



Alkalmazott nyelvtudomány 24. évf. 2. sz. (2024)

Tartalom

Tanulmányok

- **DEME Andrea , JUHÁSZ Kornélia : A helyesírásban jelölt és nem jelölt j ejtésének mássalhangzóssága az ejtés akusztikai vetülete alapján 1-20** [610.93 kB - PDF]
- **FÓRIS Ágota , SOMOGYI Zoltán , B. PAPP Eszter : Magyar Nemzeti Terminológiai Adatbázis tervezése. Általános kérdések 21-41** [304.70 kB - PDF]
- **KOHÁRI Anna , Uwe D. REICHEL , MÁDY Katalin , LAKATOS Krisztina , BALÁZS Andrea : A dajkanyelv akusztikájának és a csecsemők temperamentumának vizsgálata 42-60** [494.14 kB - PDF]
- **PINTÉR Henriett , ALBERT Csilla , MOLNÁR Pál : Az expresszív írás alkalmazása pedagógiai rehabilitációs foglalkozásokban résztvevő felnőttek körében 61-83** [529.27 kB - PDF]
- **CSONTOS Nóra : Idéző igék - idéző konstrukciók. Az igével alkotott idézések elemző vizsgálata 84-100** [316.27 kB - PDF]
- **VECSERNYÉS Ildikó : A keresztnévi megszólítás változatai egy valóságshow magyar és finn verziójában 101-117** [292.68 kB - PDF]
- **Merga Feyera WEKJIRA , Szilvia BÁTYI : Navigating Multilingualism: Language Choices and Practices in the Linguistic Landscape of Ambo Town 118-132 en** [446.25 kB - PDF]
- **Annamária KISS , Valéria CSÉPE : A Case Study Investigating Executive Control Impairment in Fluent Bilingual Aphasia 133-159 en** [604.22 kB - PDF]

PDF]

- **Mhd Ghaith ALTURJMAN** : **Metacognitive Reading Strategies among International Students in English-Taught Programs in Hungary** **160-176** en [287.07 kB - PDF]
 - **Anna PÁLFY** : **Implicit Motivational Role of EFL Teachers** **177-196** en [394.18 kB - PDF]
 - **Nilay Nur TAŞDEMİR , Ahmad NAJI** : **FreeListing: Insights into university students' categorization of drinks, emotions, friendship, and success in Hungary, Jordan, and Türkiye** **197-200** en [561.18 kB - PDF]
 - **Thomas A. WILLIAMS** : **'It's like I have a switch': Identity shift in a Hungarian English major from Vajdaság/Vojvodina** **221-236** en [329.24 kB - PDF]
-
-

Könyvszemle

- **DÉR Csilla Ilona** : **Borbély Anna - Bartha Csilla (szerk.): Többsz nyelvűség Magyarországon** **237-240** [128.32 kB - PDF]
 - **Emily BLAIR CILLILER** : **Maria Pavesi and Elisa Ghia: Informal Contact with English. A Case Study of Italian Postgraduate Students** **241-244** en [137.44 kB - PDF]
 - **Gergely HLADONIK** : **Bernard Spolsky: Rethinking Language Policy** **245-248** en [156.63 kB - PDF]
-

DEME ANDREA^{1,2,3} – JUHÁSZ KORNÉLIA^{1,2,3}

¹ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem

²MTA–HUN-REN NYTK Lendület Neurofonetikai Kutatócsoport

³HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont

deme.andrea@btk.elte.hu

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

juhasz.kornelia@nytud.hu

<https://orcid.org/0000-0001-9770-9806>

Deme Andrea – Juhász Kornélia:

A helyesírásban jelölt és nem jelölt *j* ejtésének mássalhangzóssága az ejtés akusztikai vetülete alapján
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIV. évfolyam, 2024/2. szám, 1–20.

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2024.2.001>

A helyesírásban jelölt és nem jelölt *j* ejtésének mássalhangzóssága az ejtés akusztikai vetülete alapján

There is a longstanding debate in the phonetic and phonological literature about whether lexical *j* and epenthetic *j* inserted between two syllabic vowels are produced differently in Hungarian and other languages, as well. Some phonologists claim that hiatus-breaking epenthetic (or linking) *j* is weaker, and, as opposed to lexical *j*, it is most possibly „just” a low-level articulatory transitional phenomenon. In accordance with this, Hungarian phonologists claim that epenthetic *j* is more vowel-like. For the Hungarian language, we have several previous studies that claimed to at least partly support this assumption. It is, however, challenging to study hiatus-resolving glides for at least two reasons. First, *j* cannot be readily segmented from the neighbouring *i*; therefore, results of most previous studies, where different *j* variants were attempted to be segmented for further analysis, are difficult to assess. Second, examples that are unanimously identified as epenthetic glides are scarce in Hungarian (as we can assume arbitrariness of orthography in many cases where *j* is not marked), and these are also basically impossible to be matched with quasi-minimal pairs which would be necessary for a solid phonetic comparison. On this basis, recent studies applied a new approach to clarify if probable differences between hiatus-breaking *j* and lexical *j* may be present in production, exploiting the fact that hiatus-breaking *j* is never present in orthographical representation. These studies tested if speakers would be able to produce differences if they are forced to do so by almost all possible means: if they are presented nonsense word pairs that differ only in the orthographic representation (where one of the pairs contains *j* in the orthographical form, while the other does not). These studies did not analyse the glides at hand directly, but the complete vocalic sequence that contains them, and measured duration and formant frequencies, as well. Results showed that the vocalic sequences of, e.g., *szijá* and *szíá*, were differentiated by speakers both in duration and in the first and second formant frequencies measured and analysed dynamically throughout the complete vocalic sequence using GAMMs. Measures indicated that *ijá* is produced longer and that the transition between vowels is more closed, i.e., more consonant-like than that observed in *íá*. To follow up on this, in the present study, we tested if differences found between orthographically marked and unmarked *j* originated in hyperarticulation or if they are also present in actual words (e.g., *zoknija* vs. *szoknia*). By analogy with lexical and epenthetic glides, and based on the nonword results, we expected unmarked glides to be shorter and to be produced with higher *F*₁ (i.e., more open and more vowel-like) than marked glides.

We recorded 15 female speakers producing 4 phonetically matched actual words in carrier sentences (*Andija* vs. *adnia*; *zoknija* vs. *szoknia*; *haknija* vs. *raknia*; *pónija* vs. *rónia*) where word pairs did not constitute minimal pairs; hence no exaggeration of possible differences between pairs was expected. We segmented words and vocalic sequences of words (marked in bold) manually and measured the absolute

and relative duration of the vocalic sequence, as well as F_1 , at every 5 ms throughout the total duration of the vocalic sequence. GLMMs compared durations, while F_1 was analysed using GAMMs.

Results showed that vocalic sequences of words orthographically marking *j* ($M = 235.4$ ms; $\text{dur}_{\text{rel}} = 44.4\%$) were not longer than those produced in word forms not representing *j* in orthography ($M = 231.1$ ms; $\text{dur}_{\text{rel}} = 44.1\%$). However, as shown by dynamic analysis, the transition between hiatus forming full vowels was produced differently in the word pairs, as *zoknija* types were produced with lower F_1 than *szoknia* types. We concluded that while duration does not differentiate orthographically marked and unmarked *j*, marked *j* appears to be produced with a more closed vocal tract, which supports the hypothesis of it being more consonant-like. Results indicate that orthographic knowledge may affect the word pronounced and implies that i) examples containing orthographically marked and unmarked *js* in the present study are actual examples of words containing lexical and epenthetic glides or (if this first point is taken for granted) that ii) lexical glides are produced more closed, i.e., more consonant-like, than epenthetic glides. Both conclusions lead to the recognition of the fact that the effect of orthography and phonological/mental representation on the produced outcome may not clearly be disentangled.

Keywords: hiatus, linking *j*, lexical *j*, orthography, speech production

1. Bevezetés

A jelen tanulmányban bemutatott vizsgálat célja a helyesírás által megjelenített és nem megjelenített *j*¹-variánsok ejtésének összevetése magyar szavakban. A vizsgálat motivációját az adja, hogy a magyarban hiátustöltőként (a fogalom magyarázatát lásd lentebb), illetve nem hiátustöltőként megjelenő *j*-szerű elemeket a szakirodalom – legalábbis egy része – eltérőnek feltételezi, de a kérdés kísérletes vizsgálata kapcsán számos olyan kérdés felvetődik, amelynek következtében ez az eltérés (vagy annak hiánya) az eddigi eredmények alapján nem állapítható meg minden kétséget kizáróan. A jelen elemzés ehhez a kérdéshez kíván hozzájárulni, de – követve néhány újabb előzményt –, nem a (kétségtelenül) hiátusos helyzetben megjelenő *j*-k és lexikális *j*-k összevetését végzi el közvetlenül (elismerve ezeknek az összevetéseknek a kikerülhetetlenül problematikus voltát), hanem némiképp máshonnan közelítve a problémát annak a lehetőségét próbálja feltérképezni, hogy egyáltalán lehetséges-e ilyenfajta különbséget létrehozni, és érdemes lehet-e ilyen különbséget feltételezni az ejtésben.

A kutatásunkban arra a kérdésre keressük a választ, hogy másként ejtik-e a beszélők a *szoknia* és *zoknija* típusú hangsorokat (pontosabban ennek az itt félkövérrel jelölt részét), azaz arra, hogy előfeszíti-e a beszélőt a helyesírásban egy plusz elem megléte arra, hogy valamifajta különbséget próbáljon érzékeltetni az ejtésben. Erre a kérdésre a válasz azért nem magától értetődő, mert a szaktudományos közvélekedés szerint az első példában ejtett hangkapcsolat sem ejthető *j*-s elem nélkül, tehát a két hangsor itt félkövérrel kiemelt része elvileg egybe kellene, hogy essen az ejtésben; korábbi álszavakon (pl. *szijá* és *szia*, lásd

¹ A tanulmányban *j*-vel (dőlt betűvel) utalunk a helyesírási konvencióra és a kérdéses palatális elemekre státuszuktól függetlenül, összefoglalóan; /j/-vel (dőlt zárójelek között) a fonémaként, a hangsor elmebeli reprezentációjának alapalakjában megjelenő fonémára; és [j]-ként (szögletes zárójelek között) a „felszínen”, azaz a beszédben megvalósuló beszédhangokra.

lentebb) alapuló vizsgálatunk azonban arra mutat, hogy mégiscsak lehetséges az elkülönítés.

A tanulmányban a helyesírás által megjelenített és nem megjelenített *j* produkcióját elemezzük létező magyar szavakban, megvizsgálva, hogy a korábban álszavakban talált eltérések megjelennek-e itt is, ahol igyekeztünk kiiktatni azokat az ösztönzőket a kísérleti adatfelvétel során, amelyek a beszélőket ennek a helyesírás által sugallt szembenállásnak a kifejezésére sarkallnák. Ezáltal választ kapunk arra a kérdésre, hogy az idézett elemzésben kapottak írhatók-e egyszerűen a túlkompensáció rovására (azaz magyarázhatók-e kizárólag azzal, hogy a beszélők a kísérlet körülményeiből fakadóan erős kényszert éreztek arra, hogy különbséget tegyenek például a *szijá* és *sziá* álszavak között) vagy sem. A jelen tanulmányban bemutatott kísérlet eredményei arról árulkodnak tehát, hogy létrejön-e (és ha igen, milyen) különbség a helyesírásban *j*-vel vagy anélkül megjelenő szavak, illetve maguknak a *j*-knek az ejtése között. Ez a tudás pedig közelebb visz a hiátustöltőként és nem hiátustöltőként megjelenő *j*-k potenciális eltérésének megismeréséhez, tekintettel arra a tényre, hogy a hiátustöltőként megjelenő *j*-t a helyesírás sosem jelöli.

A következőkben szó lesz a magyar palatális *j*-szerű mássalhangzókról és a hiátustöltésről, ezzel megalapozva a kutatás tágabb kontextusát. Ez után tárgyaljuk a *j*-szerű hangok artikulációs és akusztikus sajátosságait, a korábbi kísérletes eredményeket a hiátustöltő *j* és az írásképpen megjelenő vagy nem megjelenő *j*-k kapcsán, majd ismertetjük az elvégzett vizsgálatunkat és az abból levonható következtetéseket.

1.1. A magánhangzószerű palatális mássalhangzók a magyarban

A *nyájig* hangsor félkövérrel jelölt elemét a magyar hangrendszerben szonoráns mássalhangzó besorolással, approximánsként tartjuk számon (Markó, 2017; Siptár & Törkenczy, 2000/2007). Fonológiai érvekre alapozva Siptár (2013), illetve Siptár és Törkenczy (2000/2007) a *j* alapvariánsát (pl. a *nyáj* és *játék* szavakban), illetve ennek megvalósulását [+msh, +szon] jegyű likvidaként, azaz meghatározóan mássalhangzós tulajdonságokkal rendelkező elemként jellemzi. Egyes vélekedések szerint létezik azonban egy ettől eltérő [j] beszédhangként megvalósuló szegmentum is a magyarban, amely egy speciális környezetben, az ún. hiátusban jön létre a hiátust feloldó, megszüntető hiátustöltő hangként.

A hiátus jelentése „hangűr”, és olyan hangkapcsolatokra utal, ahol szótagalkotási képességű magánhangzók szomszédosak közvetlenül (V_1V_2), és amelyek közül ezáltal „hiányzik” egy mássalhangzó. Ez a hiányzó mássalhangzó (illetve ennek helye) a hiátus (Gósy, 2014; Markó, 2012; Siptár, 2002). A hiátussal megvalósuló hangsorokat sok nyelv nem tekinti jólformálnak, ezért számos (részben nyelvspecifikus) stratégia létezik a feloldásukra. Ezek alapvetően arra irányulnak, hogy a VV kapcsolat helyett mássalhangzó-magánhangzó (CV) szerkezetű szótagok valósuljanak meg, amelyek a világ

nyelveiben gyakoribbak, így semlegesebbnek, jelöletlenebbeknek tűnnek (Balogné Bérces, 2006; Brown, 1970; Casali, 2011; Pulleyblank, 1986), amelyek a hangsorok elterjedten megfigyelhető hangzóssági szabályosságainak is jobban megfelelnek (Haas, 1998), illetve amelyek valamelyest gátolják a magánhangzók potenciálisan a feldolgozást megzavaró egymásra hatását, koartikulációját (Casali, 2011).

A hiátusfeloldás stratégiája lehet például a) valamely magánhangzó törlése a hangsorból, pl. *ráadásul* [ra:da:ful], b) a magánhangzó-kapcsolat első tagjának átalakítása siklóhanggá, pl. *variál* [vɔrja:l], c) a két magánhangzó összeolvadása pótlónyúlással, pl. *augusztus* [ɒ:gustuʃ] d) diftongusképzés (aminek révén a V₁ és V₂ egyetlen szótagban helyezkedő kettőshangzóvá változik), pl. *autó* [ɒw.to:] (itt a pont a szótaghatárt jelöli), illetve e) egy mássalhangzó beszúrása. Ez utóbbit nevezzük hiátustöltésnek, amelynek egy speciális esete a *j* betoldása olyankor, amikor a hangkapcsolat valamely tagja *i* vagy *í*, pl. *kiáltás* [kija:lta:ʃ], *ki áll itt?* [kija:l.it:], *fáig* [fa:jig] (Casali, 2011; Gósy, 2014; Siptár, 2005).

Siptár (2013), továbbá Siptár és Törkenczy (2000/2007) szerint a hiátustöltés során betoldott, tehát a *fáig* [fa:jig] esetében megjelenő *j* eltér a már említett, a hangsorokban egyébként megvalósuló (így pl. az előzővel azonos közvetlen hangkörnyezetben, a *nyájig* [nja:jig] szóban is jelentkező), lexikális *j*-től. Ugyanis míg utóbbi mássalhangzós természetű likvida [+msh, +szon] jegyekkel, addig az előbbi magánhangzósabb természetű siklóhang [-msh, +szon] jegyekkel. Hasonlót más nyelvekre vonatkozóan is olvashatunk: Cruttenden (2008), Heselwood (2006), Hunt (2009), Davidson és Erker (2014) az angol, van Heuven és Hoos (1991) pedig a holland nyelv kontextusában érvel amellett, hogy a hiátustöltőként és lexikálisan megjelenő [j] (valamint [w]) megvalósulása eltér egymástól, mert a hiátustöltésben megjelenő [j] (valamint [w]) siklóhangok valójában pusztán (szükségszerű) koartikulációs tranzíciós jelenségek.

Fontos látni, hogy a magyarban a hiátustöltő és lexikai *j* megjelenése nem kontrasztív, tehát a két, a fenti feltételezések szerint potenciálisan különböző elem nem alkot minimális párokat, azaz nem képes eltérő jelentésű jelalakok létrehozására. Ez funkcionális nézőpontból azt jelentheti, hogy a kérdéses szegmentumok akusztikai elkülönítése sem motivált. Megjegyzendő továbbá, hogy a fonológiai szakirodalom a betoldott (epentetikus) mássalhangzókról, így például a hiátustöltőként megjelenő *j*-ről is, általánosságban úgy véli, hogy ezek nem részei a mögöttes reprezentációnak (Casali, 2011: 19), tehát például a hiátustöltő *j* esetében összekapcsolódik ez a reprezentációban lévő (a lexikális *j*-hez képest értendő) hiány és az ejtés (vélt) eltérése.

A következőkben annak az alapjait tekintjük át, hogy miként lehetnek ellenőrizhetőek ezek a fonológiai jóslatok a beszéd fonetikai valóságában.

1.2. A *j* jellegzetességeinek artikulációs és akusztikus vetülete

A magánhangzók és mássalhangzók szétválása a nyelvben (illetve szétválasztása a nyelvészeti elemzésben) alapvetően a toldalékcsoeben keletkező akadály mértékén alapszik, ahol a tengely egyik végpontján a teljes zárat, és ezáltal a legtipikusabb mássalhangzókat (a felpattantó zárhangokat), a másikon a legnagyobb mértékben nyitott toldalékcsoövet, azaz a magánhangzókat (és azokon belül is az [a:] -t) találjuk.² Ezzel összefüggésben a mássalhangzóság valamiképpen a zártabb, a magánhangzóság pedig a nyíltabb toldalékcsoóvel, másként kisebb fokú nyelvemelkedéssel, illetve nagyobb keresztmetszetű toldalékcsoóbeli szűkülettel történő ejtést jelenti, különösen azon, a skála közepén elhelyezkedő beszédhangok esetében, ahol már nem beszélhetünk egyértelműen azonosítható akadályról. (Ebben a kontextusban tipikusan a skála közepén található [i] és [j] hangokat szokás emlegetni, melyeknek az artikulációs és akusztikai sajátosságai kategorikusan nem térnek el, de az előbbit nyelvi érvek alapján magánhangzónak, utóbbit pedig mássalhangzónak tartjuk, vö. pl. Markó, 2017.)

A toldalékcsoó zártsága/nyíltsága a szegmentumok hangzóságával, ún. szonoritásával is összefüggésben áll, hiszen a nagyobb keresztmetszeten elméletileg több levegő áramlik keresztül, így az ejtett hang hangereje is nagyobb (ezt a feltételezett összefüggést fonetikai vizsgálatok is megerősítik; Parker, 2002). A szonoritás szerint személve pedig a magánhangzók és mássalhangzók határan elhelyezkedő, a fentiekben már emlegetett likvidák és siklóhangok eltérnek: utóbbiak közelebb állnak a magánhangzókhoz, majd ezeket követik a likvidák, a nazálisok, végül pedig a további, tipikusabb, obstruens mássalhangzók mint legkevésbé hangzós hangok (Parker, 2011). Mindebből az következik tehát, hogy a siklóhangok – így például az a *j* is, amely a vélekedések szerint a hiátustöltés során megjelenik – a várakozások szerint magánhangzósabbak, hangzósabbak (szonorábbak) és nagyobb keresztmetszetű szűkülettel ejtettek, mint a likvidák, így például a lexikailag megjelenő *j*.

Ezen a ponton a különféle *j*-hangok és a magánhangzók együttes megnevezésére bevezetjük a *magánhangzószerű* vagy másként *vokalikus hang/elem/szegmentum* kifejezéseket (ez tehát a szonoráns beszédhangok egy alcsoportja), mert ezeknek, és az ezekből előálló *vokalikus hangsoroknak* lesz kiemelt szerepe a bemutatott vizsgálat során. A következőkben pedig elsőként azt tekintjük át, hogy miként vizsgálhatók és adott esetben megkülönböztethetők egymástól ezek a hangok (és különösen a siklóhangok és likvidák) akusztikai fonetikai eszközökkel, azaz miként vizsgálható az a kérdés, hogy a nyelvemelkedés foka nagyobb, a szűkület átmérője kisebb, tehát a magánhangzószerű beszédhang ejtése mássalhangzósabb-e.

² Ez köszön vissza az IPA-készlet elrendezésében is, ahol ez a szempont a függőleges elrendezés elve a mássalhangzós és magánhangzós táblákon átívelően: fent, a mássalhangzók első sorában találjuk a teljes zárral képzett szegmentumokat, lent pedig, a magánhangzótrapéz alján a legnyíltabban ejtetteket (IPA Chart 2015/2005).

A vokalikus szegmentumok képzésekor a levegő akadálymentesen áramlik át a toldalékcsővön, és a toldalékcső üregeinek beállításával, illetve ennek változtatásával jönnek létre a különböző minőségű, hangszínű beszédhangok. A toldalékcső alaki és méretbeli tulajdonságai révén ugyanis megszűri a gégében keletkezett kváziperiodikus hanghullámokat, azaz felerősít és gyengít bizonyos frekvenciájú összetevőket a zöngében (Fant, 1960). Ezeket a toldalékcső gerjesztésekor felerősödő felhangnyalábokat (illetve az ezeket kialakító üregi sajátfrekvenciákat) nevezzük formánsoknak (Fant, 1960; Deme, 2016: 26). A vokalikus elemeket tehát egyöntetűen formánsos szerkezet jellemzi (Ladefoged, 1975).

A magánhangzók és approximánsok képzését egymáshoz kapcsolt csövekkel szokás modellezni, amely modellből bizonyos közismert összefüggések következnek. Az egyik ilyen szerint az első formáns (F_1) frekvenciaértéke a nyelvemelkedés fokával fordított, a szűkület keresztmetszetével pedig egyenes arányban áll (Stevens, 2000). Ennek megfelelően a nyíltabb, magánhangzószerűbb hangokban magasabb, a zártabb, mássalhangzószerűbb hangokban pedig alacsonyabb F_1 -értékeket várunk. A várakozások szerint tehát a zárt [i] magánhangzóban tapasztaljuk a legmagasabb F_1 -frekvenciaértékeket, ennél alacsonyabb F_1 -et mérhetünk a siklóhangokban, és még alacsonyabbat a likvidákban.

Az F_1 frekvenciaértéke alapján tehát megállapítható a kérdéses j -szerű elem zártsága, mássalhangzóssága vagy magánhangzóssága. Az a probléma azonban még megoldásra vár, hogy hogyan állapítható meg, egyáltalán megjelenik-e ez a j -szerű elem a hangsorban, és ha igen, pontosan hol, azaz hol érdemes az F_1 -et mérni. A [j] ugyanis nem választható le egyértelműen a környező magánhangzókról, különösen az [i]-ről több okból. Ilyen ok az, hogy a [j]-t az akusztikai vetületben a környező magánhangzókkal összekapcsolják a folyamatos, egybefüggő formánsmenetek (így a hangok között csak önkényesen meghatározott szabályok alapján jelölhető ki határ) (Machač & Skarnitzl, 2013), hogy (különösen a magánhangzókhoz, ill. az [i]-hez képest) rövid és dinamikus lehet a [j] megvalósulása (Jagers, 2018), illetve az is, hogy a [j] esetében hiányozhat a jól kivehető artikulációs és akusztikus cél, amit egyébként megjeleníteni várnánk (Catford, 1988: 68), és amit a formánsmenetekben gyakran egy kicsúcsosodás vagy akár hosszabb statikus szakasz, formánsplató (*steady state*, „tisztá fázis”) jelez (Gay, 1978: 224).

A fenti okból a kérdéses intervokálisan (magánhangzók között) megjelenő j -szerű beszédhangok szegmentálása (leválasztása a környező magánhangzókról) potenciálisan nem vezet megbízható eredményre az elemzésben, és jobb megoldásnak látszik az, ha az elemzett hangsor teljes vokális szakaszát vizsgáljuk szegmentálatlanul. Itt pedig mint a megjelenő beszédhangok számának egy lehetséges leképezése vizsgálható az időtartam: mivel az érvelések szerint a hiátusban megjelenő [j] pusztán szükségszerű hangátmenet, vélhető, hogy azon

hangsor vokális szakasza, amelyben hiátustöltő [j] realizálódik, rövidebb, mint azé, amelyikben lexikális [j] (van Heuven & Hoos, 1991). Az időtartam ugyanakkor nem feltétlenül és kategorikusan a megjelent beszédhangok számát képezi le, hiszen lehetséges, hogy a kétféle kontextusban egyaránt megjelenik valamilyen fajta *j*, de a hiátusban jelentkező *j* rövidebb – amiként Siptár és Törkenczy (2000/2007: 91) is „gyengébb és átmenetibb jellegű” hangnak feltételezi. Így az időtartam-eltérés meglelte legközvetlenebbül a két *j*-megvalósulás, tehát a kétféle kontextusban megjelenő *j* különbözőségét bizonyíthatja, az időtartamok egyezése pedig azt, hogy a hiátustöltőként jelentkező *j* képzésében – legalábbis bizonyos tekintetben – azonos a lexikálisan jelentkező *j*-ével.

Emellett az F_1 frekvenciaértékét is érdemes egyetlen pont helyett ugyancsak a teljes vokális szekvenciában vizsgálni. Ha [i] és egy annál nyíltabb magánhangzó képezi a hiátushelyzetet, akkor a teljes F_1 -menetet tekintve várható, hogy detektálható mindkét vokálishoz tartozóan egy-egy akusztikus cél (kicsúcsosodás), ami alapján – legalábbis megközelítőleg – beazonosítható az a szakasz is, ahol a *j*-szerű elemet várjuk megjeleníteni. Ezt a szakaszt illetően a nyelvállás/zártság/szűkületi keresztmetszet és az F_1 kapcsolata nyomán pedig megfogalmazható az a várakozás, hogy az a hiátussal megvalósuló hangsorokban magasabb F_1 -et (nyíltabb, magánhangzóssabb ejtést) mutat.

1.3. Korábbi eredmények a különféle *j*-megvalósulások sajátosságairól

A lexikális és hiátustöltőként megvalósuló *j*-k közötti különbségek már számos elemzés és fonetikai vizsgálat középpontjába kerültek a korábbiakban. A következőkben az ezzel kapcsolatos, az időtartamra és a hangszín vizsgálatára vonatkozó főbb eredményeket tekintjük át.

