mint „2019. 05. 29. Spinál anesztézia [gerincvelői érzéstelenítés]: bal combfej necrosis [elhalás] miatt Girdlestone plastica [(csípő)kialakítás] történt”. A beavatkozásokat az időpont közlése után általában latinul adják meg: *2016-ban appendectomy* [vakbélműtét]; *Gyerekkorban tonsillectomia* [mandulaműtét]. Feljegyzik a korábban és a jelenleg szedett gyógyszereket és a gyógyszerérzékenységet is (farmakológiai anamnézis).

A jelen panaszoknál rögzítik a panaszok kezdetét és az esetleges változás beálltát: „2019 augusztusában szűnyog megcsípte a jobb kéz II. ujját. Szeptember eleje óta csípés helye fájdalmassá vált, duzzadt, kisebbedett”; valamint az eddig elvégzett vizsgálatok eredményeit: „Rtg [röntgen] csontdestrukciót nem igazolt”.

A vizsgált dokumentumokban az anamnézis gyakran a jelen panaszok között szerepel, például: „Jelen panaszai: OMSZ [Országos Mentőszolgálat] szállítja SBO-ra [Sürgősségi Betegellátó Osztály]. A beteg a történetekre nem emlékszik. OMSZ dokumentáció szerint 2019. 12. 26-án elesett, jobb oldali csípőtájék sérült”. Más esetekben a jelen panaszok megfogalmazása igen rövid: „Jobb bokája fáj”; „Jobb kéz sebe fájdalmas”.

3.1.2. Állapotregisztráció (ápolási felvételi státusz)

Az állapotfelmérés az alapinformációk ismeretében már szakmaspecifikusan készül. Az ápolási helyzetfelmérés során különböző megfigyeléseket és vizsgálatokat végeznek el. A felvételt végző ápoló köteles rögzíteni a páciens kardinális tüneteit (vérnyomás, pulzus, hőmérséklet) (Papp & Újváriné, 2014: 36), tudati állapotát, valamint a fájdalomra, életmódra, önellátóképességre

vonatkozó adatokat. A dokumentumot szakápoló tölti ki a saját megfigyelése és a NANDA [North American Nursing Diagnosis Association 'Észak-Amerikai Ápolási Diagnózis Társaság'] irányelvei alapján, és az adatokat egy kérdőívben rögzíti pontértékkel megadva a válaszokat.

3.1.3. Ápolási terv

A feljegyzett adatok alapján elkészül az ápolási terv, amely három részre tagolódik: tartalmazza a NANDA osztályozási rendszerének megfelelő (Carpenito, 1996) ápolási-gondozási diagnózisokat, valamint az ápolási-gondozási célokat, az utasításokat és tevékenységeket, a tervezett ápolói beavatkozások összességével együtt. A megfelelően elkészített ápolási terv biztosítja az ápolás gyakorlati kivitelezését. Az ápolási diagnózis „klinikai véleményalkotás a tényleges és lehetséges egészségi problémákra, vagy életeseményekre adott egyéni, családi, vagy közösségi reakciókról” (Papp & Újváriné, 2014: 37). Feljegyzésük priorizálás alapján történik a beteg egyéni igényeire koncentrálva. Az ápoló az egészségügyi ellátási csoport többi tagjával együttműködve határozza meg a célokat.

Az ápolási diagnózisok és az ápolási célok formális, kötött, konvencionalizált mintákat követnek. Az ápolási diagnózis elkülönül az orvosi diagnózistól, a betegség által kiváltott állapotra adott reakciókra összpontosít, és kiegészíti az orvosi diagnózist. Az ápolási terv tartalmazza a felmért humán- (ápoló személyzet, dietetikus, gyógytornász, terápiás munkatárs) és tárgyi erőforrásokat. Az ápolási terv időbeli meghatározással különíti el a feladatokat: rövid távú (1–3 napig tartó), középtávú (3–30 napos) és hosszú távú (30 napon túli) terveket fogalmaz meg (Papp & Újváriné, 2014: 39).

Az ápolási terv első része, az ápolási diagnózis a felvételtkor stáusz leírását tartalmazza. A 19 ápolási tervben összesen 56 különböző ápolási diagnózis és azokhoz tartozó ápolási cél adatolható. Végig nagybetűs címszavakban adja meg a beteg állapotának ápolási szempontból lényeges jellemzőit, például „SZÁRAZ BŐR, IDÜLT FÁJDALOM, FOGPROTÉZIS, HÓLYAGKATÉTER, KÖRÖM, MOZGÁSKORLÁTOZOTT, MOZGÁS NEM MEGFELELŐ, HELYVÁLTOZTATÁS SEGÉDESZKÖZZEL, CSÖKKENT [LÁTÁS]/szemüveggel, VÁLTOZÓ ÉRZELMI ÁLLAPOT, VIZELET INKONTINENTIA” [sic!]. A címszavak után felsorolja a beteg állapotából következő lehetséges kockázatokat, leíró névszói szerkezetekkel, sokszor -ás/-és képzős igéből képzett főnevekkel (*szorongás, csökkenés, önellátás, károsodás, fertőzés*). Leggyakoribb szava a *kockázat* (349), például *Baleset kockázata* (51), *Sérülés kockázata* (23), *Fertőzés kockázata* (75). Ezt követi a *csökkent* (113) melléknévi igenév (többnyire *Az erő kifejtés csökkent türése* kifejezésben) (54). Gyakori még a *zavar* (100) szó (például: *Társas kapcsolatok zavara; Gondolkodási folyamatok zavara*). Gyakoriságban a következő *fertőzés* (75) és a *fájdalom* (63), ezt a *szorongás* (62) és az *önellátás* (51) szavak követik (az

Önellátás hiányának tünetegyüttese rögzítése miatt), valamint az *elégtelen* (45) (például az *előírások elégtelen megvalósítása*).

Az ápolási terv a dokumentum második felében az ápolási célokat fogalmazza meg. Az ápolási diagnózisok kockázataira reflektálva szerepelnek az ápolási célok, például „A beteg együttműködésének elnyerése; A higiénés szükségletek kielégítése, az önellátási deficit megszüntetése”. Az *-ás/-és* képzős igéből képzett főnevek itt is dominálnak: *szorongás megszüntetése; kóros vizeletürítés kezelése; zavartság csökkentése; inaktivitás mérséklése*.

3.2. Ápolási lap, Ápolási jelentés (átadó, dekurzus) és Ápolási tevékenységek

Az ápolási folyamat kivitelezésének lényeges része a pontos írásos dokumentáció vezetése a beteg állapotváltozásainak megfelelően. A beteg osztályon való elhelyezésekor nyitják meg az *Ápolási lap* című formanyomtatványt, amelyet minden esetben hagyományosan, kézírással vezetnek. Többek között itt rögzíthetik a rendelt diétát, a vérnyomást, pulzust, hőmérsékletet, kezeléseket és egyéb rendelkezéseket.

Az *Ápolási lap* hátoldalán található az *Ápolási jelentés* vagy *dekurzus*. A formanyomtatványon egy táblázatban, nappali (6-tól 18 óráig) és éjszakai (18 órától reggel 6-ig) műszakra bontva kézírással jegyzik fel az aznapi ápolási eseményeket, a beteg állapotában bekövetkezett változásokat. Az ápolásért felelős szakdolgozó a műszak végén összegezve rögzíti a beteggel kapcsolatos megfigyeléseket, ezzel átadja a következő műszakban dolgozónak, ezért nevezik ezt az almfajt *átadónak* is. Minden esetben tartalmazza a bejegyzést író ápoló aláírását is.

Az általunk vizsgált anyagban használtak egy *Ápolási lap BE-06* elnevezésű formanyomtatványt is, amelyhez nem tartozik szabad megfogalmazású szöveges *átadó*, de a másik típusú *Ápolási lap*-hoz képest több kézzel írt bejegyzést tartalmaz. Az ápolók a dátum és a 6–18, illetve 18–6 időszak feltüntetésével kézzel alakítják ki a nappalos és az éjszakai műszak beosztását. Külön oszlopai vannak a vérnyomás, a pulzus, valamint a bevitt és az ürített folyadékmennyiség beírására. Három oszlopban, a *Vizitrendelések*, az *Ápolási problémák, megfigyelések* és az *Ápolási tevékenységek* alatt találunk rövid, szabadon megfogalmazott bejegyzéseket. Az utóbbi oszlopban szinte mindig az „Áp. [ápolási] lap eMedSolban” bejegyzés szerepel, ami azt jelzi, hogy az *Ápolási tevékenységeket* az elektronikus rendszerben rögzítették. Az utolsó oszlopban az ápoló aláírása található.

Jelen tanulmányban az *Ápolási jelentés* részletes elemzésével foglalkozunk, mivel csak ez tartalmaz összefüggő, szabadon megfogalmazott szövegrészeket.

3.2.1. Ápolási jelentés

Az *Ápolási lap* hátoldalán kézírással vezetett *Ápolási jelentés* az orvosi dekurzushoz hasonlóan naplószerűen követi a beteg állapotváltozásait. Tartalmazza a beteg állapotára vonatkozó megfigyeléseket, valamint azt, hogy a beteg az ellátásban önálló, együttműködő vagy függő funkcióban vett részt. Feljegyzik benne az orvosi rendeléseket és különböző ellátásokat, az elvégzett tevékenységek idejét, és az ápoló aláírását. Az alábbi példák az ápolási jelentés leggyakoribb tartalmi elemeit szemléltetik:

„R [Reggel] Vitális paraméterei ell. [ellenőrizve]. Gyógyszereit bevette. Evett. Ivott. Dr. X. sebét átkötötte, sebleoltás kiküldve. Mai napon RTG [röntgen] készült. Lába polcolva, jegelve. Nyársápolás történt. Holnap op. [operáció]? vérkeresés tárolásra kiküldve. LMWH [Low-molecular-weight heparin 'kis molekulású heparin'] megadva. Panaszt nem jelzett. Láztalan.

E [Este] Vitális param. [paraméterei] és VC. [vércukor] ell. [ellenőrizve]. Vacsorázott. Gyógyszereit, inzulint magának adja. Végtag polcolva. Éjfél után nem eszik, nem iszik. Holnap műtét lesz. Éjszaka aludt, panaszt nem jelzett. Láztalan, kacsába volt vizelete.”

„R [Reggel] Vit. [vitális] paraméterei, vércukra ell. [ellenőrizve]. Kötését cserélte, drainekeket exelte Dr. X. Gyógyszereit beszedte, inzulint megkapta (reggel, délben) evett, ivott. Antibiotikum lecsepegett. Vizelete ürült kacsába. LMWH [Low-molecular-weight heparin 'kis molekulású heparin'] megadva. Subfebrilis [hőemelkedése van]. Panaszt (hidegrázást) nem jelez.

E [Este] Vitális paraméterei ellenőrizve, esti gyógyszerével ellátva, önállóan mosakodott, részleges ágynemű csere történt. Jegelés alkalmazva. Hő ellenőrizve. Előírt insulink beadva. AB. [antibiotikum(ot tartalmazó infúzió)] rendben lefolyt! Jól aludt. Reggeli AB. [antibiotikum(ot tartalmazó infúzió)] lefolyt. Branülje [véna kanül] jól vezet.”

Az *Ápolási jelentés* leggyakoribb szavai az *ellenőrizve* (137), a *paraméter* (134), valamint a *vitális* (116). Az ápolási jelentés kötött szókapcsolatai közül ez a három szó legtöbbször együtt szerepel: *Vitális paraméterei ellenőrizve*, rendszerint rövidítésekkel: *vitális paraméterei ell. / vit. par. ell. / Vit. paraméterei ell.* Ezekkel a kifejezésekkel rögzítik a beteg kardinális tüneteinek – a vérnyomás és a pulzus, valamint a testhőmérséklet – ellenőrzését, amelyet egy nap többször is elvégeznek. Ez után következik a *gyógyszer* (123) főnév, majd a *bevette* (77) ige a *gyógyszer* szóval alkotott szókapcsolatban: *gyógyszereit bevette* (71). A 6. leggyakoribb szó a *nem* (76), valamely tény hiányát jelezve: *láza nem volt*, *panasza nem volt*, *nem volt széklete*, *anticoagulánst nem kapott*; gyakrabban azonban a beteg cselekvéseit leíró igei szószerkezetekben adathozható: *panaszt nem jelzett*, *nem eszik*, *nem iszik*, *nem akar*, *nem fogadott el*, *nem kért*.

Ebben a narratív szövegtípusban az események leírására igék használata jellemző, például *bevette* (77), *megkapta* (71), *aludt* (58), *mosakodott* (34) stb. Egyaránt használnak jelen és múlt idejű alakokat, például *evett-ivott* (29) *eszik-*

szik (16). Az ápolási tevékenységek és események közül kiemelendő a *cserél* (40), *vezet* (25), *lecsepeg* – *csepeg* (16; 12). Az infúziós, illetve transzfúziós terápiák megtörténtét a *lefolyt* (55) – *infúzió* / *AB* [antibiotikum] / *vér lefolyt* –, valamint a *csepeg* / *csepegett* (12), *lecsepegett* (16) igealakokkal fejezik ki.

Az ápolói cselekvéseket nominális mondatl vagy -va/-ve határozói igeneves alakokkal írják le: *csere* (27): *ágynemű csere* (sic!), *cserélve* (29): *ágynemű / lepedő cserélve*, *levéve* (24): *teljes labor / vérkép / haemokultúra levéve*. A gyógyítók és az ápolók tevékenységét igéből képzett főnevekkel és a *történt/megtörtént* igealakokkal fejezik ki: *nyársápolás történt*, *műtét altatásban történt*, *ágynemű csere történt*.

A melléknevek közül többnyire a pozitív jelentéstartalmúak szerepelnek: *lázatlan* (63); *jól* (43): *jól vezet*, *jól aludt*, *jól ürült*; *bőven* (10): *vizelete bőven volt / ürült*.

3.2.1.1. Terminológiai elemzés

Az ápolási jelentésben kizárólag magyar anatómiai neveket használnak, rendszerint az oldaliság megjelölésével: *jobb / bal kézfej*; *bal kéz II. ujját*, *bal karjába*, *lábát terheli*, *lábán kötéscsere*, *lebeny melegítve*, egy korábbi, baleseti sebészek anatómiai névhasználatával kapcsolatos vizsgálat eredményeihez hasonlóan (Fogarasi, 2016: 329). Összességében kevés a latin terminusok száma: *subfebrilis* [hőemelkedés], *per os* [szájon át], *anticoagulans* [véralvadásgátló], *haemokultúra* [a vér mikrobiológiai vizsgálata], *hyperaemiás* [vérbő]. Az eszközök nevei között megtalálható a latin *infúzió*, a görög eredetű *katéter*, az angolból átvett *drain*, a francia eredetű *redon* (< Redon francia sebész nevéből), a *kanül* és a *fixateur* (*fixator* írásmóddal) (Mány & Varga, 2022), valamint a Braun cég vénás kanüljének kizárólag Magyarországon használatos *branül* (<*Braun* + *kanül*) elnevezése.

Az ápolási jelentésekben az egészségügyi nyelvhasználat szleng rétegébe sorolható igék, szórövidülések is előfordulnak: *exel* [kihúz], *negál* [nem jelez], *trafó* [transzfúzió], *anesztes* [aneszteziológus], *ECHO* [echographia], *postop.* [postoperatív 'műtét utáni']. Találunk igei értékben használt latin prepozíciókat is, mint *PVK. in* [perifériás vénás katéter be], *katéter ex* [ki].

A terminológia körébe tartoznak a betűszók is, mint például *EKG* [elektrokardiográfia], *CT* [komputertomográf], *RTG* [röntgen], *AITI* [Aneszteziológiai és Intenzív Terápiás Intézet]. A traumatológiai osztályon végzett eljárások betűszavai között sok az angol eredetű, például *LMWH* [Low-molecular-weight heparin 'kis molekulású heparin'], *VAC* [vacuum-assisted closure 'vákuum asszisztált sebkezelés'].

3.2.1.2. Helyesírási kérdések

Az ápolási jelentés írásgyakorlatában tükröződnek a magyar orvosi nyelv helyesírásának nehézségei. Egyrészt ingadozik és következetlenséget mutat a terminusok idegenes és magyaros írásmódja, ami nem normatív, hibrid írásmódhoz vezet (Ludányi, 2021). A latinosan írt szótó és magyarosan írt szóvégződés megfigyelhető a görög–latin szavak toldalékolásában, szóképzésében és összetételeiben is: *anticoagulánst megkapta*, *hypoglikémiás*, *hypertóniás*, *haemokultúra*.

A másik nehézséget a különírás-egybeírás jelenti. Ezen a területen jellemző a nem normatív különírás, amely nem jelzi a tagok közötti összetételi viszonyt (Ludányi, 2013): *kötés csere*, *ágynemű csere*. Különösen abban az esetben figyelhető ez meg, ha az előtag idegen szó vagy rövidítés: *fixator csere*, *infúzió szerelék*, *oxigén terápia*, *RTG vizsgálat*, *foly. pótlás* [folyadékpótlás], *fájd. csill.* [fájdalomcsillapítót] *igényelt*.

A normatív helyesírást nem követő írásmód az ápolási dokumentáció egészére jellemző, beleértve az elektronikus rendszerben választható menüpontok írásgyakorlatát, például az *Ápolási tevékenységekben*: *Segítség az akaratlagos hólyag és bélürítéshez*; *Hólyag katéter behelyezése*; *Hólyag katéter kivétel*.

3.2.1.3. Rövidítések

A hellyel és az idővel való takarékoság érdekében az ápolási jelentés sok rövidítést használ. Ugyanazon kifejezéseknek különböző rövidítései lehetnek: *vit.*, *vitál.* [vitális], *par.*, *param.* [paraméterei], *AB*, *antibiot.* [antibiotikum], *T.L.* és *TL* [teljes labor]. Mindezek alapján megállapítható, hogy egységes, intézményre jellemző rövidítésjegyzéket nem használnak, ugyanakkor a különböző rövidítésvariánsok nem jelentenek problémát a szöveg megértésében.

Az ápolási jelentésre jellemző a betűszószerűen, szóköz és pont nélkül, csupa nagybetűvel írt rövidítések használata, mint *VC* [vércukor], *AB* [antibiotikum], *TL* [teljes labor], *FV* [felső végtag], *OP AV* [operált alsó végtag]. A rövidítésszerű jelek közé tartoznak a mértékegységek: *E* [egység] (Ludányi & Varga, 2021).

3.2.2. Az Ápolási tevékenységek

A papíralapú *Ápolási lap BE-06* elnevezésű formanyomtatványon szereplő *Ápolási tevékenységek* oszlopban az „Áp. [ápolási] lap eMedSolban” bejegyzés jelzi, hogy elektronikusan rögzítették. Az elektronikus felületen egy listából választhatók ki az elvégzett tevékenységeket tartalmazó menüpontok, például *Pulzus mérése*, *Vérnyomás mérése*, *Légzésszám számolása*, *Testhőmérséklet mérése*. Lehetséges szabadon megfogalmazható bejegyzések beírása is, az *Ápolói megfigyelések*, *események* menüpont alatt, például *éjszaka aludt*, *panaszt nem jelzett*; *panaszmentes*, *láztalan*, és a kódokkal kiválasztott tevékenységek menüpontjai mellett is, például az *Infúziós terápia* mellett beírható a beadott készítmény neve és mennyisége: *1500 ml Isolyte*.