Menyhárt (2006) változatos kontextusokban elemezte az általa percepciók alapon azonosított és a kontextusukról leválasztott (szegmentált) hiátustöltő *j* megvalósulásait, a kapott adatait pedig korábbi szakirodalmi adatokkal vetette össze. Arra jutott, hogy a lexikális *j*-k tartama átlagosan mintegy 20 ms-mal nagyobb, mint a hiátustöltőként megjelenőké. Ugyancsak a *j*-realizációk közötti időtartambeli eltérést vizsgálta – mint írja, „miniben” – Siptár (2011). Összevetett i) (vélekedése szerint) „nyilvánvalóan” hiátustöltőként (pl. *mánia*) és ii) „nyilvánvalóan” lexikálisan megjelenő (pl. *kölnije*) *j*-megvalósulásokat, illetve iii) olyan eseteket, ahol a *j* státusza ebben a tekintetben – Siptár (2011) szerint – kérdéses lehet, mert nem egyértelmű, hogy valóban hiátustöltésről van-e szó az adott szóalakban (nem pedig a helyesírás önkényességéről), de az biztos, hogy a helyesírás nem jelöli a kérdéses elemet, ahogyan egyébként a hiátustöltést sem (pl. *állnia*). A „minivizsgálat” szerint a lexikálisan megjelenő *j* hosszabb időtartammal valósult meg, mint a hiátustöltő, a kérdéses esetek pedig ehhez képest köztes értékeket mutattak. Gósy (2014) akusztikai elemzésében többféle magánhangzó-kapcsolódást elemzett az időtartam szempontjából, és a fentiekkel

megegyezően azt találta, hogy a lexikális *j* megvalósulásainak időtartama átlagosan hosszabb volt, mint a hiátustöltőé.

A *j* hangszínét illetően Menyhárt (2006) azt találta, hogy a hiátustöltőként megvalósuló [j] (korábbi adatokhoz viszonyítva) átlagosan nem tér el jelentősen, de változatosabbnak látszik, mint a lexikális *j* megvalósulásai, mind a nyíltság (azaz az F_1 formáns frekvenciája), mind pedig az elől képzettség (azaz az F_2 formáns frekvenciája) mentén. Gósy (2014) elemzése azt mutatta, hogy a lexikális *j* megvalósulásának F_1 -értéke alacsonyabb, mint a hiátustöltő *j* esetében mért, bár ez az eltérés pusztán tendenciaszintű (statisztikailag nem alátámasztott) különbség volt. Ez azt jelenti, hogy Gósy (2014) vizsgálatában a lexikális *j* valamivel zártabban (feltehetőleg magasabb nyelvállással) realizálódott a vizsgált beszélők beszédében, mint a hiátustöltőként megjelenő *j*, összhangban a várakozásokkal, de minden kétséget kizáró eltérést nem tudott kimutatni a szerző. Gósy (2014) vizsgálata szerint továbbá a lexikális *j* a hiátustöltőhöz képest átlagosan magasabb F_2 -értékkel is valósult meg.

Az eddig idézett eredmények tehát nem támasztották alá egyértelműen a lexikális és hiátustöltő *j*-k között vélelmezett különbségeket. Ugyanakkor ezekben a vizsgálatokban némiképp nehéz a kapottak értelmezése és összeolvasása. Egyfelől azért, mert az idézett elemzésekben kivétel nélkül szegmentálták a kutatók a *j*-k megvalósulásait, és így elemezték azokat; arról pedig írtunk már, hogy a [j] határainak azonosítása sok szempontból nehéz, és bizonyos mértékig szükségszerűen önkényes, különösen [i] mellett. Ennélfogva feltehető, hogy az eltérő szerzők eltérő vizsgálataiban potenciálisan más-más konvenciók alkalmazódhattak a *j* szegmentálásában. Másfelől pedig azért is nehéz az eddigi eredmények értelmezése, mert az elemzések nem fonetikailag illesztett párokon történtek. Azon kisszámú példa ugyanis, ahol a fonológiai elemzés szerint a *j* bizonyosan „csak” a hiátusos helyzet következtében jelenik meg (vö. pl. Siptár, 2011, lásd lentebb) nem állítható megfelelő párba egyéb *j*-t tartalmazó más, értelmes magyar szavakkal úgy, hogy ezek a párok fonetikailag jól összevethetőek legyenek. A fonetikai összevethetőséghez ugyanis a hangsoroknak minél több szempontból (pl. szótagszerkezet; szótagszám; a megelőző és követő mássalhangzó képzési helye, képzési módja, zöngéssége; a transzkonzonantális magánhangzók minősége szerint; továbbá prozódiai jegyek mentén is) illeszkedniük kellene, és ez semmilyen (a szerzők által ismert) szópár esetében nem biztosítható, ahol a fonológiai elemzés egyértelműen hiátusban megjelenő *j*-t azonosít.

Ezen a ponton érdemes röviden említést tenni a hiátusos hangsorok, illetve a hiátustöltő *j* azonosítása, illetve a hiátustöltő *j* helyesírásbeli megjelenítésének kérdéséről is. Amint az Rákosi és Laczkó (2008), valamint Siptár (2011) vonatkozó érveléseiből érthető, a *j* jelölése a magyar helyesírásban némiképp önkényesnek tekintett. Vannak olyan esetek, ahol feltételezhető a *j* lexikális megjelenése, és azt a helyesírás is tükrözteti (pl. *nyájig*). Más esetekben

(morfológiai alapon) feltételezhető, hogy a *j* „csupán” hiátustöltés eredményeképpen jelenik meg, azaz a *j* nem lexikális, pl. *fáig*. Számos olyan eset is van azonban, ahol annak ellenére, hogy a helyesírási alakból hiányzik a *j* (pl. *dió*, *szoknia*) nem egyértelmű, hogy hiátustöltésről lenne-e szó, mert nincs a helyesírástól független, például morfológiai érvünk arra, hogy azt valószínűsítsük, hogy a szóalakok ne tartalmazzák a *j* elemet lexikálisan (az első esetben azért, mert a hangkapcsolat a szótő része, a második esetben pedig azért, mert a morfémák vizsgálatával valamelyest megokolható lehet a kérdéses *-nija* végződés is, vö. Siptár, 2011). Ez ugyancsak megnehezíti a hiátustöltő és lexikai *j* fonetikai összevetését.

Leszögezzük, hogy a jelen tanulmányban nem célunk a hiátustöltő *j* azonosíthatóságával kapcsolatban érveket megfogalmazni, illetve érvelni amellett, hogy az általunk vizsgált szavakban lexikális vagy hiátustöltő *j* jelentkezik-e. Pusztán egyetlen olyan tényre fókuszálunk majd az eredmények értelmezésekor, amely a fentiekből következik: a fonológiai érvekből az rajzolódik ki, hogy a hiátustöltő *j*-t sosem jelöli a helyesírás.

Erre a felismerésre alapoznak azok a már említett, az utóbbi időben keletkezett újabb vizsgálatok is, amelyek a hiátustöltő és lexikális *j* különbségeinek kérdéséhez kicsit másfelől közelítve igyekeznek adalékokkal szolgálni, felismerve a fentebb említett korlátokat, nehézségeket is (Juhász & Deme, 2022; Juhász & Deme, 2024). Ezekben a kutatók az íráskép által megjelenített és nem megjelenített *j*-k ejtését, illetve ezek potenciális eltéréseit elemezték, és a *j*-t egymással jól párba állítható álszavakban vizsgálták úgy, hogy a kérdéses *j* elemet nem választották le a vokálisos hangkörnyezetről. Ezek a vizsgálatok arra a kérdésre keresték a választ, hogy ha minden körülménnyel, az írásképpel, illetve az egymás után ejtendő, csak a *j* megjelenítésében eltérést mutató, párként jelentkező hangsorokkal a lehető leginkább facilitáljuk az írásban megjelenő (pl. *szijá*) és nem megjelenő (pl. *szia*) *j*-realizációk potenciális akusztikai elkülönítését, találunk-e ilyet, képesek lehetnek-e a beszélők különféleképpen ejteni a kétféle hangsort (és a kétféle *j*-t).

Az időtartam szerint Juhász és Deme (2022) – a hiátustöltő és lexikális *j*-re kapott korábbi eredményekkel egybehangzóan – azt találta, hogy az íráskép által is megjelenített *j*-t tartalmazó hangsorok időtartama nagyobb volt a vokális szakaszban, mint az írásban nem jelölt *j*-t tartalmazóaké, azaz az *ijá* hosszabbnak bizonyult, mint az *ia* (305). A /s/-kontextus esetében az *ia* időtartama 309 ms, az *ijá* hangsoré pedig 333 ms volt, míg a /ʃ/-kontextus esetében az *ia* 311 ms, az *ijá* pedig 328 ms volt, a különbség átlagosan tehát 21 ms körül alakult. Ez az eredmény két dolgot is jelenthet: vagy azt, hogy a kétféle hangsor vokális szekvenciáiban jelenlévő akusztikai/artikulációs célok száma eltért, vagy pedig azt, hogy a mindkét esetben jelentkezett valamilyen *j*, de eltérő minőségűek. Az eredmények ugyanis vagy úgy értelmezhetők, hogy míg az *ia*-ban csak kettő,

addig az *ijá*-ban három cél realizálódott az akusztikai szerkezetben, vagy pedig úgy, hogy az írásban is jelölt *j* hosszabb volt, mint az írásban nem jelölt.

A hangszínre vonatkozóan Juhász és Deme (2022), illetve Juhász és Deme (2024) közölt eredményeket a fentivel egyező anyagon: az előbbi tanulmány az F_2 -t, utóbbi az F_1 -et elemezte dinamikus elemzésben, azaz a teljes vokalikusszakaszon mért adatokkal. Juhász és Deme (2022) azt találta, hogy a *j*-t megjelenítő íráskép által facilitált ejtésben az írásban nem megjelenített *j* ejtéséhez képest magasabb F_2 -maximum volt tapasztalható a két magánhangzós cél közötti tranzíciós szakaszban, illetve meredekebb is volt ez az átmenet. Ez azt sejteti, hogy akusztikailag palatalizáltabban, hátul képzetebben ejtették a beszélők a két magánhangzó között azonosítható *j*-t.³ Juhász és Deme (2024) adatai pedig azt mutatták, hogy a két magánhangzós célt összekötő, a feltételezett *j* sajátosságait mutató hangátmenet az F_1 frekvenciája által számszerűsített nyíltság szerint is eltért a kétféle hangsorban: az *ijá* esetében ez az átmenet zártabb, azaz mássalhangzósabb volt, mint az *iá* esetében. Az íráskép tehát másfajta *j*-k ejtését hívta elő álszavakban ezekben a vizsgálatokban, és a talált különbségek a hiátustöltő és lexikális *j* vélt szembenállásával egybevágó eredményeket mutattak.

1.4. A jelen kutatás kérdése és hipotézise

A kísérletünket közvetlenül megelőző kutatási eredmények megerősítették, hogy a beszélők akkor, ha erre minden körülmény (az íráskép és az egymástól minimálisan, éppen csak a kutatási kérdésben foglalt *j* megjelenítésében eltérő szóalakok megjelenítése) előfeszíti őket, képesek az íráskép által jelölt és nem jelölt intervokális *j* egymástól eltérő ejtésére. Felmerül azonban a kérdés, hogy ezek az eltérések megjelennek-e valódi szavakban is, illetve akkor, ha igyekszünk kiiktatni azokat az ösztönzőket a kísérleti adatfelvétel során, amelyek a beszélőket ennek a helyesírás által sugallt szembenállásnak az eltúlzott kifejezésére sarkallnák. Más szavakkal arra keressük a választ, hogy ismert szóalakok esetében is jelentkezik-e különbség az ejtésben pusztán annak hatására, hogy a helyesírás általánosságban másként kezeli azokat, és míg az egyikben megjelenít, a másokban nem jelenít meg *j*-t. A kérdés mögött az a feltevés húzódik meg, hogy a korábbi, álszavakra vonatkozó kísérletben kapottak egyszerűen a túlkompensáció rovására írhatók, azaz azzal magyarázhatók, hogy a beszélők a kísérlet körülményeiből fakadóan erős kényszert éreztek arra, hogy különbséget tegyenek például a *szijá* és *szia* álszavak között.

A *j* megjelenését, illetve sajátosságait kétféle módon vizsgáltuk akusztikai fonetikai módszerekkel: a kérdéses hangsorok teljes vokalikusszakasza időtartamának segítségével, illetve az ugyanitt, a teljes szakaszban, 5 ms-onként becsült F_1 formáns frekvenciaértéke mentén. A helyesírásban jelentkező *j* esetében a lexikális *j* analógiájára azt vártuk, hogy ez az elem hosszabb vokalikusszakaszon

³ Fontos hangsúlyozni, hogy a *j* esetében – némiképp szokatlan módon – a palatalizáltabb ejtés valóban hátrébb képzettséget jelent az egyébként jellemző alveolopalatális képzéshez képest (vö. Recasens, 2013).

szakaszt eredményez a hangsorban, így a *zoknija* típusú szavak vokalikus szakasza hosszabb, mint a *szoknia* típusú szavaké. Ezen túlmenően pedig azt is vártuk, hogy a helyesírásban jelentkező *j* ejtése mássalhangzóssabb, tehát zártabb/kisebb keresztmetszetű szűkülettel képzett, amit a magasabb F_1 -értékek jeleznek a két magánhangzó közötti átmenetben.

2. Módszertan

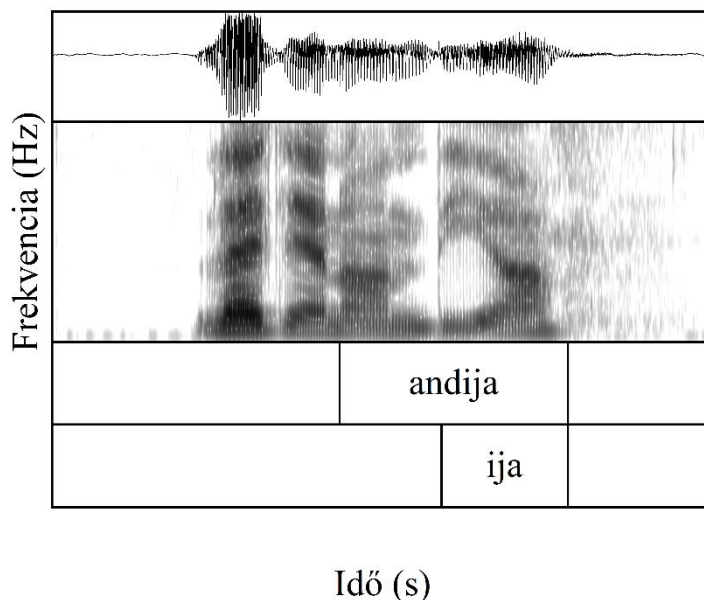
A kísérletben 15 felnőtt magyar anyanyelvű nő vett részt, akikkel hangfelvételeket készítettünk. A feladatuk az volt, hogy a *Legyen* <célszó>! hordozómondatban olvassanak fel olyan szavakat, amelyekben a helyesírás jelöli (*Andija*, *zoknija*, *haknija*, *pónija*) vagy nem jelöli (*adnia*, *szoknia*, *raknia*, *rónia*) azt a *j*-t, amely az ejtésben (véltetően) megjelenik. (A példákban félkövérrel a jelen vizsgálatban elemzett hangsorrészt, az ún. magánhangzósszerű vagy vokalikus szakaszt jelöltük, magukat a példákat Rákosi és Laczkó, 2008: 166, illetve Siptár, 2011: 153 nyomán alkottuk meg.) A célszavak a két csoportban nem képeztek egymással minimális párokat, így nem számíthattunk eltúlzott ejtésre annak következtében, hogy a beszélő – felismerve a szópárok közötti hasonlóságot – túlságosan igyekezne az egyébként alig vagy nem megjelenő különbségeket érzékeltetni. Ugyanakkor fonetikai szempontból jól összevethetők a vizsgált párok, hiszen a szavak magánhangzósszerű szakaszai a megelőző mássalhangzó és a mássalhangzón túli magánhangzó minősége szerint is illesztettek, a szótagszerkezet és a szótagszámok páronként egyeznek. A hordozómondat azt biztosította, hogy a célszavak prosódiai tekintetben egyfelől azonos, másfelől kiemelt (hangsúlyos és frázisvégi) helyzetben legyenek, amelynek következtében az ejtés valamivel természetesebb lehetett, mint ha például álszavakat vagy minimális párokat olvastak volna fel a beszélők, de nem számítottunk jelentős fonetikai redukcióra, semlegesedésre.

A felvételek az ELTE Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai Tanszékének laboratóriumában készültek, csendesített szobában. A hangfelvételeket az Audacity (The Audacity Team, 2019) programmal készítettük egy külső hangkártya és egy omnidirekcionális kondenzátoros fejmikrofon segítségével. Minden kísérleti személy minden hangsort hatszor olvasott fel, randomizált sorrendben monitorról, így összesen $(15 \text{ kísérleti személy} \times 8 \text{ hangsor} \times 6 \text{ ismétlés}) = 720$ hangsort vizsgáltunk.

A hangfelvételeket akusztikai elemzésnek vetettük alá a Praat programban (Boersma & Weenink, 2020). Kézzel címkéztük a hangsorokat, a hangsorok vokalikus szakaszát (1. ábra), és ezeknek mértük az időtartamát. Ezzel a korábbiakhoz hasonlóan a *j* megjelenésének tényét, illetve a *j* jellegét igyekeztünk leképezni. Szintén a vokalikus szakaszban az F_1 formáns frekvenciáját is kinyertük automatikusan 5 ms-onként a Burg algoritmus segítségével. Az F_1 idői lefutásának elemzésével azt kívántuk megragadni, hogy hogyan alakul a

hangsorok vokalikus részében a nyelvemelkedés foka, illetve a létrejött szűkület keresztmetszete.

1. ábra. Példa a hangsorok szegmentálására: az első tierben a teljes szót, a második tierben a szó vokalikus szakaszát jelöltük



A nyers időtartamadatokat, valamint az időtartamoknak a teljes szóidőtartamhoz viszonyított százalékos arányát lineáris kevert modellekkel (Kuznetsova et al., 2017) elemeztük az R programban (R Core Team, 2020). Ezekben a modellekben a függő változó a *j típusa* volt (helyesírásban megjelenő/nem megjelenő), random hatásként a *beszélőt* vettük fel. Az ide kapcsolódó ábrákat a ggplot2 (Wickham, 2016) csomag segítségével készítettük.

Az F_1 -értékek idői lefutását dinamikus elemzésben, általánosított additív kevert modellekkel (generalised additive mixed model, GAMM) elemeztük az mgcv csomag (Wood, 2017) segítségével. A GAMM-ok nemlineáris adatsorok elemzésére szolgálnak, ezért a formánsmenetek esetében – ahol görbék lefutását elemezzük – jobb illesztést biztosítanak a lineáris modelleknél (Wieling, 2018). Az alapmodellben az F_1 frekvenciáját, mint függő változót vizsgáltuk a *normalizált időtartam* függvényében. (A vokalikus szakasz normalizált időtartamát úgy kaptuk meg, hogy az F_1 mérési pontjaiként szolgáló, 5 ms-onként növekvő időértékeket arányítottuk a teljes vokalikus szakasz időtartamával.) Emellett minden esetben felírtunk egy bővített modellt is, melyben az adott alapmodellt egy parametrikus kifejezéssel, azaz egy faktor változóval egészítettük ki, ez volt a vokalikus szakaszra utaló *j típusa* változó (helyesírásban megjelenő/nem megjelenő). Az alap és bővített modelleket a χ^2 -próbával vetettük össze az itsadug csomag compareML() parancsának segítségével (van Rij et al., 2020). Minden esetben a bővített modell illesztése bizonyult szignifikánsan jobbnak. A bővített modellekbe random simítást illesztettünk tokenenként, majd

az autokorreláció ellenőrzése (`acf.resid()`) után annak korrekcióját is elvégeztük. Végül az így kapott modellt a `gam.check()` paranccsal ellenőriztük. A modellek által becsült F_1 -görbéket minden esetben 95%-os konfidencia-intervallummal ábrázoltuk a `ggplot2` csomag segítségével (Wickham 2016).

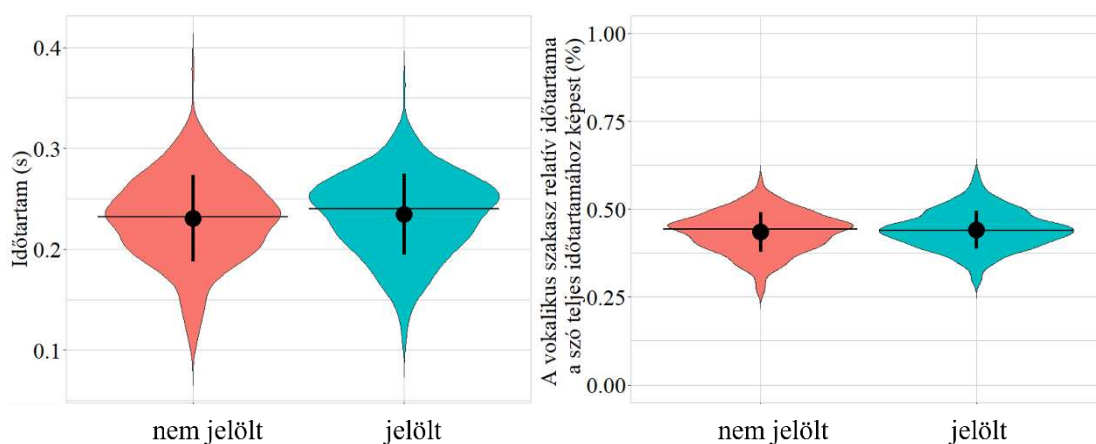
3. Eredmények

Az alábbiakban előbb az időtartamok, majd az F_1 frekvenciaértékére kapott adatok elemzését mutatjuk be.

3.1. A vokalikus szakaszok időtartama

A 2. ábra bal oldala a célszavakban megvalósult vokalikus szakaszok időtartamát, a jobb oldala pedig ezeknek a teljes szóhoz viszonyított relatív időtartamát szemlélteti. A statisztikai elemzés megerősítette az ábrákon egyértelműen kirajzolódó tendenciákat, amely szerint nincs szignifikáns különbség az itt vizsgált, helyesírásban *j*-t tartalmazó ($M = 235,4$ ms; $\text{dur}_{\text{rel}} = 44,4\%$) és nem tartalmazó ($M = 231,1$ ms; $\text{dur}_{\text{rel}} = 44,1\%$) hangsorok vokalikus szakaszának ejtési tartama között.

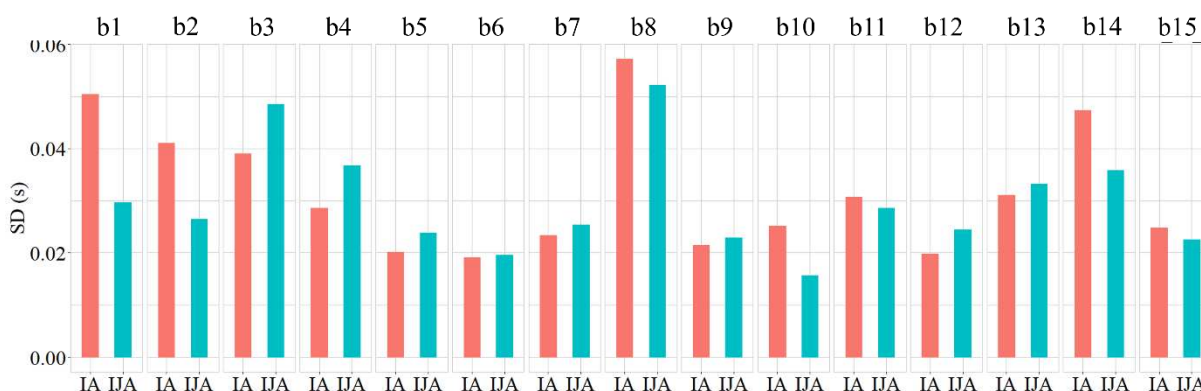
2. ábra. A hangsorok vokalikus szakaszainak időtartama (bal) és a szó teljes időtartamához viszonyított relatív időtartama (jobb) a *j* helyesírásbeli megjelenésének függvényében



Bár a csoportátlagok egyáltalán nem mutattak különbséget a két adathalmaz között, megvizsgáltuk, hogy vajon ez valóban azt jelenti-e, hogy egyik adatközlő sem különítette-e el a kérdéses hangsorokat. A 3. ábra az egyéni eredményeket szemlélteti, ahol minden beszélőhöz két adat tartozik: az *ia* és az *ija* átlagos tartama az összes vizsgált hangsorban. Látható, hogy míg egyes beszélők (pl. a b6, b7, b9, b15 kódjelűek) a csoportátlagnak megfelelő tendenciát produkáltak, és nem különítették el az *ija*-t az *ia*-tól, addig némely beszélők – legalábbis irányában – hozták a várt tendenciákat, és hosszabban ejtették a helyesírásban is jelölten *j*-t tartalmazó hangsort (pl. a b3, b4 kódjelűek). Megint mások (pl. a b1, b8, b14 kódjelűek) azonban ennek az ellenkezőjét is mutatták.

Kiemelendő, hogy ezek a különbségek szinte minden esetben kisebbek, mint az a 20 ms körüli eltérés, amit korábbi elemzések a hiátustöltőként és lexikálisan megjelenő *j* között találtak (ez alól az egyetlen kivétel a b1 kódjelű beszélő anyaga).

3. ábra. A vokalikus szakasz időtartama az egyes beszélők esetében



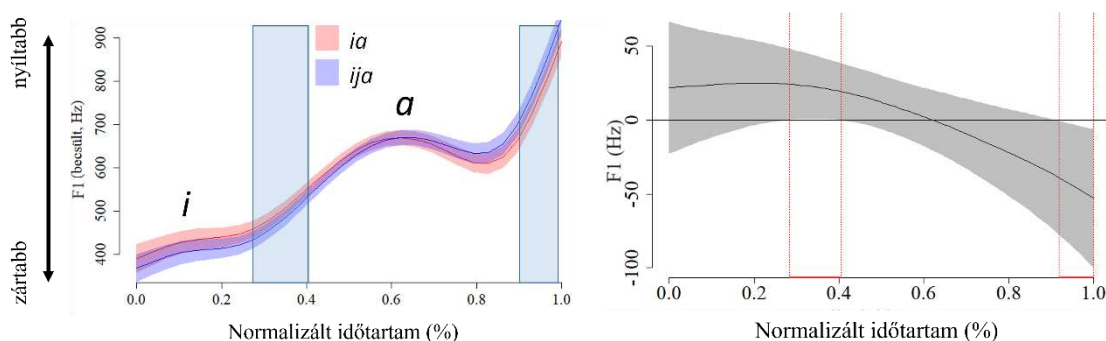
3.2. A vokalikus szakaszokban mért F_1 idői lefutása

Az *ia* és *ija* vokalikus szakaszaiban mért F_1 frekvenciaértékek mind az F_1 -görbék becsült átlagában, mind lefutásukban szignifikáns eltérést mutattak (az *ia* esetében a parametrikus eredmények *becsült átlaga* = 571,9 Hz, smooth együtthatók: $edf = 8,8$, $F = 86,3$; $p < 0,001$; míg az *ija* esetében a parametrikus együtthatók *becsült átlaga* = 569,3 Hz, smooth együtthatók: $edf = 8,9$; $p < 0,001$). Az F_1 GAMM által becsült frekvenciaértékének lefutását (az F_1 átlagos értékét és az ehhez tartozó konfidencia-intervallumot) mutatja a 4. ábra bal oldala. Az ábra jobb oldalán a két görbének a különbsége látható, és ezen az is megjelenik, hogy a két görbe mely szakaszo(ko)n tért el a statisztikai próba szerint szignifikánsan. A GAMM két szakaszon mutatta ki a kétféle hangsor F_1 -menetének eltéréseit: a vokalikus szakasz teljes időtartamának 28 és 40%-a, illetve 91 és 100%-a között. Az eredmények értelmezéséhez fontos tudni, hogy a korábban említett álszavas vizsgálatban az itt láthatókhöz hasonlóan a vokalikus szakasz kb. 21% és 45%-a között találtak eltérést a kutatók a *sziá* és *szijá*, illetve *siá* és *sijá* párok esetében. Ráadásul a jelen adatok értékükben is a korábbi eredményekhez hasonlóan alakultak, ugyanis ebben az esetben is azt találtuk, hogy az írásképpen *j*-t mutató *ija*-ban alacsonyabb volt az F_1 frekvenciaértéke ezen a kérdéses szakaszon, mint az írásképpen *j* nélkül megjelenő *ia*-ban. Ebből arra következtethetünk, hogy az ejtés ezen a szakaszon zártabb az *ija*-ban, mint az *ia*-ban, tehát ezen a szakaszon magasabb nyelvállás, illetve kisebb szűkületi keresztmetszet volt jellemző a hangsorok megformálása során.

Az F_1 menete a már említett magánhangzós akusztikus célok beazonosíthatóságán keresztül arról is informál minket, hogy a feltárt különbség

a szegmentumok szintjén hogyan értelmezhető: míg a görbéken az első, kisebb pozitív irányú csúcs feltehetőleg az [i], a második az [v] magánhangzó akusztikai célja lehet (4. ábra, bal oldal). A kettő között talált eltérés tehát a magánhangzók közötti hangátmenetben, a *j* elem vélelmezett helyén jelentkezett. Az ábrákról szembetűnő ugyanakkor, hogy egyik esetben sem rajzolódik ki jól kivethetően egy harmadik, vélhetően a *j*-hez tartozó akusztikai cél, tehát azt látjuk, hogy a *j* mindkét hangsortípusban a gördülékeny hangátmenet részeként valósult meg.

4. ábra. A vokalikus szakasz F_1 -menete a kétféle hangsortípusban (bal), illetve ezeknek a különbségei (jobb) a GAMM modell alapján. A bal oldalon látható görbék esetében az *i*-nek ([i]-nek) és *a*-nak ([v]-nak) a hangsorban megvalósuló vélelmezhető akusztikai céljait jelöli, a kitöltött téglalapok pedig a görbék szignifikánsan eltérő szakaszait, amelyeket a páros összevetés (jobb oldal) mutatott ki



A hangsor végi eltérések minden bizonnyal nem függenek össze a kutatási kérdésben megjelölt *j* ejtésével. A közlésvégi helyzetben álló magánhangzók esetében gyakran megfigyelhető (és a jelen felvételekben is megfigyelhető volt) az a sajátosság, hogy már a zöngé lecsengése előtt (ami alapján a hangsor utolsó magánhangzójának végét, illetve a hangsor végét is kijelöljük) megszűnik a magánhangzókban a formánsos szerkezet (vö. 1. ábra). Ennélfogva ezen a szakaszon, bár a formánsmérés gyakran hoz valamifajta eredményt, az az eredmény nyilvánvalóan nem megbízható, és okozhat olyan mértékű változatosságot az adatokban, ami (véletlenszerűen) ilyen eltérésekhez vezet. Így ezzel az eltéréssel a következtetésekben sem foglalkozunk részletesebben.

4. Következtetések

A vizsgálatunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a helyesírás készíteti-e arra a beszélőket, hogy a *j*-t megjelenítő (pl. *zoknija*) és nem megjelenítő (pl. *szoknia*) szóalakokat elkülönítsék a beszédükben. A kérdés relevanciáját az a tudományos polémia adja, hogy a hiátustöltő és lexikális *j* egyes vélekedések szerint eltérően ejtett (és nem csak a magyar nyelvben), ám ez a kérdés közvetlenül nem vizsgálható megbízhatóan a magyarban. A feltevés közvetett tesztelésére egy lehetséges módszer lehet azonban az, ha azt elemezzük, hogy a helyesírásban jelölt és nem jelölt *j* ejtésében tapasztalható-e eltérés, hiszen a hiátustöltő *j*-t sosem jeleníti meg a helyesírás.

A *j* megjelenését, illetve sajátosságait kétféle módon vizsgáltuk akusztikai fonetikai módszerekkel: a kérdéses hangsorok teljes vokalikus szakaszának időtartamában, illetve az ugyanitt, a teljes szakaszban, az F_1 formáns 5 ms-onként becsült frekvenciaértéke mentén. A helyesírásban jelentkező *j* esetében a lexikális *j* analógiájára azt vártuk, hogy ez az elem hosszabb hangsort eredményez, így a *zoknija* típusú szavak vokalikus szakasza hosszabb, mint a *szoknia* típusú szavaké. Ezen túlmenően pedig azt is vártuk, hogy a helyesírásban jelentkező *j* ejtése mássalhangzóssabb, tehát zártabb/kisebb keresztmetszetű szűkülettel képzett, amit a magasabb F_1 értékek jeleznek a két magánhangzó közötti átmenetben.

A két mért akusztikus jellemzőből az első, a vokalikus szakasz időtartama nem támasztotta alá azt a feltevésünket, hogy a kérdéses szópárokban eltérő *j* valósulna meg, ugyanis a 15 vizsgált női beszélő sem abszolút, sem a teljes szóhoz viszonyított relatív tartamában nem különböztette meg ezeket a hangsorokat. Az egyéni adatok ehhez képest rámutattak arra, hogy néhány beszélő esetében a várt irányban megjelent különbség a kétféle *j* között, de ennek ellenmondó tendenciát is láttunk, és összességében szinte minden beszélő esetében kisebb volt a megfigyelt különbség, mint a korábbi vizsgálatok által meghatározott 20 ms (vö. Menyhárt, 2006), ami a lexikális és hiátustöltőként megjelenő *j*-t ezekben a korábbi a tanulmányokban elkülönítette. Ezek az eredmények tehát azt támasztják alá, hogy az írásban nem megjelenített *j* az írásban megjelenítettel időtartamában azonos, legalábbis nem rövidebb annál, és kétségtelenül nem is hiányzik a hangsból (már ha azt nem feltételezzük, hogy a helyesírásban jelölt *j* ugyancsak hiányzik).

A második akusztikai jellemző, az F_1 frekvenciamenete ehhez képest eltérést mutatott a hangsorok között éppen a várt módon: a két magánhangzó közötti átmenet – ahol a *j* megjelenését várjuk – a helyesírásban jelölt *j* esetében (azaz a lexikálisan megjelenő *j*-vel analóg helyzetben) magasabb F_1 -gyel, azaz kikövetkeztethetően zártabban valósult meg, mint a helyesírásban nem jelölt *j*-s hangsor esetében (ami a hiátusos helyzettel hozható párhuzamba). Megjegyzendő ugyanakkor, hogy egyik típusú hangsorban sem láttunk a magánhangzók túl egy harmadik akusztikai célt kirajzolódni a formánsmenetben. Ezek az eredmények tehát megerősítik azt a korábbi tapasztalatot, hogy a magyarban intervokálisan, [i] mellett megvalósuló *j* arról nem leválasztható, és a két magánhangzó között az itt vizsgált státuszától függetlenül hasonló módon, a gördülékeny hangátmenetben jelentkeznek.

A fentiek nyomán (legalábbis részben) megerősítettnek látszik tehát az a feltételezés, hogy az itt vizsgált, a helyesírás által jelölten és nem jelölten *j*-t tartalmazó hangsortípusokat különbözőképpen ejtik a beszélők, de ez elsősorban csak a magánhangzók közötti tranzíció zártságára, tehát a *j* mássalhangzósságára vonatkoztatható, az ejtés időtartamára nem. Ha a talált különbséget magyarázni kívánjuk, többféleképpen is megtehetjük a hiátustöltő és lexikális *j*-k

sajátosságainak viszonylatában, annak fényében, hogy az itt elemzett szavakról hogyan vélekedünk.

Elsőként: ha kérdésesnek látjuk, hogy a jelen esetben elemzett, a helyesírásban *j*-t nem tartalmazó szavak esetben hiátustöltő vagy lexikális *j*-ről van-e szó (ahogyan Rákosi & Lackó 2008, illetve Siptár, 2011 felveti), akkor a jelen eredmények és a megfelelő szavak között talált különbségek azt az elgondolásunkat erősíthetik meg, hogy míg az itt helyesírásban jelölt *j* (az *Andija*, *zoknija*, *haknija*, *pónija* szavakban) valóban lexikális, a jelöletlen *j* (az *adnia*, *szoknia*, *raknia*, *rónia* szavakban) hiátustöltőként jelentkezik, amely az előbbinél magánhangzósabb.

Másodikként: ha (valamely pl. morfológiai alapú független bizonyítékokra alapozva) eleve abból az álláspontból indulunk ki, hogy a ragozott főnévi igenevekben hiátustöltő *j* jelenik meg, akkor a jelen adatokból arra következtethetünk, hogy az a lexikális *j*-nél valóban mássalhangzósabb (zártabb) (vö. Siptár & Törkenczy, 2000: 91, illetve a további nyelvekre vonatkozó vélekedések a hiátustöltő *j* kapcsán).

Egy dolog azonban bizonyos, mégpedig az, hogy a jelen eredmények arra mutatnak, hogy a helyesírási konvenció (és annak eltérései) még ha adott esetben önkényesek is, befolyásolják az ejtést, a szavak meghangosítását. A jelen eredmények ugyanis elsődlegesen csak azt mutatják, hogy a *j* megjelenése eltérhet pusztán a helyesírás sajátosságai miatt, tehát abból a tényből fakadóan, hogy bizonyos szóalakokban nem jelölt a *j* elem, máshol pedig igen – függetlenül attól, hogy egyébként a jelölt vagy nem jelölt *j* jelentkezésének mi a (vélt vagy valós) oka. Felvethető tehát az a kérdés is, hogy vizsgálható-e egyáltalán az itt bemutatottnál közvetlenebbül a hiátustöltő és a lexikális *j* vélt eltérése, ha ezeket az elméletileg létező konstrukciókat felül tudja írni, illetve maszkolni tudja a helyesírás tapasztalata. Az itt bemutatott kísérlet eredményei alapján kétségesnek tűnik az a feltételezés, hogy írástudó felnőttek esetében létezik-e egyáltalán a szavaknak/hangsoroknak a helyesírástól független mentális reprezentációja. Ésszerű felvetés lenne ez alapján írni nem tudó felnőttekkel vagy gyerekekkel végezni kísérleteket, de ezekben az esetekben a kiejtendő hangsorok bemutatása csak utánmondáson alapuló lehet, ami ismert módon befolyásolhatja az ejtés sajátosságait is, így ez nem látszik módszertanilag megfelelő megoldásnak.

A helyesírásban megjelenített és nem megjelenített *j*-k vélt szembenállásának itt talált bizonyítékait tovább árnyalhatná egy olyan elemzés, amely tovább gyengíti a beszélők előfeszítését a vélt kontraszt megjelenítésére. Elemezhető lehet például a felgyorsított beszéd, amelyben (a kényelmes tempójú beszédhez képest) rövidülnek a szegmentumok, és még a fonetikailag releváns nyelvi kontrasztok is gyengülhetnek (Deme et al., 2024). Kérdés lehet, hogy ebben, a kontrasztok fenntartásának kifejezetten nem kedvező helyzetben is megvalósítják-e a beszélők a jelen tanulmányban feltárt különbséget a helyesírás által megjelenített és nem megjelenített *j* között, mely, mint írtuk, semmiképpen

sem kontrasztív, tehát „feláldozható” lehet a nagyobb beszédsebesség elérésének érdekében. Emellett releváns lenne annak a kérdésnek az elemzése is, hogy a beszélők meg tudják-e különböztetni ezeket az itt vizsgált, akusztikai szempontból különbözőnek látszó hangsorokat a beszédfeldolgozás során.

Összefoglalóan az eredményeink rámutattak, hogy a helyesírásban megjelenítetten (pl. *zoknija*) és nem megjelenítetten (pl. *szoknia*) *j*-t tartalmazó hangsorok ejtésében megfigyelhetőek hasonlóságok és eltérések is: bár a kérdéses (itt félkövérrel szedett) beszédhangok összsidőtartama nem tért el, a helyesírás által jelölt *j* esetében a magánhangzók közötti hangátmenet, azaz a *j*, magasabb F_1 -gyel, azaz kikövetkeztethetően zártabban, mássalhangzósabban valósult meg. Az eredmények közvetetten közelebb visznek ahhoz, hogy jobban megismerjük a hiátustöltő és a lexikális *j* megvalósulásának régóta vitatott különbségeit és hasonlóságait, hiszen az előbbit a helyesírás sosem jelöli. Ugyanakkor az adatok elsősorban és közvetlenül azt bizonyítják, hogy a helyesírás tapasztalata befolyásolja az ejtés sajátosságait, így az eredmények a nyelvi reprezentáció és a helyesírás elválaszthatatlanságának kérdését is hangsúlyozzák.

Irodalom

- Balogné Bérces Katalin. (2006). What’s wrong with vowel-initial syllables? *SOAS Working Papers in Linguistics*, 14, 15–21.
- Boersma, P. & Weenink, D. (2020). Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Version 6.1.15. (letöltés ideje: 2019. november 4.).
- Brown, G. (1970). Syllables and redundancy rules in generative phonology. *Journal of Linguistics*, 6, 1–17. doi: 10.1017/S0022226700002322.
- Casali, R. (2011). Hiatus resolution. In M. Oostendorp (ed.), *The Blackwell Companion to Phonology*. Malden: Wiley-Blackwell. 1469–1496. doi: 10.1002/9781444335262.wbctp0061
- Catford, J. (1988). *A practical introduction to phonetics*. Oxford: Clarendon Press.
- Cruttenden, A. (2008). *Gimson’s pronunciation of English*. 7th edn. London: Hodder Education.
- Davidson, L. & Erker, D. (2014). Hiatus resolution in American English: The case against glide insertion. *Language*, 90(1), 482–514. Letöltés: <https://doi.org/10.1353/lan.2014.0028>
- Deme Andrea (2016). *A magánhangzók ejtése és észlelése a szopránénekben*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Deme Andrea, Juhász Kornélia, Szánthó Zsuzsa, Zsoldos Szabina, Greisbach Reinhold (2024). Segmental durations and the vowel length contrast in fast speech in Hungarian. In: Fougeron, Cécile; Perrier, Pascal (szerk.), *Proceedings of the 13th International Seminar of Speech Production* (37–40). Autrans: 13th International Seminar of Speech Production.
- Fant, G. (1960). *Acoustic theory of speech production*. Mouton: The Hague.
- Gay, T. (1978). Effect of speaking rate on vowel formant movements. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 63, 223–230. doi: 10.1121/1.381717.
- Gósy Mária (2014). A palatális közelítőhang kétféle funkcióban. *Beszéd kutatás*, 22, 17–40.
- Haas, W. G. d. (1988). *A formal theory of vowel coalescence: A case study of Ancient Greek*. Doktori disszertáció. Katholieke Universiteit te Nijmegen.
- van Heuven, V. & Hoos, A. (1991). Hiatus deletion, phonological rule or phonetic coarticulation? *Linguistics in the Netherlands 1991*. 61–70.
- Heselwood, B. (2006). Final schwa and r-sandhi in RP English. *Leeds Working Papers in Linguistics and Phonetics*, 78–95.
- Hunt, E. H. (2009). *Acoustic characterization of the glides /j/ and /w/ in American English*. Cambridge, MA: MIT Doctoral Dissertation.

- IPA Chart (2015/2005) Letöltés: <http://www.internationalphoneticassociation.org/content/ipa-chart>, available under a Creative Commons Attribution-Sharealike 3.0 Unported License. Copyright © 2015 International Phonetic Association.
- Jagers, Z. (2018). Evidence and characterization of a glide-vowel distinction in American English. *Laboratory Phonology: Journal of the Association for Laboratory Phonology*, 9, 1–27. doi: <https://doi.org/10.5334/labphon.36>
- Juhász Kornélia & Deme Andrea (2022). Palatális approximánsok a kínaiiban és a magyarban – a kínai alveolopalatális /ɕ/ szibilánst követő vokális szakasz produkciója kínaiul tanuló magyar anyanyelvűeknél. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*, 34, 287–332.
- Juhász Kornélia & Deme Andrea (2024). Az *iá* és az *ijá* vokalikus hangsorok megvalósulása magyar álszavakban a nyelvállás akusztikai vetületének szempontjából. *Beszédtudomány*, 9–41. doi: <https://doi.org/10.15775/Besztud.2024.1.9-41>
- Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B. & Christensen, R. H. B. (2017). lmerTest package: Tests in linear mixed effects models. *Journal of Statistical Software*, 82(13), 1–26.
- Ladefoged, P. (1975). *A Course in Phonetics*. New York: Harcourt.
- Machač, P. & Skarnitzl, R. (2013). *Principles of Phonetic Segmentation*. Prága: Epocha Publishing House.
- Markó, Alexandra (2012). Boundary marking in Hungarian V(#)V clusters with special regard to the role of irregular phonation. *The Phonetician*, 105–106, 7–26.
- Markó Alexandra (2017). Hangtan. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó, 75–206.
- Parker, S. (2002). *Quantifying the sonority hierarchy*. Doktori Disszertáció, Amherst: University of Massachusetts.
- Parker, S. (2011). Sonority. In Oostendorp, M. v. et al. (szerk.), *The Blackwell companion to phonology*. (1195–1220). Malden: Wiley-Blackwell. doi: <https://doi.org/10.1002/9781444335262.wbctp0049>
- Pulleyblank, D. (1986). Underspecification and low vowel harmony in Okpe. *Studies in African Linguistics*, 17, 119–153. doi: <https://doi.org/10.32473/sal.v17i2.107490>.
- Rákosi, György & Laczkó, Tibor (2008). On the categorial status of agreement-marked infinitives in Hungarian. In Piñon, Christofer & Szentgyörgyi, Szilárd (eds.), *Approaches to Hungarian vol. 10.: Papers from the Veszprém Conference* (145–172). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- R Core Team (2020). *R Foundation for Statistical Computing*, Elérhető: <https://www.R-project.org/>. 3.6.1-es verzió. (letöltés ideje: 2020. április 12.).
- Recasens, D. (2013). On the articulatory classification of (alveolo)palatal consonants. *Journal of the International Phonetic Association*, 43(1), 1–22.
- Siptár Péter (2002). Hiátus. In Hunyadi László (szerk.), *Kísérleti fonetika, laboratóriumi fonológia*. (85–98). Debrecen: Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója.
- Siptár Péter (2005). A magánhangzó-kapcsolatok fonológiájából. *Magyar Nyelv*, 101, 282–304.
- Siptár Péter (2011). Alakváltozatok, allomorfok, alternációk. *Magyar Nyelv*, 107, 147–160.
- Siptár Péter (2013). Palatálisok. In Benő Attila, Fazakas Emese & Kádár Edit (szerk.), „...hogyan legyen a víznek lefolyása...”: *Köszöntő kötet Szilágyi N. Sándor tiszteletére*. (433–448). Kolozsvár: Erdélyi Múzeum Egyesület. Letöltés: <http://archive.nyud.hu/oszt/elmnyelv/siptar/publ/palatalisok.pdf>.
- Siptár, P. & Törkenczy, M. (2000/2007). *The Phonology of Hungarian*. New York: Oxford University Press.
- Stevens, K. (2000). *Acoustic Phonetics*. Massachusetts: MIT Press. doi: <https://doi.org/10.7551/mitpress/1072.001.0001>
- The Audacity Team (2019). *Audacity*. 2.4.2-es verzió. Elérhető: <http://audacityteam.org/> (letöltés ideje: 2020. március 13.).
- Toda, M., Maeda, S. & Honda, K. (2010). Formant-cavity affiliation in sibilant fricatives. In Fuchs, S., Toda, M. & Zygis, M. (eds.), *Turbulent Sounds: An Interdisciplinary Guide* (343–375). Berlin: De Gruyter Mouton.
- van Rij, J., Wieling, M., Baayen, H. R. & van Rijn, D. (2020). *itsadug: Interpreting Time Series and Autocorrelated Data Using GAMMs*. 4.1.2-es R csomag-verzió. (Letöltés ideje: 2021. november 1.)
- Wickham, H. (2016). *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis*. New York: Springer-Verlag.

- Wieling, M. (2018). Analyzing dynamic phonetic data using generalized additive mixed modeling: A tutorial focusing on articulatory differences between L1 and L2 speakers of English. *Journal of Phonetics*, 70, 86–116. doi: <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2018.03.002>
- Wood, S. (2017). *Generalized Additive Models: An Introduction with R*. Boca Raton: Chapman and Hall. doi: <https://doi.org/10.1201/9781315370279>

Köszönetnyilvánítás

Köszönjük a kutatásunkhoz kapcsolódó hasznos beszélgetéseket és észrevételeket Rebrus Péternek és Fejes Lászlónak, illetve a jelen tanulmányhoz fűzött megjegyzéseket anonim lektorunknak. A kutatás a TKA–DAAD 177375. sz. projektjének, az NKFIH FK128814 sz. projektjének, és a Kulturális és Innovációs Minisztérium EKÖP-24 kódszámú Egyetemi Kiválósági Ösztöndíj Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

FÓRIS ÁGOTA¹ – SOMOGYI ZOLTÁN^{2,1} – B. PAPP ESZTER^{3,1}

¹Károli Gáspár Református Egyetem, TERMIK (Terminológiai és Kommunikációs Kutatócsoport)

²Oracle Global Services Hungary

³Translators without Borders

foris.agota@kre.hu

<https://orcid.org/0000-0002-7599-0323>

zoltan.somogyi@protonmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3721-6513>

eszter.papp@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-5577-9897>

Fóris Ágota – Somogyi Zoltán – B. Papp Eszter:

Magyar Nemzeti Terminológiai Adatbázis tervezése. Általános kérdések

Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIV. évfolyam, 2024/2. szám, 21–41.

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2024.2.002>

Magyar Nemzeti Terminológiai Adatbázis tervezése Általános kérdések¹

Planning the Hungarian National Terminology Database. General questions

The need for a national terminology database in Hungary has been repeatedly raised in the last decade, especially as most European countries already have their national term base or a terminology portal. Planning the Hungarian National Terminology Database and developing its financial, human resource, and software requirements were listed among the general recommendations for creating the Hungarian terminology strategy (Fóris & Bölcskei, 2019: 157). Based on these recommendations, in 2021–2023, the Hungarian Research Centre for Linguistics did the preparations required before launching the work on Hungarian terminology strategy (such as surveying relevant standards and studying existing term bases in Europe; for details, see the articles published in the green paper: Prószéky et al., 2023). The plans are to be implemented in the framework of the MTA TMNP2023-1/2023. "Magyar terminológiastratégia" project from 2023 to 2027, in which one sub-project is tasked with planning and launching the Hungarian National Terminology Database (MTA web).

This paper examines the general questions relevant to designing the Hungarian National Terminology Database. Section one offers a background and a brief overview of existing literature on terminology management and terminology strategy. Section two focuses on the primary purpose of such a national termbase and the general aspects to consider. The termbase needs to serve a wide range of target audiences, including human users (editors, experts, and the general public) and machine learning applications alike. During the planning phase of the work, special attention has to be paid to developing the structure of the database and the data categories. The database needs to be able to handle any subsequent changes, such as adding or removing data categories and restructuring existing ones. Section three takes the future users (both lay users and experts) into account and then focuses on the needs of a terminologist user, mostly on managing terminology projects. One key requirement to consider is the flexibility of the tool so that it can be tailored to the specific needs of the Hungarian-speaking language community, such as the possibility to set the user interface to Hungarian, or to add regional variants as new languages to the database. It must host an extensive and freely expandable list of metadata to accommodate all kinds of linguistic and terminological information, including multimedia. When considering the actual editing work, it is beneficial if the software can facilitate correct data entry with prompts, preset rules, picklists, and automated functions, such as duplicate screening. The tool should

¹ A kutatásokat a KRE BTK Terminológiai és Kommunikációs Kutatócsoport (TERMIK) keretében végeztük. A szerzők köszönik az MTA TMNP2023-1/2023. projektje támogatását, melyben az első szerző vezető tanácsadóként vesz részt.

also offer validation functions for quality assurance purposes. Given that compiling a national terminology database is a long-term project involving several terminologists and subject matter expert editors, the tool must incorporate project management functions to regulate user rights, enable assigning tasks to participants, track progress, and so on. A dashboard providing statistical information about the editing work and, later on, usage information once the national termbase is deployed is also a useful feature. Software that meets these technological requirements needs to have a secure IT background. Finally, the paper concludes with a brief summary in section four.

Keywords: Hungarian National Terminology Database, terminology strategy, database planning, structure of the database, structure of data categories

1. Bevezetés

A magyar terminológiastratégia kialakítására vonatkozó általános ajánlások között szerepelt a „*Magyar Nemzeti Terminológiai Adatbázis*² megtervezése, költségigényének, személyi és eszközfeltételeinek kidolgozása” (Fóris & Bölcskei, 2019: 157). Ezekre az előzetes ajánlásokra támaszkodva a Nyelvtudományi Kutatóközpont munkatársai az „ELKH Kiemelt pályázat SA52/2021: Terminológia” című elnyert pályázata keretében 2021 és 2023 között előkészítették a szükséges magyar terminológiastratégiai munkák elindítását (részletesen lásd a zöld könyvet és a benne foglalt tanulmányokat: Prószyék et al., 2023). A tervek megvalósítása az MTA TMNP2023-1/2023. „Magyar terminológiastratégia” című projektje keretében történik 2023 és 2027 között, ahol az egyik alprojekt célkitűzése a magyar nemzeti terminológiai adatbázis tervezése és elindítása.³

Mivel más tanulmányokban és könyvekben korábban részletesen bemutattuk és vizsgáltuk a témával kapcsolatos nemzetközi és magyar szakirodalmat, e tanulmánynak nem a szakirodalmi áttekintés a célja. A témához kapcsolódó szakirodalom kiterjed a terminológiastratégia kérdéseire, a terminológiai adatbázisok építésének részleteire (nyelvészeti, technológiai, informatikai szempontok, szabványok), és a projektmenedzsment szempontjaira is, a tervezés kérdései közül több is a folyamatok menedzselésével kapcsolatos; továbbá különböző szabványokra lehet támaszkodni. A projektmenedzsment szempontjait projektmenedzsment kézikönyvek és módszertanok tartalmazzák (pl. PMBOK Guide, Six Sigma, Scrum), emellett léteznek kifejezetten terminológiai projektekre vonatkozó szabványok is (pl. ISO 15188:2001), ezeknek az ismeretét és használatát alapvetésként kezeljük. A terminológiamenedzsment alapfogalmai és folyamatai nemzetközi szabványokban vannak szabályozva (pl. ISO 1087:2019, ISO 26162-1:2019, lásd még Sermann, 2023), továbbá több kézikönyv tárgyalja ezeket (pl. Wright & Budin, 1997, 2001; Drewer & Schmitz, 2017; Warburton, 2021). A nemzeti terminológiai adatbázisok célja különbözik a kereskedelmi célra vagy egyéni

² Az adatbázis szerzők által javasolt elnevezése: Magyar Nemzeti Terminológiai Adatbázis (MaNTA).