3.2.3. Lázlap

A lázlapot az orvos és az ápolók közösen vezetik a hagyományos papíralapú formanyomtatványon, ezért ez az alműfaj egyaránt részét képezi az orvosi és ápolási dokumentációnak. A lázlapnak tartalmaznia kell a beteg azonosítóján és kórisméjén kívül az orvos által előírt gyógyszereket és beavatkozásokat, a vitális paramétereket, laboreredményeket, a felvett és ürített folyadék mennyiségét, valamint a lázgörbét. Az orvos tölti ki az étrenddel kapcsolatos utasításokat, a diagnózis meghatározásához szükséges vizsgálatokat, a terápiás előírásokat, gyógyszerek elrendelését, valamint a gyógyszeradagolást.

3.3. Ápolási zárójelentés

A beteg otthonába vagy másik intézménybe történő eltávozásakor egy összefoglaló dokumentumot készítenek, amelynek tartalmaznia kell az ápolás időtartamát, az elbocsátás dátumát, a zárást végző szakdolgozó és az osztályvezető ápoló aláírását, az elbocsátáskori állapotot, a további szakápolási igényt, továbbá az életmódot érintő tanácsokat. Az elhelyezéstörténet (ápolt napok száma, bekerülés dátuma, kórházba kerülés oka) után a zárójelentésben a klinikai diagnózisok felsorolása következik, amit a távozásra vonatkozó adatok megadása követ: távozás típusa, módja, valamint a vitális paraméterek (vérnyomás, pulzus, testhőmérséklet) és a tudatállapot. Az ápolási zárójelentés tartalmazza a beteg bekerülése óta történt változásokat és az elért eredményeket; a gyógyszerek és az ajánlott étrend leírását.

A dokumentum *Eredmények* részének leggyakoribb szavai az *otthon* (28), *igényel* (20), *beteg* (20), *állapot* (18), *segítség* (18). Ezeket követik az elbocsátás körülményeit leíró kifejezések: *(orvosi) utasításokkal ellátva* (32), *zárójelentést megkapta* (16), illetve a további, otthoni kezelésekre vonatkozó utasítások: *segédeszköz használatára való betanítás* (10), *tornát továbbra is végezze* (10).

A kórházba kerülés oka is megtalálható a zárójelentésben. Az anamnézishez hasonlóan rendszerint az *elmondása szerint* (16) kifejezéssel kezdik. A kórházba kerülés okai vegyesen tartalmaznak magyar és latin diagnózisokat és kórelőzményeket, például *mindkét oldali sacroiliacalis arthrosis* [csípő-keresztcsonti ízület porckopásos betegsége] *műtéti ellátása céljából*, vagy: „a jobb kéz III. ujj bőrelhalását mutatták demarkációval [elhatárolódás], emiatt osztályos felvételét követően ...-én necrectomiát [elhalt szövetelemek eltávolítása], majd amint a sebalap lehetővé tette ...-én félvastag bőr pótlást végeztünk”. Gyakoriak az *otthonában elesett* (7), illetve a *(testrész) sérült* (10) kifejezések, valamint a *jobb* (15) és a *bal* (8) szó a sérülés oldaliságának megjelölésére. Feltűntetik azt is, hogy hogyan került a beteg az ambulanciára: *OMSZ [Országos Mentőszolgálat] szállítja/szállította* (9).

Az ápolási zárójelentésekben összesen 21 klinikai diagnózist találtunk. Az állapotok vagy beavatkozások megnevezésére görög–latin terminusokat, latin rövidítéseket és a diagnózisok BNO kódját használták. Az ápolási zárójelentés

korpuszában összesen 11 kóddal jelölt beavatkozás fordult elő. Csupán néhány esetben szerepelt magyarul a diagnózis: *A szeméremcsont törése S3250*. Ugyanazon beteg különböző diagnózisai vegyesen, magyarul és latinul is szerepelhetnek: *A keresztcsont törése S3210; Decollement femoris l.d.* [jobb comb súlyos lágyrész sérülése] *S7010*. Egy korábbi vizsgálat eredményeivel megegyezően (Fogarasi 2018) az ápolási zárójelentésben szereplő magyar diagnózisok egyetlen esetben sem voltak specifikusabbak, mint a latinul megfogalmazott diagnózisok. A latin diagnózisok terminológiai szempontból kivétel nélkül jóval pontosabbak voltak, mind a sérülés típusának meghatározásában, mind pedig az oldaliság megjelölésében, például: *Necrosis cutis phal. prox. dig. III. m.d.* [Necrosis cutis phalangis proximalis digiti tertii manus dextrae 'a jobb kéz középső ujj alappercének bőrelhalása'].

A közvetlenül a betegnek szóló utasításokat a klinikai zárójelentés epikríziséhez hasonlóan felszólító igealakok fejezik ki: *a gyógytornász által betanított tornát továbbra is végezze*; néhány esetben tiltás formájában: *Végtagját ne keresztezze!*

Rövidítések elsősorban a diagnózisokban szerepelnek, ahol legtöbbször az orvosi dokumentációban általános rövidítéseket használják, például *st. p.* [status post 'utáni állapot']; *l.d.* [lateris dextri 'jobb oldali']; *l.s.* [lateris sinistri 'bal oldali']. Ezen kívül előfordulnak a mértékegységek általános rövidítései: *°C* [Celsius-fok], *mg* [milligramm], és az ápolási folyamat során használt kezelések rövidítéseit: *inj.* [injectio 'injekció'], *szuszp.* [szuszpenzió]. A magyar eredetű betűszavak és rövidítések elsősorban az intézmények neveiből alakultak ki: *SBO* [Sürgősségi Betegellátó Osztály], és az *OMSZ* [Országos Mentőszolgálat], *eü.* [egészségügyi].

4. Megbeszélés

Az ápolási dokumentáció bemutatott dokumentumtípusai funkciójukat tekintve párhuzamba állíthatók és megfeleltethetők az orvosi dokumentáció betegellátás során keletkező dokumentumaival, mint az anamnézis, státusz, dekurzus, zárójelentés (epikrízis); azonban formai, tartalmi, stilisztikai és terminológiai téren számos különbséget tapasztalhatunk. A legfontosabb eltérés az, hogy az orvosi dokumentáció fent említett műfajai kivétel nélkül szabadon megfogalmazott szövegalkotással jönnek létre, míg az ápolási dokumentációban csak az *Ápolási jelentést* írják ilyen módon.

Az ápolási anamnézis többnyire átveszi és megismétli az orvosi anamnézis szövegét. Talán ezzel is magyarázható, hogy az orvosi nyelv görög–latin terminusait, illetve az egyre nagyobb tért nyerő angol betűszókat használják. Fontos azonban megjegyezni, hogy az ápolási anamnézis mindig tartalmaz egy kérdőíves részt is, míg az anamnézis felvételének ez a formája csak az utóbbi időben jelent meg az orvosi dokumentációban (Barta & Varga, 2023).

Az orvosi státusz megfelelőjének tekinthető *Állapotregisztráció* és *Ápolási terv* összeállítása adatgyűjtés útján történik, amely történhet a beteg megfigyelése, a vele való kommunikáció, valamint vizsgálatok, mérések (testhőmérséklet, pulzus, testen levő elváltozás megfigyelése) útján (Papp & Újváriné, 2014: 36). Az adatok rögzítésének sorrendje az orvosi státuszéhoz hasonló, de az utóbbi mindig a fizikális vizsgálatok tapasztalatait és eredményeit követi (Varga et al., 2022). Szövegtípusát tekintve mindkettő leíró (Károly, 2007: 134).

Az ápolási anamnézis és az állapotregisztráció alapján állapítják meg az ápolási diagnózisokat, amelyek nem azonosak a klinikai diagnózisokkal: céljuk ugyanis az ápoló önálló kompetenciájába tartozó, aktuális vagy fenyegető egészségi probléma írásbeli megfogalmazása. Az ápoló feladata a problémának, és nem annak okának a megoldása (Papp & Újváriné, 2014: 37). Az ápolási diagnózisok konvencionalizálódott, kötött, nominális szókapcsolatok, amelyeket ápolóink a NANDA osztályozása szerinti *Ápolási diagnózisok* (Carpenito, 1996) magyar fordítása alapján tanulják meg a képzésük során, míg az orvosok az orvosi státusz konvencionalizált kifejezéseit a gyakorlatban sajátítják el.

A klinikai zárójelentéssel párhuzamba állítható ápolási zárójelentés tartalmazza az elhelyezéstörténetet (megfeleltethető az orvosi anamnézissel), valamint a változásokat, elért eredményeket, és az ápolás befejezésének az okát vagy folytatásának az indokát. Az utóbbiakat ápolási epikrízisnek tekinthetjük. A *Változások, elért eredmények* az ápolási terv megvalósulását tükrözik: „A beteg kielégítő ált. [általános] állapotban betegszállítóval otthonába távozik. Sebe rendben. Kötése tiszta. Járókeret segítségével sétál. Decubitusa [felfekvés] nincs”. A betegedukáció során elsajátított készségeket is itt rögzítik: „Önellátó, mobilis [mozgási] képességét visszanyerte. Fájdalma megszűnt. LMWH [vérálvadásgátló] beadását elsajátította. Láztalan. Gyógytorna keretében elsajátított gyakorlatokat önállóan is elvégzi”. Annak ellenére, hogy az ápolási zárójelentés nem kerül a beteg kezébe, a rá vonatkozó utasításokat is beleírják, függő idézetként vagy felszólító alakkal: „Felvilágosítást kapott, hogy otthonában a gyógytornász által betanított tornát továbbra is végezze”; „Végtagját ne keresztezze!”.

Az ápolási dokumentáció egyetlen szabad szövegalkotású dokumentuma a *dekurzus*nak is nevezett kézzel írt *Ápolási jelentés*, ezért érdemes részletesen összehasonlítani az orvosi dekurzussal. Mindkét dokumentum naplószerűen, dátummal ellátva sorolja fel a beteggel kapcsolatos eseményeket, azonban az orvosi dekurzust a kezelőorvos egyedül vezeti napi egy alkalommal, az ápolóit pedig az adott nappali és éjszakai műszakban szolgálatot teljesítő ápolók, ezért napi 2 bejegyzést tartalmaznak. Az orvos a gyógyító tevékenység szempontjából írja le a beteg állapotára és az elvégzett beavatkozásokra vonatkozó információkat: „11. 29. Általános állapotában szignifikáns változás nincs, vitális paramétereit tartja, láztalan. Novum panaszt nem említ. Kötése rendben”; „12. 11. Tegnap transfúzió [vérátömlesztés] szövődménymentesen megtörtént.

Pszichiátriai konzílium alapján esti Frontin dózis megemelésre került. Beteg máától látványosan jobb kedélyállapotban. Csípőjét továbbra is nem megfelelően mozgatja, luxatioprofilaxis [ficammegelőzés] céljából instruáltuk [oktattuk]. Egyébiránt jó általános állapotban, láztalan, kötése száraz”. Az ápolói dekurzus ezzel szemben a beteg jólétére és emellett az ápolói feladatok elvégzésére koncentrált: „12. 13. E [este] Vitális param. [paraméterei] és VC. [vércukor] ell. [ellenőrizve]. Vacsorázott. Gyógyszereit, inzulint magának adja. Végtag polcolva. Éjfél után nem eszik, nem iszik. Holnap műtét lesz. Éjszaka aludt, panaszt nem jelzett. Láztalan, kacsába volt vizelete”.

Az orvosi dekurzus több olyan görög–latin terminust használ, ami nem adathozható az ápolási jelentésben: „12. 12. Láza nem volt. Kötéscsere. Nyársak rendben. Az I-es metatarsusból [lábközepcsont] eltávolított nyárs helyén pus [genny] ürül. Talpi felszínen középső harmadban egy 2x2 cm-es hyperaemiás [vérbő] terület jelent meg. Sebek egyebekben reakciómentesek (Dr. X. látta). RTG [röntgen] készült”. Egyes cselekvések latin és magyar terminusukkal is szerepelnek: *opus* (6), rövidített formában: *op.* [opus ’műtét’], valamint magyar megfelelője, a *műtét* (14) is. Az *emissio* [elbocsájtás] (20) / *emisszió* (7), *konzílium* (12) / *consilium* [orvosi tanácskozás] (2), *obszerváció* [megfigyelés] (4) esetében kizárólag a latin terminust használják. Szóképzési dublettet figyelhetünk meg a *mobilizáció* [beteg mozgása] (22) és a *mobilizálás* (21) esetében.

Az orvosi dekurzusban kevesebb a rövidítés. Megtalálható benne például a latin *op.* [opus ’műtét’], *postop.* [post operationem / postoperativ ’műtét után(i)’], vagy a magyar *ált.* [általános], *VC* [vércukor], *RTG* [röntgen], *K* [kötés]. Gyakoriak az általános rövidítések is: *cm* [centiméter], *db* [darab]. Az ápolási jelentésben használt rövidítésekkel összevetve kitűnik, hogy közősek az általánosan használt mértékegységek rövidítésszerű jelei, mint *E* [egység], valamint néhány intézmény neve: *AITI* [Aneszteziológiai és Intenzív Terápiás Intézet], *Kh* [kórház], eljárások neve: *Mrtg* [mellkasröntgen], illetve az angol eredetű betűszavak: *VAC* [vacuum-assisted closure ’vákuum asszisztált sebkezelés’], *CRP* [c reactiv protein ‘c-reaktív fehérje’]. Közősek az egészségügyi nyelvhasználat szleng rétegébe sorolható kifejezések is, mint *katéter ex* [katéter ki].

5. Összegzés

Vizsgálatunk a traumatológiai ellátás során keletkezett ápolási dokumentáció műfaji, terminológiai és stilisztikai elemzésére irányult. A korpusz orvosi dokumentációt tartalmazó részét egy korábbi terminológiai elemzés során részletesen leírtuk (Varga et al., 2021), ami lehetőséget nyújtott e tanulmány keretében az ápolási dokumentáció egyes alműfajainak az orvosi dokumentáció kapcsolódó dokumentumaival való strukturális és terminológiai összevetésére.

Kutatásunk aktualitását alátámasztja az a tény, hogy a korpuszunk gyűjtésével párhuzamosan kezdődött meg az ápolási lap digitális rögzítése, így elsőként volt lehetőségünk leírni azokat a szaknyelvi és terminológiai jellegzetességeket,

amelyek a még teljes mértékben használatban lévő papíralapú, valamint a már standardizált, digitális formában történő dokumentációt jellemzik.

A vizsgált korpuszban található dokumentációs alműfajok egyértelműen igazolják, hogy az ápolási dokumentumok szövegtípusuk tekintetében, strukturálisan, továbbá a megbízottság szempontjából is párhuzamba állíthatók az orvosi dokumentációban szereplő alműfaj párjaikkal, hiszen kommunikációs céljuk és terápiás fontosságuk azonos, noha tartalmukat, diskurzusközösségüket és terminológiai, frazeológiai egységeiket és stilisztikai jegyeiket tekintve eltérnek egymástól.

Az orvosi dokumentációhoz hasonlóan az ápolási dokumentáció terminológiai szempontból pontos vezetése is szükségessé teszi az egyes alműfajok strukturális és terminológiai sajátosságainak pontos ismeretét, valamint a rájuk jellemző konvencionizált rövidítések és szaknyelvi mintázatok használatát. A Semmelweis Egyetem gyakorlatorientált képzésében szükségesnek látjuk, hogy hallgatóink már e szaknyelvi készségek birtokában kezdjék el pályájukat egészségügyi dolgozóként, és az ellátást végző munkacsoport hatékony tagjaiként vegyenek részt a betegek felépülését segítő folyamatokban. A hosszabb ideig kézírásos formában készített dokumentációról az egységes digitális dokumentációs formára történő átváltást is megkönnyítheti a két rendszer adta szaknyelvi és tartalmi dokumentációs lehetőségek tudatosítása, és így a régebbi és az új módszer előnyei kombinálhatókká válhatnak.

Jelen tanulmány az ápolási dokumentáció átfogó elemzésének első szakaszát foglalja össze, és eredményei az egészségtudományi terminológia-oktatás fejlesztésén túl egészségtudományi műfajok fordítási stratégiájának kidolgozását is előmozdíthatják.

Irodalom

- Barta A., Varga É. K. & Fogarasi K.** (2022). Game of Bones: Gamification in Medical Terminology. In McDonnell, D. (ed.), *Conference Proceedings: INCOLLAB International Conference Series 2021*. (34–38). Prága: Czech Technical University in Prague. Letöltés: https://12f1bd4d-443f-4e1e-b5eb-ad20a8bfb8a4.filesusr.com/ugd/529bc2_464fb407e5ae4628b4ded11176e431fe.pdf#page=34
- Barta Andrea & Varga Éva Katalin** (2023). *Szakorvosi terminológia*. Budapest, Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézet.
- Bechmann, S.** (2017). Die Sprache der Arztbriefe: Ethnomethodologische Ansätze in der Fachtextanalyse klinischer Arztbriefe. In Bechmann, S. (ed.), *Sprache und Medizin. Interdisziplinäre Beiträge zur medizinischen Sprache und Kommunikation* (101–130). Berlin: Frank & Timme Verlag für Wissenschaftliche Literatur.
- Carpenito, Lynda Juall** (1996). *Ápolási diagnózisok*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- Cseri Lászlóné** (2002): *Az ápolási folyamat dokumentálása a gyakorlatban*. Letöltés: https://epa.oszk.hu/04700/04711/00014/pdf/EPA04711_nover_2002_02.pdf
- Fogarasi Katalin** (2016). Anatómiai terminusok használatának problémái látletei sérülésleírásokban. In Reményi Andrea Ágnes, Sárdi Csilla & Tóth Zsuzsa (szerk.), *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben* (322–332). Budapest: Tinta.
- Fogarasi Katalin** (2018). A diagnózis jelentése és jelentősége a beteg szemszögéből. In Dombi Judit, Farkas Judit & Gúti Erika (szerk.), *Aszimmetrikus kommunikáció – aszimmetrikus viszonyok* (774–804). Bicske: SZAK.

- Fogarasi Katalin & Patonai Zoltán** (2021). Az egészségügyi dokumentáció szerepe és jelentősége. Az akut ellátással, sérülésekkel és a halál okával kapcsolatos orvosi dokumentumok. In Fóris Ágota & Bölcskei Andrea (szerk.), *Tartalomfejlesztés és dokumentáció. Nyelvészeti kutatások* (265–288). Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó.
- Fölker Juszti** (2014). *A Pécsi Tudományegyetem medikai rendszerének mobil alkalmazása*. Letöltés: <http://nws.niif.hu/ncd2014/docs/ehu/063.pdf>
- Halász Renáta & Fogarasi Katalin** (2018). Arztbriefe im medizinischen Fachsprachenunterricht Deutsch. Eine kontrastive Textsortenanalyse. *Journal of Languages for Specific Purposes*, 5, 87–102.
- Horváth Á.** (2023). Translations for patient safety communication: Vital documents in the Hungarian health sector. *STRIDON: Studies in translation and interpreting*, 3(1), 5–27. doi: 10.4312/stridon.3.1.5-27
- Károly Krisztina** (2007). *Szövegtan és fordítás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kurtán Zsuzsa** (2003). *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kurtán Zsuzsa** (2014). Szaknyelvi regiszterek és nyelvhasználati színterek. *Porta Lingua*, 35–46.
- Ludányi Zsófia** (2013). Többszörös (?) összetételek a magyar orvosi helyesírásban. *Magyar Orvosi Nyelv*, 1, 30–35.
- Ludányi Zsófia** (2021). A szaknyelvek helyesírásának szabályozásáról. Elmélet, gyakorlat, dilemmák. In Fóris Ágota & Bölcskei Andrea (szerk.), *Tartalomfejlesztés és dokumentáció. Nyelvészeti kutatások* (147–174). Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.
- Ludányi Zsófia & Varga Éva Katalin** (2021). A szemészeti dokumentáció jellegzetességei. In Fóris Ágota & Bölcskei Andrea (szerk.), *Tartalomfejlesztés és dokumentáció. Nyelvészeti kutatások* (327–360). Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó.
- Mány Dániel & Varga Éva Katalin** (2022). Francia eredetű szakkifejezések a magyar orvosi nyelvben. *Magyar Orvosi Nyelv*, 21(1), 18–21.
- Oláh Mónika** (2020). Az ápolási dokumentáció hatékony alkalmazásának aspektusai. *Acta Sana*, 13(2), 22–31. doi: 10.14232/actasana.2020.2.22-31
- Pápai Tibor** (é.n.). *A betegvizsgálat és felvétel ápolási specialitásai*. Letöltés: <https://tankorterem.wordpress.com/2019/03/06/a-betegvizsgalat-es-felvetel-apolasi-specialitasai/>
- Papp Katalin & Ujváriné Siket Adrienn** (2014). *Az egészségügy és az ápolás általános alapelvei*. Digitális Tankönyvtár, Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar. Letöltés: <https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/handle/123456789/3319>
- Petrányi Gyula** (2009). *Belgyógyászati diagnosztika*. Budapest: Medicina.
- Varga Éva Katalin, Fogarasi Katalin & Patonai Zoltán** (2021). A kórházi ellátás dokumentumai. In Fóris Ágota & Bölcskei Andrea (szerk.), *Tartalomfejlesztés és dokumentáció. Nyelvészeti kutatások* (289–326). Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó.
- Varga Éva Katalin, Gyenes Gábor & Fogarasi Katalin** (2022). A státusz terminológiai jellemzői. *Porta Lingua*, 2, 79–90. doi: <https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.8>

Források

1997. évi CLIV. törvény (Eütv.). Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700154.tv>
1997. évi XLVII. törvény (Eüak.). Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700047.tv>
- 48/2009. (XII.29.) EÜM rendelet. Letöltés: https://www.hbcs.hu/uploads/jogszabaly/198/fajlok/48_2009_eumr_feldolgozott.pdf
- NANDA (North American Nursing Diagnosis Association). Letöltés: <https://nanda.org/publications-resources/publications/nanda-international-nursing-diagnoses/>
- Pécsi Tudományegyetem Klinikai Központ Egészségügyi dokumentáció vezetésének eljárásrendje. Elérhető: Pécsi Tudományegyetem Klinikai Központ

ANDREA BURAI

University of Szeged
Faculty of Humanities and Social Sciences
e-mail: buraiandi93@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-4902-3209>

Andrea Burai: Hungarian students' motivation to learn L2 English and L3 French
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIV. évfolyam, 2024/1. szám, 94–118.
[doi:http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2024.1.006](http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2024.1.006)

Hungarian students' motivation to learn L2 English and L3 French

Motivation behind language learning has long been a key issue in educational research. According to Gonzales' (2006) model, six factors are involved in the motivation for SLA: the desire for economic enhancement, the desire to become a global citizen, the desire to communicate, self-satisfaction, self-efficacy, and the desire to be integrated with other cultures. A questionnaire was created in 2022 to examine how these six factors affect the motivation of native Hungarian students in relation to L2 English and L3 French. Motivation was found to be highly connected to the students' L2. Here, the most frequently mentioned factor was the desire for economic enhancement, followed by the desire to be a global citizen. In the case of L3 French, self-satisfaction was at the forefront, followed by self-efficacy. The results suggest that there is not only a difference between the levels of motivation to learn the two languages, but also different motivating factors.

Keywords: third language acquisition, language learning motivation, bilingualism, crosslinguistic influence, multilingual teaching

1. Introduction

The current Hungarian educational system, reflective of global trends, strongly emphasizes foreign language teaching, with most students learning at least one foreign language within the school setting, often followed by a second foreign language in secondary schools. This need arises not only from the output requirements of the educational system (such as the school-leaving exams), but also from the specific situation of the Hungarian language, as it is not a widely spoken language in the world. Consequently, developing proficiency in foreign languages becomes essential. The lack of the global presence of Hungarian makes learning foreign languages not only an option, but a necessity. Thus, one might assume that English (as a practical lingua franca) is the most popular foreign language that students chose, and indeed, if we look at the data published by the Central Statistical Office (KSH, 2023a; KSH, 2023b) we can see that in the school year of 2022/2023, approximately 833,000 students studied English (434,784 in primary educations and 398,623 in secondary education), while the second most popular foreign language (German) was chosen by only 272,000 people (98,464 students in primary education and 174,131 students in secondary education).

Therefore, research on motivation in foreign language learning is critical, as the motivation level of learners is closely related to the success of the language

learning process. Motivation impacts students' commitment to learning and how efficiently they can overcome difficulties. A deeper understanding of motivation will enable teachers and educational professionals to apply more personalised and effective teaching methods. Motivation research helps to identify what motivates students to learn languages, whether it is a professional goal, cultural interest, or personal ambition. With this information, it would be easier to design curricula and teaching materials that support and sustain students' motivation, thus contributing to more effective language learning.

The current study takes a targeted approach to native Hungarian secondary school students who have studied English as their second language in primary school and then chose French as their third language. The research aims to assess the underlying motivational factors of students to learn foreign languages at school, with a particular focus on how motivation to learn English and French may differ. The study's results may provide valuable insights into students' mindsets and attitudes toward foreign language learning, which is essential to understand because it allows teachers and educational institutions to implement more effective teaching methods. Considering the underlying motivational factors of language learning, it is possible to design more personalised teaching programmes that better support students in learning foreign languages. Identifying motivational factors can also be beneficial when designing education systems and policies, such as increasing interest and student engagement in foreign languages.

2. Literature review

The motivation behind second language learning and its various aspects have been an important part of educational research for many decades; however, it is one of the biggest challenges to reach a common understanding of the terminology and give a proper, all-encompassing definition of it. Over the years, several definitions have been developed to understand motivation better. According to MacIntyre et al., motivation can be regarded as “an attribute of the individual describing the psychological qualities underlying behaviour with respect to a particular task” (2001, p. 463). Williams and Burden defined it as “a state of cognitive and emotional arousal, a state which leads to a conscious decision to act and gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort” (1997, p.120). Gardner provided us with a similar definition: according to him, motivation is “an internal attribute that is the result of an external force (1996, p.25)”. Although the wording of these definitions is different, it is evident that they all regard motivation as a driving force with a tangible result that encourages the individual to strive for a goal.

The emergence of one of the most essential theories connected to language learning is the concept of integrative and instrumental motivation, which can be traced back to Gardner and Lamber (1972). Within this model, the different types of motivation can be categorized into two major categories: integrative and

instrumental motivation. According to the authors, integration motivation stems from a deep-rooted desire to be accepted into the target culture and the desire for the individual not only to be familiar with the given culture but to be embedded in it. Instrumental motivation encompasses motivation based on more tangible goals. Here, the main drive is not cultural acceptance, as the target culture or country is not always present. Instead of the desire to be integrated into a target group, instrumental motivation is when a learner puts energy into learning a foreign language because they hope to gain economic benefits from it, such as finding a better-paying job or other practical advantages. This benefit may not necessarily be material, as it may be connected to (perceived) social status or simply the need to stand out from the crowd. Therefore, the main difference between the two motivations lies in the goal: both have a benefit, but the first has more to do with achieving acceptance and being integrated into a culture, and the other focuses on rather tangible results. Since then, Gardner's Attitude/Motivation Test Battery model (Gardner, 1985) has been widely used worldwide in language learning motivation research.

Several other attempts have been made to expand this model, one being Dörnyei's (1994), who tried to investigate the underlying factors that can influence motivation, distinguishing between intrinsic and extrinsic motivation. According to him, external motivation incorporates factors coming from the outside that motivate someone, such as rewards, punishments, or external recognition. Intrinsic motivation, on the other hand, is based on an individual's intrinsic values, goals, and ideas. This type of motivation is the driving force for personal development and self-expression; therefore, it is rooted in the internal values of the individual. Since the emergence of this model, several studies have focused on the effectiveness of the two types of motivation within classroom settings (Lemos & Veríssimo, 2014; Yoo et al., 2012; Ayub, 2010; Berges-Puyó, 2018).

However, several other empirical studies point to the fact that different types of motivation can be further refined: Ushioda (2012) states that within motivation research, second language learning motivation should be considered a special case, as it differs from general types of motivation. Ushioda says language learning (especially within school settings) cannot fully be incorporated into the above-mentioned models simply because L2 learning is compulsory in most schools. Therefore, in many cases, students are poorly motivated, and using merely the two previously established categories of Gardner and Lambert (1972), we cannot fully understand what enhances and hinders language learning motivation within second language classrooms. Ushioda argues that motivation in these cases is not limited to the learner, but is closely linked to the school itself, the second language teachers, and even the parents in the case of underage learners in primary and secondary schools. This suggests that in motivation studies, where students learn language in a school setting, it would be useful to examine both

motivation and self and context. Self, in this context, means not only the L2 learner itself, but they are addressed as persons “located in particular temporal, situational and social contexts” (p. 67).

Gonzales's model, called the ‘Foreign Language Learning Motivation Questionnaire’ (FFLLMQ), was proposed in 2006 as one of the models that examined the motivational factors behind language learning more complexly. When defining his goals, Gonzales stated that with the model, he “aimed to investigate the conceptual and psychometric properties of an instrument that measures the foreign language motivation of (...) students” (p. 76). The six factors that Gonzales identified to account for most of the variance between second language learners were the following:

Factor 1. Desire for career and economic enhancement

The first factor is linked to students' hopes of gaining some economic benefits from learning a foreign language. For example, many adolescents mentioned that they would get better job opportunities if they spoke a foreign language or would earn more money, i.e., be more sought after in the labour market after learning the language. This factor corresponds to instrumental motivation in the models mentioned above because the aim of the students is not integration but financial/economic benefits.

Factor 2. Desire to be a global citizen

The second factor is connected to the students' idea that the ability to speak a foreign language can make it easier for them to reach a common understanding with foreigners and to make themselves understood through a given language. It also incorporates the idea of getting accepted into different cultures, not only those of the target language but other countries where the given language might serve as a *lingua franca*.

Factor 3. Desire to communicate and affiliate with foreigners

This factor is related to Factor 2 in that it is also connected to communicating with others; however, it does not necessarily mean that students aim to integrate into the target culture. Instead, it incorporates the need to be able to use the language for communicational purposes, mainly within the learners' own culture, for example, on the Internet, with friends, or in the future, as a person who is accepted in the target language community as a speaker but is not necessarily part of the target language culture. Both Factor 2 and Factor 4 fall into the category of integrative motivation in other models.

Factor 4. Desire for self-satisfaction in learning

Inner self-satisfaction can have a significant impact on motivation. In the other models, this is referred to as intrinsic or integrative motivation and involves motivation that stems from the intrinsic need of the students to learn a language. Examples include the pleasure a student derives from using the language, the meaningful use of leisure time with learning languages, or the desire to use the

language itself. Students may mention in this factor that they love the language, learning it is a hobby, or they enjoy speaking it outside the classroom or school.

Factor 5. Self-efficacy

Factor 5 implies that students' belief in their capacities can enhance their motivation to learn a language. Self-efficacy is connected to the idea that students are capable (and they are aware of this capability) of learning the language, the feeling of self-confidence, and determination to achieve a language-learning goal.

Factor 6. Desire for cultural integration

This factor features the desire to not only live and work in a target country but also the need to settle down in a target culture and to socialise and interact with natives in a meaningful way. In the other models, this desire falls under integrative motivation, which incorporates the need and aim to integrate into a different culture.

Since the emergence of Gonzales's FFLLMQ, the model has been used in numerous empirical studies. Gonzales (2015) utilised the model to assess the motivation for second language learning among Filipino college students. However, it has also been used in non-school settings, such as the study by Khan and Takkaç (2021) investigating the motivational factors of immigrants in Canada. The model was also used in Taiwan (Wu & Wu, 2008), which may be interesting from a Hungarian point of view because the foreign language motivation assessed in the model was related to a language that people in the country do not use in their daily lives: it is not officially recognised, it is not widely spoken and therefore similar to the situation in Hungary, where children learn a foreign language that is not present in the minority population, for example, and only in a school setting. A concrete example of using the six-factor model with Hungarian students is Dörnyei's (2009) research, which aimed to gain insight into second language motivation within three different age groups: secondary school students, university students, and adult language learners. All these results conclude that student motivation is generally multi-faceted, with several aspects present of the six factors identified by Gonzales.

It can be seen that much research has been carried out in the field of second language learning to understand students' motivation. However, if we look at the field of third language acquisition, we find that there is far less empirical data on the motivation of third language learners, especially concerning the possible differences that may be present in the motivation associated with the two languages. If we assume from the above results that students have personal and individual motivations for language learning, it also follows that language learning motivation is not superior to languages. In other words, language learning motivation is always language-dependent; however, little empirical information supports this.

Some recently conducted research on L3 motivation discovered fundamental differences between L2 and L3 motivation. For example, some studies (e.g., Bui

and Teng, 2021; Man et al., 2018; Henry, 2011) found that an emerging L3 learning motivation potentially negatively influences the existing L2 motivation. However, other studies showed opposing results: the research of Bonnet et al. (2018) and Busse (2017, 2020) found that there is a relationship between L2 and L3 language motivation, as a positive language learning experience in Lx might boost the motivation to learn the other language as well. Therefore, it is difficult at this stage to state clearly how L2 and L3 motivation interact. It is clear that L2 motivation and L3 motivation are distinct and interact with each other in some ways. This idea was also reinforced by the study of Csizér and Lukács (2010), Henry (2010, 2011, 2014), and Mercer (2011).

3. Methodology

In order to gain insight into the motivation of Hungarian native-speaking students related to second and third languages, two motivational questionnaires were created based on Gonzales' FFLMQ in the summer of 2022 (Appendix 1 and 2). As the aim was to work with students whose second language was English and who have chosen to start studying French as their third language in secondary school, two separate questionnaires were created, focusing on each language, to make the responses easier to evaluate. The questionnaires were created online, where students had to fill in 30 questions connected to each language in a Likert-type test. As the participants were all in 9th grade, the questionnaires were formulated to assess their motivation connected to their L2 English (approximately at levels B1 and B2) (Appendix 1) and French, which they started learning in a school setting around the time they took the test (Appendix 2).

A total of 33 participants were selected based on their previous L2 knowledge, where all students were the same age (within the first year of their secondary school studies) and studied English for approximately the same time (between 4 and 6 years). Students who had studied English for less than four years or more than six years were not taken into account in the evaluation of the tests in order to make the data comparable. Students who had received extra input in their L2 or had started to study L3 French before were also excluded to resolve differences due to knowledge acquired from outside school settings.

In constructing the tests, Gonzales' (2006) Six Factor Structure Model was taken into account so that the 30 questions are equally divided between questions focusing on the six factors. Therefore, all factors were included in an equal number of questions, and the same number of questions (5) focused on each factor. In order to avoid students identifying the factors behind the questions, questions were mixed up in the test and were only recategorised into the six factors during the evaluation of the tests. Before the tests were combined and during the evaluation, the questions were grouped into six clusters as follows:

Desire for career and economic enhancement

- 5. For my future job, I need to speak English/French.
- 12. I would like to work in an English/French.-speaking country in the future
- 17. I have more chances of finding a job if I speak English/French.
- 21. It is financially beneficial in the labour market to speak English/French
- 28. People who speak English/French earn more than people who do not speak English/French

Desire to be a global citizen

- 6. I learn English/French so that when I am abroad, I can make myself understood
- 15. When using the Internet, English/French is beneficial.
- 16. As an adult, I would like to live in an English/French-speaking area
- 20. English/French helps me to make myself understood in several countries.
- 27. English/French is useful because it is spoken in many places in the world

Desire to communicate and affiliate with foreigners

- 2. I enjoy talking to native English/French speakers
- 4. English/French is useful because many people speak it
- 8. It is important for me to be able to speak English/French with native English/French speakers
- 19. I use English/French a lot on the internet to communicate
- 23. I speak English/French with some people in my personal circle.

Desire for self-satisfaction in learning

- 3. I like learning English/French
- 7. I think the English/French language is interesting.
- 13. I feel successful when I get a good mark in English/French
- 22. I enjoy using English/French (on the Internet or in real life).
- 24. I like learning English/French outside school settings (practice, use, etc).

Self-efficacy

- 1. I am capable of learning English/French
- 10. I am willing to make an effort to learn English/French
- 18. It is easy for me to learn English/French words.
- 25. It is easy for me to understand English/French grammar.
- 30. My good language learning skills help me to learn English/French

Desire for cultural integration

- 9. When I grow up, I want to get to know English/French-speaking cultures
- 11. In order to understand native English/French people, it is important to speak English/French
- 14. As an adult, I would like to live in an English/French-speaking country.
- 26. Speaking English/French is an important part of the English /French culture.
- 29. In order to be admitted to a native English/French-speaking country, you need to speak English. /French

As we wanted to address the differences between students' motivation in first and second languages, students completed the same questions for both languages.

The research questions were the following:

1. What are the differences in motivation between their L2 and L3?
2. What factors motivate native Hungarian students to learn L2 English?
3. What factors motivate native Hungarian students to learn L3 French?

Concerning the questions, it was assumed that the motivation of the students to learn English would be relatively high because, as mentioned before, English is extremely useful in Hungary from a practical point of view. Out of the six factors, the economic factor was expected to predominate, as students find it easier to see the usefulness of English in their everyday lives: it is present on the internet, in video games, many communicate with foreigners, and they listen to music, podcasts and watch films. Nowadays, more and more people are open to the idea of moving abroad, so it was hypothesized that the desire for cultural integration would also be one of the most significant driving factors behind learning English.