³ Ez a projekt az MTA „A Tudomány a Magyar Nyelvért Nemzeti Program” egyik alprogramja (l. MTA web), a HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont projektje. Ezzel a programmal az MTA elsődlegesen a magyar nyelv digitális térben való kutatását kívánja támogatni.

célra készült adatbázisoktól; ennek részleteibe nem bocsátkozunk e tanulmányban, azért sem, mert e részletek rögzítése az adatbázis tervezési fázisában a projektstratégiai dokumentumban szükséges.

Egy magyar nemzeti terminológiai adatbázis megtervezésekor, technológiai, anyagi és személyi feltételeinek felmérésekor támaszkodhatunk a már létező nemzeti terminológiai adatbázisok tapasztalataira. Az Európában működő terminológiai adatbázisok és terminológiai portálok jellemzői más írásokban olvashatók (lásd pl. Nilsson, 2017; Fóris & Bölcskei, 2019; Fóris & B. Papp, 2020; B. Papp, 2023; Tamás, 2023), az adataikat és elérhetőségüket közzétettük a zöld könyvben (Fóris et al., 2023); jelen tanulmányban kizárólag a tervezett magyar nemzeti terminológiai adatbázis technológiai hátterének vizsgálatát tűztük ki célul. Többen is megállapították, hogy a több országban használt magyar nyelvű terminológiát harmonizálni (egyesíteni) szükséges egymással, vagyis össze kell gyűjteni és közzé kell tenni a különböző országokban használatos magyar nyelvű terminusokat (pl. Tolcsvai Nagy, 2017, 2023; Benő & Péntek, 2023; Lanstyák 2023), ehhez magyar nemzeti terminológiai adatbázis elkészítésére van szükség. A magyar nemzeti terminológiai adatbázis bejegyzéseinek tervezett struktúráját Fóris & B. Papp (2020) tette közzé. Az adatbázis kezelésére alkalmas szoftveres keretrendszer kiválasztásának szempontjait egy másik tanulmányban vizsgáltuk, ugyanitt két adatbázis-kezelő szoftver, az ingyenesen elérhető *Terminologue* és a kereskedelmi forgalomban kapható *Kalcium quickTerm* előnyeit és hátrányait elemeztük és értékeltük (Fóris & Somogyi, 2024).

A magyar nemzeti terminológiai adatbázis megtervezése és elindítása nagy erőforrásokat, tervezést, előkészítést igényel. A magyar szakszókincs összegyűjtése, terminológiai elveknek megfelelő feldolgozása, egységes struktúrájú adatbázisban történő közzététele sok lépésből álló, nyelvészek és szakemberek együttműködését megkövetelő feladat. Várható haszna, hogy az adatbázis hozzájárul a magyar szakszókincs egyesítéséhez (harmonizációjához), ezzel megalapozza a későbbi egységesítési (szabványosítási) lehetőségeket, támogatja a fordítást és elősegíti a magyar szakszókincs kutatását. Jelentős alapot és segítséget nyújt a lexikára vonatkozó nyelvészeti és szaktudományos kutatások előmeneteléhez, az intézményi, vállalati, kereskedelmi célú szakszótárak és terminológiai adatbázisok készítéséhez, illetve a tankönyvek írásához.

Jelen tanulmány célja a magyar nemzeti terminológiai adatbázis tervezéséhez szükséges általános kérdések mérlegelése, elsősorban a technológiai háttér kialakításakor fontos szempontok áttekintése. A tanulmány szerkezetét ezeknek a szempontoknak megfelelően strukturáltuk. A második fejezetben az adatbázis-tervezés során tárgyalandó általános szempontokat tárgyaljuk. A harmadik fejezetben először a felhasználó szempontjait vizsgáljuk, különös tekintettel az adatbázis nyelvére és a funkcionalitásra; ezt követően a terminológus szempontjait tekintjük át; majd a terminológiai projekt technológiai leképződését,

konkrétan az adatbázis- és adattípusokat, a projekt- és feladatmenedzsment modult, valamint a statisztikai adatokat tartalmazó irányítópult szerepét; végezetül az informatikai háttértechnológiával foglalkozunk. A negyedik fejezet az összefoglalás.

Az itt bemutatott keretrendszer koncepciója és a vizsgálati szempontok összeállítása során több évtizedes, valamint a terminológiai adatbázisokkal szerzett napi szintű tapasztalatainkra támaszkodtunk, illetve a meglévő (fent hivatkozott) szakirodalmi ajánlásokra.

2. Általános megfontolások

Egy terminológiai projektben kulcsszerepet játszik annak meghatározása, hogy milyen célközönség számára készítjük az adatbázist (erről Heinisch, 2023 ír részletesen az UniVieTerm adatbázis készítése kapcsán). Egy nemzeti terminológiai adatbázis esetén egészen más, sokkal szélesebb felhasználói körrel kell terveznünk, mint más projektek esetében, pl. céges vagy intézményi terminológiai adatbázis összeállításakor. Ezek ugyan szerkezetükben és felépítésükben hasonlóak lehetnek, céljuk viszont eltérő: a nemzeti terminológiai adatbázis a korábban már meghatározott terminológiatervezési és nemzeti terminológiapolitikai törekvések megvalósulása (Infoterm, 2019: 179). A majdani felhasználók heterogenitását nemcsak a terminológiához és általában a nyelvhez való viszonyuk, de a technológiával szembeni elvárásaik, illetve az azzal kapcsolatos tudásuk is nagyban meghatározza (Sermann & Tamás, 2020). Mivel az olvasó felhasználók a hagyományos, papíralapú referenciaművekkel (szótárak, enciklopédiák, lexikonok) szemben elektronikus formában használják az adatbázist, a tervezési és később a fenntartási fázisban alapvető jelentősége van a technológiai háttérnek. A célközönség igényeit és elvárásait többféle módon lehetséges meghatározni. Egyrészt, elképzelhető egy idealizált célközönség, amelyet valamilyen tudás és attitűd alapján határozzunk meg, ez alapján szólhat az adatbázis kizárólag szakembereknek, erősítve és bizonyos szempontból kodifikálva a szakember–szakember közötti kommunikációt az adott szakterület (illetve domén) feldolgozása nyomán. Egy másik lehetőségként felmerülhet, sőt, bizonyos szintig és megkötésekkel fel is kell merülnie, hogy az adatbázis a szakember–laikus közönség közötti kommunikáció színtere is legyen. Mindennek van technológiai vonatkozása is, hiszen a laikus felhasználó nagy valószínűség szerint a felhasználói felület egyszerűségét és intuitív jellegét keresi, míg a szakértő felhasználó adott esetben igényli és hajlandó is finomhangolni a keresését, illetve a keresési találatokat további szempontok szerint is képes feldolgozni. Másrészt – a projekt anyagi és erőforrásbeli kereteitől függően – irányított, előzetes felhasználói interjúkat is lehet készíteni, amelyek során reprezentatív minta alapján, előre kidolgozott kérdésekkel lehet felmérni, hogy egy-egy alcsoportnak milyen elvárásai és előzetes tudása,

tapasztalata van általában az adatbázisokkal és kifejezetten egy nemzeti terminológiai adatbázissal kapcsolatban.

A 21. század rendkívül gyors nyelvtechnológiai fejlődésének és a mindennapi életben megjelenő alkalmazásainak köszönhetően azonban nemcsak az merül fel, hogy miként működik az adatbázis az emberi felhasználók számára, hanem az is, hogy a különböző mesterséges intelligenciára, illetve gépi tanulásra épülő rendszerek miként tudják hasznosítani az adatokat. Ugyanis jó esetben a terminológiai adatbázisok nemcsak tisztán lexikális tudást reprezentálnak és adnak át az emberi felhasználók számára, hanem egy adott domén és aldomén kiterjedt vizsgálatával a fogalmak közötti összefüggéseket is feltárják és rögzítik. Amennyiben ez a típusú indirekt ismeret a gépek számára is feldolgozható módon kinyerhető a rendszerből, akkor azt fel lehet használni olyan helyzetekben is, amikor az adott gépi modellt nem pusztán strukturálatlan adatokkal kívánják betanítani, hanem cél az adatok közötti összefüggések átadása is. Ez a szempont jól szemléltethető a nagy nyelvi modelleknél is, ahol megfigyelhető, hogy bizonyos esetekben a modell nem vagy nem pontosan képes visszaadni fogalmi összefüggéseket, ami arra vezethető vissza, hogy a modell betanítása főként nem strukturált adatokon történt, illetve az adott domén fogalmi hálójának a modell által is értelmezhető formája nem része a tanítóadatnak. A strukturált adatokkal való betanítás növeli a modell által adott válaszok pontosságát (vö. Faith, 2024). Éppen ezért a terminológiai adatbázisok jó kiindulópontot képezhetnek ontológiák és tudásgráfok kiépítésére is, ami által a nemzeti terminológiai adatbázis kialakítása és az ott felhalmozott tudás és tapasztalat közvetlenül kapcsolható más, feltörekvőben lévő kutatási területekhez is. Ennek pedig szintén kihatása van arra a technológiai környezetre, amelyben mind a terminológus felhasználók, mind pedig a humán és gépi felhasználók mozognak, hiszen ideális esetben mindenkinek ugyanabban az architektúrában kellene dolgoznia, együttműködni és a rögzített ismereteket felhasználnia.

Ez utóbbi rámutat arra, hogy mennyire lényeges az, hogy a szoftveres környezet a lehető legrugalmasabb legyen. Ha egy pillanatra elrugaszkodunk a végterméktől és közelebbről szemléljük a terminológiai munkafolyamat egyes lépéseit, akkor láthatjuk, hogy minden egyes mozzanatában fontos a flexibilitás. Előfordulhat, hogy a projekttervhez képest a konkrét munka során nem lehet egy-egy domént vagy aldomént olyan részletesen kidolgozni, mint ahogyan azt a kezdetkor eltervezték, illetve a munka során olyan új szempontok kerülnek elő, amelyekre az előkészítési fázisban nem gondoltak. Ezért lényeges, hogy a szoftveres környezet képes legyen tárolni a már elvégzett munkát, nemcsak a konkrét bejegyzések formájában, hanem olyan módon is, hogy látsszon, hogy egy-egy adatmezőben szereplő információ miért és miért úgy került be abba a mezőbe. Egyrészt makroszinten erre magyarázatot tud adni a szerkesztési kézikönyv, illetve más (akár technikai) felhasználói dokumentáció, másrészt fontos, hogy mikroszinten is lehessen metaadatokkal ellátni egy-egy döntést, ami

történhet külön erre szolgáló adatkategóriákkal (pl. megjegyzés) vagy akár a szoftver azon képességével, hogy egy adott bejegyzés „élettörténetét” is vissza lehessen követni, valamint olyan kiegészítésekkel ellátni, amelyek a végfelhasználó számára esetlegesen nem is láthatók. Ez főként akkor döntő jelentőségű, ha egy-egy terminológiai projekt több évre vagy akár több évtizedre is átnyúlik: megfelelő makro- és mikroszintű dokumentáció hiányában még egy konkrét felhasználó döntései sem követhetők vissza teljes mértékben. Az időben való elhúzódás másik vetülete, hogy a szoftveres keretrendszernek képesnek kell lennie annak biztosítására, hogy az adatbázist egy későbbi munkafolyamatban (akár külön projekt keretén belül) bővíteni lehessen: nemcsak új adatokkal, hanem az adatbázis struktúrájának, a meglévő bejegyzések adatkategóriáinak és az ezekhez kapcsolódó logikai-szerkezeti tulajdonságainak bővítésével vagy módosításával is.

Akármilyen adatbázis kialakításánál, legyen ez terminológiai vagy más felhasználású, meghatározóak a kezdeti lépések. Egy nemzeti terminológiai adatbázist jellegéből, valamint a szerkesztő felhasználók és olvasó felhasználók heterogenitásából adódóan is a lehető legszélesebb körű felhasználásra kell kialakítani. Ezért a tervezési fázisban fel kell mérni a piacon kapható keretrendszerek képességeit, illetve azt, hogy a kezdeti lépések során meghatározott igényeket milyen módon lehet technológiailag kiszolgálni. Már ebben a korai szakaszban sem érdemes kicsiben gondolkodni, hiszen a projekt kezdetekor nem látható előre, hogy későbbi lépésekben milyen olyan új szereplők és új igények merülhetnek fel, amelyekre a technológiának válaszokat kell adnia. Ezért érdemes olyan keretrendszert választani, amely lehetőleg minden eshetőségre fel van készülve, így például képes a terminológiai bejegyzéseket hatékonyan összekapcsolni, benne a felhasználók saját maguk határozzák meg a relációk típusát, illetve mindezt az emberi és gépi felhasználók számára is feldolgozható formában tudja megjeleníteni. A bejegyzések összekapcsolása mellett persze elvárható az adatkategóriák és az adatbázis szerkezetének kellő rugalmassága is, hiszen, ha a szoftveres környezet pusztán a kezdeti elképzeléseket tudja megvalósítani, akkor előfordulhat, hogy elvesz a későbbi bővíthetőség lehetősége. Ugyanakkor, ha mégis lehetőség olyan rendszer használatára, amely kellően rugalmas lenne, akkor nagyobb hangsúlyt kell fektetni az adatok rendszerek közötti kompatibilitására, vagyis arra, hogy az egyik rendszerben létrehozott adatot a másik rendszerben újra lehessen hasznosítani, ha úgy adódna, hogy a szoftveres környezet változna a későbbi fázisokban a kezdethez képest. Ennek számos megvalósulási módja lehet, az egyik legelterjedtebb és legegyszerűbb az adatbázis olyan fájlformátumba való exportálása, amelyet egy másik, szintén terminológiai adatok kezelésére létrehozott rendszer kezelni képes. Ilyen fájlformátum lehet például a TBX (lásd ISO 30042:2019).

3. Technológiai követelmények

Ahogy arról a korábbiakban is szó volt, a terminológiai projekt elindulásakor az előkészítési fázis egyik kiemelt lépése a **technológiai háttér meghatározása** (Drewer & Schmitz, 2017: 140). Fontos több szempontot megvizsgálni, figyelembe venni, mert egy adott rendszer melletti elköteleződés alapvetően meghatározza a szerkesztési munkát, valamint az adatbázis használhatóságát. Az alábbi szempontok egyfajta ellenőrzőlistaként is funkcionálhatnak mindazok számára, akik intézményként egy terminológiai projekt keretén belül terminológiai adatbázis bevezetését tervezik.

3.1. A felhasználó szempontjai

3.1.1. Az adatbázis nyelve

A felhasználóknak az adatbázisról szerzett első benyomása nagymértékben kihat a későbbi felhasználói élményre. Ennek a tapasztalásnak lehet vizuális vetülete (mennyire letisztult a felhasználói felület stílusa, milyen a színkezelés, megtalálja-e elsőre a keresési mezőt), de talán még fontosabb a nyelvi aspektus, azaz, hogy milyen nyelven használhatja az adatbázist. Egy nemzeti terminológiai adatbázisnál elengedhetetlen, hogy a felhasználó a saját anyanyelvén tudja használni az adatbázist, illetve megjelenjen a saját nyelvváltozata is, amennyiben az az adott nyelvközösségben meghatározó (pl. a környező országokban beszélt magyar nyelvváltozatok). Ez a szempont technológiai szinten ott jelenik meg, hogy a terminológiai keretrendszer képes-e kezelni a nemzeti adatbázis fő nyelvét (ez általában nem probléma, hiszen a piacon elérhető rendszerekben az elérhető nyelvek köre kiterjedt), valamint van-e lehetőség további, a beépített listától eltérő nyelveket, illetve nyelvváltozatokat létrehozni és megfelelő módon megjeleníteni. Ugyanakkor a szerkesztési módszerek, az adatbázis felépítése és az adatmezőkben lévő információk a nemzetközi közönség számára is érdekesek vagy relevánsak lehetnek, így ideális esetben az adatbázisnak legalább angolul (illetve angol közvetítő nyelven) is elérhetőnek kell lennie.

A nyelvi kérdés nemcsak a felhasználói felületben, vagyis a gombok, keresési beállítások, szűrők tekintetében jelenik meg, hanem az adatkategóriák nyelvén is. Így tehát egy ideális szoftveres környezetben, ha a felhasználó nyelvet vált, akkor nemcsak a felhasználói felülethez tartozó szövegek, de maguk az adatkategóriák szövegei is megváltoznak. Mindez a konkrét adatmező tartalmától is független: például, még ha maga a definíció csak magyarul szerepel, akkor is lehetősége van egy angol nyelvű felhasználónak arra, hogy lássa, hogy ez milyen adatkategória. A felhasználói felület és az adatkategóriák két- vagy többnyelvűségének mindenképpen érdemes kiterjedni a felhasználás módját és mikéntjét taglaló súgószövegekre, hiszen a rendszer összetettségétől függően minden felhasználónak szüksége lehet arra, hogy tájékozódjon arról, hogy pontosan miként tudja megjeleníteni a kívánt keresési eredményt és azt miként értelmezze, és milyen további beállításokat tud tenni.

3.1.2. Funkcionalitás – felhasználói szempontok

A vizuális és nyelvi megjelenésen túl hangsúlyos szerepe van a funkcionalitásnak. Itt az elsődleges kérdés, hogy mennyire intuitív az adatbázis használata. Ez a kérdés nagyban függ a szoftveres környezet adta lehetőségektől, hiszen, ha az csupán egyszerű, szöveges keresések végrehajtására képes, akkor a felhasználónak sem esik nehezére átlátni a lehetőségeket. Egyszerű keresés alatt adott adatkategóriára (leginkább a terminusra) való keresés értendő, teljes szóalak szerint (teljes egyezés) vagy szótöredékek szerint (részleges egyezés). Viszont, ha összetettebb keresésre is képes a rendszer, akkor lényeges, hogy a beállítások milyen formában jelennek meg a végfelhasználó számára. Összetett keresés alatt elsősorban olyan finomhangolt beállításokat értünk, mint bizonyos adatkategóriák mentén való szűrés lehetősége, keresési operátorok használata: úgymint „minden, ami tartalmazza az alábbi”, ennek ellenkezője: „minden, ami nem tartalmazza az alábbi”, ÉS, illetve VAGY típusú kapcsolatok (ami magában foglalja a keresési feltételek összefűzhetőségét és egymással való szabad kombinációját), a szavak elejének vagy végének kereshetőségét, valamint szabadon meghatározott szöveges mintázatok keresését reguláris kifejezésekkel (Drewer & Schmitz, 2017: 169). Mindezeket pedig ideális esetben akár menteni is lehet későbbi újrafelhasználás céljából. Akármilyen összetettséggű is a rendszer, a jó felhasználói dokumentáció (akár szöveges, de még jobb a rövid videós forma) ebben is tud segíteni. Ezen a ponton azonban érdemes elkülöníteni az **olvasó felhasználó** (akiket még tovább oszthatunk laikus és szakértő felhasználókra) és a **szerkesztő felhasználó** által támasztott keresési igényeket. Alapvetően elmondható, hogy utóbbi felhasználói csoportnak legalább azokat a kereséseket le kell tudnia futtatnia, mint a végfelhasználónak, és ugyanolyan módon, hozzáteve, hogy az eltérő igények miatt fontos, hogy a szoftveres környezetben mindkét oldalon pontosan lehessen szabályozni, hogy ki, mit és milyen módon tud keresni. Például a végfelhasználó szempontjából nem érdekes, hogy az elmúlt egy héten pontosan mely felhasználók módosítottak akármilyen bejegyzést vagy hogy egy bejegyzésnek milyen munkafolyamatbeli állapota van, míg a szerkesztő felhasználónak szüksége lehet ezekre az információkra.

Utóbbi szemponttal szorosan összefügg annak a kérdése is, hogy melyik adatkategória releváns az olvasó felhasználó és melyik a szerkesztő felhasználó számára. Ez szintén visszavezethető a felhasználók igényeire, elvárásaira és technológiai képzettségére is. Ezért alapvető kérdés annak meghatározása is, hogy az idealizált (vagy interjúkon keresztül reprezentatív módon felmért) felhasználói csoport mennyi adatot tart soknak vagy kevésnek. Alapvetően elmondható, hogy a laikus felhasználó esetén a kevesebb több, ezért a terminológiai adatbázis struktúrájának és felépítésének meghatározásakor arra is ki kell térni, hogy az adott információhalmazból mit kell látnia a laikus felhasználónak, a szakértő felhasználónak és a szerkesztő felhasználónak (Drewer & Schmitz, 2017: 152). Az igazán jó szoftveres környezet e tekintetben

is rugalmas, vagyis lehetőséget biztosít arra, hogy a felhasználó maga döntse el, hogy mennyi adatot lát. Ezt technológiailag akár felhasználói profilokkal, akár szerkezeti szinten, egymásból lenyíló táblákkal lehet megoldani. A fő szempont az, hogy valamilyen választási lehetőséget kínáljunk a felhasználók számára, illetve a különböző csoportok – a szoftver korlátai miatt – ne csak ugyanazt legyenek képesek látni.

Fontos, hogy a végfelhasználói élmény szempontjából lehetőleg ne csak száraz keresést és szűrést lehessen megvalósítani, hanem lehetséges legyen „barangolni” a bejegyzések között. Ezt technológiailag a bejegyzések összekötésével lehet megvalósítani, ami történhet hiperhivatkozásokon keresztül, így a végfelhasználó a Wikipédiához hasonlatosan azon kaphatja magát, hogy az egymásba kapcsolódó bejegyzéseken keresztül „bejárta” az adott domént vagy éppen áttévedt más doménokra is. Ennek még látványosabb megoldása pedig a már említett gráfos megjelenítés, ahol a bejegyzések közötti kapcsolatok hálózatos formában vannak ábrázolva, így a felhasználó nemcsak pusztán a kapcsolat tényét látja maga előtt, hanem a kapcsolat típusát is, így téve szert extra információra, amit a megfelelő vizualizációs dizájn mélyít el még jobban.

A passzív felhasználói élményen túl a célközönség bevonása is cél lehet. Az adatbázis kialakításakor, illetve a keretrendszer kiválasztásakor mérlegelni kell a lehetőségét annak, hogy a végfelhasználó képes legyen-e visszajelzést adni az adatbázis tartalmáról. Az adatbázis népszerűségét, ismertségét és jó hírnevének elterjedését nagyban segítheti, ha erre van lehetőség, hiszen akkor a végfelhasználó úgy érezheti, hogy maga is része az adatbázis bővítésének, elmélyítésének, így végső soron bizonyos keretek között egyfajta kollaboratív terminológiai munka is megvalósulhat. Technológiai szempontból ez egyszerűen és összetetten is megoldható: előbbi esetében csupán egy központi e-mail-cím megadása szükséges, ahol visszajelzést lehet küldeni, amire valaki válaszol, utóbbi esetében viszont a szoftveres keretrendszer lehetőséget adhat, hogy adott bejegyzésnél, pontosan meghatározható módon lehessen visszajelzést adni, így a fogadó fél oldalán rögtön látható, hogy melyik bejegyzésről van szó, sőt, ha erre a rendszer ad lehetőséget, a háttérben még azt is meg lehet adni, hogy ne egy közös címre érkezzen a visszajelzés, hanem ahhoz a konkrét terminológushoz, szakértőhöz vagy egy kijelölt (al)csoporthoz, akik az adott bejegyzésen dolgoztak.

Az aktív felhasználói élmény másik aspektusa az **adatok letölthetősége**, illetve az adatbázisban található **adatok újrafelhasználhatóságának lehetősége**. Egy nemzeti terminológiai adatbázisnak az egyik legfontosabb jellemzője, hogy bárki számára elérhető ingyenesen. Ideális esetben a felhasználók számára az is lehetséges, hogy keresési eredményeiket az általuk preferált formátumban tudják letölteni, természetesen tiszteletben tartva a vonatkozó szerzői jogi megkötéseket. A felhasználói csoport heterogenitására jó bizonyíték, hogy ezeket a letöltött formátumokat akár fordítók is hasznosíthatják munkájuk során, vagy akár

egyetemi tananyagok kiegészítéseként is fel lehet használni. Ha ezt a lehetőséget is biztosítani szeretnénk, akkor elvárható, hogy a szoftveres keretrendszer mind a gépi, mind pedig az emberi felhasználású formátumokat támogassa, így biztosítva a felhasználási kör lehető legnagyobb szélességét.

A felhasználók szempontjának semmi esetre sem elhanyagolható pontja az **akadálymentesség** kérdése. A felhasználói igények és a technológiai lehetőségek ezen a ponton is dominánsak, illetve erre a kérdésre is ki kell, hogy terjedjenek. Ezen a területen is számos nemzetközi szabvány született (pl. WCAG, 2008), amely szabályozza, hogy milyen technikai feltételeknek kell teljesülniük, hogy az adott rendszert a látás- és hallássérült felhasználók is gond nélkül tudják használni, illetve ajánlásokat ad ki ezekkel kapcsolatban. A siketek vonatkozásában nem is pusztán csak a felhasználói felület megjelenése a meghatározó, hanem az is, hogy a szoftveres környezet képes legyen olyan multimédiás adatkategória-típust kezelni, ahol a terminus jelnyelvi változatát is meg lehet jeleníteni. Ez történhet extra rövid videós formátumokkal, GIF formátummal, illetve képpel a jelnyelvi jelek megjelenítésére.

3.2. A terminológus szempontjai

A végfelhasználó igényeivel szembeállítva, de ezzel együtt, annak kiegészítéseként érdemes meghatározni a projekt elején, hogy milyen szempontok relevánsak a terminológus számára. Az adatbázis építőelemeit adó adatkategóriák tekintetében az észszerűségekre kell törekedni, vagyis nem érdemes se túl kevés, se túl sok adatkategóriát meghatározni. A tapasztalatok azt mutatják (Fóris & B. Papp, 2020), hogy nem érdemes sokat meghatározni, mert a szerkesztők nem töltik ki mindet, illetve az adott doméntól és aldoméntól függően nem is biztos, hogy minden adatkategória releváns. Egészen más jellegű adatkategóriák lehetnek fontosak és hasznosak egy jogi adatbázisban, mint egy orvosiban (még ha lehetnek is kapcsolódási pontok). A nemzeti terminológiai adatbázis feltöltése során, ahogy újabb és újabb szakterületek terminológiája kerül feldolgozásra, egyre több adatkategória hozzáadása válhat szükségessé. Ezt látjuk például a horvát Struna adatbázisban (<http://struna.ihjj.hr/en/>), amely 2013-ban 23 adatkategóriát tartalmazott (Bratanić & Ostroški Anić, 2013: 678), 2023-ban viszont már 46 adatmezővel dolgoztak (de ezek közül csak a terminus és definíciója, valamint a doménbe való besorolás kötelezőn kitöltendő, továbbá néhány adminisztratív kategória automatikusan rögzít adatokat). Éppen ezért az előkészületeknél meg kell határozni egy minimális adatkategória-listát (lásd a DatCatInfo erre vonatkozó ajánlásait és az adatkategóriákat rendszerező adatbázist), amelyet minden szakterülettől függetlenül alapként lehet kezelni és amihez majd az adott doménnek megfelelően további adatkategóriákat lehet hozzárendelni.