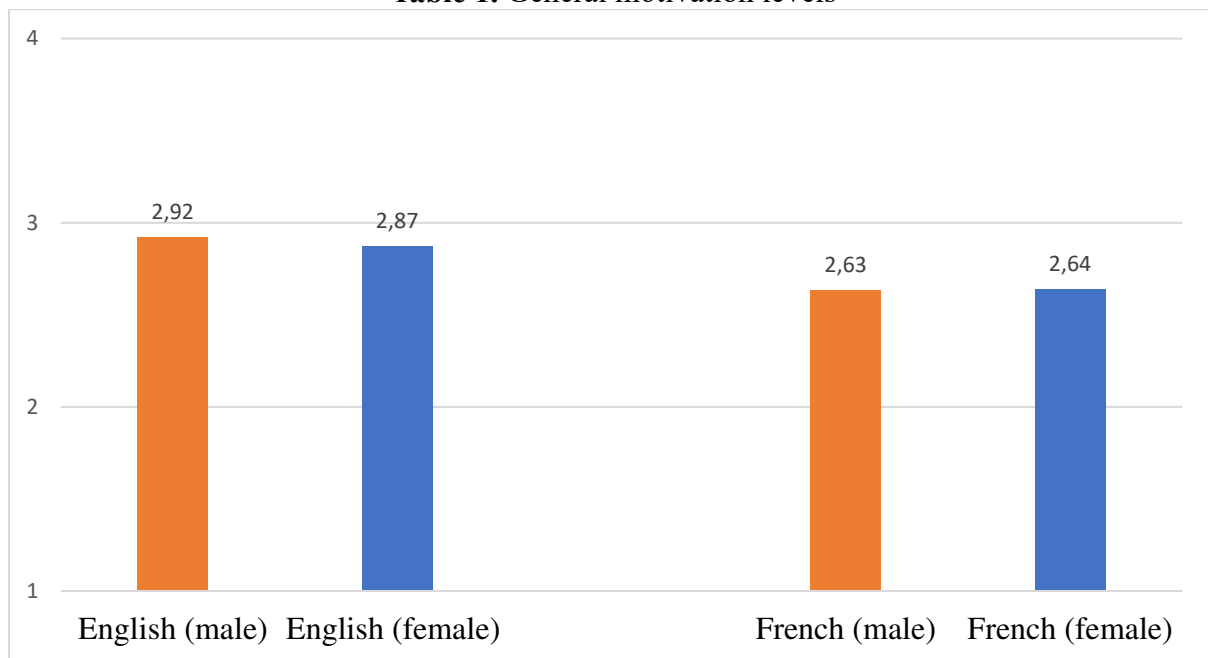
For French, it was assumed that learning motivation would be lower, as the language is less present in everyday life than in English. As German is the second most frequently chosen foreign language, I hypothesised that the emotional factor would predominate, i.e., those who learn French do so because they enjoy the language or like it in general.

4. Results and discussion

As the students asked the same questions concerning the two languages, it was possible to examine the test results in a way that treats it as a general test focusing on motivation itself connected to the two languages. By analysing the data this way, it was possible to detect a difference between L2 English and L3 French. The average student's response score to the questions concerning English was 2.89 on the Likert scale. Comparing this with the answers related to motivation in French, we can see that the mean of the answers for the third language was only 2.63, indicating that students were less motivated about their third language.

If we break the results down by gender (Table 1), we see no significant difference between men and women in motivation for English: men's average was 2.92 while women's was 2.87. In the case of French, the difference was even more negligible, with an average score of 2.63 for men and 2.64 for women.

Therefore, we can conclude that there is not a big difference in motivation between the two genders as both are equally motivated in both their L2 and L3, but it is clear that there is a significant difference between the two languages in terms of motivation.

Table 1. General motivation levels

If we want to dig deeper into the differences in motivation between the two languages, it is also important to analyse the proportion of the factors mentioned above in English and French. If we break down the data by factors, we can discover that widely different reasons shape students' language learning motivation connected to the two languages.

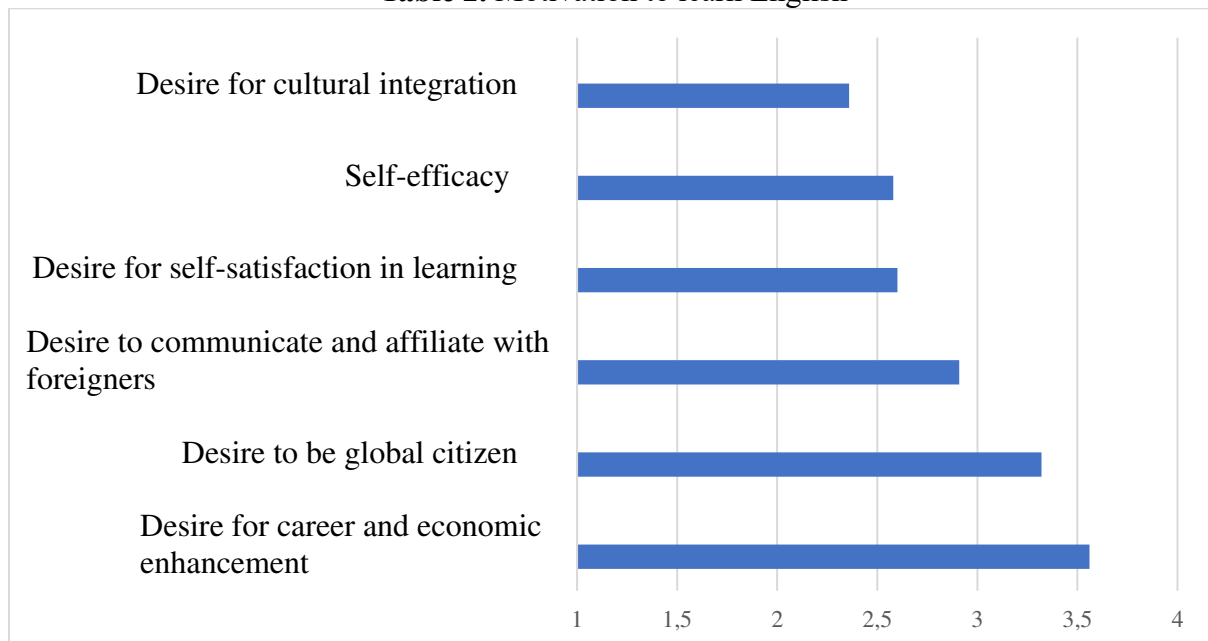
For English, the results (Table 2) clearly show that economic interest is the most popular reason for students to learn a second foreign language. Gonzales's "Desire for career and economic enhancement" was the factor that scored highest among the responses (3,56), meaning that 89% of responses related to economic interest were positive, and students agreed with the given statements. This result is not surprising for English given that the data supports the previously established hypothesis that students perceive a direct benefit between English and employability, are motivated by the fact that they can earn a higher salary by using the language, and can clearly see the advantages of speaking English in terms of their future jobs. This result was followed by the desire to be a global citizen (3,32) and the desire to communicate and affiliate with foreigners (2,91). According to the students' responses, there is a clear difference (0,41) between their desire to be a global citizen and the need to communicate with others. As the main difference between these two factors is the desire to move permanently to another country, we can conclude that students did not only state that they desire to be able to communicate with others, but it was more important for them to be able to use the language to be able to get accepted in the target country as a citizen.

The desire for self-satisfaction was only fourth in connection with the English language (2,6). As mentioned earlier, this factor is related to intrinsic motivation, which includes the positive feelings individuals experience when learning. Since

the response of students in this factor is not considered high, we can conclude that for students, learning English is not an intrinsic pleasure but, as the two most popular categories above show, a duty. Analysis of the results shows that students' primary motivation for learning English is shaped mainly by external motivations: the desire to gain financial benefits, the desire to use the language to move to the target country, and intrinsic motivational factors are present only after these. The general need to talk to foreigners and the pleasure students experience when learning a language does not influence their motivation as much as the extrinsic factors mentioned above.

The least present motivational factors were related to self-efficacy (2,58) and cultural integration (2,36). This result also reinforces that students are not motivated intrinsically to learn English, and self-efficacy is not significantly present in their motivational system. The desire for cultural integration would also be one factor connected to intrinsic motivation, scoring the lowest on the scale.

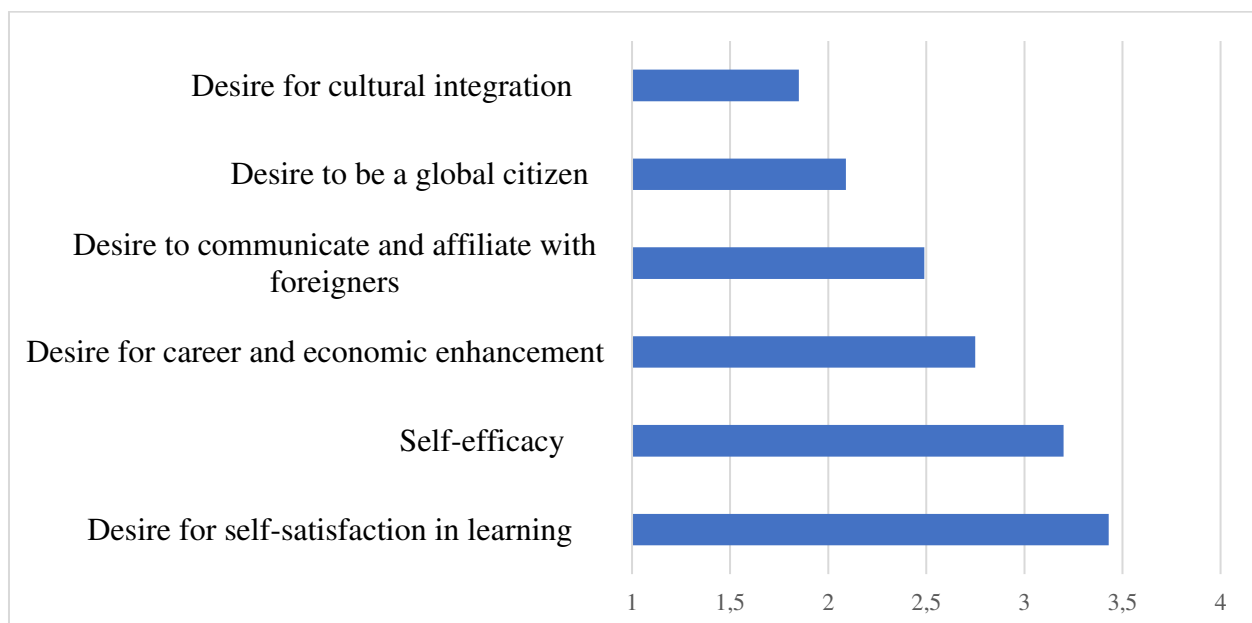
Table 2. Motivation to learn English



When looking at the results related to French (Table 3), the most frequently reported factor was the desire for self-satisfaction (3,43), which, in itself, is in sharp contrast with the results for English and supports the hypothesis that students learn French not for profit but for intrinsic pleasure. Here, unlike in English, the main motivating factor falls into the intrinsic motivation category. This might be related to the fact that French is not a widely used language in everyday life in Hungary, nor is it present as much on the Internet. Therefore, students cannot easily see the immediate benefits of learning their L3 in their everyday lives; hence, those students who are interested in it chose this language without any future benefits. Interestingly, the second most frequently present motivational factor also falls into the intrinsic motivation category: self-efficacy

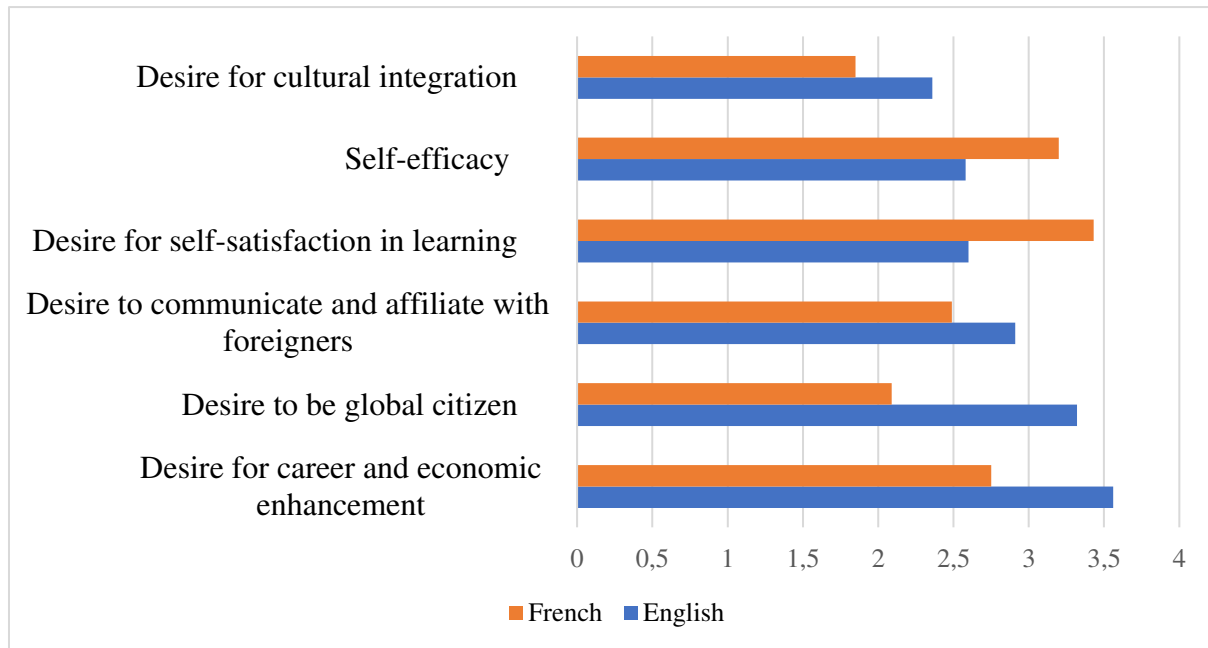
(3,2). This result means that the students who learn French do so not only because they like the language, but they also benefit from their self-perception of being able to learn the language and having self-confidence that they would be successful in this process. The third and fourth factors, the desire for career and economic enhancement (2,75) and the desire to communicate and affiliate with foreigners (2,49), came after the first two categories with significantly lower scores; therefore, the average of the students' scores show that students "somewhat" agreed with the statements, but they were not overwhelmingly stated to be true. The underlying reasons for this might be connected to the previously mentioned ideas as well: students simply do not see the immediate benefits of using French for communicational purposes in Hungary, as in most cases, they do not encounter the language in real-life settings in Hungary. Even if they are affiliated with foreigners (for example, on the Internet), communication tends to happen between the participants using a lingua franca, which is more likely to be English than French. Likewise, foreign languages might be appreciated in a country where the official language is not widely spoken, but with English and German as the two most frequently chosen languages, French does not get as much recognition in the labour market. The two least influential factors were the desire to be a global citizen (2,09) and the desire for cultural integration (1,85). This is also logical from the results related to English: students indicated that they had plans to move to the target country for English, but clearly no such plans for their third language.

Table 3. Motivation to learn French



If we compare the two languages (Table 4), we can see that students learn their second and third languages for entirely different reasons. For the second language, external factors play a prominent role in motivation, and we can say that students see the benefits of language learning and want to take advantage of them. By contrast, in French, there is less motivation by default. Students see less benefit from the language, but intrinsic motivation can compensate for this since, as mentioned in the literature review, it might benefit the language learning process.

Table 4: Motivational factors by languages



The study's results support the hypothesis that language learning motivation is not homogeneous and needs to be treated separately. As the usefulness, use, difficulty, and related pre-language learning experiences of second and third languages can be completely different, the motivation present in school lessons should continuously be developed in a language-specific way. Based on the present study, it is important to stress that the main aim of English should be to develop intrinsic motivation, which includes making lessons more enjoyable (strengthening the desire for self-satisfaction) and increasing the students' confidence in their ability to master the language (developing the desire for self-sufficiency). In the case of French, the opposite aims should be pursued: in the classroom, emphasis is to be placed on external motivational factors rather than intrinsic motivation, reinforcing the students' belief that foreign language skills are not only useful if they can be used directly, but they also have other benefits. Furthermore, to strengthen extrinsic motivation, it would be necessary for teachers to reinforce the possibility of students being accepted in other cultures, reassuring them that this possibility exists if they wish to achieve such goals.

References

- Ayub, N. (2010). Effect of Intrinsic and Extrinsic Motivation on Academic Performance. *Pakistan Business Review* 12, pp.363-372.
- Berges-Puyó, J. (2018). Motivational Factors in Learning an L2: A Study on Intrinsic/Extrinsic Motivation, *Classroom Materials and Teachers' Behaviors*. 03, pp. 2118-2125.
- Bonnet, A.; Jacob, L.; Schäffer, A. & Schmidt, T. (2018). The acquisition of English as an L3 from a sociocultural point of view: The perspective of multilingual learners. In Foreign Language Education in *Multilingual Classrooms*. Edited by Andreas Bonnet and Peter Siemund. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 255–80.
- Bui, G.; Teng, F. & Man, L. N. (2021). *Motivational Dynamics in L2 and L3 Learning*. Singapore: Springer.
- Busse, V. (2017). Plurilingualism in Europe: Exploring attitudes towards English and other European languages among adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *The Modern Language Journal* 101, pp. 566–82.
- Busse, V.; Cenoz, J.; Dalmann, N. & Rogge, F. (2020). Addressing linguistic diversity in the language classroom in a resource-oriented way: An intervention study with primary school children. *Language Learning* 70, pp.382–419.
- Csizér, K. & Lukács, G. (2010). The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. *System* 38, pp. 1–13.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self-system. *Motivation, language identity and the L2 self*, 36(3), pp. 9-11.
- Dörnyei, Z. (1994). "Understanding L2 Motivation: On with the Challenge!". *The Modern Language Journal*, 78, pp. 515 – 523.
- Gardner R. C. (1996), "Motivation and second language acquisition: perspectives". *Journal of CAAL*.18, pp. 19-42
- Gardner, R. C. (1985). *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. London: Univ. of Western Ontario
- Gardner, R. C., and Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gonzales, R. D. (2006). Conceptual and psychometric properties of a foreign language learning motivation questionnaire. *Philippine Journal of Psychology*, 39(1), pp. 76-97
- Gonzales, R. D. & Lopez, M. (2015). *Foreign Language Learning Motivation Questionnaire: Further Examination of a Six-Factor Model*. [Unpublished manuscript]. Graduate School, University of Santo Tomas, Manila, Philippines.
- Henry, A. (2014). The motivational effects of crosslinguistic awareness: Developing third language pedagogies to address the negative impact of the L2 on the L3 self-concept. *Innovation in Language Teaching and Learning* 8, pp. 1–19.
- Henry, A. (2011) Examining the impact of L2 English on L3 selves: A case study. *International Journal of Multilingualism* 8, pp. 235– 255.
- Henry, A. (2010) Contexts of possibility in simultaneous language learning: Using the L2 Motivational Self System to assess the impact of global English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 31, pp. 149–162.
- Khan, S. & Takkaç, M. (2021). Motivational Factors for Learning English as a Second Language Acquisition in Canada. *Higher Education Studies*, pp. 160.
- Központi Statisztikai Hivatal [Central Office for Statistics] (2023). *Idegen nyelvet tanulók az általános iskolában**. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0009.html
- Központi Statisztikai Hivatal [Central Office for Statistics] (2023). *Idegen nyelvet tanulók a középiskolákban**. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0016.html
- MacIntyre, P. D; Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K.A. (1998). "Conceptualizing willingness to communicate in an L2: A situational model of L2 confidence and affiliation". *The Modern Language Journal*, 82 (4), pp. 545 – 562.
- Man, L; Bui, G.& Teng, F. (2018). From second language to third language learning: exploring a dual-motivation system among multilinguals. *Australian Review of Applied Linguistics* 41, no. 1: pp.61–90.

- Marina, S. L. & Veríssimo, L.** (2014). The Relationships between Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Achievement, Along Elementary School, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 112, pp. 930-938.
- Mercer, S.** (2011) Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System* 39, 427–436.
- Yoo, S. Y.; Han, S-h. & Wenhao H.** (2012). The roles of intrinsic motivators and extrinsic motivators in promoting e-learning in the workplace: A case from South Korea, *Computers in Human Behavior*, Volume 28, Issue 3, 2012, pp. 942-950,
- Ushioda, E.** (2012). Motivation: L2 Learning as a Special Case? In: Mercer, S., Ryan, Williams, S., M. (eds) *Psychology for Language Learning*. Palgrave Macmillan, London. pp.58-73.
- Williams, M. & Burden, R. L.** (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge University Press, Cambridge, UK
- Wu, W. & Wu, P. N.** (2008). Creating and authentic EFL learning environment to enhance student motivation to study English. *Asian EFL Journal*, 10(4), pp. 211-226

Appendix

1.English language learning motivation questionnaire

1. Képes vagyok megtanulni angolul. [I am capable of learning English.]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
1	2	3	4
2. Szívesen beszélgetek angol anyanyelvűekkel. [I enjoy talking to native English speakers]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
1	2	3	4
3. Szívesen tanulok angolt [I like learning English.]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
1	2	3	4
4. Az angol hasznos, mert sokan beszélik [English is useful because many people speak it]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
1	2	3	4

5. A jövőbeli munkámhoz szükséges, hogy angolul beszéljek. [For my future job, I need to speak English.]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1 2 3 4

6. Azért tanulok angolul, hogy ha külföldön vagyok, megértessem magam másokkal. [I learn English so that when I am abroad, I can understand make myself understood]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1 2 3 4

7. Érdekesnek tartom az angol nyelvet. [I think English language is interesting.]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1 2 3 4

8. Számomra fontos, hogy az angol anyanyelvű emberekkel angolul beszélhessek. [It is important for me to be able to speak English with native English speakers]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1 2 3 4

9. Felnőtt koromban szeretnék megismerni angol anyanyelvű kultúrákat. [When I grow up, I want to get to know English-speaking cultures]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1 2 3 4

10. Hajlandó vagyok erőfeszítést tenni azért, hogy megtanuljak angolul. [I am willing to make an effort to learn English.]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1 2 3 4

11. Ahhoz, hogy megértsük az angol anyanyelvűeket, szükséges, hogy tudjunk angolul. [In order to understand native English people, it is important to speak English.]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1 2 3 4

12. A jövőben angol nyelvterületen szeretnék dolgozni. [I would like to work in an English-speaking country in the future.]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1 2 3 4

13. Sikeresnek érzem magam, ha angolból jó jegyet kapok. [I feel successful when I get a good mark in English.]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1 2 3 4

14. Felnőtt koromban angol nyelvterületen szeretnék letelepedni. [As an adult, I would like to live in an English-speaking country.]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1 2 3 4

15. Az internet használatához hasznos az angoltudás. [When using the Internet, English is beneficial.]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1 2 3 4

16. Felnőtt koromban szeretnék angol nyelvterületen élni. [As an adult, I would like to live in an English-speaking area.]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1 2 3 4

17. Több lehetőségem van munkát találni, ha beszélek angolul. [I have more chances of finding a job if I speak English.]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1 2 3 4

18. Könnyen megtanulom az angol szavakat. [It is easy for me to learn English words.]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1 2 3 4

19. Az interneten sokszor használom az angol nyelvet kommunikációra. [I use English a lot on the internet to communicate]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1 2 3 4

20. Az angol segít abban, hogy több országban megértessem magam. [English helps me to make myself understood in several countries.]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
1	2	3	4
21. A munkaerőpiacon megfizetik az angol nyelvtudást. [It is financially beneficial in the labor market to speak English]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
1	2	3	4
22. Élvezem, ha az angolt használhatom (interneten, való életben stb.) [I enjoy using English (on the Internet or in real life.)]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
1	2	3	4
23. A személyes körömben van, akivel angolul beszélek. [I speak English with some people in my personal circle.]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
1	2	3	4
24. Szívesen tanulok angolt iskolán kívül a szabadidőmben. (gyakorlás, használat) [I like learning English outside school settings (practice, use, etc).]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
1	2	3	4
25. Könnyen megértem az angol nyelvtant. [It is easy for me to understand English grammar.]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
1	2	3	4

26. A nyelvtudás része az angol kultúrának. [Speaking English is an important part of the English culture.]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1 2 3 4

27. Az angol hasznos, mert sok helyen beszélik a világban [English is useful because it is spoken in many places in the world]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1 2 3 4

28. Az angol nyelvet tudó emberek jobban keresnek, mint akik nem beszélnek angolul. [People who speak English earn more than people who do not speak English]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1 2 3 4

29. Ahhoz, hogy befogadjanak egy angol anyanyelvű országba, szükséges angolul beszélni. [In order to be admitted to a native English-speaking country, you need to speak English]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1 2 3 4

30. A jó nyelvérzésem segít az angol nyelvtanulásban. [My good language learning skills help me to learn English.]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1 2 3 4

2. French language learning motivation questionnaire

1. Képes vagyok megtanulni franciául. [I am capable of learning French.]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
1	2	3	4
2. Szívesen beszélgetek francia anyanyelvűekkel. [I enjoy talking to native French speakers]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
1	2	3	4
3. Szívesen tanulok franciát [I like learning French.]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
1	2	3	4
4. A francia hasznos, mert sokan beszélik [French is useful because many people speak it]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
1	2	3	4
5. A jövőbeli munkámhoz szükséges, hogy franciául beszéljek. [For my future job, I need to speak French.]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
1	2	3	4

6. Azért tanulok franciául, hogy ha külföldön vagyok, megértessem magam másokkal. [I learn French so that when I am abroad, I can understand make myself understood]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
1	2	3	4
7. Érdekesnek tartom a francia nyelvet. [I think French language is interesting.]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
1	2	3	4
8. Számomra fontos, hogy a francia anyanyelvű emberekkel franciául beszélhessek. [It is important for me to be able to speak French with native French speakers]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
1	2	3	4
9. Felnőtt koromban szeretnék megismerni francia anyanyelvű kultúrákat. [When I grow up, I want to get to know French-speaking cultures]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
1	2	3	4
10. Hajlandó vagyok erőfeszítést tenni azért, hogy megtanuljak franciául. [I am willing to make an effort to learn French.]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
1	2	3	4
11. Ahhoz, hogy megértsük az francia anyanyelvűeket, szükséges, hogy tudjunk franciául. [In order to understand native French people, it is important to speak French.]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
1	2	3	4

12. A jövőben francia nyelvterületen szeretnék dolgozni. [I would like to work in an French-speaking country in the future.]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek vele
1	2	3	4
13. Sikeresnek érzem magam, ha franciából jó jegyet kapok. [I feel successful when I get a good mark in French.]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek vele
1	2	3	4
14. Felnőtt koromban francia nyelvterületen szeretnék letelepedni. [As an adult, I would like to live in an French-speaking country.]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek vele
1	2	3	4
15. Az internet használatához hasznos a franciatudás. [When using the Internet, French is beneficial.]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek vele
1	2	3	4
16. Felnőtt koromban szeretnék francia nyelvterületen élni. [As an adult, I would like to live in a French-speaking area.]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek vele
1	2	3	4
17. Több lehetőségem van munkát találni, ha beszélek franciául. [I have more chances of finding a job if I speak French.]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek vele
1	2	3	4

18. Könnyen megtanulom a francia szavakat. [It is easy for me to learn French words.]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
vele			
1	2	3	4
19. Az interneten sokszor használom a francia nyelvet kommunikációra. [I use French a lot on the internet to communicate]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
vele			
1	2	3	4
20. A francia segít abban, hogy több országban megértessem magam. [French helps me to make myself understood in several countries.]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
vele			
1	2	3	4
21. A munkaerőpiacon megfizetik a francia nyelvtudást. [It is financially beneficial in the labor market to speak French]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
vele			
1	2	3	4
22. Élvezem, ha a franciát használhatom (interneten, való életben stb.) [I enjoy using French (on the Internet or in real life.)]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
vele			
1	2	3	4
23. A személyes körömben van, akivel franciául beszélek. [I speak French with some people in my personal circle.]			
nem értek egyet vele		teljesen	egyetértek
vele			
1	2	3	4

24. Szívesen tanulok franciát iskolán kívül a szabadidőmben. (gyakorlás, használat) [I like learning French outside school settings (practice, use, etc).]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1 2 3 4

25. Könnyen megértem a francia nyelvtant. [It is easy for me to understand French grammar.]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1 2 3 4

26. A nyelvtudás része a francia kultúrának. [Speaking French is an important part of the French culture.]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1 2 3 4

27. A francia hasznos, mert sok helyen beszélik a világban [French is useful because it is spoken in many places in the world]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1 2 3 4

28. A francia nyelvet tudó emberek jobban keresnek, mint akik nem beszélnek franciául. [People who speak French earn more than people who do not speak French]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1 2 3 4

29. Ahhoz, hogy befogadjanak egy francia anyanyelvű országba, szükséges franciául beszélni. [In order to be admitted to a native French-speaking country, you need to speak French]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1

2

3

4

30. A jó nyelvérzékem segít a francia nyelvtanulásban. [My good language learning skills help me to learn French.]

nem értek egyet vele teljesen egyetértek

1

2

3

4

**Dodé Réka – Ludányi Zsófia (szerk.):
A korpusznyelvészettől a neurális hálókig
Köszöntő kötet Váradi Tamás 70. születésnapjára**
(Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont. 2021. 156 p.)

A korpusznyelvészettől a neurális hálókig című, Dodé Réka és Ludányi Zsófia szerkesztésében készült könyv Váradi Tamás tiszteletére készült. Az életútját és munkásságát mutatja be tizenhét tanulmány, amelyek a modern nyelvészet és a nyelvtechnológia területén elért jelentős eredményeit és a számítógépes nyelvészet és nyelvtechnológia területére gyakorolt hatását taglalják. A tanulmányok bemutatják Váradi szerepét számos fontos projektben és kezdeményezésben, mint például az EFNIL, a META-NET, és a CLARIN projektek. Emellett a könyv ismerteti a gépi fordítás, a nyelvi veszélyeztetettség, a multimodális kommunikáció és a korpusznyelvészet területeit is, hangsúlyozva Váradi Tamás szakmai sokoldalúságát és az alkalmazott nyelvészet területén végzett kutatásait.

Kenesei István *Váradi Tamás a gentleman* címmel írt személyes hangvételi írásában egy brit gentlemanhez hasonlítja őt, aki elegáns tweed öltönyt visel, és többek között olyan hobbit is űz, mint a biciklizés és a nyelvtudomány. Az írás bemutatja Váradi Tamás életútját, kezdve az angol–magyar kontrasztív nyelvészeti kutatásoktól az MTA Nyelvtudományi Intézetében végzett tevékenységéig, ahol a szociolingvisztika és a számítógépes nyelvészet területén dolgozott. Emellett munkája jelentős szerepet játszott az Európai Nyelvi Intézetek Szövetségében (EFNIL) és a CLARIN (illetve HunCLARIN) kutatási infrastruktúrában. A tanulmány hangsúlyozza Váradi Tamás szervezői és menedzseri képességeit, valamint a nyelvtechnológia iránti elkötelezettségét.

A második tanulmányban – *Tamás Váradi at seventy: the London years* – Peter Sherwood bemutatja Váradi Tamás londoni éveit, ahol 1991 és 1995 között a School of Slavonic and East European Studies (SSEES) független intézetében tanított a londoni egyetemen. A szerző a kulturális kapcsolatok kiépítését és a magyar nyelvtanítás jelentőségét emeli ki, különös tekintettel Váradi szerepére a magyar nyelv és kultúra terjesztésében nyugaton. A tanulmány kitér a London learner's dictionary of Hungarian projekthez nyújtott segítségére is. A szerző méltatja továbbá Váradi professzionalizmusát, tanári képességeit és hozzájárulását a magyar tanulmányokhoz Londonban.

A harmadik tanulmányban Dodé Réka és Gerhard Stickel – *Tamás Váradi and EFNIL* címmel – Váradi Tamás jelentős szerepét mutatják be az Európai Nyelvi Intézetek Szövetségében (EFNIL). Részletesen taglalják Váradi közreműködését az EFNIL alapításában és tevékenységeiben, kiemelve az európai nyelvi sokszínűség és az egyes tagállamokban beszélt nyelvek támogatását. Váradi munkáját összegzik az EFNIL titkárságának vezetésében és különböző

nyelvtechnológiai projektekben való aktív részvételében is, hangsúlyozva fontos szerepét az európai nyelvpolitikában és nyelvtudományban.

A következő tanulmányban Heltainé Nagy Erzsébet – *Nyelvművelés és nyelvi tanácsadás. Vázlatos áttekintés a hetvenes évek közepétől máig* címmel – a nyelvművelés és nyelvi tanácsadás történetét és jelentőségét mutatja be Magyarországon, kezdve a hetvenes évektől napjainkig. Az írás az MTA Nyelvtudományi Intézet nyelvi tanácsadó szolgálatának fejlődését és szerepét emeli ki (amely a Váradi Tamás által vezetett osztály része), beleértve a nyelvhelyességi és helyesírási normák érvényesítését, a nyelvtervezést és a nyelvi ismeretterjesztést. Ezenkívül tárgyalja a nyelvi tanácsadás különböző időszakait, a nyelvművelés modern eszközeit és módszereit, valamint a nyelvművelés társadalmi és kulturális jelentőségét.

Az ötödik tanulmányban – *A Magyar Nemzeti Szövegtár* címmel – Oravecz Csaba a magyar nyelvi adatok és korpuszok fejlődését taglalja. Kiemeli Váradi Tamás vezető szerepét a Magyar Nemzeti Szövegtár (MNSz) létrehozásában, amely a magyar nyelv korpuszalapú kutatásának alapkövét jelenti. A tanulmány a korpusznyelvészet fejlődését és a nagyméretű adatbázisok fontosságát hangsúlyozza a nyelvtechnológiai alkalmazások fejlesztésében. Továbbá részletezi az MNSz különböző változatait, technológiai fejlesztéseit és jelentőségét a magyar nyelv empirikus vizsgálatában.

A hatodik tanulmányban Sabine Kirchmeier – *Tamás Váradi and META-NET* címmel – Váradi Tamás közreműködését ismerteti a META-NET projektben, amely az európai nyelvtechnológia fejlesztésére irányul. A tanulmány bemutatja a META-NET három fő komponensét: A META-VISION-t, egy stratégiai kutatási célok és nagyszabású nyelvi erőforrások megosztására szolgáló platformot, és a META-RESEARCH-öt, amely a nyelvtechnológiai szakértelem fejlesztésére irányul. Kiemeli továbbá, hogy Váradi Tamás szerepe különösen fontos a CESAR projektben, amely a közép- és délkelet-európai nyelvekre koncentrál. A szerző hangsúlyozza a META-NET hatását az európai nyelvtechnológiai közösségre és annak jelentőségét a nyelvi egyenlőség előmozdításában.

A hetedik tanulmányban Héja Enikő – *Az EFNILEX első szakasza* címmel – az EFNILEX projekt első szakaszát (2008–2012) tárgyalja, amely a szótárkészítést támogató nyelvtechnológiai módszereket és eszközöket vizsgálta. A projekt célja egy közepes méretű litván–magyar szótár létrehozása volt, amelyet párhuzamos korpuszok és automatikus szóillesztési módszerek felhasználásával valósítottak meg. Az írás részletezi a munkafolyamatot, a szóillesztési módszert és a projekt eredményeit, kiemelve az automatikus szóillesztési technika jelentőségét és hatékonyságát a szótárkészítésben, különösen kevésbé használt nyelvek esetében.

A nyolcadik tanulmányban Svetla Koeva – *Serving Multilingual Europe* címmel – a CESAR (Central and South-East European Resources) projektet mutatja be részletesen, amelyet Váradi Tamás koordinált. A projekt célja a kevésbé beszélt nyelvek nyelvi erőforrásainak és eszközeinek fejlesztése, standardizálása

és összekapcsolása volt. Kiemeli a META-SHARE platform szerepét, amely a projekt keretében jött létre, és a nyelvi adatok, eszközök és szolgáltatások megosztására szolgáló nyílt hálózatként működik. A tanulmány hangsúlyozza Váradi vezető szerepét a projekt sikeres megvalósításában és az európai nyelvtechnológia fejlődésében.

A kilencedik tanulmányban Bakró-Nagy Marianne, Oszkó Beatrix, Sipos Mária és Várnai Zsuzsa – *A nyelvi veszélyeztetettségéről közérthetően: az INNET projekt* címmel – az INNET projektet tárgyalja, amely a veszélyeztetett nyelvek megőrzésére irányult. A tanulmány részletezi a projekt céljait és módszereit, például a nyelvi veszélyeztetettség fogalmának megismerését, tananyagok fejlesztését és az interaktivitás fontosságát. Emellett kitér a projekt hátterére, résztvevőire és az elért eredményekre, hangsúlyozva az oktatásban való alkalmazás fontosságát a nyelvi sokszínűség és a nyelvi dokumentáció megőrzése érdekében.

A következő tanulmányban Hunyadi László és Szekrényes István – *Hangok, hangulatok, gesztusok: magyar nyelvű dialógusok multimodális vizsgálata* címmel – a HuComTech korpusz építését és a multimodális kommunikáció kutatását tárgyalja. Az írás részletesen ismerteti a korpusz létrehozásának módszereit, beleértve a hang- és videóanyagok gyűjtését, annotációját és elemzését. Kiemeli a különböző tudományterületek, mint a nyelvészet, a pszichológia és a mérnöki tudományok közötti együttműködést. A kutatások célja a beszélt nyelv multimodális jellemzőinek, mint például a prosódia, a gesztusok és az érzelmi kifejeződések, alaposabb megértése.

A tizenegyedik tanulmányban Fóris Ágota – *Alkalmazott nyelvészet, korpuszok és adatbázisok. A nyelvtechnológia és a korpusznyelvészet a terminológiaoktatásban* címmel – az alkalmazott nyelvészet, különösen a korpusznyelvészet és a lexikográfia területén mutatja be Váradi Tamás munkásságát. A tanulmány részletezi Váradi szerepét a különböző nyelvtechnológiai projektekben, kiemelve a magyar nyelvű korpuszok és adatbázisok fejlesztését és standardizálását. Emellett ismerteti Váradi szerepét a korábban a Károli Gáspár Református Egyetemen a terminológia mesterszakon folyó korpusznyelvészet oktatásban és az MTA Nyelvtudományi Intézetében végzett tudományos és tudományszervezői tevékenységét, kiemelve hozzájárulását a magyar alkalmazott nyelvészet nemzetközi elismertségéhez.