Technikai szempontból a szoftveres környezetnek tudnia kell kezelni ezt a potenciális sokszínűséget, ami megjelenhet egyrészt olyan módon, hogy a

szoftveres környezetben belül aladatbázisokat hozunk létre szakterületenként (vagy akár a kidolgozás mögött álló csoportonként, intézményenként, szervezetenként), hozzátevé, hogy a végfelhasználónak biztosítani kell azt a lehetőséget, hogy minden egyes kereséskor pontosan tudja, hogy melyik aladatbázisban keres, és be tudja állítani, hogy melyikben akar és melyikben nem. Hátránya a több aladatbázist használó megközelítésnek, hogy ha egy terminus több doménban is szerepel, ezekben más-más információkat tartalmazhat. Ez bizonyos esetekben még akár indokolt is lehet, hiszen a fogalmak meghatározó jegyei különböző doménekben más hangsúlyt kapnak, ami visszatükröződhet a szakértők szemléletében és a definíció megfogalmazásában is. Az leszögezhető, hogy nem lehet univerzalitásra törekedni, hiszen a fogalomrendszerek és maga a nyelv sem univerzalizálható. Éppen ezért kulcskérdés, hogy a szoftveres környezet lehetővé tegye azt, hogy ha valamilyen okból kifolyólag az adatkategóriákat vagy azok értékeit (pl. doménba vagy aldoménba sorolás) újra kell gondolni az előkészítési fázis után, akkor azt a rendszer úgy tudja kezelni, hogy minimalizálja a manuális munkát és az adatvesztést, illetve lehetőséget adjon az adatbázis minőségének biztosításával kapcsolatos feladatokra, úgymint duplikátumok szűrése, bejegyzések összevonása vagy szétválasztása.

A végfelhasználó mellett a terminológus és a doménszakértő felhasználói élménye is mérvadó. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a szoftveres környezetet kellően intuitív módon lehessen használni, hiszen a végfelhasználói csoportok tudásbeli és tapasztalatbeli sokszínűsége a másik oldalra is jellemző. Fontos szempont, hogy a rendszer automatizációs megoldásokkal segítse a terminológust és a doménszakértőt a szerkesztéssel kapcsolatos fáradságos manuális munka elkerülésében, valamint biztosítsa a szabályozhatóságot, vagyis, hogy az egyéni túl csoportos szinten is ugyanolyan módon, ugyanolyan hatékonysággal tudják végezni a munkájukat. Ennek egyik megnyilvánulási formája lehet, hogy az adatmezők kitöltésére vonatkozó szabályokat ne kelljen mindig fejben tartani, hanem a szoftver segítse a pontos és helyes adatbevitelt, például hibaüzenetekkel, amennyiben nem az előre meghatározott formátumú vagy tartalmú, értékű adat kerül a mezőbe.

3.3. A terminológiai projekt technológiai leképződése

A terminológiai munkafolyamat lényegében **projektmunka**. Jó esetben terminológusok, doménszakértők, nyelvi szerkesztők, technikai szakértők és projektvezetők vesznek benne részt. Az ideális szoftveres keretrendszernek lehetőséget kell biztosítania arra, hogy a különböző felhasználókat megfelelő módon lehessen csoportba rendezni, elkülöníteni, illetve az általuk végzett munkát kiosztani, amit ők a rendszeren belül el is tudnak végezni, illetve követni lehessen a projekt előrehaladását, és mindezt számszerűsíteni is képes legyen a szoftver (Drewer & Schmitz, 2017: 158). Az alábbiakban annak ismertetése

következik, hogy az ideális keretrendszer milyen olyan modulokból áll, amelyek a fentieket támogatni képesek.

3.3.1. Az adatbázis és az adattípusok

A terminológiai keretrendszer központi eleme maga az **adatbázis**, amelyben a terminológus és doménszakértő felhasználók dolgoznak és amelyben a végfelhasználó keres. A már sokat emlegetett adatkategóriákon és azok egymáshoz képesti viszonyán túl megvizsgálandó az is, hogy a szoftveres környezet milyen lehetőséget biztosít az adatkategóriákhoz rendelt adatmezőkben lévő adattípusok kezelésére.

Az első és legfontosabb adattípus a **szöveg**. Ennek kapcsán érdemes megjegyezni, hogy ideális esetben a szoftveres környezet nem csupán sima szöveg bevitelére alkalmas, hanem lehetőséget biztosít formázások alkalmazására is. Egyes szakterületeknél elengedhetetlen a szövegszintű formázás, kiemelendő példa a matematikában az alsó és felső indexek megfelelő kezelése vagy akár bizonyos karakterek dőlttel szedése a kémiai nomenklatúrában. Ezenfelül nélkülözhetetlen a megfelelő karakterkódolás: az ideális szoftveres környezetnek legalább az UTF-8-as karakterkészletet kell támogatnia, felkészítve az adatbázist arra, hogy a különböző nyelvek írásrendszereinek karaktereit megfelelő módon tudja kezelni.

A következő adattípus a **hiperhivatkozás**. Ez nemcsak a korábbiakban említett, bejegyzések közötti kapcsolódás egyik technikai megvalósítója, de ez biztosítja az adatbázis összekapcsolódását a külvilággal, vagyis az internettel. Ebben az esetben nem is biztos, hogy a szabad internetre kell gondolni, hanem ezalatt lehet olyan egyéb nyelvi rendszereket is érteni, mint például a Magyar Nemzeti Szövegtár vagy egy szakszöveg-adatbázis, azaz kívánatos, hogy közvetlenül a terminológiai adatbázisból lehessen benne keresést futtatni az adott terminusra.

További adattípusként említhetők még a **számok**, illetve a **dátumok**. Utóbbi már az adatbázis azon részeihez tartozik, amelyet ideális esetben nem a felhasználónak kell kézzel bevennie, hanem a rendszer automatikusan generálja. Mind a dátum, mind pedig a felhasználó neve mint automatikus érték kulcsfontosságú az adott bejegyzés élettörténetének nyomon követhetőségében, éppen ezért nem ajánlott a felhasználóra bízni, hogy új bejegyzés létrehozásakor, illetve egy már meglévő módosításakor beviszi-e ezeket a metaadatokat. A visszakövethetőség egyik következő lépése, amire az ideális keretrendszer szintén lehetőséget biztosít, hogy nem csupán meg lehet nézni, mi volt a változás, hanem könnyedén vissza is lehet állítani az előző állapotot. Erre akkor lehet szükség, ha valamilyen tömeges művelet előre nem látható hibát eredményezett, így nem kézzel kell visszaállítani az előző állapotot, illetve a funkció hiányában nem kell adatvesztéssel szembenézni. A felhasználó és a dátum metaadatain túl itt még hasznos a további megjegyzés hozzáfűzésének lehetősége is, hiszen akár

évek múltán visszatekintve már nem biztos, hogy egyértelmű, hogy egy-egy változásnak mi volt az indoka.

A pusztán adatbevitelen túl különösen hasznos az egyes bejegyzések különböző rendszerek és logika szerinti osztályozása, csoportosítása. Az adattípusok szintjén ezt az előre meghatározott listaértékek biztosítják. Ez elsősorban a doménba és aldoménba való besorolásnál jelentős. E tekintetben is van szerepe az ideális keretrendszernek: jó, ha lehetőséget tud biztosítani az egyes főlé- és alárendelt kategóriák közötti viszony meghatározására és leképezésére. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy meg lehet határozni, hogy adott kategóriához milyen lehetséges alkategóriák tartoznak, és a rendszer csakis azokat engedni bevinni. Ez egyrészt biztosítja, hogy a szerkesztő felhasználó véletlenül se párosítson olyan kategóriát olyan alkategóriával, ami eltér az előre meghatározottól, továbbá átláthatóvá teszi a kategória–alkategória-rendszert. Egy nagyobb adatbázisnál, ami nem is feltétlenül terjed ki több doménra, a kategóriarendszer olyan komplexitású lehet, hogy egy idő után mind a szerkesztő felhasználó, mind pedig az olvasó felhasználó számára átláthatatlanná válik, ezért praktikus a korlátozás és a függőségi viszony meghatározásának lehetősége. A felhasználói oldalról a kategóriákat úgy lehet segíteni átlátni az ideális keretrendszerben, hogy lehetőséget biztosítunk a fastruktúrába rendezett kategóriák és alkategóriák közötti navigációra, így megvalósítva a facettás keresési módot, ahol egymásból lenyíló listák segítik az olvasó felhasználót a tájékozódásban, illetve a keresési találatok szűrésében.

Olyan egyéb adattípusokra is szükség lehet, mint a **logikai értékek** (igaz vagy hamis), amely a felhasználó számára egy jelölőnégyzet formájában jelenthet meg és azt jelzi, hogy egy adott adatkategória érvényes vagy nem érvényes az adott bejegyzésre, vagy akár a **multimédiás adattípus**, amely az adott bejegyzés ismeretanyagát szemlélteti vagy egészíti ki képpel, videóval vagy hanggal.

Akármilyen adatkategóriákkal, azon belül adatmezőkkel és adattípusokkal dolgozunk, a tervezési fázis során meg kell határozni, hogy ezek közül melyek kötelezőek. Ez elsősorban a szerkesztő felhasználót érinti, aki a konkrét adattal foglalkozik. A kötelezően kitöltendő adatkategóriák megléte vagy hiánya (valamint az abban található adatok milyensége) jelenti a választóvonalat ahhoz, hogy egy adatbázist egyáltalán terminológiai adatbázisnak lehet-e nevezni és hogy milyen típusúnak (Sermann & Tamás, 2020). A korábban említett minimális adatkategória-listával kapcsolatban evidens lehet azt gondolni, hogy ezek legyenek a kötelező elemek, így lehet biztosítani, hogy doméntól függetlenül minden egyes bejegyzésben ugyanazok az adatkategóriák szerepeljenek.

A kötelezőség, nem kötelezőség kérdése elvezet a következő nélkülözhetetlen szemponthoz, amelyet az ideális keretrendszernek tudnia kell kezelni, ez pedig a **validáció** kérdése (Drewer & Schmitz, 2017: 180). Ez alatt olyan mechanizmust kell érteni, amely biztosítja, hogy az egyes adatok az előzetesen kidolgozott alapelveknek feleljenek meg, és mindehhez valamilyen technikai segítséget

nyújt. Ebben egyrészt szerepet játszanak maguk az adattípusok is, hiszen ideális esetben egy olyan adatmezőbe, ahol csak dátum szerepelhet, a rendszer már nem is enged más típusú adatot bevinni, például szöveget vagy képet. De ilyen mechanizmus lehet a már korábban említett domén–aldomén-elrendezés is, amennyiben a rendszer nem engedélyezi az olyan kombinációkat, amelyek eltérnek az előre meghatározottaktól. A validáció egyébként a szoftveres keretrendszerrel függően lehet emberi szerkesztői feladat is, de ha lehet, meg kell előzni a problémát már az adatbevitel során. Amennyiben a szoftveres környezet a konkrét beviteli validációt nem is tudja kezelni, akkor legalább lehessen a defektív kategóriákra, illetve jelenségekre előre definiált szűrőket létrehozni és időről-időre egyfajta nagytakarítást végezni. **Az adatbevitel pontossága, illetve az alapelveknek való megfelelés sokszereplős terminológiai projekteknél kulcskérdés.** Ahol sok ember dolgozik, ott hiába van kidolgozva bármilyen szerkesztési elv, mindig lesznek eltérések, ezért ennek detektálását és orvoslását a technológiai eszközökkel kell tudni támogatni.

Az adatbázis építőelemein túl fontos annak meghatározása is, hogy az elemek egymáshoz képest milyen viszonyban vannak, ez maga az adatbázis struktúrájának meghatározása. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy **el kell dönteni a projekt kezdetekor, hogy mely adatkategóriák kerüljenek a bejegyzés szintjére, a nyelvi indexálás szintjére, illetve a terminus szintjére** (Drewer & Schmitz, 2017: 132). Technológiai oldalról lényeges tényező lehet, hogy a keretrendszer biztosít-e lehetőséget ennek a struktúrájának a módosítására akkor, amikor már van valamennyi adat az adatbázisban. Az előkészítési fázisban nem lehet mindenre gondolni, ezért az ideális rendszer képes kezelni akár még a radikálisabb irányváltásokat is anélkül, hogy ez nagy mennyiségű manuális munkával vagy az adatvesztés veszélyével fenyegetne. Az adatstruktúra mellett az adatkategóriák közötti függőségi viszony szabályozása is fontos lehet az ideális rendszerben. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy meg lehet határozni, hogy ha a felhasználó képet tölt fel az egyik erre kialakított adatmezőbe, akkor a kép forrását rögzítő adatmező automatikusan megjelenjen és csak akkor legyen kötelező, ha van az előző adatmezőben valamilyen adat.

3.3.2. Projekt- és feladatmenedzsment modul

Az ideális terminológiai keretrendszernek nem csupán magát az adatbázist kell tartalmaznia, hanem olyan funkciókat is biztosítania kell, amellyel technológiailag támogatni lehet a teljes projektfolyamatot (Drewer & Schmitz, 2017: 158). Minél több szereplő vesz részt a terminológiai adatbázis szerkesztésében, annál nehezebb nyomon követni, hogy ki, mit, milyen módon és milyen határidőre kell, hogy befejezzon. A követhetőség hiánya nemcsak mikroszinten jelentkezik, hanem kihatással van a projekt egészére: különálló rendszerek nélkül nem lehet meghatározni, hogy adott időpillanatban hol tart a projekt, milyen mérföldkövek teljesültek, és milyen messze van még a kitűzött

cél. Ennek hosszú távon az is a következménye lehet, hogy a projekt közben nem lehet irányt váltani, vagy más módon módosítani az előzetes tervekhez képest.

A projektben részt vevő egyes szereplők technológiai vetülete kapcsán előtérbe kerül, hogy az adott rendszer milyen mértékben képes a felhasználó- és jogosultságkezelésre. A felhasználókezelés elsősorban abban jelenik meg, hogy az új felhasználók miként kerülnek be a rendszerbe. Tisztázni kell, hogy milyen módon lehet szerkesztő felhasználóként és olvasó felhasználóként regisztrálni. Utóbbi felhasználói csoport esetén talán kerülendő a regisztrálási kötelezettség, hiszen az esetleg eltántoríthatja az olvasót a rendszer használatától. Ennek a folyamatnak a komplexitása az adott keretrendszerhez mérten különböző lehet.

A jogosultságkezelés vonatkozásában, alapvetően minden rendszer esetén elmondható, hogy nem ideális, ha minden felhasználónak a lehető legszélesebb jogköre van. Ennek gyakorlati jelentősége az, hogy a jogkörök korlátozásával elkerülhetővé válik az esetleges véletlen adattörlés vagy az, hogy egy adott csoporttag olyan bejegyzéseket legyen képes szerkeszteni, amihez egyébként nincs kompetenciája, illetve korlátozhatók a nem kívánt, több bejegyzésre kiterjedő tömeges szerkesztési jogok, mint például a tömeges törlés, exportálás vagy importálás. Ugyanez a szemlélet jelenik meg a feladatkezelésben is az egyéni felhasználók szintjén: az ideális rendszerben jól körvonalazhatóan el kell tudni különíteni, hogy milyen feladatok vannak a felhasználóhoz rendelve, mivel kell foglalkoznia és miként tudja jelezni, ha készen van.

Felmerülhet az a kérdés, hogy miért is kellene ilyen komplex, dedikált rendszert erre fenntartani, amikor a kapcsolattartás céljára ki lehet használni a már meglévő technológiai lehetőséget, konkrétan az e-mailt, illetve más üzenetküldő alkalmazásokat, valamint az adatbázis táblaszerű jellegéből adódóan az Excelt mint kiegészítő szerkesztési felületet. Habár a terminológiai munkában rendszeresen használjuk az Excelt (vagy más táblázatkezelő alkalmazásokat) ideiglenes adatgyűjtésre, de tapasztalataink alapján a résztvevők, bejegyzések és adatmezők bizonyos száma felett hamar átláthatatlanná válnak a folyamatok, valamint nagy a hibázási lehetőség. Egy nemzeti adatbázis esetén különösen fontos az adatok megfelelő kezelhetősége, azért is, mert – egy cégben folyó munkával szemben – a bedolgozó csoportok összetétele nagyon különböző lehet, és rövid időn belül változhat. A keretrendszernek biztosítania kell azt, hogy mindenki akár egyszerre dolgozhasson az adatbázisban és ki tudja használni a rendszer adta lehetőségeket, amikre a különböző táblázatkezelő programok nem alkalmasak, hiszen nem elsősorban szövegszerkesztésre lettek kitalálva. Továbbá az Excelben történő munkavégzéskor haladó technikai tudást igényel a magukat a fájlokat és a fájlon belül bizonyos lényeges tartalmi részeket írásvédetté tenni, megakadályozva a felhasználókat a szándékolt vagy szándékolatlan szerkesztési vagy fájlműveletek elvégzésében. Ezen alkalmazások használata magában hordozza a felesleges munka, sőt az adatvesztés kockázatát is; sok felhasználó esetén nagyon nehézkes bennük a verziókövetés, ezen kívül hiányoznak belőlük

a projektvezetési és validálási funkciók. Egyszerű táblázatkezelő rendszer helyett érdemes olyan keretrendszert választani, amely képes többdimenziós referenciák kezelésére és megfelelően hatékony.

A projekt-, illetve feladatkezelő modulnak le kell tudnia követni a terminológiai projekt minden lépését. Mindamellett, hogy más projekthez hasonlóan a terminológiai jellegűek is nagyon sokszínűek lehetnek, meg lehet határozni bizonyos lépéseket, ahol a technológiának is nagy szerepe van. Az adott domén feltérképezése és felmérése nyomán az azonosított fogalmakat jelölő terminusok gyűjtésével kezdődik a munka, ami történhet megfelelő szövegekből való kivonatolással, illetve az adott szakterület szakértőjének bevonásával. Ideális esetben ezek valóban terminusok és nemcsak terminusjelöltek, illetve a gyűjtés során már lehet azonosítani olyan adatokat, amelyeket aztán az adatbázisban is lehet rögzíteni. Ebben a kezdeti fázisban nem biztos, hogy rögtön a szoftveres környezetben kell dolgozni, hiszen a terminuslista és néhány adat rögzítésére más eszközök is alkalmasak. Ehhez kapcsolódik az az elvárás, hogy a későbbiekben lehetőség legyen ennek az előzetes listának az importálására a szoftveres keretrendszerbe további szerkesztés céljából. Ennek kapcsán felmerül az a technológiai igény a keretrendszerrel kapcsolatban, hogy lehessen bele importálni különböző fájlformátumokból, illetve meg lehessen határozni, hogy a kiinduló fájl egyes részei az adatbázis mely részeibe kerüljenek (adatleképezés).

Az importálást követően a munkafolyamat következő lépése annak meghatározása, hogy ki dolgozza ki a bejegyzéseket. A kiinduló lista méretétől, összetettségétől és szakterületi sokszínűségétől függően ez egy vagy több embert jelent. A szoftveres keretrendszerrel szemben támasztott követelmények itt is jelentős szerepet játszanak: lehetővé kell tennie, hogy előre meghatározott felhasználói csoportokhoz lehessen feladatokat rendelni, sőt akár a csoporton belül egyénekhez is. A munkafolyamat következő lépése maga a kidolgozás, illetve a gépi és humán validáció, amelyekhez kapcsolódóan az előbbiekben már ismertettük a legfontosabb technikai szempontokat és követelményeket.

Az egyes feladatok közötti mozgást a rendszernek tudnia kell követni nem pusztán felülnézetből, vagyis, hogy egy adott bejegyzés éppen hol tart, hanem ezeket a lépéseket az adatkategóriák mentén is meg kell tudnia jeleníteni. A legkézenfekvőbb technikai megoldás erre egy **státusz** (vagy **állapot**) nevű adatkategória létrehozása, amelynek előre definiált elemei jelzik, hogy a bejegyzés éppen melyik fázisban tart. Ennek az adatnak a bejegyzéshez való rendelése ideális esetben automatikusan történik, azaz, amikor a munkafolyamat átlép az egyik fázisból a másikba, akkor a rendszer magától megváltoztatja a státuszra vonatkozó adatkategória értékét. Ez a funkció két további lehetőséget is biztosít: egyrészt, mérhetővé teszi, hogy az adatbázisban adott időpillanatban mennyi munka van folyamatban, melyek azok a bejegyzések, amelyek még jóváhagyásra várnak és hány van belőlük, másrészt pedig képesek szabályozni, hogy a szerkesztési rendszerből pontosan mi is kerüljön ki a végfelhasználók által

is látható rendszerbe, amennyiben a munkafolyamat utolsó lépése után a bejegyzés jóváhagyott státuszt kap és automatikusan elérhető lesz az olvasó számára.

A projekt- és feladatkezelés, valamint az adatbázis szemléletének határán vannak a tömeges szerkesztés lehetőségeinek technikai feltételei. Ahogy arról korábban szó volt, előfordulhat, hogy a projekt során valamilyen szemléletbeli változtatásra van szükség, aminek az lesz a technológiai vonatkozása, hogy át kell strukturálni az adatkategóriákat, újakat kell hozzáadni, át kell nevezni, vagy törölni kell őket. Különösen igaz lehet ez az olyan adatkategóriákra (pl. domén, aldomén), ahol a munka kezdetén bizonyos számú elemet meg kell határozni értéklistán formájában. Ennek nyomán előfordulhat, hogy nagy mennyiségű, már meglévő adatot kell módosítani a bejegyzésekben. Ideális esetben a szoftveres keretrendszer biztosít olyan mechanizmusokat és funkciókat, amellyel ezt nem manuálisan, hanem automatizált módon lehet elvégezni. A legfontosabb ilyen funkció a tömeges keresés és csere lehetősége, amelynek működése nagyban összefügg az alap keresési lehetőségekkel. A csere kapcsán nem pusztán szöveges változtatásokra kell gondolni, hanem akár átkategorizálásokra is, vagyis a cserének minden adatkategóriára és adattípusra ki kell terjednie ideális esetben. Ehhez kapcsolódik még további ellenőrzési munkafolyamatok megvalósításának lehetősége. Ilyen például az adatok konzisztenciájának ellenőrzése, ami megjelenik a duplikátumok szűrésének és kezelésének lehetőségénél vagy akár olyan esetekben is, amikor van egy terminusjelölt-listám és ellenőrizni szeretném, hogy ezekből mi szerepel már az adatbázisban. Ez utóbbi nagy számú bejegyzéseknél elkerülhetetlen igényként léphet fel.

3.3.3. Statisztikai adatokat tartalmazó irányítópult

Ezen igény felmerülése és technológiai kiszolgálásának lehetősége a terminológiai adatbázis sajátos jellegéből és a korábban említett munkafolyamatok nyomon követhetősége kapcsán jelenik meg. A megfelelő szerkesztési elvek betartása (pl. granularitás, azaz egy adatmezőben csak egy adat szerepel [vö. ISO 26162-1:2019]) lehetővé teszi ezek számszerűsítését is. Ennek nyomán az ideális szoftveres keretrendszernek rendelkeznie kell számítási funkcióval is. Ez a számítás egyrészt kiterjedhet mennyiségi kérdésekre is, azaz, hogy a lekérdezés pillanatában hány bejegyzés van összesen, az egyes bejegyzések milyen státuszban vannak, doménonként, illetve aldoménonként hány bejegyzés van, milyen az adatbázisban szereplő nyelvek megoszlása stb. Másrészt nemcsak az állapot felmérésére lehet használni, hanem minőségbiztosítási célokra is, amennyiben a rendszer képes kimutatást készíteni bizonyos adatok megléte vagy hiánya alapján vagy éppen az adatok integritásának megőrzéséről (pl. van-e olyan bejegyzések közötti hivatkozás, amely már nem él, mert a két összekötött bejegyzés közül az egyik törlésre került). Az adatokon túl célszerű az is, hogy számszerűsíteni lehessen a

terminológiai munkacsoport teherelosztását is, vagyis azt mérni, hogy ki, mennyit dolgozott, mely csoportoknak lehet segítségre szüksége egy adott alfeladat elvégzéséhez, mely doménokra vagy aldoménokra kellene koncentrálni, hol van elmaradás. A statisztikai adatok a végfelhasználó oldalán is fontosak lehetnek: hasznos lehet mérni az adatbázis látogatottságát, illetve azt, hogy az egyes olvasók mely bejegyzésekre keresnek, és milyen szűrési beállításokat használnak. Emellett érdekes lehet még az olvasó felhasználók és a szerkesztő felhasználók közötti interakciók számszerűsítése, vagyis hány terminusjavaslat vagy javítási kérelem érkezik be kívülről, és ez milyen mértékű interakciót eredményez.

3.4. Az informatikai háttértechnológia

Akármilyen adatbázist is használunk, nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy alapvetően informatikai rendszerekről beszélünk, ezért a keretrendszer kiválasztásánál ilyen szempontokat is figyelembe kell vennünk (Drewer & Schmitz, 2017: 142).

Az első és legfontosabb kérdés ezzel kapcsolatban, hogy **hol, milyen szerveren működik a terminológiai keretrendszer**. A piacon számos lehetőség van erre, ugyanakkor a nemzeti terminológiai adatbázis szempontjából elengedhetetlen, hogy egy megbízható intézet saját szerveréről legyen elérhető az adatbázis, amely több évre vagy akár több évtizedre képes biztosítani a megfelelő technikai infrastruktúrát. A hosszútávúság kérdése olyan szempontból is felmerül, hogy tudni kell biztosítani az adatbázis folyamatos elérhetőségét, amellyel kapcsolatban kiemелendő a biztonsági mentés folyamatos biztosítása olyan esetekre, amikor valamilyen hardverhiba vagy más infrastrukturális probléma miatt a szerver hirtelen leáll. Ebben az esetben nemcsak az elérhetőség a fő kérdés, hanem az adatvesztés kockázata is megnőhet. A másik alapvető szempont a megfelelő kibervédelem biztosítása, különösen olyan esetben, ha az adatbázis a végfelhasználók számára is hozzáférhető hozzászólások vagy terminusok beküldésének formájában.