A tizenkettedik tanulmányban Makrai Márton az EFNILEX projektben szerzett személyes tapasztalatait mutatja be *Az EFNILEX és egy fiatal kutató. Hat év magyar szóbeágyazásokkal* címmel. A tanulmány a projekt céljait, kihívásait tárgyalja, valamint a gépi fordítás alkalmazását a szótárkészítésben, különös tekintettel azokra az európai nyelvekre, amelyek kevesebb nyelvtechnológiai erőforrással rendelkeznek. Emellett részletezi a neurális nyelvmodell-technológiák fejlődését, hangsúlyozva a szóbeágyazások és a lineáris fordítási módszerek fontosságát a nyelvtechnológiai kutatásokban. A tanulmány végén a

szerző a projektben szerzett tapasztalatait és a nyelvtechnológia jövőbeli irányait ismerteti.

A tizenharmadik tanulmányban Jelencsik-Mátyus Kinga – *A CLARIN és a HunCLARIN* címmel – a CLARIN (Common Language Resources and Technology Infrastructure) kutatási infrastruktúrahálózatot és annak magyarországi megfelelőjét, a HunCLARIN-t mutatja be. A tanulmány részletezi a CLARIN céljait és létrehozásának folyamatát, különös tekintettel a bölcsészettudományok és társadalomtudományok kutatóinak nyújtott támogatásra a digitális nyelvi adatok és eszközök terén. Emellett bemutatja a HunCLARIN szerepét és jelentőségét a magyar nyelv- és beszédtechnológiai kutatásokban.

A tizennegyedik tanulmányban Lipp Veronika – *Tamás Váradi and the International Lexicography* címmel – az Európai e-Lexikográfiai Hálózatot (ENeL) és a következő ELEXIS projektet mutatja be. Az írás részletezi Váradi szerepét e projektekben, különösen az európai szótárak tartalmának integrálásában és a szótárkészítési módszerek modernizálásában. Emellett kiemeli Váradi munkásságát a magyar lexikográfiai kutatások nemzetközi szintre történő bevonásába és szerepét az európai nyelvi örökség digitális megőrzésében.

A következő tanulmányban Marko Tadić – *MORENA – a project never realized (so far)* címmel – a MORENA projektet mutatja be, amelyet Váradi Tamás és partnerei kezdeményeztek a CESAR projekt sikere után. A tanulmány részletezi a projekt céljait, amelynek középpontjában a többnyelvű közúti forgalmi információk automatikus fordítása állt. A projekt megvalósítását az európai közlekedési és telekommunikációs infrastruktúra fejlesztése (EUSDR) támogatta volna. Bár a projekt nem valósult meg, a szerző kiemeli a mögötte álló innovatív ötleteket és a nyelvtechnológia potenciális alkalmazásait a közlekedési információs rendszerekben.

A tizenhatodik tanulmányban Dan Tufiş, Vasile Păiş, Verginica Barbu Mititelu, Radu Ion, Elena Irimia, Andrei Avram és Eric Curea ismertetik – *MARCELL – A project to remember: hard work of a friendly consortium under wise coordination* címmel – a MARCELL projektet, amely az európai nyelvtechnológiai fejlesztések terén történt együttműködést mutatja be. A szerzők kiemelik a projektben részt vevő országok, köztük Magyarország, Románia, Bulgária, Horvátország, Lengyelország, Szlovákia és Szlovénia közreműködését. Részletezik a projekt céljait, mint például a jogi szövegek automatikus fordításának fejlesztését, valamint a projekt során létrehozott nyelvi adatbázisok és annotációs módszerek jelentőségét.

Az utolsó tanulmányban Prószéky Gábor – *A gépi fordítás hetvenéves története* címmel – a gépi fordítás fejlődését mutatja be a kezdetektől napjainkig. A szerző három fő szakaszra osztja ezt az időszakot: a szabályalapú, a statisztikai és a neurális hálókval történő gépi fordítás időszakára. Részletesen taglalja a gépi fordítás különböző technológiáinak fejlődését és azok hatását a

nyelvfeldolgozásra, különös tekintettel a neurális hálók és a mélytanulás úttörő szerepére. A tanulmány végül méltatja Váradi Tamásnak a gépi fordítás területén játszott szerepét.

Váradi Tamás munkássága során számos területre – az alkalmazott nyelvészet, a nyelvtechnológia, a lexikográfia és a nyelvpolitika területére – gyakorolt jelentős hatást. Az ő irányításával és részvételével létrehozott projektek és kezdeményezések fontos lépéseket tettek az európai nyelvtechnológiai kutatás és fejlesztés előrehaladásában.

Ez a kötet hasznos lehet azoknak, akik érdeklődnek az alkalmazott nyelvészet, a nyelvtechnológia és a nyelvpolitika iránt, valamint azoknak, akik szeretnék jobban megérteni a Váradi Tamás által vezetett projektek és kezdeményezések jelentőségét és hatását az európai nyelvészeti közösségben.

BURGER PÉTER
Károli Gáspár Református Egyetem
kavics98@gmail.com

**Heltai János Imre és Tarsoly Eszter (szerk.):
Translanguaging for Equal Opportunities.
Speaking Romani at School**

(Berlin–Boston: De Gruyter Mouton. 2023. 321 p.)

A *Translanguaging for Equal Opportunities. Speaking Romani at School* (2023) című angol nyelvű kiadvány átfogó és mélyreható vizsgálatot nyújt a transzlingválás jelenségéről és annak hatásairól a roma közösségek oktatási környezetében. A tanulmánykötet három nagyobb részre tagolódik, ezt az *Előszó* és a *Következtetés* foglalják keretbe. A kiadvány célja a transzlingválás mint a háttérbe szorított nyelvek oktatásba való bekapcsolása, ezáltal egy sokszínű, multikulturális repertoár aktiválása. A tanulmánykötet megjelenését az azonos elnevezésű Erasmus+ projekt finanszírozta. A könyv 39 szerző együttműködésben valósult meg, szerkesztését Heltai János Imre és Tarsoly Eszter irányította. A tanulmányköteten mellett a projekt keretében elkészült egy 35 kisfilmet tartalmazó videótár is (<http://www.kre.hu/romanitranslanguaging/index.php/video-repository/>).

A kötetnyitó tanulmányban (*Bevezetés. Együttműködő kutatói írás: Valóságok, szövegek sokfélesége és transznyelvűség*) a szerkesztők részletesen bemutatják a könyv szerkezetét, a kötetbe foglalt szövegek témáit, a szerzőket, a kötethez kapcsolódó projekt tevékenységeit és annak videótárát.

Az első fejezet tanulmányai a kutatási helyszínekre és az ott élő embereket jellemző társadalmi és nyelvi ideológiákra fókuszálnak. Az első szöveg (*Nem szabványosított beszédmódok és nyelvpolitikai rezsimek*) a Kárpát-medence nyelv- és oktatáspolitikáját tárgyalja, különös tekintettel Magyarországra és Szlovákiára, és ezeknek a roma népességre gyakorolt hatására. Kritikusan elemzi az egynyelvű ideológiákat, melyek bizonyos nyelveket előnyben részesítenek a nyelvi sokszínűséggel szemben, ugyanakkor alternatívák keresését szorgalmazza a romani anyanyelvűek oktatásban való részvételének javítása érdekében.

A második szöveg (*A romani és a transzlingválás*) a roma identitás és nyelvi gyakorlatok heterogén repertoárját hangsúlyozza. Rámutat arra, hogy a transzlingválás hogyan segíthet a tanulók nyelvi fejlődésében az oktatási környezetben, kiemelve a politikai és társadalmi dimenziókat. A romani anyanyelvűek oktatása során alkalmazott hagyományos megközelítésekkel ellentétben a transzlingváló pedagógia azt javasolja, hogy a romani nyelvet is vezessék be az iskolai környezetbe, segítve a diákok nyelvi készségeinek fejlesztését, ugyanakkor a tanulóközpontú pedagógia fontosságát hangsúlyozva.

A harmadik tanulmány (*A tiszavasvári súrlódás és együttműködés perspektívái*) a tiszavasvári és szímői (Zemné) területeken zajló interakciókat és kapcsolatokat vizsgálja. A tanárok, szülők és kutatók beszámolóit alapján elemzik a nyelvi gyakorlatokat, valamint a romák és nem romák közötti interakciókat. A szöveg három fő perspektívát ötvöztet: külső kutatókét, helyi egynyelvű magyar pedagógusokét és helyi kétnyelvű roma szülőkét. A különböző perspektívák

összehangolásával a szöveg átfogó képet nyújt a tiszavasvári és szímői társadalmi kapcsolatokról és a különféle kihívásokról (hagyományos értékek elhagyása, szegénység elleni küzdelem).

A második fejezet két szövege a módszertani megközelítést tárgyalja, bemutatva a munkamódszereket és az alkalmazott elméleti kereteket. Az első tanulmány (*Adatgyűjtés: Nyelvi néprajzi kutatás és a részvételi megközelítés*) a projekt három fő aspektusát részletezi. Az első részben a transzlingvizuális tanórai pillanatokat bemutató 35 rövidfilm elkészítése kerül fókuszba, míg a második rész az online munka kihívásaival foglalkozik a Covid-19 járvány idején, a harmadik rész pedig a fordítás szerepét tárgyalja az adatok ábrázolásában, különböző dilemmák megvitatásával. A második tanulmány (*Adatfeldolgozás: A többféle nézőpont és hang megtartása az abdukció, az elemzés és a fordítás révén*) részletesen kifejti a videótár összeállításának, az online munkacsoport létrehozásának és a fordítási folyamat megszervezésének részleteit.

A kötet harmadik részének tanulmányai a projekt helyszínein folytatott transzlingváló oktatási gyakorlatok sajátos perspektíváit mutatják be. Az első szöveg (*Nyelvi repertoár: A megvetett „vegyes” nyelv mint tanulási forrás*) a tiszavasvári és szímői romák nyelvi helyzetét vizsgálja. A gyerekek egyszerre tanulják meg a romani és a magyar nyelvet, és a romani nyelvi ideológia befolyásolja mindennapi életüket. A transzlingvális megközelítés segíti a diákokat kreatívan használni mindkét nyelvet az iskolában. A szöveg hangsúlyozza a transzlingválás pedagógiai hatékonyságát, hisz a diákok természetesnek érzik a kétnyelvűséget, és ez a megközelítés formálja a nyelvi attitűdöket és ideológiákat az oktatási környezetben.

A következő tanulmány (*Transzformáció és transzlingválás: Fejlődő tanár-diák szerepek*) részletesen elemzi a transzlingválás pedagógiai megközelítését a tanulók és tanárok szerepeinek alakulása és a csoportdinamika szempontjából. Ugyanakkor a szöveg felhívja a figyelmet a pedagógiai kihívásokra, amelyekkel a tanároknak szembe kell nézniük a transzlingválás bevezetésekor. A szöveg konkrét példákat és tanári tapasztalatokat mutat be, amelyek segítik a transzlingválás hatásainak megértését, és kiemeli, hogy ez a megközelítés nem csupán a nyelvi kommunikációra, hanem az iskolai környezet szélesebb aspektusaira is kiterjed.

A harmadik tanulmány (*Mediáció a transzlingválás révén: Identitások és politikák nyelvi tárgyalása*) a transzlingválás alkalmazását és hatásait vizsgálja különböző oktatási környezetekben, különféle kulturális és nyelvi háttérrel rendelkező tanulókkal. Példákat említ a roma népmesék projektjéből, bemutatva, hogy a transzlingválás hogyan támogatja a tanulók részvételét és érzelmi kapcsolatát, valamint felveti az alkudozási/mediálási készség iskolai bevezetésének kérdését, hangsúlyozva ezzel a kulturális sokszínűség és egyenlőség előmozdítását az oktatási környezetben.

A negyedik tanulmány (*A tanárok beszéde a transzlingvis osztályteremben: Egynyelvű tanárok két- és többnyelvű osztálytermek*) a transzlingválás hatásait vizsgálja az egynyelvű magyar tanárok osztálytermi beszédére a romani-magyar kétnyelvű diákokkal. A transzlingválás integrálása fokozza a diákok részvételét és nyelvi fejlődését az órákon, ugyanakkor ennek köszönhetően a tanárok is módosítják gyakorlataikat: a diákokkal való interakcióikban alkalmazzák a romani nyelvet, elősegítve a kreativitást és a kritikai gondolkodást az osztályteremben. A pedagógusok arra mutatnak rá, hogy a transzlingválás nemcsak nyelvi szinten működik, hanem kultúrák közötti híd szerepét is betölti, továbbá átalakítja az osztály dinamikáját és az interperszonális kapcsolatokat.

A *Transzlingváló váltás és intézményi keretek: Hatás az osztálytermen túl* című tanulmány azt elemzi, hogy a transzlingválás hogyan befolyásolja az oktatási intézményeket, hogyan segíti a roma gyerekeket a nyelvi és kulturális identitásuk erősítésében, és hogyan járul hozzá az oktatási környezet átalakításához a többnyelvűség elfogadása és támogatása érdekében. A konkrét példák és esettanulmányok azt mutatják, hogy a transzlingválás pozitív hatással van a tanulók nyelvi fejlődésére, önbizalmára és az iskolai közösségi kapcsolatokra.

A következő írás (*Transzlingváló tér létrehozása az iskolai tájkép és a reflektív gyakorlatok segítségével*) azt követi nyomon, hogyan alakul ki egy biztonságos tér a reflektív gyakorlatok során, és hogy az iskolai tájkép miként tükrözi az oktatási intézmények rejtett tantervét. Hangsúlyozza, hogy a nyelvi sokféleség nem akadály, hanem lehetőség a tanulásra és az interkulturális megértésre. A szöveg részletezi, hogyan alakult át egy Tiszavasváriban működő iskolai környezet a transzlingválás bevezetésével, a tanárok és diákok transzlingváló megközelítése hogyan változtatja meg az iskolai légkört.

A *Közösségi alapú tudás a kulturálisan transzformatív pedagógiában* című tanulmány a projekt eredményeit mutatja be, amely a közösségi alapú tudást és kulturálisan átalakító pedagógiát vizsgálja az oktatási intézményekben. A szöveg a transzlingválás, kulturális relevancia, helyi tudás és közösségi részvétel kapcsolatát is vizsgálja, és arra fókuszál, hogyan lehet túllépni a deficitorientált oktatási modelleken. Végül soron a szöveg azt hangsúlyozza, hogy a kulturálisan érzékeny pedagógiáknak szorosan együtt kell működniük a közösségekkel, és az iskola falain túl is ki kell terjedniük a tanulók támogatása érdekében.

A hetedik cikk (*Transzlingválás és a nem standard írott nyelv: Heterográfiai írásbeliség az iskolában és azon kívül*) azt részletezi, hogy a projekt hogyan vezette be a helyi nem standardizált nyelvi gyakorlatokat a tanulás és az iskola világába. A tanulmány szerzői említik a romani nyelv szabványosítási kísérleteinek dilemmáit, a helyi romák írástudási gyakorlatait, és azt, hogy az iskolai romani írásbeliség hogyan fejlesztheti az írástudást. A szöveg hangsúlyozza, hogy a heterográfia bevezetése miként járul hozzá a diákok kulturális identitásának és nyelvi kompetenciáinak tiszteletben tartásához, ugyanakkor pozitív hatást gyakorol az attitűdre, és erősíti az identitást és a tanulási motivációt.

Az *Adaptív iskoláztatás, hatékony tanulásszervezés és transzlingválás* című tanulmány pedagógiai elemzést nyújt a transzlingválás és az inkluzív oktatás kapcsolatáról. A szöveg bemutatja, hogyan segítheti a több nyelv használata az oktatásban a tanulók közötti együttműködést és a csoportmunka hatékonyságát. Rámutat arra, hogy a transzlingválás nem csupán nyelvi, hanem tanulásszervezési és pedagógiai szempontból is fontos, és az iskolák számára lehetőséget teremt a tanulóközpontú oktatásra, egyéni tanulási utakat támogatva.

A *Stilizálás, hangnem és átjárások az osztályteremben* című szövegben arról olvashatunk, hogy az osztálytermi szerepjáték miként járul hozzá a diákok nyelvi fejlődéséhez és kulturális érzékenységéhez. A romani nyelven zajló alkudozás során a diákok nemcsak nyelvi készségeiket fejlesztik, hanem kulturális mintákat is bemutatnak, a szerepjáték révén pedig bevezetik az osztályterembe a transzlingválási tanítási gyakorlatot, ami erősíti a tanulók és tanárok közötti kapcsolatokat.

A kötet zárótanulmánya (*Következtetés: A részvételi néprajz és a transzlingváló oktatás mint a transzkulturálissá válás formái egynyelvű környezetben élő többnyelvű romák körében*) összefoglalja a kötetben bemutatott néprajzi kutatás és fordítási projekt eredményeit, melynek középpontjában a többnyelvű romák élete, a transzlingváló oktatás és a részvételi etnográfia áll. A projekt keretében a kétnyelvű roma gyerekek és szüleik, valamint általános iskolai tanáraik egy csoportja kutatók, egyetemi hallgatók és tanárjelöltek támogatásával közösen fejlesztettek ki egy transzlingváló megközelítést a kétnyelvű roma gyerekek oktatásában tapasztalható hiányérzetek leküzdésére. A könyv kiemeli a részvételi kutatás, a kollaboratív írás és a transzlingváló oktatás fontosságát, rámutatva ezek szerepére a transzkulturálissá válás támogatásában.

A bemutatott tanulmánykötet gyökeresen új szemlélet kínál a hagyományos egynyelvű oktatással szemben. Újdonsága, hogy olyan társadalmilag befogadó és kulturálisan átalakító pedagógiák mellett száll síkra, amelyek elismerik a tanulók többnyelvű repertoárját és tapasztalatait. A könyv a transzlingválás szerepét nemcsak az iskolai tevékenységek keretében hangsúlyozza, hanem a különböző nemzetiségű egyének békés együttélésének az elősegítése érdekében is.

TANKÓ ENIKŐ

Sapientia EMTE, Csíkszeredai Kar, Humántudományok Tanszék
tankoeniko@uni.sapientia.ro

**Bóna Judit – Csizér Kata (szerk.):
Alkalmazott nyelvészet a 21. században (6–11. kötet)**

(Budapest: Akadémia Kiadó. 2022., 2023.)

Az Akadémia Kiadó 2021-ben indította az *Alkalmazott nyelvészet a 21. században* című monográfiásorozatot. Bóna Judit és Csizér Kata szerkesztők célja bemutatni a legfrissebb hazai kutatások eredményeit az alkalmazott nyelvészet területén. A kötetek témái a nyelvészet legkülönbözőbb területeit ölelik fel, közös pontjuk a gyakorlati problémák kutatása. Angol nyelvű munkák is szerepelnek közöttük, lehetővé téve a magyar kutatási eredmények nemzetközi elérhetőségét. Az alábbiakban a sorozat 2022–2023-ban megjelent 6–11. kötetét mutatom be.

Smid Dávid a *Toward an Understanding of Pre-Service English Teachers' Motivation: The Case of Hungary* című munkájában a magyar angoltanár-képzésben résztvevők motivációját vegyes módszerrel, több perspektívából, empirikusan vizsgálta. A sorozat szerkesztői is rámutatnak a téma fontosságára: a magyarok az Európai Unióban lemaradásban vannak a nyelvtudás tekintetében. A bevezetéssel és a konklúzióval együtt nyolc fejezetből álló kiadvány 2. fejezete a kutatás elméleti háttérét alapozza meg. A 3. fejezetben a kutatás kontextusát, a magyarországi L2 oktatást mutatja be a szerző. Ezt követi a kutatási terv és annak indoklása, a kutatás módszertanának ismertetése, majd az eredmények bemutatása és elemzése. Az 5. és 6. fejezetben a kvalitatív felmérés eredményei szerepelnek, az előbbinek 45 tanuló, az utóbbinak pedig 8 egyetemi oktató volt az adatközlője. A 7. fejezet a kvantitatív szakasz eredményeit mutatja be és értelmezi. A leendő pedagógusok motivációinak feltérképezése aktuális és fontos téma, az állandó pedagógushiány, a pályaelhagyás okai közé tartozik ugyanis, hogy nagy terheléssel, de alacsony gazdasági és társadalmi megbecsüléssel járó munkáról van szó. A monográfia eredményeit – a motivációk feltárását, a kognitív, érzelmi és szociális folyamatok közötti összefüggések feltérképezését – a kutatók, az érintett oktatók, de az oktatáspolitikai döntéshozók is hasznosíthatják.

A 7. kötet szerzője Pál Helén, aki a nyelvjárásokról, azok helyzetéről és oktatásáról, a hozzájuk kapcsolódó attitűdről nyújt képet a köz- és felsőoktatásban a *Segédletek nyelvjárástani ismeretek tanításához* című monográfiájában. Ebben a pedagógusjelöltek és pedagógusok számára gyűjtötte össze a dialektológiai szemléletük, tanítási módszertanuk korszerűsítéséhez hozzájáruló, a szükséges ismeretek elsajátításához és a magyar nyelvjárások tanításához készült tankönyveket, segédkönyveket és egyéb segédleteket. Az 1. fejezetben felvázolja a nyelvjárásoktatás jelenlegi helyzetét, egyben indokolva is a kiadvány létrejöttét. A 2. fejezetben a nyelvjárásokat, azok helyzetét és szerepét mutatja be, majd ezt követően a nyelvi tervezés tevékenységeit, a norma kiválasztását, a kodifikációt és a nyelvi tervezés döntéseinek háttérében álló nyelvi ideológiákat ismerteti. Eközben nagy hangsúlyt helyez a nyelvi előítéletesség problémájára, javasolja az additív szemlélet alkalmazását a pedagógiai gyakorlatban. A 4., 5. és 6.

fejezetekben az oktatási, intézményi hátterekkel és az oktatást szabályozó dokumentumokkal foglalkozik magyarországi és határon túli viszonylatban egyaránt. Ezt követően – a minél szélesebb körű információátadás érdekében és a tanítás során felmerülő gyakorlati kérdések megoldását segítve – tankönyvekről megjelent elemzéseket ismertet. Külön fejezetet szentel a nyelvjárási eredetű helyesírási hibáknak. Itt nemcsak a kutatási eredményekkel ismerteti meg az olvasót, hanem gyakorlati segítséget nyújtó kiadványokkal is. A 9. fejezetben a dialektológiai kutatásokban megjelent információtechnológiai eljárásokról és módszerekről tájékoztat két alfejezetben: az elsőben a Geolingvisztikai Műhely munkáját, a másodikban a Bihalbocs szoftvert állítja a középpontba. A kiadvány legterjedelmesebb részét, a 10–13. fejezetet a nyelvjárástanhoz köthető ismeretek megszerzéséhez segítséget nyújtó tankönyvek, segédkönyvek, feladatgyűjtemények tematikus, megjelenésük időrendi sorrendjét követő ismertetése teszi ki. Az Összegzést megelőzve forrásművek szerepelnek a következő csoportosításban: online és nyomtatásban megjelent, tudományos, szépirodalmi és ismeretterjesztő tartalmak. A kiadvány fő erényei összefoglalóan a következők: magyarországi és határon túli viszonylatban is képet ad a nyelvjárások helyzetéről, hangsúlyt helyezve az oktatás szempontjára, az általános ismereteken túl kiválóan összegezve a gyakorlatban is hasznosítható munkákat.

Asztalos Anikó könyve a sorozat 8. kiadványa. *A tanulói beszéd az osztálytermi diskurzusban* a szerző doktori értekezésének átdolgozott változata. A szerző a témát nemcsak nyelvészként és kutatóként ismeri, pedagógusi tapasztalataira is alapoz. Az osztálytermi diskurzus jellemzőit három kutatásban vizsgálta a diákok kommunikációját fókuszba helyezve. Fő célja a tanulói és tanári beszéd megoszlásának vizsgálata, illetve a tanulói beszédfordulók és az azokat alkotó megnyilatkozástípusok jellemzőinek feltárása volt. Ehhez szüksége volt a tanulói beszéd megfigyelésére és elemzésére alkalmas szempontrendszer kidolgozására, amit meg is tett. Az elméleti alapokat követően a 3. fejezetben ismerhetjük meg a három kutatást, amelyeknek korpuszát videós és részben diktafonnal rögzített tanórák alkotják. Az első kutatásban 24 magyar nyelvi tanóra diskurzusának jellemzőit mutatja be a frontális óraszakaszokban, és vizsgálja a tényezők közötti lehetséges összefüggéseket is. A változók alapján – a tanár neme, tapasztalata, a tanított korosztály – eltéréseket és azonosságokat regisztrál. A másodikban 89 diák egyéni beszédtevékenységeit elemzi tantárgyanként, 10 tanóra frontális részeiben 25 digitális anyag alapján. A harmadik kutatás 6 tanóra frontális és nem frontális részeit hasonlítja össze, elemzi a páros és a csoportmunka során történő kommunikációs mintázatokat. A kiadványt, amely pragmatikai keretben, pszcholingvisztikai eredmények alkalmazásával, a pedagógiai szempontokat központba állítva vizsgálja a tanulói beszédet, hasznosíthatják azok az oktatók, pedagógusok, akik szeretnék fejleszteni az osztálytermi beszédüket.

A Technology in English teaching – The Hungarian University context a sorozat harmadik angol nyelvű tagja. Fekete Imre monográfiája időszerű és pedagógiai szempontból fontos témát dolgoz fel, az információs és kommunikációs technológia, a digitális átalakulás mikéntjét mutatja be az angoltanításban magyar egyetemi kontextusban. Célja az IKT jelenlegi helyzetének bemutatása, az oktatási célú használat okainak és jó gyakorlatainak vizsgálata. További célja a járványhelyzet hatásának vizsgálata a technológiahasználatra és a technológiai tudásterületre. A szerző vegyes módszerrel vizsgálta a hallgatók és oktatók attitűdjeit, véleményeit, digitális kompetenciáit. Négy kérdésfelvetésének megválaszolására négy különálló vizsgálatot végzett. Kérdőíves (kvantitatív) kutatásban angol szakos hallgatók attitűdjét, illetve digitális kompetenciájuk szintjét vizsgálta az IKT-eszközök általános és tanulási célú felhasználási viszonylatában. A másik kérdőívben ezt a kérdést a magyarországi angol szakon oktatók körében elemezte. Két interjú (kvalitatív) kutatásban pedig a hallgatók vélekedését tárta fel a tanulási célú szakmai IKT használatáról és a technológia jövőbeli pedagógiai gyakorlatukba való beillesztéséről, valamint az oktatók szakmai véleményét az oktatási programokban való alkalmazásukról. A levont következtetések javíthatják az IKT-eszközök gyakorlatát az oktatásban, és átvihetők más oktatási kontextusba is, a hallgatói és oktatói nézetek összevetésével pedig közelíthetők a két fél igényei.

A fordítástudomány három területének – a terminológiának, a dokumentációnak és a szakfordításnak – a kapcsolódásait mutatja be Faludi Andrea és Fóris Ágota *A terminológiai munka a komplex dokumentációs és fordítási projektfolyamatban* címmel megjelent könyvükben, mely a sorozat 10. kötete. A munka hiánypótló: a szöveg teljes életciklusát bemutatja a terminológiai munka szerepére koncentrálna, ami része a komplex dokumentációs és fordítási folyamatnak is. A bevezetés, majd az elméleti alapok után a 3. fejezetben a szerzők részletesen áttekintették a dokumentációs projektfolyamatot, és elemezték a terminológia helyét és szerepét a folyamatokban. A 4. fejezetben a fordítási projektfolyamatot vizsgálták hasonlóképpen. Az 5. fejezet, amelyben Faludi Andrea a szakszövegírók és fordítóirodák körében végzett strukturált interjúk kutatásának tapasztalatait és eredményeit tárja elénk, a terminológiai munkát gyakorlati oldalról közelíti meg. A kiadvány egyaránt hasznos a fordításképzésben résztvevőknek, oktatóknak és kutatóknak, de a komplex dokumentációs és fordítási projektfolyamat minden tagjának.

A sorozat eddigi utolsó, 11. kötete Bocz Zsuzsannának a *Szaknyelvoktatási műhelyek – Magyar mint idegen nyelv a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen* című munkája. A kötet kronologikusan mutatja be a magyar mint idegen nyelv oktatásának alakulását, a BME szaknyelvoktatási műhelyének munkáját. Az első fejezetben szakmatörténeti áttekintést ad, szakirodalmi háttér feldolgozásával mutatja be a magyar mint idegen nyelv

szakmává válását. A második fejezetben a BME humán oldalát, a magyaroktatás szervezeti kereteinek létrejöttét ismerhetjük meg: Az ELTE Központi Magyar Lektorátusának szerepét és feladatköreinek változását, a differenciálódási folyamatok eredményeképpen a BME leválását a Lektorátusról, amikor is a műszaki szakterület magyarnyelv-oktatásának országos felügyelete a BME hatáskörébe került. Olvashatunk a Nemzetközi Előkészítő Intézetéről is. A kiadvány külön érdeme, hogy kitekint az egyes korszakokban születő MID oktatási anyagokra is. A 4. fejezetben az új diszciplína terminológiai kérdéseivel foglalkozik, bemutatja a szakmai eszmecserék főbb pontjait. Az 5. részben a BME Nyelvi Intézetének magyar műszaki szaknyelvi kutatásait és módszertani konferenciasorozatát ismerhetjük meg. A 6. fejezetben a szerző foglalkozik a magyar műszaki szaknyelv oktatásával, felsorolja a műszaki jegyzeteket és segédanyagokat, kitér az értékelés rendszerére és a nem szakmai ismeretek szerepére a magyaroktatásban. A záró fejezetben a rendszerváltás okozta változások intézményi reflexióit veszi számba, a megváltozott feltételrendszert, a MID helyének és szerepének újragondolását, röviden ismerteti a '90-es évek elején megjelent *Halló, itt Magyarország!* című nyelvkönyvet és a tanulói létszám alakulását a 2000-es évektől. Bocz további kutatási irányokat is felvázol, munkáját pedig a 7 fejezet legfontosabb megállapításainak összegzésével zárja.

A monográfiásorozat az alkalmazott nyelvészet legtágabban való értelmezésével változatos témájú kiadványok megjelenését teszi lehetővé. A kötetek olvasói célcsoportja éppen ezért szintén széles: egyetemi hallgatók, oktatók, nyelvészek, kutatók, de pedagógusok és oktatáspolitikai döntéshozók számára is hasznos olvasmányok.

TÓTH REBEKA
ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola
trebeka.orhalom@gmail.com

Bruna Di Sabato - Bronwen Hughes: Multilingual Perspectives from Europe and Beyond on Language Policy and Practice

(London: Routledge. 2021. 196 p.)

Multilingual Perspectives from Europe and Beyond on Language Policy and Practice is a book of eight chapters from the Routledge Series published online by Routledge (DOI <https://doi.org/10.4324/9780429351075>). This book provides a thorough examination of language policies and practices in multilingual settings, mainly in Europe but also in other areas. The authors gather various viewpoints to examine the difficulties and benefits of multilingualism, covering topics such as language education, language rights, and language policy. After a brief account of the editors of the book and a preface written by them, the book presents the eight chapters that constitute this book. The chapters are subsumed under two parts. Part 1 (chapter 1) gives readers an overview of the rapidly evolving linguistic and cultural environment facing students and teachers today, which recent global events have impacted. The terms “superdiversity,” “multilingualism,” and “translanguaging” are used to describe these scenarios, which are characterized by a wealth of content. Part 2 (chapters 2-8) covers the latest research on translanguaging, English as a medium of instruction, multilingualism, and minority language education in Europe. It predicts future education policies and explores how revising current practices can improve language practices and policies.

This publication, created by a global team of university specialists, delves into the difficulties faced by multilingual communities and language minorities and presents practical solutions for fostering multilingualism and preserving minority languages. It adds valuable insights to the dynamic area of language policy and implementation.

In the first chapter, Di Sabato and Hughes summarize the key points made in the book about multilingual education and raise important questions that are becoming increasingly relevant in this field. They also provide a critical evaluation of the studies discussed in the book.

The focus of the second and third chapters is on how libraries and EMI can aid language learning. The authors highlight the significance of translanguaging, a method that prioritizes communication and sees linguistic diversity as an asset. Additionally, they explain that code-switching and translanguaging are typical in multilingual communication in EMI classrooms. The authors believe that it is essential to have a new perspective to comprehend the different language uses in EMI and present a framework they created to address this.

Chapter 4 explores the impact of a student's goal orientation, prior knowledge, and language on their learning strategies in EMI (English as a Medium of Instruction) contexts. A research plan is suggested that involves collaboration between language and content specialists.

Chapter 5 highlights the difference between the EU's language ideology of promoting diversity and its actual language policies towards minority languages, which reveals a contradiction.

Chapter 6 argues that the EU education system needs to address the challenges posed by globalization and prioritize language education by focusing on strong language skills and a diverse language repertoire.

Chapter 7 examines how two Turkish-speaking university professors used translanguaging in their teaching at a state university where English is the medium of instruction. The results showed they had a positive view of translanguaging and mainly used it for instructional and emotional reasons.

Chapter 8 discusses the consequences and benefits of bilingualism, both for adult learners and those who learn English as a second language in childhood, and highlights the importance of language study in the US.

To conclude, the eight chapters in this book provide insights and recommendations for policymakers, educators, and practitioners, and offer a valuable resource for anyone interested in the field of language policy and practice.

AHMAD AWAWDEH
University of Pannonia
Doctoral School of Multilingualism
Ahmadjazz2018@gmail.com

Andrea C. Schalley – Susana A. Eisenclas (Eds.): Handbook of Home Language Maintenance and Development: Social and Affective Factors

(Berlin/Boston: Walter de Gruyter. 2020. 481 p.)

The Handbook of Home Language Maintenance and Development by editors Andrea C. Schalley and Susana A. Eisenclas comprises the 18th volume of the series entitled *Handbook of Applied Linguistics*, edited by Karlfried Knapp, Daniel Perrin, and Marjolijn Verspoor. It is the latest compilation from globally accredited researchers aimed to describe social and affective factors and offers a comprehensive overview of the rising field of study. Topics are examined from an interdisciplinary perspective, drawing on related disciplines such as education, psychology, and sociology. The handbook critically examines the major traditions in the field and provides a comprehensive analysis of their research findings. By identifying gaps in current research, it provides a nuanced understanding of the existing data and perspectives that point the way for future research directions.

For the purpose of describing the framework and outlining the book's structure, Chapter 1 presents the delimitation of the field and its organization into three levels: micro, meso, and macro levels.

Terminologies and Methodologies in Chapter 2 provides a framework for all readers, especially definitions, to address the subsequent themes expressed by authors Susana A. Eisenclas and Andrea C. Schalley. Chapter 3 overviews participants, aims and foci, and research design for “bilingual speakers and their families” (micro), “communities” (meso), and “reaching bodies of authority” (macro). In succession, the section prepares readers for future replication studies, especially focusing on pitfalls and challenges.

Chapter 4 introduces harmonious bilingualism and the well-being of families in bilingual settings by De Houwer. The concept of harmonious bilingual development, or bilingualism, points out that the well-being of children in bilingual families might be at risk. In the end, the author states that age-appropriate proficiency in the societal language is another pillar supporting “harmonious bilingualism” (De Houwer, 1999, p. 78). Chapter 5 explores anxiety's role in home language maintenance. Sevinç cautions against language shift and highlights the psychological aspects of sustaining the home language, and also claims that negative emotions contribute to children abandoning their home language. Additionally, there is also a discussion on translanguaging and the emotional challenges faced by bilingual speakers and families.

In Chapter 6, titled *Identity in Home Language Maintenance* by Amelia Tseng, the construction of identity is explored, specifically the self, and how the interaction is built between identity and the maintenance of the home language. Moreover, the author asserts that language and identity display indexical and interactive qualities. The author explores perspectives from indigenous communities and delves deeper into the analysis of migration in the globalized world and transnationalism. Chapter 7 examines the transition of language practices and language policies, their close interaction with members of the generations, and the need for participation in the maintenance, as such interactions represent a negotiation of language practices and policies, leading to “intergenerational changes.” To conclude, studies from authors (King et al. 2008, p. 907) are examined to explain the “explicit and overt planning in relation to language use within home” (p. 6).

The handbook continues by transitioning towards the family language policy, with a critical assessment of the historical, contemporary, and prospective dimensions of the field, providing an exhaustive analysis up to the current state of scholarship. In Chapter 8, Lanza and Lomeu provide a theory that explains the notion of family across time and space in the spectre of the sociolinguistics of globalization. In Chapter 9, a model provided by Curdt-Christiansen and Huang is presented to analyse internal factors, such as emotion, identity, and parental impact beliefs, as well as external factors influencing family language policy. In Chapter 10, Schwartz illustrates strategies and practices in home language maintenance, exploring parents’ efforts to regulate home language practices and language use. Family members can employ belief and management strategies in this context (Spolsky, 2004). The section concludes by discussing recent studies on home language strategies and proposing future research directions. In Chapter 11, titled *Child Agency and Home Language Maintenance* by Cassie Smith-Christmas, the trajectory of FLP research is traced, evolving from its initial focus on agency through a resistance lens to the more multidirectional focus characterizing the recent wave of FLP (Family Language Practices) research. The chapter also explores the evolution of child agency and its recent inclusion within “Family language policy.” Chapter 12 by Palviainen, entitled *Future Prospects and Visions for Family Language Policy Research*, points to the current state of family language research, further asked by the author: who constitutes a family? The author explains that the family needs to be seen as a dynamic and fluid system while also discussing topics such as children's perspectives, mobile digital context, and practical recommendations to be implemented in future research.