Részben az informatikai architektúra, részben pedig az adatbázis funkcióinak kérdéskörébe tartozik az **interoperabilitás** is, vagyis az, hogy az adatbázisban tárolt adatok miként férhetők hozzá más rendszerek (tehát nem humán felhasználók) számára és azok hogyan tudják feldolgozni az adatokat. Terminológiai szempontból hasznos lehet például más, külső terminológiaiakivonatoló rendszerek csatolásának lehetősége (amennyiben ez a funkció nem található meg a szoftveres keretrendszerben), más, a nyelvhez (szakkorpuszok) vagy adott doménhoz tartozó szakadatbázisok, illetve akár forrásgyűjteményekkel foglalkozó adatbázisok (pl. könyvtári rendszerek) csatlakoztatása, amelyek segítik a bejegyzések kidolgozását, illetve amelyekkel megvalósulhat a kétirányú adatcsere is. Végfelhasználói szempontból pedig a különböző fordítástámogató, illetve tartalomkezelő rendszerekkel való kapcsolódás lehet hasznos. Az ideális keretrendszernek ezeket kell tudnia

biztosítani, valamint lehetőséget kell adnia a kapcsolódási beállítások finomhangolására is. Mindezek kapcsán azonban figyelembe kell venni, hogy az egyes külső kapcsolatok milyen infrastrukturális terhet róhatnak az adatbázisra, tisztában kell lenni azzal, hogy a szoftveres környezet képes-e adott mennyiségű forgalmat kezelni, valamint ehhez igazodva kell a megfelelő hardveres környezetet biztosítani.

4. Összefoglalás

Ebben a tanulmányban áttekintettük a magyar terminológiastratégia kialakítására vonatkozó általános ajánlások között szereplő magyar nemzeti terminológiai adatbázis tervezéséhez szükséges általános kérdéseket, elsősorban azt, hogy milyen technológiai követelményeknek kell megfelelnie és milyen informatikai háttérstruktúrára van szükség az adatbázis elkészítéséhez. Fontos szempont, hogy az ideális terminológiakezelő rendszernek mind az olvasó felhasználó, mind a szerkesztő felhasználó igényeit figyelembe kell vennie, valamint segítenie kell őket abban, hogy hatékonyan tudják használni a felületet. Előbbi szemszögéből lényeges, hogy hogyan látja a terminológiai adatokat, illetve milyen módon tud keresést végezni, az utóbbi számára pedig fontos a pontos és konzisztens adatbevitel, amit az adatkategóriák megfelelő kidolgozottsága, a szerkesztési alapelvek technológiai támogatása, valamint a rendszer által nyújtott automatizálási lehetőségek tesznek lehetővé. Mindemellett pedig szükséges az is, hogy a terminológiai munkát mint projekt folyamatot az ideális terminológiakezelő rendszer képes legyen hatékonyan támogatni.

Az általános szempontok és igények átgondolása után a következő lépés az elérhető rendszerek megvizsgálása és funkcióik, valamint lehetőségeik felmérése. Más nyelvtechnológiai alkalmazásokhoz hasonlóan, ma már a terminológiakezelő rendszerek széles palettája érhető el. Ezeket a szoftvereket egy másik írásunkban (Fóris & Somogyi, 2024) vizsgáljuk meg részletesen.

Irodalom

- B. Papp Eszter (2023). A terminológiastratégia kérdései Európában. In Prószéky Gábor (főszerk.), Fóris Ágota, Bölcskei Andrea, B. Papp Eszter & Lipp Veronika (szerk.), *A magyar terminológiastratégia kialakítása. Zöld könyv* (39–56). Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont. doi: 10.18135/term.2023.4
- Benő Attila & Péntek János (2023). A terminológiastratégia szintjei és feltételei Erdélyben. In Prószéky Gábor (főszerk.), Fóris Ágota, B. Papp Eszter, Bölcskei Andrea & Lipp Veronika (szerk.), *A magyar terminológiastratégia kialakítása. Zöld könyv* (237–252). Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont. doi: 10.18135/term.2023.12
- Bratanić, M. & Ostroški Anić, A. (2013). The Croatian National Termbank STRUNA. *Coll. Antropol.*, 37/3, 677–683.
- Drewer, P. & Schmitz, K. D. (2017). *Terminologiemanagement. Grundlagen, Methoden, Werkzeuge*. Heidelberg: Springer.
- Faith, A. (2024). *Knowledge Graphs for Generative AI Use Cases*. LinkedIn Learning. <https://www.linkedin.com/learning/knowledge-graphs-for-generative-ai-use-cases> (2024. szeptember 27.)

- Fóris Ágota & B. Papp Eszter (2020). A preliminary study for the information structure of the terminology entry in the Hungarian (national) terminology database. In Brač, I. & Ostroški Anić, A. (eds.), *Svijet od riječi. Terminološki i leksikografski ogledi* [The world of words: Terminological and terminographic discussions] (325–342). Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- Fóris Ágota, B. Papp Eszter & Bölcskei Andrea (összeáll.) (2023). Válogatott terminológiastratégiai bibliográfia. In Prószéky Gábor (főszerk.), Fóris Ágota, B. Papp Eszter, Bölcskei Andrea & Lipp Veronika (szerk.), *A magyar terminológiastratégia kialakítása. Zöld könyv* (331–348). Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont. doi: 10.18135/term.2023.16
- Fóris Ágota & Bölcskei Andrea (2019). Ajánlások a magyar terminológiastratégiához. In Fóris Ágota & Bölcskei Andrea (szerk.), *Terminológiastratégiai kihívások a magyar nyelvterületen* (140–164). Budapest: L'Harmattan, OFFI Zrt.. Letöltés: <https://www.offi.hu/offi-akademia/kiadvanyok/terminologiastrategiai-kihivasok-a-magyar-nyelvterületen> [Utánközlés a Zöld könyvben, 2023, doi: 10.18135/term.2023.6]
- Fóris Ágota & Somogyi Zoltán (2024). A magyar terminológiastratégia megvalósíthatósága. A szoftveres keretrendszer kiválasztásának szempontjai a Magyar Nemzeti Terminológiai Adatbázis tervezése során. *Glossa Iuridica*, 11(1-2), 277–297. doi: 1055194/GI.2024.1-2.15.
- Heinisch, B. (2023). Terminological usability – adapting terminological databases to different user groups according to usability principles: The case of UniVieTerm. *Terminology Science & Research / Terminologie: Science et Recherche*, 26, 24–44. Letöltés: <https://journal-eaft-aet.net/index.php/tsr/article/download/3692/4582>
- Infoterm (2019). Terminológiapolitikai irányelvek. A terminológiapolitika kialakítása és megvalósítása különböző nyelvközösségekben. In Fóris Ágota & Bölcskei Andrea (szerk.), *Terminológiastratégiai kihívások a magyar nyelvterületen* (Ford.: Somogyi Zoltán, lektorálta: B. Papp Eszter) (167–218). Budapest: L'Harmattan Kiadó, OFFI Zrt. (Eredeti, angol nyelvű kiadás: UNESCO, 2005). Letöltés: <https://www.offi.hu/offi-akademia/kiadvanyok/terminologiastrategiai-kihivasok-a-magyar-nyelvterületen>
- Lanstyák István (2023). Nyelvmenedzselés-elmélet és terminológia. In Prószéky Gábor (főszerk.), Fóris Ágota, B. Papp Eszter, Bölcskei Andrea & Lipp Veronika (szerk.), *A magyar terminológiastratégia kialakítása. Zöld könyv* (253–276). Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont. doi: 10.18135/term.2023.13
- Nilsson, H. (2017). *Trendencies in terminology*. Elhangzott: A SLOVKO 2017 – 9th International Conference: NLP, Corpus Linguistics, Terminology, e-Terminology konferencián 2017. október 26-án, Pozsonyban. Letöltés: <https://korpus.juls.savba.sk/~slovko/2017/Nilsson-Henrik-TNC-SLOVKO2017.pdf> (Hozzáférés: 2024. március 18.)
- Prószéky Gábor (főszerk.), Fóris Ágota, B. Papp Eszter, Bölcskei Andrea & Lipp Veronika (szerk.) (2023). *A magyar terminológiastratégia kialakítása. Zöld könyv*. Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont. doi: 10.18135/term.2023
- Sermann Eszter & Tamás Dóra Mária (2020). Vizsgálati szempontrendszer online terminológiai adatbázisokhoz. In Fóris Ágota; Bölcskei, Andrea (főszerk.), *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben: I. Terminológia, lexikográfia, fordítás* (84–94). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Sermann Eszter (2023). A terminológiai munkafolyamatok szempontjából releváns ISO-szabványok. In Prószéky Gábor (főszerk.), Fóris Ágota, Bölcskei Andrea, B. Papp Eszter & Lipp Veronika (szerk.), *A magyar terminológiastratégia kialakítása. Zöld könyv* (279–300). Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont. doi: 10.18135/term.2023.14
- Tamás Dóra Mária (2023). A terminológiai adatbázisok mint a terminológiastratégia eszközei. In Prószéky Gábor (főszerk.), Fóris Ágota, B. Papp Eszter, Bölcskei Andrea & Lipp Veronika (szerk.), *A magyar terminológiastratégia kialakítása. Zöld könyv* (57–74). Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont.. doi: 10.18135/term.2023.5
- Tolcsvai Nagy Gábor (2017). Bevezetés. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.), *A magyar nyelv jelene és jövője* (19–31). Budapest: Gondolat Kiadó.

- Tolcsvai Nagy Gábor (2023). Nyelvstratégia és terminológia. In Prószerky Gábor (főszerk.), Fóris Ágota, B. Papp Eszter, Bölskei Andrea & Lipp Veronika (szerk.), *A magyar terminológiastratégia kialakítása. Zöld könyv* (23–37). Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont. doi: 10.18135/term.2023.3
- Warburton, K. (2021). *The Corporate Terminologist*. Philadelphia, Amsterdam: John Benjamins.
- Wright, S. E. & Budin, G. (eds.) (1997). *Handbook of Terminology Management. Basic Aspects of Terminology Management*. Vol. 1. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Wright, S. E. & Budin, G. (eds.) (2001). *Handbook of Terminology Management. Application-Oriented Terminology Management*. Vol. 2. Philadelphia, Amsterdam: John Benjamins.

Források

- DatCatInfo, <https://datcatinfo.net/> (2024. szeptember 26.)
- ISO 1087:2019 Terminology work and terminology science – Vocabulary
- ISO 26162-1:2019 Management of terminology resources — Terminology databases. Part 1: Design
- ISO 15188:2001 Project management guidelines for terminology standardization
- ISO 30042:2019 Management of terminology resources — TermBase eXchange (TBX)
- MTA web = Bemutatózik az MTA Tudomány a Magyar Nyelvért Nemzeti Programja – Videón a közgyűlési tanácskozás. 2024. május 27. Letöltés: <https://mta.hu/kozgyules2024/az-mta-nemzeti-kutatasi-programok-bolcseszettudomanyi-alprogramjai-videon-a-kozgyulesi-tanacs kozas-113706> (2024. szeptember 25.)
- Projektmenedzsment útmutató* (2023). PMBOK Guide Hetedik kiadás és A projektmenedzsment szabványa. Project Management Institute – PMI magyar Tagozat, Budapest.
- STRUNA, <http://struna.ihjj.hr/en/> (2024. április 3.)
- WCAG 2008 = Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0. <https://www.w3.org/TR/2008/REC-WCAG20-20081211/> (2024. április 3.)

KOHÁRI ANNA¹ – UWE D. REICHEL¹ – MÁDY KATALIN¹ –
LAKATOS KRISZTINA² – BALÁZS ANDREA^{1,2,3}

¹HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont

²HUN-REN Természettudományi Kutatóközpont

³Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

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>

mady.katalin@nytud.hun-ren.hu

<https://orcid.org/0000-0002-4968-7849>

lakatos.krisztina@ttk.hu

<https://orcid.org/0000-0003-2839-0795>

balazs.andrea@nytud.hun-ren.hu

<https://orcid.org/0009-0005-6925-8303>

Kohári Anna – Uwe D. Reichel – Mády Katalin – Lakatos Krisztina – Balázs Andrea:

A dajkanyelv akusztikájának és a csecsemők temperamentumának vizsgálata

Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIV. évfolyam, 2024/2. szám, 42–60.

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2024.2.003>

A dajkanyelv akusztikájának és a csecsemők temperamentumának vizsgálata¹

Infant-directed speech typically differs from adult-directed speech in several acoustic characteristics, such as slower speech rate, higher fundamental frequency, larger vowel space, and so on. (Hilton et al., 2022; Kuhl et al., 1997; Saint-Georges et al., 2013). These acoustic properties of infant-directed speech can influence the infants' behavior, capture and maintain their attention, facilitate parsing the speech flow, and support language acquisition (Kalashnikova & Burnham, 2018; Segal & Newman, 2015; Song et al., 2010). However, very little is known about the characteristics of the inter-speaker variability in infant-directed speech and about the factors that can impact these individual differences.

One of the factors connected to the parents' linguistic behavior might be the infant's temperament, which can be defined as a group of traits formed by the interactions of biological and environmental factors (Shiner et al., 2012). According to Rothbart (2007), individual differences in temperamental traits can manifest in emotions, activity levels, and self-regulation. The various traits might trigger different caregiving behaviors of the parents, and the parent's behavior can also affect the child's traits (Ferenczi, 2024; Kiff et al., 2011). Analogously, our goal was to examine whether there is a relationship between infant temperament and the acoustic properties of infant-directed speech.

In our pilot study, we investigated the data from 86 mother-infant pairs at 6 months of the child's age. Mothers were asked to tell a story based on pictures using their own words, so that some scripted sentences had to be incorporated into their storytelling. The subjects told such a story first to the experimenter (adult-directed condition) and then to their child (infant-directed condition). We performed the acoustic analyses on the read sentences to ensure that the investigated utterances appear in nearly identical phonetic contexts in both registers. The acoustic characteristics – such as speech rate,

¹ A vizsgálat *A korai nyelvi fejlődés neuro-kognitív előjelzői* című projekt (NKFI-115385) és *A dajkanyelv longitudinális vizsgálata multimodális módszerekkel* című projekt (NKFI-134775) keretében készült. Kohári Anna és Balázs Andrea a cikk két kiemelt, egyenrangú, első szerzője.

vowel space, f0 median, minimum, maximum, range – were analyzed with Praat and CoPaSul software (Reichel et al., 2019), and temperament (Surgency, Negative Affectivity, Effortful Control) was assessed using the Infant Behavior Questionnaire-Revised Very Short Form (IBQ-R-VSF) (Putnam et al., 2014; Hungarian version: Lakatos et al., 2010). We used Wilcoxon tests with effect size analyses in R to determine how systematically infant-directed speech differed from adult-directed speech in the different acoustic parameters. We calculated Spearman correlations with Benjamini-Hochberg correction to compare temperament and acoustic data.

Based on our results, several acoustic properties (speech rate, f0-related variables, vowel space size) of the mothers' speech consistently differed between infant-directed speech and adult-directed speech. The fundamental frequency range did not show a measurable difference between the two registers. The fundamental frequency range, however, was found to be higher in infant-directed speech compared to adult-directed speech in previous studies (e.g., Gergely et al., 2017; Narayan & McDermott, 2016). A potential explanation for the contradictory acoustic results is that the speakers might modify not only the f0 maximum but also the f0 minimum in infant-directed speech depending on the situation and language; therefore, the f0 range does not change. In our analysis, the results did show that the f0 minimum was higher in infant-directed speech compared to adult-directed speech (similarly, Mady et al., 2022). The f0 maximum also tended to be higher in infant-directed speech compared to adult-directed speech; however, not every speaker showed this pattern. This less consistently used acoustic feature was found to be correlated with infant temperament. The higher f0 maximum in infant-directed speech compared to adult-directed speech was associated with increased self-regulation in infants. This connection is not surprising since f0-related features of speech can capture and maintain an infant's attention (Fernald & Kuhl, 1987; ManyBabies Consortium, 2020; Segal & Newman, 2015). Therefore, our results imply that if the mother separates infant-directed speech from adult-directed speech more distinctly with f0-maximum, her infant tends to focus on an object and manipulate it for a longer time. These findings highlighted that different speakers might use the acoustic properties of infant-directed speech in various ways, and the inter-speaker variability might be associated with infant temperament.

Our analyses are limited in the sense that we could barely find any direct connection between the acoustic features of infant-directed speech and the infant's temperament. Presumably, the mother's personality traits also affect her linguistic behavior, which may also interact with the infant's temperament. In future research, besides exploring the combined effects of the above factors, we also aim to investigate the infant's behavior during infant-directed speech, as well as the gestures of the mother. These analyses may yield a better understanding of the complex connections between various patterns of speech and behavior.

Keywords: infant-directed speech, acoustic characteristics, prosody, temperament, effortful control

1. Bevezetés

1.1.1. A dajkanyelv akusztikai jellemzői

A gyerekek életük első pár évében elsajátítják anyanyelvüket, megtanulják tagolni és alkotóelemeire bontani a hangzó beszédet (Bergelson, 2020). Ahhoz azonban, hogy ilyen gyorsasággal fejlődjenek, minél több nyelvi mintára, ingerre van szükségük. A körülöttük lévő felnőttek azonban nemcsak megadják az anyanyelvre jellemző tipikus mintákat, hanem beszédük bizonyos tulajdonságait hozzáigazítják a gyerek vélt vagy valós igényeihez. A beszédalkalmazkodás ezen sajátos formájának eredményeképpen jön létre az úgynevezett dajkanyelv, másképpen kisgyerekekhez szóló beszéd (infant-directed speech: IDS). Ez a sajátos regiszter makrostrukturális, szintaktikai, lexikai és akusztikai tulajdonságaiban is eltérhet a felnőttek egymás közötti interakcióinak sajátosságaitól. A gyerekekhez szóló beszédben a felnőttek például hajlamosak szerkezetileg leegyszerűsíteni mondandójukat, jellemzően szavakat és

kifejezéseket ismételnék (Genovese et al., 2019; Harmati-Pap et al., 2021; Harmati-Pap et al., 2022; Harmati-Pap et al., 2024; Murányi et al., 2024; Soderstrom, 2007).

A dajkanyelv tipikus akusztikai jellemzői a felnőttekhez szóló beszédhez képest a következők: magasabb alaphfrekvencia (f_0) és hangterjedelem, lassabb tempó, gyakran nagyobb magánhangzótér (Hilton et al., 2022; Kuhl et al., 1997; Saint-Georges et al., 2013; Narayan & McDermott, 2016). Ezeket a tulajdonságokat számtalan nyelvben megfigyelték, ugyanakkor előfordulhatnak nyelv- és kultúrafüggő különbségek is, ezért a következőkben kifejezetten a magyar beszédben talált akusztikai eredményekre koncentrálnunk (Deme et al., 2019; Gergely et al., 2017; Kohári et al., 2019; Mády et al., 2020; Zajdó, 2006). A nemzetközi szakirodalomhoz hasonlóan a magyar anyanyelvű beszélők dajkanyelvében is lassabb beszédtempót és magasabb alaphfrekvenciát mértek a felnőttekhez szóló beszédhez viszonyítva (Gergely et al. 2017; Kohári, 2019; Mády et al., 2020). A magasabb alaphfrekvencia pedig együtt járt az alaphfrekvencia maximumának növekedésével is a dajkanyelvben (Mády et al., 2020). Több akusztikai változó kapcsán azonban az eddigi vizsgálatok látszólag ellentmondásos eredményekhez vezettek. Míg az egyik, magyar anyanyelvűeket vizsgáló tanulmányban nagyobb hangterjedelmet találtak a dajkanyelvben a felnőttekhez szóló beszédhez képest (Gergely et al., 2017), addig újszülöttekhez történő beszédben nem találtak ilyen eltérést (Mády et al., 2018). Az alaphfrekvencia szórásában sem mutatkozott eltérés a 4, 8 és 18 hónapos gyerekekhez szóló beszéd és a felnőttekhez szóló beszéd között (Mády et al., 2020).

A magánhangzótér kapcsán is látszólag ellentmondásos eredmények születtek a magyar anyanyelvűek dajkanyelvét vizsgáló tanulmányokban. A magánhangzók képzésekor a nyelv felveszi a szájüregben azt a pozíciót (pl. elől vagy hátul képzett; felső, középső, alsó nyelvvállású stb.), amely az éppen kiejtett magánhangzó minőségére jellemző. A magánhangzó minősége pedig szoros összefüggést mutat a mérhető első és második formánsértékekkel, amely értékek alapján elhelyezhető a magánhangzó egy síkon. A különböző magánhangzók formánsértékei között számolt távolság pedig meghatározza a beszédre jellemző magánhangzóteret. Minél messzebb helyezkednek el a magánhangzók formánsértékeik alapján ebben a térben, annál nagyobb magánhangzótérrel beszélhetünk, és az akusztikai inger alapján annál könnyebben elkülöníthetők a különböző magánhangzók egymástól (Kalashnikova & Burnham, 2018). Az egyik elemzésben a felső és alsó nyelvvállású /u, ʊ/ magánhangzók rövid és hosszú párjait célszókból vizsgálva nem találtak eltérést a dajkanyelv és felnőttekhez szóló beszéd magánhangzótere között (Deme et al., 2019). Ugyanazon felvételek más módszerrel történő elemzésekor az összes magánhangzó bevonásával viszont nagyobb magánhangzóteret találtak a dajkanyelvben mint felnőttekhez szóló beszédben (Mády et al., 2020).

A más nyelvekben talált eredményekhez hasonlóan tehát a magyar anyanyelvűek dajkanyelvének több akusztikai jellemzője is eltér a felnőttekhez szóló beszédétől, mint például a tempó vagy a hangmagasság, míg más tulajdonságok esetében (pl. hangterjedelem, magánhangzótér) anyagtól és módszertől függően találtak vagy nem találtak eltérést a két regiszter között. Habár a beszélők nagy variabilitást mutattak abban a tekintetben, hogy a különböző akusztikai sajátosságokkal mennyire különítették el a dajkanyelvet a felnőttekhez szóló beszédétől, az egyéni különbségek korábban nem kerültek a vizsgálatok fókuszába.

1.2. A csecsemő temperamentumának jellemzői

A modern pszichológiában, párhuzamosan több, eltérő koncepcióval dolgozó temperamentumelmélet él egymás mellett, ugyanakkor abban egyetértenek, hogy a temperamentum olyan csecsemőkortól megmutatkozó, genetikailag megalapozott, biológiai és környezeti faktorok interakciójaként létrejövő viselkedés/jellemző, amely az aktivitás, az érzelmek, a figyelem és az önszabályzás területén nyilvánul meg (Ferenczi, 2024; Shiner et al., 2012).

Jelen tanulmányban Rothbart és Derryberry (1981) és Rothbart (2007) temperamentummegközelítését használjuk, amelynek értelmében a temperamentum csecsemőkortól mérhető, viszonylag stabil mintázatot mutató, biológiai háttérű konstruktum, amely az érzelmek (affect), az aktivitás (activity) és a figyelem (attention) területén a reaktivitásban és az önszabályozásban megjelenő egyéni különbségekben érhető tetten. Három fő, különálló skála segítségével írható le egy adott személy temperamentuma: lendületesség, negatív affektivitás és önszabályozás. Amíg egy, a lendületesség skáláján magasabb pontszámot elérő csecsemőre vagy kisgyermekre a magasabb intenzitású ingerek és a társaság kedvelése, nagymotoros aktivitás és fokozottabb impulzivitás lehet jellemző, addig egy negatív affektivitás skálán magasabb pontszámot kapó csecsemő félénkebb és félősebb lehet, fokozottabb az érzékszervi érzékenysége, és könnyebben válhat frusztrálttá. Ezeknél a csecsemőknél gyakrabban jelenhetnek meg a negatív érzelmek, nyugtázkodás, sírás. Végül pedig a jobb önszabályozású csecsemő többek között hosszabban figyelhet egy tárgyat, hosszabban manipulálja azt, sikerebben szabályozhatja a viselkedését.

1.3. A csecsemő temperamentuma és a dajkanyelv akusztikai jellemzői közötti kapcsolat

A csecsemő temperamentumának jellemzőit és a dajkanyelvének kapcsolatát eddig szinte egyáltalán nem vizsgálták. Woolard és munkatársai (2016) mindösszesen 8 csecsemő–anya páros adatait tanulmányozva a dajkanyelvnek a vizuális alapon kategorizált alapfrekvencia-kontúrjai és a csecsemő játék közben mutatott viselkedése közötti összefüggéseket vizsgálták. A videók alapján ötfokú skálán értékelték a gyerekek viselkedését aktivitásuk, intenzitásuk, hangulatuk és

megközelítő vagy elkerülő magatartásuk alapján. Habár akusztikai méréseket nem végeztek, a játék közben elhangzott megnyilatkozások dallamkontúrajait négy kategóriába sorolták: emelkedő, harangalakú, ereszkedő és eső. Azt találták, hogy az emelkedő dallamkontúr gyakoribb megjelenése a dajkanyelvi beszédben együtt járt a csecsemő nyitott, közeledő, kevésbé félénk viselkedésével. Ez alapján a szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy az emelkedő dallamkontúr figyelemfelkeltő funkcióval bírhat (hasonlóan Stern et al., 1982), és elősegítheti az interakcióban való részvételt. Továbbá a negatívabb hangulatú gyerekeknél az anyák dajkanyelvében nagyobb arányban fordult elő az ereszkedő dallamkontúr, mint a pozitívabb hangulatú gyerekek szüleinek beszédében. Minél inkább visszafogottabb, elkerülő magatartást mutatott egy gyerek, az anya jellemzően annál nagyobb arányban produkált ereszkedő dallamkontúrú megnyilatkozásokat a beszédben a többi anyához képest. Ezen úttörő, pilotvizsgálat eredményeiből nehezen vonhatók le messzemenő következtetések a dajkanyelvi beszéd akusztikai jellemzői és a csecsemők temperamentuma közötti összefüggésekről, ugyanakkor a kapcsolat fennállása vitathatatlanak tűnik az eredmények alapján.

Több vizsgálat is született azzal kapcsolatban, hogy a dajkanyelv akusztikai sajátosságai milyen hatással lehetnek a csecsemők viselkedésére és hosszú távon nyelvfejlődésükre. Kimutatták, hogy a dajkanyelv bizonyos tulajdonságai összefügghetnek a gyerek figyelmének felkeltésével és fenntartásával. Az újszülöttek meg tudják különböztetni egymástól a dajkanyelvet a felnőttekhez szóló beszédétől, sőt azt preferálják, hosszabban figyelnek rá (Cooper et al., 1997; ManyBabies Consortium, 2020; Pegg et al., 1992). Továbbá más agyi területek aktivizálódnak a regiszter típusától függően (Háden et al., 2020; Saito et al., 2007). Azt is kimutatták, hogy magasabb alaphékvenciájú beszédre, ami a dajkanyelv egyik jellemző sajátossága a különböző nyelvekben, a gyerekek kimutathatóan jobban figyelnek, mint alacsonyabb alaphékvencia esetében (Fernald & Kuhl, 1987; Segal & Newman, 2015). A dajkanyelv oly módon is felkelti a gyerekek érdeklődését, hogy jelzésként szolgálhat releváns vagy új információ közlésére. 6 hónapos csecsemők például hajlamosak voltak követni a felnőtt tekintetét egy tárgyra, amikor dajkanyelven köszöntötték előtte őket. Amikor a felnőttekhez szóló beszédet alkalmaztak, a csecsemők nem követték a felnőtt tekintetét a tárgy felé (Senju & Csibra, 2008). A dajkanyelvi beszéd jellemzői tehát szerepet játszhatnak a gyerekek figyelmének irányításában, és feltehetően ezáltal közvetetten előremozdíthatják a nyelvelsajátítást is. Az egyik megközelítés szerint a gyerekek azért részesítik előnyben a dajkanyelv akusztikai jellemzőit a felnőttek közötti kommunikáció sajátosságaihoz képest, mert azok pozitív érzelmeket fejeznek ki. 6 hónapos csecsemők tekintetvizsgálatokor azt találták, hogy a gyerekek nem tettek különbséget a pozitív érzelmekkel teli felnőttekhez szóló beszéd és a szintén pozitív érzelmekkel felolvasott dajkanyelvi beszéd között. A vizsgálat szerzői amellet érvelnek, hogy a gyerekek nem pusztán a dajkanyelvi magasabb alaphékvencia és nagyobb alaphékvenciabeli

variabilitás miatt figyelnek jobban erre a beszédmódra, hanem sokkal inkább pozitív érzelmi töltete miatt (Singh et al., 2002).

A dajkanyelv akusztikai jellegzetességei nemcsak a gyerekek figyelemirányításában, hanem a nyelvfejlődésben is kulcsfontosságú szerepet játszanak. Egyrészt kimutatták, hogy a gyerekek könnyebben sajátítanak el szavakat dajkanyelvből, mint a felnőttekhez szóló beszédből (Ma et al., 2011). A lassabb dajkanyelvi tempó hosszabb időtartam alatt megvalósuló szavakat és megnyilatkozásokat eredményez, ami kimutathatóan könnyebbé teszi a gyerekek szófelismerését (Song et al., 2010; Wang et al., 2017). A lassabb tempó mellett a nagyobb magánhangzótér is jobb és gyorsabb szófelismerést eredményez a gyerekeknél (Liu et al., 2003; Song et al., 2010). A szavak könnyebb felismerése segíti a beszéd feldolgozását, és hosszú távon a nyelvelsajátítási folyamatot is. Több vizsgálat ugyanis szoros összefüggést talált a dajkanyelv több akusztikai tulajdonságának (lassabb tempó, nagyobb magánhangzótér) erőteljesebb megjelenése vagy használata és a gyerek későbbi szókincsének mérete között (Kalashnikova & Burnham, 2018; Hartman et al., 2017).

1.4. A vizsgálat kérdései

A temperamentumkutatás irodalmából egyértelműen látszik, hogy a temperamentum és a szülő gondozói, nevelési gyakorlata kölcsönösen hat egymásra (lásd Ferenczi, 2024). Eltérő temperamentumvonások más-más jellemző gondozói viselkedést váltanak ki a szülőkből és fordítva, a szülő gondozói-nevelői magatartása képes befolyásolni a gyermek temperamentumát (Kiff et al., 2011). Ebből a kölcsönhatásból arra következtetünk, hogy a gondozó nyelvi viselkedése, azaz a dajkanyelv akusztikai jellegzetességei és a gyermek temperamentuma is befolyásolhatja egymást. Jelen elemzés elsődleges célja az volt, hogy megvizsgáljuk, van-e összefüggés a 6 hónaposan mért temperamentum és a dajkanyelv akusztikai jellegzetességei között, és ha van, arra milyen magyarázat adható. Ahhoz, hogy ezt az összevetést megtehessük, előtte nagymennyiségű adaton megvizsgáltuk az anyák nyelvi viselkedésének akusztikai dimenzióját. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az egyes beszélők mennyire következetesen különítik el a dajkanyelvet a felnőttekhez szóló beszédtől különböző akusztikai jellemzőkkel.

2. Kísérleti személyek, anyag és módszertan

Elemzéseinkhez a *A korai nyelvfejlődés neuro-kognitív előjelzői* című projekt (NKFI-115385) keretében készült adatbázis hanganyagát (Mády et al., 2022) és a hozzátartozó gyerekekről szóló kérdőíveket használtuk fel (Balázs et al., 2024).

2.1. Kísérleti személyek

A vizsgálatainkhoz olyan magyar nyelvű női beszélők hangfelvételeit választottuk, akik a dajkanyelvi feladatot végrehajtották, és akiknek gyermekeikről szóló temperamentumkérdőívük is hiánytalan volt. Így összesen 86 anya-csecsemő pár adatait hasonlítottuk össze. A résztvevők kísérletbe bevonása a Magyar Honvédség Egészségügyi Központ Szülészet-nőgyógyászati Osztályán történt közvetlenül az anyák első gyermekének megszületése után. A résztvevők egyike sem mutatott nyelvi vagy beszédzavarra utaló tünetet. Mindegyikük Budapesten vagy Pest megyében élt, végzettségüket tekintve változók voltak, általános iskolai, középfokú vagy egyetemi végzettséggel rendelkeztek. Az általános iskolai végzettséggel rendelkezők alacsony száma miatt (4 beszélő) az iskolázottság hatásának elemzésétől eltekintettünk. A statisztikai elemzéseinket ugyanakkor e csoport adatai nélkül is lefuttattuk, hogy meggyőződjünk eredményeink következetességéről, és ugyanazokat az eredményeket kaptuk, mint ami az *Eredmények* fejezetben olvasható. Az anyák 22 és 44 év közöttiek voltak (átlag: 31,38, SD: 4,88). A csecsemők 6 hónapos korában az anyák beszédét és a gyerekek temperamentumát is megvizsgáltuk.

2.2. Akusztikai elemzések anyaga és módszertana

Az anyák gyerekükkel együtt a csecsemő 6 hónapos korában az akkori MTA Természettudományi Kutatóközpont Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézetének babalaborjában egy kísérletben vettek részt. Egy olyan mesekönyvvvel kellett megismerkedniük, amelynek oldalain képek voltak olykor szöveggel, máskor szöveg nélkül. Az anyákat arra kérték, hogy meséljék el a történetet a képek alapján saját szavaikkal oly módon, hogy a könyvben szereplő mondatokat változatlan formában beépítik először a kísérlet vezetőjének (adult-directed: AD-kondíció), majd utána a gyereküknek (infant-directed: ID-kondíció) szóló történetükbe. Az előre megírt mondatok biztosították, hogy a megnyilatkozások közel azonos fonetikai környezetben hangozzanak el mindkét regiszterben. Míg a spontán beszédrészek ösztönözték a résztvevőket a lehetőségekhez mérten a megnyilatkozások természetesebb prozódiaival történő megvalósítására. A kötelezően felolvasandó 17 mondat határait a Praat 6.1.08 szoftverben (Boersma & Weenink, 2019) kézzel annotáltuk. A szótag és magánhangzó felismerést automatikusan a BAS WebMAUS segítségével végeztük (Kisler et al., 2017). A kézzel lejegyzett mondatoknak és szintén kézzel megállapított megnyilatkozáshatároknak köszönhetően az automatikus felismerő a hanghatárokat elfogadható módon jelölte a véletlenszerű ellenőrzés során, azaz a szoftver felismerte a szótagokat és szótagmagokat. Minden beszélő minden megnyilatkozásán külön-külön elvégeztük az akusztikai méréseket (f_0 -medián, f_0 -minimum, f_0 -maximum, hangterjedelem, beszédtempó, magánhangzótér diszperziója) a CoPaSul (Reichel et al., 2019) segítségével, majd beszélőnként átlagoltuk az eredményeket. Az alapfrekvenciát félhangokban mértük, a

formánsokat Barkban, a beszédtempó esetében a felolvasott mondatok szünetekkel együtt számolt időtartamával osztottuk el a szótagok számát (további mérismódszertani részleteket lásd Reichel et al., 2019). Fontos megjegyezni, hogy a hangterjedelmet úgy határoztuk meg, hogy lokális csúcsok és minimumok helyett a mért f0-medián 90 percentilise fölötti adatokra illesztett egyenes és az első 10 percentilise alatti adatokra illesztett egyenes különbségét számoltuk ki. Így egyrészt a hangterjedelmet kevésbé befolyásolja a prominencia és a határjelölés megjelenése az intonációban, másrészt a mérés robosztusabb a lokális csúcs felismeréséből eredő hibákra is (Lieberman et al., 1985; Reichel et al., 2019). A magánhangzótér számításához az úgynevezett magánhangzótér-diszperziót alkalmaztuk (követve Bradlow et al., 1996). Először beszélőnként kiszámoltuk a magánhangzók első és második formánsai által meghatározott tér középpontját, majd kiszámoltuk minden magánhangzó első és második formánsának euklideszi távolságát a középponthoz képest. Az akusztikai mérőszámok által kapott adatokat beszélőnként és regiszterenként átlagoltuk, majd a dajkanyelvi eredményekből beszélőnként kivontuk a felnőttekhez szóló beszédben kapott eredményeket (ID-AD). Ezeknek az akusztikai eredményeknek a korrelációja a következőképpen alakult. A magánhangzótér egyedül a beszédtempóval mutatott gyenge korrelációt ($\rho(84) = -0,34$, $p = 0,001$). A beszédtempó a magánhangzótéren kívül az f0 maximumával és mediánjával korrelált (f0-maximum: $\rho(84) = -0,27$, $p = 0,01$, f0-medián: $\rho(84) = -0,35$, $p = 0,001$), a többi mérőszámmal nem függött össze ($\rho(84) < 0,20$, $p > 0,05$). Az f0-hoz kapcsolódó mérések (medián, minimum, maximum, terjedelem) pedig az elvártan megfelelően mind korrelációt mutattak egymással ($\rho(84) > 0,20$, $p < 0,05$); közülük a legerősebb korreláció az f0-medián és a hangterjedelem között mutatkozott ($\rho(84) = 0,58$, $p = 0,001$).

2.3. A csecsemő temperamentumának vizsgálati módszerei

A csecsemők temperamentumát a 37 tételes Csecsemő Viselkedés Kérdőív (*Infant Behavior Questionnaire-Revised Very Short Form*; IBQ-R-VSF) segítségével mértük (Putnam et al., 2014; magyar változat: Lakatos et al., 2010), amely az IBQ-R kérdőív erősen rövidített változata. Az IBQ-R kérdőív szülői beszámolókon alapuló, széles körben használt, validált, csecsemőtemperamentum-kérdőív.

Az IBQ-R-VSF a negatív affektivitás, a lendületesség és az önszabályozás mentén méri a csecsemő temperamentumát. Habár a kérdőív szülői beszámoló alapján méri fel a csecsemő temperamentumát, a kérdezéstechnikájának köszönhetően törekszik a szülői percepcióból származó torzítás minimalizálására, mivel a kérdések konkrét eseménytípusok kiváltotta viselkedések legutóbbi két hétben észlelt gyakoriságára kérdeznek rá 7 fokú Likert-skála segítségével (1. táblázat). Ezzel a technikával viszonylag objektív kép nyerhető a gyermek globális viselkedéséről.

A skálákat a Putnam és munkatársai (2014) által megadott összegztétel alapján számítottuk, majd ellenőriztük a skálák belső konzisztenciáját. A kérdőívet összesen 107 anyuka töltötte ki a babalaboratóriumban vagy online. A mintán mért belső konzisztencia Cronbach alfa-együtthatói az egyes skálákban a következőképpen alakultak: a negatív affektivitás skálája 12 itemből áll ($\alpha = 0,805$), a lendületesség skálája 13 itemből áll ($\alpha = 0,686$), az önszabályozás skálája szintén 12 itemből áll ($\alpha = 0,677$). A hiányzó adatokat nem pótoltuk. Az összehasonlító elemzésekhez csak azon anya-csecsemő pár kérdőíveit használtuk fel, akik a dajkanyelvi feladatot is végrehajtották ($N=86$).

1. táblázat. A 37 tételes Csecsemő Viselkedés Kérdőívből válogatott 3-3 kérdés, az egyes temperamentumskálához tartozóan

Temperamentum-skála	Kérdés
Lendületesség	Amikor az elmúlt héten öltöztették vagy vetkőztették, a gyermek milyen gyakran izgett-mozgott és/vagy próbált elgördülni? Ha játékosan dobálták, gyermeke milyen gyakran nevetett? Az elmúlt héten a gyermek milyen gyakran indult gyorsan új tárgyak felé?
Negatív affektivitás	Amikor fáradt volt, gyermeke milyen gyakran lett rosszkedvű? Mikor idegen felnőttek mutatták meg, a gyermek milyen gyakran kapaszkodott a szülőbe? Alvás után a gyermek milyen gyakran sírt, ha valaki nem ment oda hozzá pár percen belül?
Önszabályozás	Az elmúlt héten milyen gyakran élvezte gyermeke, ha olvastak neki? Az elmúlt héten a gyermek milyen gyakran játszott egy játékkal vagy tárggyal 5-10 percen keresztül? Amikor énekelt vagy beszélt a gyermekéhez, milyen gyakran nyugodott meg azonnal?

2.4. Statisztikai elemzések

A statisztikai elemzéseket az R-ben végeztük (R Core Team, 2022). Elsőként összehasonlítottuk, hogy az akusztikai változók a két regiszterben valóban eltérnek-e. Az akusztikai változó nem minden regiszterben volt normálosztású a Shapiro-Wilk-teszt alapján (f_0 -minimum ID-ben $W(86) = 0,94$, $p = 0,001$; f_0 -minimum AD-ben $W(86) = 0,92$, $p < 0,001$; beszédtempó AD-regiszterben: $W(86) = 0,96$, $p = 0,01$), továbbá a szóráshomogenitás teszt eltérést mutatott a két regiszter között a hangterjedelem esetében (*Barlett-féle* $K^2(1, 86) = 5,62$, $p = 0,02$). Mivel szerettük volna minden akusztikai változó esetében összehasonlítani a hatásnagyságokat is, ezért egységesen mindenhol páros Wilcoxon tesztet alkalmaztunk. A hatásnagyságot az *rcompanion* csomaggal számoltuk ki. Az *rc* (rank biserial correlation coefficient) esetében 0,1 és 0,3 közötti érték kis, a 0,3 és 0,5 közötti érték közepes, a 0,5 feletti érték pedig nagy hatásnagyságnak tekinthető (Mangiafico, 2022).

Az anyák dajkanyelvének akusztikai eredményeit összevetettük a csecsemők temperamentumával kapcsolatos eredményekkel. Megvizsgáltuk, hogy a

csecsemők temperamentumskálái (lendület, a negatív érzelmek és az önkontroll) hogyan korrelálnak a csecsemő anyjának dajkanyelvi jellemzőivel (nevezetesen az alaphfrekvencia-minimum, -maximum, -medián, a hangterjedelem, a beszédtempó és magánhangzótér akusztikai sajátosságaival). Az akusztikai jellemzők esetében nemcsak a dajkanyelvben mért értékét (ID), hanem a két regiszter közti különbség nagyságát (ID–AD) is összehasonlítottuk a csecsemő temperamentumskáláival. Mivel az akusztikai változók közül több nem normáeloszlást mutatott (f0-minimum ID-ben: $W(86) = 0,94$, $p = 0,001$; f0-minimum ID–AD: $W(86) = 0,81$, $p < 0,001$; f0-medián ID–AD: $W(86) = 0,95$, $p = 0,002$), ezért minden esetben Spearman-féle korrelációs tesztet alkalmaztunk az összehasonlíthatóság érdekében. A korrelációs tesztek magas száma miatt Benjamini-Hochberg korrekciót alkalmaztunk.

3. Eredmények

3.1. A gyerekekhez szóló beszéd akusztikai eltérései a felnőttekhez szóló beszédétől

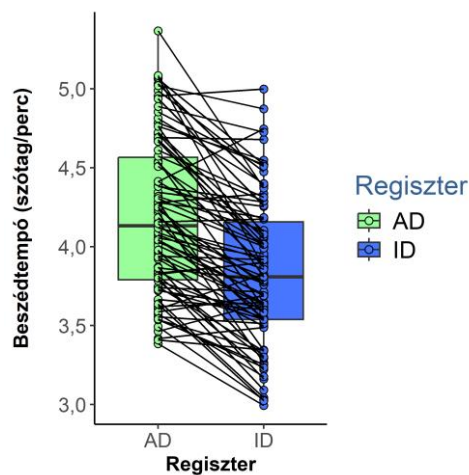
Az anyák beszédében először összehasonlítottuk, hogy a dajkanyelvben mért akusztikai értékek eltérnek-e a felnőttekhez szóló beszédétől. A 2. táblázatban foglaltuk össze a regiszterenként kapott átlagos értékeket és szórást. A dajkanyelv átlagosan lassabb volt a felnőttekhez szóló beszédnél. Ez az eltérés igen következetesnek tekinthető a beszélők között, a statisztika ugyanis nemcsak szignifikáns különbséget mutatott a két regiszter között, hanem nagy hatásnagyságot is találtunk ($V(86) = 176$, $p < 0,001$, $rc = -0,91$). Az alaphfrekvencia mediánja jellemzően nagyobbak bizonyult dajkanyelvben, mint felnőttekhez szóló beszédben ($V(86) = 3520$, $p < 0,001$, $rc = 0,88$). Az alaphfrekvencia minimuma és maximuma szintén nagyobb volt dajkanyelvben, mint felnőttekhez szóló beszédben (f0-minimum: $V(86) = 3429$, $p < 0,001$, $rc = 0,83$, f0-maximum: $V(86) = 3069$, $p < 0,001$, $rc = 0,64$). Továbbá a magánhangzótér is nagyobbak bizonyult dajkanyelvben a felnőttekhez szóló beszédhez képest ($V(86) = 3430$, $p < 0,001$, $rc = 0,83$). Az anyák hangterjedelme viszont nem tért el szisztematikusan a két regiszterben ($V(86) = 1638$, $p = 0,32$).

2. táblázat. Az anyák beszédének akusztikai jellemzői (átlag, szórás) a dajkanyelvben és a felnőttekhez szóló beszédben

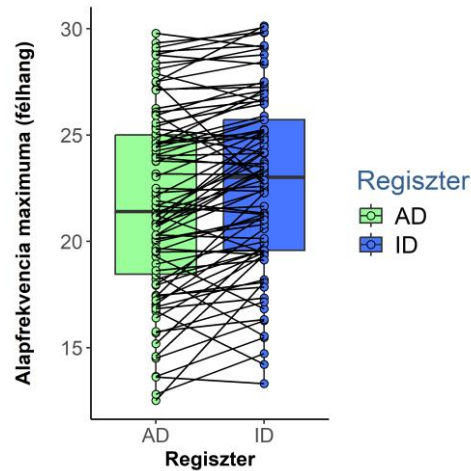
	Átlag IDS-ben	Átlag ADS-ben	Szórás IDS-ben	Szórás ADS-ben
Beszédtempó	3,84	4,19	0,47	0,49
f0-medián	12,65	11,09	3,92	3,78
f0-minimum	4,43	2,97	3,34	3,29
f0-maximum	22,80	21,77	4,12	4,39
hangterjedelem	5,38	5,60	1,19	1,54
magánhangzótér	2,12	1,98	0,21	0,21

Összefoglalva: a szakirodalomban egyértelműen a dajkanyelv sajátosságainak tekintett akusztikai jellemzők (lassabb beszédtempó, magasabb alapfrekvencia) kimutathatók voltak a nagy beszélői létszámot tartalmazó anyagunkon is. A hatásnagyságok alapján pedig igen következetesen használták ki a beszélők ezeket a jellegzetességeket a dajkanyelvben a felnőttekhez szóló beszédhez képest (1. ábra). A beszéd alapfrekvenciájának minimuma is következetesebben nagyobb volt a dajkanyelvben, mint a felnőttekhez szóló beszédben, míg az alapfrekvencia maximuma ugyan eltért a két regiszter között, de ez a különbség valamelyest kevésbé következetesen valósult meg a beszélők között a hatásnagyság alapján (2. ábra). Az alapfrekvencia maximumában mérhető regiszterenkénti különbséghez társult a legkisebb hatásnagyság, míg a beszédtempó esetében találtuk a legmagasabb hatásnagyságot. Az 1. és 2. ábrán látható a különbség: míg előbbi esetében a beszélők jelentős része egyértelműen lassabban beszélt dajkanyelvben, mint felnőttekhez szóló beszédben, addig az alapfrekvencia maximuma csak trendszerűen volt nagyobb dajkanyelvben a másik regiszterhez képest. A szakirodalomban sokat vitatott magánhangzótér anyagunkban szintén következetesen nagyobbnak mutatkozott dajkanyelvben, mint felnőttekhez szóló beszédben. Korábban szintén ellentmondó eredményekhez vezetett a hangterjedelem vizsgálata, az általunk használt módszertannal nem volt kimutatható különbség a két regiszterben ebben a tekintetben.

1. ábra. A felnőttekhez szóló beszéd és a dajkanyelv beszédtempója beszélőnként átlagolva



2. ábra. A dajkanyelv és a felnőttekhez szóló beszéd alapfrekvenciájának maximuma beszélőnként átlagolva

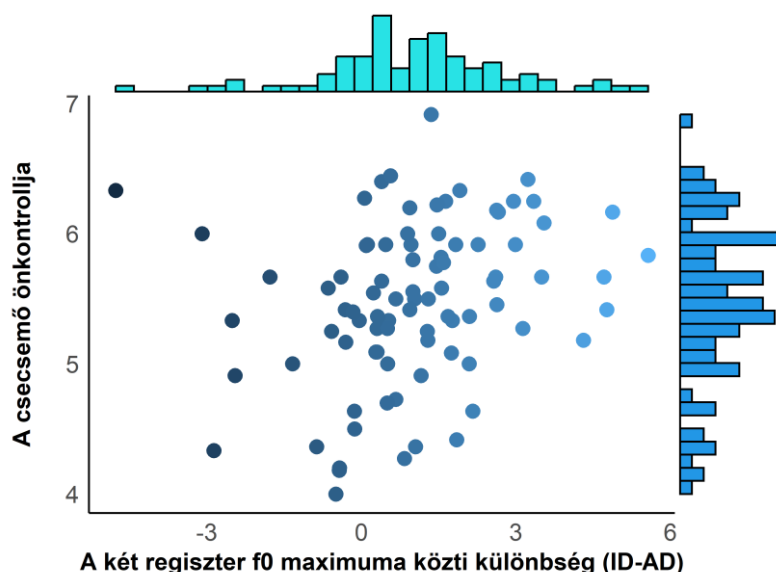


3.2. A dajkanyelv akusztikai jellemzői és a csecsemő temperamentuma közötti kapcsolat

Az anya dajkanyelvének akusztikai jellemzőit összevetettük a csecsemő temperamentumának sajátosságaival. Az akusztikai jellemzők esetében figyelembe vettük a dajkanyelvben mért értéket, és megvizsgáltuk a két regiszter közti különbséget is (ID–AD). A két regiszter különbségének meghatározása lehetővé teszi annak a számszerűsítését, hogy mely beszélők jelölték nagyobb mértékben a dajkanyelvben akusztikai jegyekkel, hogy ez a beszédmód a gyerekeknek szól, és mely beszélők nem, vagy csak kismértékben alkalmazkodtak a beszédshituációhoz.

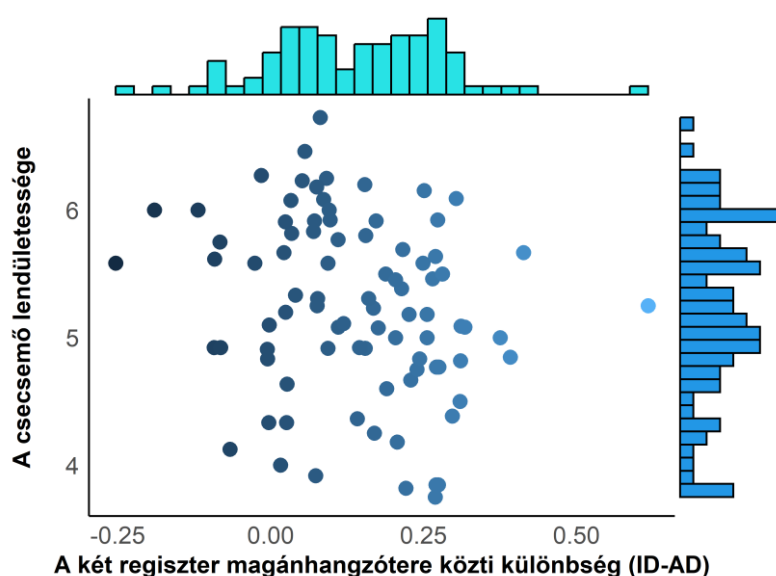
Az eredmények azt mutatták, hogy a csecsemő egyik temperamentumskálája sem korrelált az anya beszédtempójával (Spearman-teszt alapján $\rho(84) < 0,20$, $p > 0,05$). Továbbá az alapfrekvenciához kapcsolódó akusztikai jellemzők közül sem az f_0 -medián, -minimum, sem a hangterjedelem nem mutatott összefüggést a csecsemő temperamentumskáláival ($\rho(84) < 0,20$, $p > 0,05$). A két regiszter f_0 maximumának különbsége viszont pozitív, mérsékelt korrelációt mutatott a csecsemő önszabályozásával ($\rho(84) = 0,33$, $p = 0,002$, $p.adjust = 0,01$). Minél jobb önszabályozással rendelkező csecsemőhöz beszélt az anyuka, annál nagyobb volt a dajkanyelv f_0 maximuma a felnőttekhez szóló beszédhez képest (3. ábra). A csecsemő lendületességével és negatív affektivitásával az f_0 -maximum sem mutatott összefüggést.

3. ábra. Az anya dajkanyelvének és felnőttekhez szóló beszédének f0-maximumbeli különbsége a csecsemő önszabályozásának függvényében és a tengelyeken lévő változók hisztogramjai



A két regiszter magánhangzóterének különbsége gyenge összefüggést mutatott a csecsemő temperamentumával (4. ábra). Trendszerűen megjelent, hogy minél alacsonyabb értéket kapott a lendületesség skáláján a csecsemő, annál inkább elkülönítette az anya a dajkanyelvet a felnőttekhez szóló beszédétől a magánhangzóterét tekintve ($\rho(84) = -0,24$, $p = 0,03$, $p.adjust = 0,11$). A statisztikai elemzés alapján azonban nem tekinthető megalapozottnak ez az összefüggés.

4. ábra. Az anya dajkanyelvének és felnőttekhez szóló beszédének magánhangzóterbeli különbsége a csecsemő lendületességének függvényében és a tengelyeken lévő változók hisztogramjai



4. Következtetések

A dajkanyelvi regiszternek számos jellegzetes akusztikai tulajdonsága ismert. Elemzéseink a korábbi szakirodalmi eredményekhez hasonlóan feltárták magyar anyanyelvi beszélők esetében is, hogy mind a lassabb tempó, a magasabb alaphfrekvencia-medián, -minimum és -maximum, mind a nagyobb magánhangzótér jellemző a dajkanyelvre a felnőttekhez szóló beszédhez képest (Gergely et al., 2017; Mády et al., 2020). Az általunk mért hangterjedelem ugyanakkor nem mutatott eltérést a két regiszterben hasonlóan a korábbi mérésünkhöz (Mády et al., 2020), valamint más kultúrákban és nyelvekben kapott eredményekhez (Broesch & Bryant, 2015). A hangterjedelmet ugyanakkor több vizsgálatban nagyobbban tapasztalták a dajkanyelvben a felnőttekhez szóló beszédhez képest (például Gergely et al., 2017; Narayan & McDermott, 2016). Egy lehetséges magyarázat az ellentmondó akusztikai eredményekre, hogy a beszélők környezettől, szituációtól vagy akár nyelvtől függően is nemcsak az alaphfrekvencia maximumát növelik a dajkanyelvben a felnőttekhez szóló beszédhez képest, hanem a minimumát is, ily módon a hangterjedelem nem változik. Ezt az alaphfrekvencia-minimum növekedést tapasztaltuk a jelen vizsgálatban is. Más esetekben viszont előfordulhat, hogy az alaphfrekvencia minimuma nem, vagy nem jelentősen tér el a két regiszterben.