Chapter 13 introduces social media and the use of technology and outlines the advantages of technology influencing subjects to communicate with distant family members. Chapter 14, titled *Grassroots Language Planning in the Era of Mobility*

and the Internet, connects the previous chapter, discussing the Internet's influence on linguistic resources, the perspective of transnationals and translocals, and presenting a case study. The author asks to conceptualize grassroots by theory and practice based on socio-linguistic theories of mobility. Chapter 15, titled *Community Language Schools*, provides a prime example of the meso level, the community language schools as ethnicity, supplementary, heritage, and ultimately, a comparison of fostering identity, belonging to parents' community of origin, in opposition to the mainstream schools' monoglossic language ideologies. Chapter 16 provides a case study comparing the linguistic situation across urban and rural contexts, showcasing the *Drivers of Home Language Maintenance in Indigenous Communities*, where indigenous languages are minoritized.

Liddicoat (Chapter 17) provides an overview of language policy and planning for home language maintenance. This chapter offers a macro-level contribution, considering the meso level and positioning it at the interface between meso and macro levels (pp. 337–352). In Chapter 18, titled *Language Attitudes and Ideologies on Linguistic Diversity*, Nathan Albury explores the field of applied linguistics and asserts that “language ideologies are sites of power negotiations between speakers on the basis of different language and the perceived values they hold” (p. 364). Additionally, draws insights from sociolinguistics in social psychology for explaining language attitudes. In Chapter 19, the authors bring thought-provoking inquiries on *Social Justice and Inclusiveness Through Linguistic Human Rights in Education*. The term ITMs (Indigenous Tribal peoples/Minorities groups) is introduced, and its legal foundations are delved into. Skutbabb-Kangas and Dunbar (2010, p. 16–17) have examined the issues of the right to a specific medium of education through court cases. Chapter 20 by Cheathan and Lim presents *Myths and Models of Disability* in the context of home language maintenance and development, which makes space for emergent bilingual pupils, as well as those diagnosed with disabilities. The proposed “medical model of disability” goes in connection with “deficit discourse” and the social model of disability, which could be an alternative for the so-called “emergent bilinguals” for learners with or without diagnosed disabilities.

Yağmur (Chapter 21) examines models of formal education and minority language teaching across countries within the European context and highlights both similarities and differences, taking into account the effects of growing globalization and large-scale population movements. The author concludes that “it seems logical to suggest that only after full social acceptance of immigrant groups will it be possible to incorporate their languages into school programs as part of the school curriculum” (p. 441). In Chapter 22, Latisha Mary and Andrea Young (2020) focus on *Teachers' Beliefs and Attitudes Towards Home Language Maintenance and their*

Effects and assert that teachers' support for students has been a hallmark among educators. The concepts of beliefs, attitudes, and ideologies are introduced, as well as the implications these beliefs have for education and practiced language policies. The last chapter by BethAnne Paulsrud addresses mobility and migrations, claiming that students bring home languages holding higher or lower statuses. For this reason, policies should include the needs of such students to be put forward in the mainstream classroom, allowing more space for inclusion. The chapter concludes by addressing suggestions on strategies for classroom management that can support linguistic diversity, encouraging multilingualism in the words of Hornberger, "evolve and flourish rather than dwindle and disappear" (2002, p. 30).

The handbook provides a comprehensive academic exploration of home language maintenance, serving as a robust starting point for researchers, educators, and students at both doctoral and undergraduate levels. All of these resources aim to address the current state of the study of home language maintenance. Furthermore, the handbook invites other disciplines and inter-disciplines in the field of science to contribute novel theories. This collaboration will bring better insights and understanding to the future approaches in the current globalized multilingual world.

References

- De Houwer, A.** (1999). Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. In G. Extra, & L. Verhoeven (Eds.), *Bilingualism and migration* (pp. 75–96). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hornberger, N. H.** (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1(1), 27–51.
- King, K. A., Fogle, L., & Logan-Terry, A.** (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass*, 2(5), 907–922.
- Skutnabb-Kangas, T., & Dunbar, R.** (2010). *Indigenous children's education as linguistic genocide and a crime against humanity? A global view*. Gáldu: Resource Centre for the Rights of Indigenous Peoples.
- Spolsky, B.** (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

KEVIN MORALES
University of Pannonia
Multilingualism Doctoral School
kevinmorales313@gmail.com

John W. Schwieter and Zhisheng (Edward) Wen: The Cambridge Handbook of Working Memory and Language

(Cambridge University Press, 2022, p. 800, ISBN 978-1-108-84534-2, DOI: 10.1017/9781108955638)

This handbook provides a comprehensive overview of the most recent research on working memory (WM) and language presented by leading researchers around the globe. It is the first book of its kind to explore the fundamental role of working memory in the acquisition, processing, impairment, and training of both first and second languages. This book was edited by John W. Schwieter and Zhisheng (Edward) Wen. John Schwieter is a Professor of Spanish and Linguistics, Cross-Appointed in Psychology, and the Director of Bilingualism Matters @ Laurier and the Language Acquisition, Multilingualism, and Cognition Laboratory at Wilfrid Laurier University in Canada. His research focuses on psycholinguistic and neurolinguistic approaches to multilingualism and language acquisition. Zhisheng Wen is an Associate Professor in the School of Languages and Translation at Macao Polytechnic University. He researches second language acquisition, task-based language teaching and learning, psycholinguistics, and cognitive science, especially the roles of working memory and language aptitude in language sciences and bilingualism. The book begins with an overview of the handbook (Chapter 1) and continues with the introductory chapter (Chapter 2) on the working memory model by Alan Baddeley. Following Part I, the book continues with five thematic sections (Part II- VI) that deal with working memory in relation to: Theoretical models and measures; Linguistic theories and frameworks; First language processing; Bilingual acquisition and processing; and Language disorders, interventions, and instruction. Finally, the volume's last chapter (Chapter 40) summarises this work and points the way to a unified theory of working memory and language.

Following the introduction, Part II outlines ten chapters (Chapters 3-12) describing theoretical models and working memory measurements. Chapter 3 by Coolidge and Wynn provides a comprehensive overview of the evolution of working memory and language. In Chapter 4, Papagno presents an updated perspective on utilizing the phonological loop as a learning tool for language. The author offers an overview of the role of the phonological loop. The next chapter by Adams, Forsberg, and Cowan provides a comprehensive analysis of the Embedded-Process Model of Working Memory, which posits that WM is a set of mechanisms that facilitate the maintenance of information in an activated state. This chapter aims to elucidate the fundamental concepts required for comprehending the role of attention and long-term memory in supporting the effective use of language at various levels. The sixth chapter is devoted to the concept of long-term working memory and its relationship to language comprehension. Adams and Delaney thoroughly review the history of long-term WM theory. The chapter concludes with a discussion of the most recent studies

that have examined the link between neural activity and long-term working memory in reasoning skills and language comprehension. In Chapter 7, the authors offer an in-depth analysis of the cognitive neuroscience of working memory and language. The chapter focuses on the brain substrate linked to working memory and language processing from the point of view of their interconnectedness, synergy, and integration.

Chapter 8 examines computational models for working memory in language processing, explaining the phonological loop and language processing. The following chapter, titled – The Time-Based Resource Sharing Model of Working Memory for Language – examines the function and development of working memory across the integration of executive attention and the timed components of cognitive processes. The authors delineate the boundary between the domain-specific maintenance systems that monitor verbal information and the domain-general system that depends on attention. Moreover, the chapter provides insight into how verbal information is sustained in WM from childhood to adulthood and how linguistic characteristics influence the short-term memory capacity of verbal information. In Chapter 10, Rönnerberg and colleagues introduce the Ease of Language Understanding model, which explains the use of various memory systems to support language perception and comprehension. The model suggests that working memory plays a role in predicting and retrospectively analysing the phonological, semantic, and syntactic aspects of communication. Chapter 11, titled – Assessing Children’s Working Memory – outlines various assessment methods for evaluating a child’s working memory capacity (WMC), which tends to correlate with academic learning difficulties and specific learning disabilities in those with low WMC. Additionally, this chapter explores measures for examining storage and processing through backward and digit span tests. The final chapter of Part II focuses on the significance of WMC and attention and aims to assist researchers. It discusses the value of executive functions in exploring WM and the interplay between WMC, attention control, and language comprehension.

Part III consists of six chapters (Chapters 13-18), which present significant theoretical contributions from general linguistics. Chapter 13 examines whether WM shapes grammar. Chapter 14 investigates the link between branching and WM from a cross-linguistic perspective. The chapter reflects on prior research into the correlation between word order and attention allocation. In the next chapter, the authors provide an objective review of the history of cognitive science on human memory and examine several different approaches. Chapter 16 provides an overview of studies investigating how WM impacts the formation of syntactic dependency structures. In Chapter 17, Truscott and Sharwood Smith analyse the Modular Cognition Framework and WM, focusing on the framework’s role in language development. The final chapter of Part II examines the relationship between WM and the language acquisition device proposed by Chomsky.

Part IV consists of five chapters (Chapters 19-23) that present research reviews on WM and the processing and use of L1. In Chapter 19, the author reviews research on WM in word reading and summarizes previous studies on the topic. The next chapter investigates the role of WM in language comprehension and production from a neuropsychological perspective. In Chapter 21, the authors examine the research into how WM supports cognitive processes during online comprehension of L1 and L2 texts. Chapter 22 transitions to exploring the relationship between working memory and speech planning. The final chapter of Part IV details how writing processes utilize both the executive and nonexecutive components of working memory.

Part V is comprised of nine chapters (Chapters 24-32) and concentrates on bilingual acquisition and processing, as well as WM. Chapter 24 explores the relationship between measures of WM and L2 vocabulary. The chapter concludes by suggesting new approaches to interpreting tasks typically used in WM and L2 vocabulary studies. In the following chapter, the authors examine the development of children's working memory and L2 grammar. They begin by evaluating past research on statistical learning in L1 acquisition and no cue competition in L2 learners. The study of working memory and L2 grammar development in adults is the focus of Chapter 26. In the next chapter, Cunnings presents and critically assesses various models of WM. Additionally, he investigates the impact of WM on L2 sentence processing by examining multiple studies. Methodological issues in the study of WM and L2 reading comprehension are discussed in Chapter 28. The chapter also elucidates the significance of understanding reading comprehension processes and outlines key issues that should be addressed for more fruitful research. Chapter 29 concentrates on WM and L2 speaking tasks, proposing that researchers should investigate the role of WM in the formulation of speech production. The forthcoming chapter alters its attention to L2 interaction and WM, starting with an outline, summarising methods and findings, and culminating with a conversation on restrictions, pedagogical implications, and future study directions. Chapter 31 examines the role of WM in interpreting studies and presents a comprehensive overview of research spanning from the 1970s to the 2010s. Emphasis is placed on both simultaneous interpreting and consecutive interpreting in this chapter. Finally, the fifth part's concluding chapter examines the synthesis of methodological approaches for WM tasks in L2 research, presenting two decades of research findings.

There are seven chapters (Chapters 33-39) in Part VI, titled – Language Disorders, Interventions, and Instruction. The initial chapter in Part VI offers a critical review of specific learning disorders resulting from WM deficits. Swanson is the author of this chapter, who emphasizes the association between executive components of WM and reading and mathematics skills in children struggling with specific learning disorders. Chapter 34 by Montgomery, Gillam, and Evans provides a novel perspective on the association between memory and sentence comprehension understanding in children with developmental language disorders.

Chapter 35, titled – Working Memory and Childhood Deafness – focuses on conducting studies of deaf individuals who use both spoken and signed languages from the medical and social models of deafness. Chapter 36 documents the progress of working memory training in the classroom. In the following chapter, the authors explore the constraints on classroom learning caused by limited WM resources. They specifically focus on the impact of poor WM on children’s ability to follow instructions related to learning activities and classroom management tasks. Chapter 38 explores cognitive load theory and instructional design for language learning. The concluding chapter, titled – Working Memory Training Meta-Analyses and Clinical Implications – presents a meta-analysis of studies on WM training, which reveals the properties and effectiveness of such training.

The book ends with a comprehensive analysis written by Wen and Schwieter. They propose a unified theory of working memory and language. The initial portion of their work highlights and synthesizes multiple perspectives of working memory from cognitive science. Subsequently, they put forward an integrated account and taxonomy of WM, which can serve as a practical framework for researchers in language sciences and bilingualism studies.

The handbook is a valuable reference for higher-level undergraduates, postgraduates, and researchers looking into the function of working memory in the acquisition of first and second languages, multilingual usage, and language retention throughout one's life.

Reference

Schwieter, J. W., & Wen, Z. (E. (Eds.). (2022). In *The Cambridge Handbook of Working Memory and Language*, Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, Cambridge: Cambridge University Press.

ANNAMÁRIA KISS
Multilingualism Doctoral School
University of Pannonia
annakiss856@gmail.com

Ali Derakhshan Farzaneh Shakki: Instructed Second Language Pragmatics for The Speech Acts of Request, Apology, and Refusal: A Meta-Analysis

(New York: Springer. 2023. 114 p.)

Pragmatics, the interlocutors' intention in their joint action (Locastro, 2013), has been acknowledged as an interminable area of research in language learning, teaching, and assessment over the last decades. Furthermore, pragmatic instruction, as one of the most prevailing aspects of pragmatic research, commenced to establish itself as an independent area to ameliorate pragmatic competence. *Instructed Second Language Pragmatics for The Speech Acts of Request, Apology, and Refusal: A Meta-Analysis* is a book of six chapters published from the second language and learning series by Springer (DOI <https://doi.org/10.1007/978-3-031-37093>). Ali Derakhshan, who is an Assistant Professor in the English Language and Literature Department at Golestan University, Iran, and Farzaneh Shakki, a post-doctorate researcher, present an in-depth academic work that investigates the effectiveness of instruction in second language (L2) pragmatics.

The book sets the stage with an all-inclusive overview of its contents. In the introductory part, it highlights the discipline of pragmatics within the realm of second language acquisition (SLA). It first introduces the role of formal instruction in second language acquisition and explores how structured teaching methods can facilitate the development of linguistic and pragmatic skills in learners. Various models of communicative competence that incorporate pragmatic elements are then discussed. These models provide a framework for understanding the different components of language proficiency, including grammatical, sociolinguistic, and strategic competence. Key terms such as pragmatics and interlanguage pragmatics are defined and introduced in depth, as the authors highlight the necessity for integrating pragmatic instruction into classroom pedagogy, which has been shown to improve learners' overall pragmatic competence in a second language context. Key objectives of the book are also laid out in the overview as they outline the purpose of the meta-analysis synthesizing existing research on the instruction of request, apology, and refusal speech acts. The final section explains the methodology of meta-analysis, which is used throughout the book to synthesize findings from multiple studies. It outlines the steps involved in conducting a meta-analysis, including study selection, data coding, and result analysis, paving the way for later chapters to discuss them.

The second chapter touches upon recent experimental and quasi-experimental studies on the role of different instructional methods in developing L2 pragmatic competence. These studies addressed two main themes: Instruction of the Speech

Acts of Request, Apology, and Refusal, as well as previous global meta-analyses-based research in L2 pragmatics. The comprehensive overview of these studies from various contexts, including Spain, China, Iran, Thailand, Iraq, Philippines, Norway, and the USA, has consistently demonstrated that various forms of pragmatic instruction, especially explicit instruction discussed in this chapter, significantly improve learners' pragmatic competence in the L2 context as opposed to implicit instruction. At the end of this chapter, the authors highlight the uniqueness of this book to the field of Instructional L2 pragmatics, arguing that as opposed to previous unitary analysis studies of speech act instruction in addition to the scarcity of meta-analysis-based studies since their infancy, the present book aims to enrich the effectiveness of L2 pragmatics instruction in the case of request, apology, and refusal in papers published between 2000 and 2022.

The third chapter discusses the methodology. In this chapter, Derakhshan and Shakki set the cornerstone for understanding the rigor and depth of the research conducted as they outline the design of the study in which the inclusion and exclusion criteria, effect size calculation, coding of the variables, and reliability are presented. At first, the authors outline two primary objectives: assessing the overall effectiveness of pragmatic instruction and examining the moderating variables that might influence this effectiveness, such as age, gender, proficiency level, and more. Research questions are then presented to the reader, aiming to determine the overall efficacy of L2 pragmatic instruction and identify the variables that moderate this effectiveness. Using a thorough search strategy and meticulous inclusion and exclusion criterion, the authors identified 84 relevant studies using a quantitative and systematic meta-analysis approach. They then used Hedge's g to calculate effect sizes, carefully code moderator variables, ensure coding reliability, and look for publication bias to ensure the validity and reliability of their findings. In the end, they provided a valuable methodological resource for future research.

The 84 papers that make up the meta-analysis are first reviewed by the authors, who highlight the variety of speech acts, participant demographics, and instructional contexts in the 4th chapter comprising results. Then, the chapter reiterates the two main goals that were previously stated in the methodology chapter: determining the general efficacy of pragmatic instruction and investigating the moderating factors, such as age, gender, proficiency level, and more, that may have an impact on this efficacy. Meta-analysis findings suggest a notable improvement in learners' capacity to execute speech acts of request, apologies, and rejection as a result of pragmatic instruction, according to the study's mean impact size ($g = 1.43$). Moderator variables were thoroughly coded by the authors, who also made sure these codes were reliable. In order to determine how factors like age, gender, and proficiency level impacted the effectiveness of pragmatic education, these factors were

examined in the analysis. The results demonstrated that these factors can, in fact, modify the effectiveness of instruction.

Chapter 5 is the discussion part of the book, where the authors relate the findings of their book to past reviews and meta-analysis studies on instructed second language acquisition (ISLA). Kasper and Rose's (2002) seminal work highlighted the importance of instruction in pragmatics, prompting further research by scholars such as Bardovi-Harlig, Birjandi & Derakhshan, Blyth & Sykes, Cohen, Culpeper et al., González-Lloret, Shakki, Taguchi, and Takahashi.

The results, limitations, pedagogical consequences, and future directions for research in informed second language pragmatics (ILP) are the main topics of Chapter 6 of the book. It recognizes a number of shortcomings, such as the small number of research, the insufficient data, and the narrow scope of only three speech acts. The need for clear instruction, investigation of less-studied speech acts, efficient treatment modalities, and a variety of data-gathering techniques is highlighted by the pedagogical implications. Overall, the chapter emphasizes the importance of pragmatic instruction for enhancing communicative competence and provides a comprehensive framework for future studies.

In sum, Derakhshan and Shakki's book provides an essential addition to second language acquisition and pragmatic instruction as it moves away from the conventional unitary speech act research analysis in the second language context. Additionally, the book's detailed meta-analysis and meticulous approaches shed light on the efficiency of pragmatic training, presenting practical pedagogical implications while highlighting the significance of explicit teaching and contextual components. The study's scope is, however, somewhat constrained. The authors have mentioned that future studies should consider the contextual and cultural aspects, age distribution, intercultural communication, non-majors in English, qualitative designs, technological integration, and ecological validity. By addressing these issues, we may build on the accomplishments of this work and deepen our understanding of pragmatic education that works well for second-language learners.

IBRAHIM RAWSHDEH

University of Pannonia

Doctoral School of Multilingualism

Ibra.rawashdeh@gmail.com

Ibrahim.rawashdeh@phd.uni-pannon.hu