A beszélők változatos nyelvi viselkedésbeli mintázatot mutattak atekintetben, hogy mely akusztikai jellegzetességek segítségével különítik el a dajkanyelvet a felnőttekhez szóló beszédétől. Az alaphfrekvencia maximuma általánosságban ugyan nagyobb volt a dajkanyelvben, mint a felnőttekhez szóló beszédben, de ez nem minden beszélőre volt jellemző. A beszélők következetesebben valósították meg a jellemző regiszterbeli különbségeket az alaphfrekvencia-medián és -minimum esetében, mint az alaphfrekvencia-maximum esetében. Ez egy további lehetséges magyarázat arra, hogy miért nem látható szisztematikus eltérés a két regiszter hangterjedelmében. A szakirodalomban sokat vitatott magánhangzótér (például Deme et al., 2019; Kalashnikova & Burnham, 2018) anyagunkban nemcsak nagyobbban mutatkozott a dajkanyelvben, mint a felnőttekhez szóló beszédben, hanem a beszélők ezt igen következetesen is valósították meg. Méréseink szerint a beszédtempó csökkentése az egyik olyan sajátosság, amelyet a beszélők a legkövetkezetesebben használnak a dajkanyelvet a felnőttekhez szóló beszédétől való elkülönítésre. Összefoglalva tehát az akusztikai eredményeket, az anyák jellemzően alkalmazkodtak beszélgetőpartnerükhöz és a szituációhoz a beszéd tempója, az alaphfrekvencia mediánja és minimuma tekintetében. Míg az alaphfrekvencia maximuma esetében a beszédalkalmazkodás következetlenebbül ugyan, de megjelent a beszélők többségénél. A hangterjedelem esetében pedig nem találtunk hasonló összefüggést.

Exploratív jellegű vizsgálatunkban a dajkanyelv akusztikájában tapasztalható beszélők közötti változatosságot megpróbáltuk kapcsolatba hozni a csecsemő temperamentumával. A beszélőnek a beszédshituációhoz történő alkalmazkodása,

a két regiszter valamilyen akusztikai jellemzővel történő elkülönítése felfogható nyelvi viselkedésként. Ily módon hasonlóan ahhoz, ahogy a szülő gondozói, nevelési gyakorlata és a gyermek temperamentuma kölcsönösen hathatnak egymásra (Ferenczi, 2024; Kiff et al., 2011), úgy a beszédben megvalósított észlelhető viselkedésmintázatok is befolyással lehetnek a csecsemő alaphajlamaira, vagy fordítva. Az eredményeink viszont többségükben nem mutattak közvetlen kapcsolatot az anya dajkanyelvi akusztikai tulajdonságai és a csecsemő temperamentuma között. Kivételt képezett ez alól a két regiszter alaphfrekvencia-maximuma közötti különbség, ami a csecsemő kifejezettebb önszabályozásával mutatott összefüggést. Ez a kapcsolat nem meglepő, hiszen az alaphfrekvenciához kapcsolódó tulajdonságokról ismert, hogy szerepet játszanak a kisgyerekek figyelemfelhívásában és figyelemfenntartásában (Fernald & Kuhl, 1987; ManyBabies Consortium, 2020; Segal & Newman, 2015). Érthető tehát, hogy a dajkanyelvi beszéd ezen akusztikai sajátosságának intenzívebb megjelenése az anyáknál együtt járhat azzal, hogy a csecsemő hajlamosabb hosszabban figyelni egy tárgyat, hosszabban manipulálja azt. Az általunk talált összefüggés valamelyest összecsengeni látszik egy korábbi vizsgálat eredményeivel, amelyben az anyai figyelemfelkeltő, szokatlanabb intonációs dallamkontúr együtt járt a csecsemő beszéd közbeni, szabad játék során mutatott nyitott, közeledő, érdeklődő viselkedésével (Wooland et al., 2016). Továbbá trendszerű kapcsolatot találtunk a lendületességskálán alacsonyabb pontszámot kapott csecsemők és a dajkanyelvben a felnőttekhez szóló beszédhez képest még nagyobb magánhangzóteret produkáló anyák között. A dajkanyelvi nagyobb magánhangzóteret elősegítheti a beszédfolyamban a szavak jobb és gyorsabb felismerését, ezáltal pedig akár a nyelvelsajátítási folyamatot is (Liu et al., 2003; Song et al., 2010). A lendületességskálán alacsonyabb pontszámot kapott csecsemőkre jellemző az alacsonyabb impulzivitás, kevésbé jellemző rájuk a nagymozgásos aktivitás (pl. kevesebbet rohangálnak), kevésbé kedvelik a társaságot, és kevesebb pozitív izgatottságot mutatnak. Ezek a jellemzők hathatnak az anya dajkanyelvi tulajdonságainak használatára, vagy éppen fordítva, a szavak gyorsabb és jobb felismerését segítő beszédmód felerősítheti a csecsemőkben ezeket a viselkedési mintázatokat. Az eredmények alapján azonban nem zárható ki, hogy a mintában véletlenszerűen jelent meg ez a gyenge korreláció a két változó között, ezért ez a kérdés további vizsgálatokat igényelne.

Az elemzéseink korlátozottak abban a tekintetben, hogy alig találtunk közvetlen összefüggést a dajkanyelv akusztikai jellemzői és a csecsemő temperamentuma között. Feltehetően az anya saját személyiségjegyei is befolyásolhatják nyelvi viselkedését a nyelvelsajátítási folyamatban, és ez interakcióban lehet a csecsemő temperamentumával is. Egy vizsgálatban azt találták, hogy a nyitottabb, barátságosabb és lelkiismeretesebb anyák gyerekének szókincse tendenciózusan nagyobb volt azon anyák gyerekéénél, akik a személyiségjegyeik alapján ugyanezen skálák mentén alacsonyabb pontszámot

érték el. Továbbá az anya személyiségjegyei hatással voltak a baba temperamentumára is, a lendületességre és a negatív affektivitásra is (Kucker et al., 2021). Ugyanakkor jelenleg hiányzik az a láncszem, hogy vajon az anya személyiségjegyei hogyan befolyásolják a gyerekéhez szóló kommunikációt, beszédének nyelvi és akusztikai sajátosságait. A későbbiekben ezen tényezők egyidejű bevonása mellett tervezzük megvizsgálni a csecsemők beszéd közbeni viselkedését és az anya gesztusait is, ami még közelebb vihet minket a beszéd- és viselkedésbeli mintázatok komplex összefüggéseinek megértéséhez.

Irodalom

- Balázs, A., Lakatos, K., Harmati-Pap, V., Tóth, I. & Kas, B. (2024). The influence of temperament and perinatal factors on language development: a longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 15, 1375353. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1375353
- Bergelson, E. (2020). The comprehension boost in early word learning: Older infants are better learners. *Child development perspectives*, 14(3), 142–149. doi: 10.1111/cdep.12373
- Boersma, P. & Weenink, D. (2019). *Praat: doing phonetics by computer*. Letöltés: <http://www.praat.org/>.
- Bradlow, A. R., Torretta, G. M. & Pisoni, D. B. (1996). Intelligibility of normal speech I: Global and fine-grained acoustic-phonetic talker characteristics. *Speech Communication*, 20(3-4), 255–272. doi: 10.1016/S0167-6393(96)00063-5
- Broesch, T. L. & Bryant, G. A. (2015). Prosody in infant-directed speech is similar across western and traditional cultures. *Journal of Cognition and Development*, 16(1), 31–43. doi: 10.1080/15248372.2013.833923
- Cooper, R. P., Abraham, J., Berman, S. & Staska, M. (1997). The development of infants' preference for motherese. *Infant behavior and development*, 20(4), 477–488. doi: 10.1016/S0163-6383(97)90037-0
- Deme Andrea, Kohári Anna, Mády Katalin, Reichel Uwe D. és Szalontai Ádám (2019). A magánhangzós hosszúsági fonológiai kontraszt a dajkanyelvben a csecsemő életkorának függvényében. *Beszéd kutatás*, 27, 221–242. Letöltés: <https://ojs.mtak.hu/index.php/beszku/article/view/1614/1092>
- Ferenczi Szilvia (2024). A kisgyermek egyedisége a szülői nevelés kontextusában. In Danis Ildikó és Tóth Ildikó (szerk.), *Válogatott fejlődépszichológiai tanulmányok: elméletek, gyakorlatok, alkalmazások. Köszöntő kötet Kalmár Magda tiszteletére* (103–127). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Fernald, A. & Kuhl, P. (1987). Acoustic determinants of infant preference for motherese speech. *Infant behavior and development*, 10(3), 279–293. doi: 10.1016/0163-6383(87)90017-8
- 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. doi: 10.1017/S0305000919000643
- 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, 13739. doi: 10.1038/s41598-017-13883-2
- Háden, G. P., Mády, K., Török, M. & Winkler, I. (2020). Newborn infants differently process adult directed and infant directed speech. *International Journal of Psychophysiology*, 147, 107–112. doi: 10.1016/j.ijpsycho.2019.10.011
- Harmati-Pap Veronika, Vadász Noémi, Kas Bence és Tóth Ildikó (2021). Anyai dajkanyelvi narratívák lexikai és szintaktikai jellemzőinek longitudinális vizsgálata. *Beszédtudomány – Speech Science*, 2, 207–242. Letöltés: <https://ojs.mtak.hu/index.php/besztud/article/view/5560/6671>

- 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 koragyermekkortól kamaszkorig* (9–27). Budapest: Cser Kiadó–ELTE Eötvös Kiadó. Letöltés: <https://www.eltereader.hu/media/2022/11/Bona-Muranyi-A-nyelvfejlodes-folyamata-web4.pdf>
- Harmati-Pap, V., Vadász, N., Tóth, I. & Kas, B. (2024). Patterns of lexical and syntactic adjustment in early infant-directed speech related to language development in Hungarian. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 1–29. doi: 10.1080/02699206.2024.2374925
- Hartman, K. M., Ratner, N. B. & Newman, R. S. (2017). Infant-directed speech (IDS) vowel clarity and child language outcomes. *Journal of child language*, 44(5), 1140–1162. doi: 10.1017/S0305000916000520
- 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. doi:10.1038/s41562-022-01410-x
- 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. doi: 10.1017/S0305000917000629
- 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. doi:10.1044/2021_JSLHR-21-00234
- Kiff, C. J., Lengua, L. J. & Zalewski, M. (2011). Nature and nurturing: Parenting in the context of child temperament. *Clinical child and family psychology review*, 14, 251–301. doi: 10.1007/s10567-011-0093-4
- Kisler, T., Reichel, U. & Schiel, F. (2017). Multilingual processing of speech via web services. *Computer Speech & Language*, 45, 326–347. doi: 10.1016/j.csl.2017.01.005
- Kohári Anna, Deme Andrea, Reichel Uwe D., Szalontai Ádám & Mády Katalin (2019). A dajkanyelv temporális jellemzői 4 és 8 hónapos csecsemőkhöz szóló beszédben. *Beszédkutatás*, 27, 243–258. Letöltés: <https://ojs.mtak.hu/index.php/beszkut/article/view/1616/1093>
- Kucker, S. C., Zimmerman, C. & Chmielewski, M. (2021). Taking parent personality and child temperament into account in child language development. *British Journal of Developmental Psychology*, 39(4), 540–565. doi: 10.1111/bjdp.12379
- 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. doi: 10.1126/science.277.5326.684
- Laake, L. M. & Bridgett, D. J. (2014). Happy babies, chatty toddlers: infant positive affect facilitates early expressive, but not receptive language. *Infant Behavior and Development*, 37(1), 29–32. doi: 10.1016/j.infbeh.2013.12.006
- Lakatos, K., Tóth, I. & Gervai, J. (2010). *Csecsemő Viselkedési Kérdőív és Kora Gyermeckori Viselkedési Kérdőív*. Letöltés: <https://research.bowdoin.edu/rothbart-temperament-questionnaires/instrument-descriptions/the-early-childhood-behavior-questionnaire/>
- Lieberman, P., Katz, W., Jongman, A., Zimmerman, R. & Miller, M. (1985). Measures of the sentence intonation of read and spontaneous speech in American English. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 77(2), 649–657. doi: 10.1121/1.391883
- 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. doi: 10.1111/1467-7687.00275
- Ma, W., Golinkoff, R. M., Houston, D. M. & Hirsh-Pasek, K. (2011). Word learning in infant-and adult-directed speech. *Language Learning and Development*, 7(3), 185–201. doi: 10.1080/15475441.2011.579839
- 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 és Reichel, Uwe D. (2022). Észlelt érzelemkifejezés a dajkanyelvben. In Mády Katalin és 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>.
- ManyBabies Consortium. (2020). Quantifying sources of variability in infancy research using the infant-directed-speech preference. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 3(1), 24–52. doi: 10.1177/2515245919900809
- Murányi Sarolta, Harmati-Pap Veronika, Kas Bence és 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. doi: 10.1121/1.4944634
- Pegg, J. E., Werker, J. F. & McLeod, P. J. (1992). Preference for infant-directed over adult-directed speech: Evidence from 7-week-old infants. *Infant behavior and development*, 15(3), 325–345. doi: 10.1016/0163-6383(92)80003-D
- Putnam, S. P., Helbig, A. L., Gartstein, M. A., Rothbart, M. K. & Leerkes, E. (2014). Infant Behavior Questionnaire–Revised; Very Short Form. *Journal of Personality Assessment*. doi: 10.1037/t62181-000
- R Core Team (2022). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Letöltés: <https://www.R-project.org/>.
- Reichel, U. D., Weiss, B. & Michael, T. (2019). Filled pause detection by prosodic discontinuity features. *Studientexte zur Sprachkommunikation: Elektronische Sprachsignalverarbeitung 2019*, 272–279. Letöltés: https://www.phonetik.uni-muenchen.de/~reichelu/publications/rwm_essv19.pdf
- Rothbart, M. K. & Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. In Lamb M. E. & Brown A. L. (eds.), *Advances in Developmental Psychology*, 1 (37–86). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rothbart, M. K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current directions in psychological science*, 16(4), 207–212. doi: 10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x
- 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. doi: 10.1371/journal.pone.0078103
- Saito, Y., Aoyama, S., Kondo, T., Fukumoto, R., Konishi, N., Nakamura, K. & Toshima, T. (2007). Frontal cerebral blood flow change associated with infant-directed speech. *Archives of Disease in Childhood-Fetal and Neonatal Edition*, 92(2), F113-F116. doi: 10.1136/adc.2006.097949
- Segal, J. & Newman, R. S. (2015). Infant preferences for structural and prosodic properties of infant-directed speech in the second year of life. *Infancy*, 20(3), 339–351. doi: 10.1111/infa.12077
- Senju, A. & Csibra, G. (2008). Gaze following in human infants depends on communicative signals. *Current biology*, 18(9), 668–671. doi: 10.1016/j.cub.2008.03.059
- Shiner, R. L., Buss, K. A., McClowry, S. G., Putnam, S. P., Saudino, K. J. & Zentner, M. (2012). What is temperament now? Assessing progress in temperament research on the Twenty-Fifth Anniversary of Goldsmith et al. (1987). *Child Development Perspectives*, 6(4), 436–444. doi: 10.1111/j.1750-8606.2012.00254.x
- Singh, L., Morgan, J. L. & Best, C. T. (2002). Infants' listening preferences: Baby talk or happy talk?. *Infancy*, 3(3), 365–394. doi: 10.1207/S15327078IN0303_5
- Song, J. Y., Demuth, K. & Morgan, J. (2010). Effects of the acoustic properties of infant-directed speech on infant word recognition. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 128(1), 389–400. doi: 10.1121/1.3419786

- Soderstrom, M. (2007). Beyond babytalk: Re-evaluating the nature and content of speech input to preverbal infants. *Developmental Review*, 27(4), 501–532. doi: 10.1016/j.dr.2007.06.002
- Stern, D. N., Spieker, S. & MacKain, K. (1982). Intonation contours as signals in maternal speech to prelinguistic infants. *Developmental Psychology*, 18(5), 727–735. doi: 10.1037/0012-1649.18.5.727
- Wang, Y., Llanos, F., & Seidl, A. (2017). Infants adapt to speaking rate differences in word segmentation. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 141(4), 2569–2578. doi: 10.1121/1.4979704
- Woolard, A. J., Benders, T., Campbell, L. E., Karayanidis, F., Mattes, J., Murphy, V. E. & Lane, A. E. (2016). Exploring the Association of Infant Temperament on Maternal Fundamental Frequency Contours. In Carignan, C. & Tyler, M. D. (eds.), *Sixteenth Australasian International Conference on Speech Science and Technology* (229–232). Parramatta, Australia: Australasian Speech Science and Technology Association.
- Zajdó, K. 2006. Patterns of vowel space utilization in Hungarian caregiverese addressed to young children: An evaluation of the MIPhI model. In Yehia, H.C., Demolin, D. & Laboissiere, R. (eds.), *7th International Seminar on Speech Production* (99–106). Ubatuba, Brasil. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/228875715_Patterns_of_vowel_space_utilization_in_Hungarian_caregiverese_addressed_to_young_children_An_evaluation_of_the_MIPhI_model

PINTÉR HENRIETT¹ – ALBERT CSILLA^{1,2} – MOLNÁR PÁL¹

¹Semmelweis Egyetem Pető András Kar

²Székelyföld kulturális folyóirat, Csíkszereda

pinter.henriett@semmelweis.hu

<https://orcid.org/0000-0002-0712-2129>

achilla76@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-4230-2942>

molnar.pal@icloud.com

<https://orcid.org/0000-0001-6161-6405>

Pintér Henriett – Albert Csilla – Molnár Pál:

Az expresszív írás alkalmazása pedagógiai rehabilitációs foglalkozásokban résztvevő
felnőttek körében

Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIV. évfolyam, 2024/2. szám, 61–83.

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2024.2.004>

Az expresszív írás alkalmazása pedagógiai rehabilitációs foglalkozásokban résztvevő felnőttek körében

In writing composition, language is a simplified means of reliving events in which the writer summarises their own lived experiences. The phenomenon of writing about our thoughts and feelings has been addressed primarily in health and psychological research. Research on positive psychology has pointed to the benefits of experiencing and expressing positive feelings for our health. Positive emotional writing makes chaotic experiences more understandable for the writer. In our study, we report on an investigation into the applicability of emotive writing.

The theoretical part of the study first interprets expressive writing, which is explained by placing it in the cognitive psychological context of writing. In Hayes' (2012) model of writing text production, the relationship between writing and motivation is presented.

The second part of the study presents the linguistic means of expressing emotion in writing. It explains why writing is critical, the importance of recording events in writing, and makes connections between the benefits of expressing positive and negative experiences and psychological traumas in writing.

The third part of the study describes the workings of Pennebaker's expressive writing. Expressive writing is a short-term intervention (therapy) in which the writer is asked to write about their own feelings and thoughts for 20 minutes on four consecutive days and then, after completing each day's writing, judge their own deepest thoughts, feelings of distress, and the usefulness and value of the writing. Finally, he should formulate his self-reflections in his own words following the writing (Pennebaker, 2014).

The study then describes the empirical research. Our questions are (1) whether expressive writing is appropriate for adults with neurodegenerative diseases participating in educational rehabilitation sessions, (2) whether significant differences in the perception of thoughts following the first, second, third, and fourth day of writing can be detected, and (3) what linguistic patterns of self-reflections following writing emerge.

The empirical research section discusses the study model, the measurement instrument, the participants involved in the study, the data collection, and the results. The results show that the measurement instrument was found to be suitable for assessing four consecutive daily writing post-thoughts and self-reflections in the present study setting, as more than 70% of the 11 participants returned daily writing post-thoughts and self-reflections. There was only one significant difference between the first, second, third, and fourth day's post-writing thoughts (between the first and third day) and no difference in the other variables. Seven categories emerged among the linguistic patterns.

The end part of the study summarises the conclusions from the results and formulates the limitations of the study. The patterns that emerge support the cognitive and affective properties of writing. Further studies are needed to establish differences in successive daily writing due to the small sample. Expressive writing is a useful and cost-effective complementary therapy in the fields of education and health sciences.

Keywords: writing composition, written language sample, pedagogical rehabilitation, neurodegenerative diseases

1. Bevezetés

Az utóbbi években egyre nagyobb hangsúly helyeződik az olyan terápiás eljárásokra, amelyek nem csupán egyszerűen és költséghatékonyan alkalmazhatók, de a mindennapi életben is könnyen beilleszthetők a rehabilitációs folyamatba (Baikie, Geerligs & Wilhelm, 2012; Kupeli et al., 2019). Tanulmányunkban egy ilyen beavatkozás, az expresszív írás alkalmazását vizsgáltuk pedagógiai rehabilitációs foglalkozásokon részt vevő, Parkinson-kórban, sclerosis multiplexben és stroke-on átesett, gyűjtőnéven neurodegeneratív betegséggel diagnosztizált (Hoffmann et al., 2021) felnőttek körében. Célunk volt, hogy feltárjuk a beavatkozás alkalmazhatóságát és hatékonyságát azon populáció körében, akik rendszeresen részt vesznek tanulásalapú, komplex, életminőség-javító programokban (lásd Pásztorné, 2018).

Az expresszív írás mint terápiás beavatkozás a traumatikus, stresszt okozó vagy érzelmileg megterhelő eseményekre, illetve az ezekhez kapcsolódó érzések feldolgozására összpontosít (Baikie, Geerligs & Wilhelm, 2012; Kupeli et al., 2019). Intézményi és otthoni környezetben egyaránt alkalmazható (Middendorp et al., 2007); otthoni környezetben anélkül, hogy szükség lenne speciális terapeuta segítségére (Kupeli et al., 2019). A beavatkozás során a résztvevők 3-4 alkalommal írnak, naponta vagy hetente, minden alkalommal átlagosan 20 perces időtartamokban (Pennebaker & Beall, 1986).

Az expresszív írás folyamatának egyik központi eleme, hogy az írásbeli közlés a kognitív folyamatok beindítását eredményezheti: a traumatikus eseménynek koherens jelentést adhat, ezáltal újraértékelheti az író a saját megélt, új helyzetét (Boals, 2012), ez pedig segítheti őt a problémamegoldásban (lásd Ullrich & Lutgendorf, 2002). Az expresszív írás különösen azok számára lehet nyereséges, akik a megrázó események közlése során képesek pozitív jelentéstartalmú szavakat is megjeleníteni (Gortner, Rude & Pennebaker, 2006). Az írásbeli szövegalkotás folyamatában a nyelv az események újraátélésének az egyszerűsítő eszköze lehet, ahol az írás ismétlései, szokássá alakítása – az érzelmi ingerhez történő habituációja (Pennebaker & Chung, 2007) – elvezethet az átélt élmények megértéséhez (Pennebaker, 2005).

Az expresszív írás pozitív hatásáról széles körben találunk tudományos beszámolókat, elsősorban az egészségügyi és pszichológiai szakirodalomban. Asztmás betegeknél javította a tüdőfunkciót (Smyth & Arigo, 2009), irritábilis bélszindrómával élők körében jelentősen enyhítette a betegség súlyosságát

(Halpert et al., 2010), előrehaladott mellrákban szenvedő nőknél a pozitív szavak írott megjelenítése a jóllétük érzését növelte (Laccetti, 2007), egészséges felnőttek körében pedig csökkent a vérnyomás (McGuire et al., 2005). Az expresszív írást alkalmazták neurodegeneratív betegségekből szenvedők körében is, például Parkinson-kórban élők és gondozók körében, akiknél a szorongás, a depresszió és a gondozói teher csökkenését figyelték meg (lásd. Cash & Lageman, 2015). Beauchamp et al. (2023) az expresszív írásnak és a meditációnak a stressz, szorongás, fájdalom és depresszió csökkentésére gyakorolt hatását vizsgálták stroke-on átesett betegek és hozzátartozók körében. A szorongás esetében szignifikáns csökkenést tapasztaltak, a többi tényezőnél azonban nem mutatkozott változás.

Pszichológiai vizsgálatokban is alkalmazták az eljárást. Hatékonyak bizonyult általános szorongások csökkentésében (lásd Greene et al., 1996; Lepore, 1997), illetve a munkamemória növelésében (Klein & Boals, 2001). Az eljárást párkapcsolati helyzetekben is vizsgálták, melynek eredményei azt mutatták, hogy az írás hozzásegíthetett kifejezni-értelmezni a szakítás érzelmeit (Lepore & Greenberg, 2002). Az expresszív írás pozitív alkalmazása a kaotikus tapasztalatokat érthetőbbé teheti az író számára (King, 2001; Pennebaker & Evans, 2018), emellett az intenzív pozitív tapasztalatokról írás jótékony hatású lehet az önszabályozásra (Burton & King, 2004), valamint az averzív tapasztalatok rugalmas átformálására (Saldanha & Barclay, 2021). Mindezek mögött lehetséges magyarázó tényező, hogy a pozitív pszichológiával foglalkozó kutatások (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000) arra hívták fel a figyelmet, hogy a pozitív érzések átélése és kifejezése jó hatással lehet az egészségünkre.

Tanulási helyzetekben az expresszív írás alkalmazását szorongás csökkentésére, intenzíven megélt pozitív élmények feldolgozására, tantárgyak nehézségeinek leküzdésére, jóllét javítására, valamint munkamemória növelésére fókuszálva vizsgálták. A felsőoktatásban Park et al. (2014) kimutatták, hogy az expresszív írás hatékony lehet a matematikai szorongás csökkentésében, míg Doherty és Wenderoth (2017) pozitív eredményeket értek el a vizsgaszorongás mérséklésében. Shen et al. (2018) kimutatták, hogy középiskolásoknál a pozitív érzelmek rendszeres írásbeli kifejezése hosszú távon csökkentette a tanulási szorongást. Toepfer és Walker (2009) egyetemi hallgatók körében végzett vizsgálatukban azt találták, hogy a hála expresszív írás útján történő kifejezése összefüggést mutatott a boldogság, az élettel való elégedettség és a hála érzésének magasabb szintjeivel, ami rámutat az ilyen tevékenységek lehetséges jóllétet támogató szerepére. Ugyancsak jóllét vizsgálatával foglalkoztak Farthoukh & Chanquoy (2020) iskolás gyermekek körében; igazolták, hogy a pozitív expresszív írás javítja a jóllétet, növeli a munkamemóriát, miközben a résztvevők szorongása csökkent.

Jelenlegi tudásunk szerint egy hazai empirikus vizsgálat született az expresszív írás hatékonyságára irányulóan. Kovács (2023) kutatása felnőtt fogvatartottak

körében foglalkozott a traumatikus emlékek feldolgozásával, ahol a beavatkozás sikeresnek bizonyult, különösen az életcélok és az élet értelmének a megfogalmazásában. Milassin (2014) összegző tanulmánya a hazájuktól eltérő kultúrában munkát vállalók körében az expresszív írás alkalmazási lehetőségeit elemezte, különösen a stresszhelyzet kezelésére. Női csoportokon belül mellrákon átesett és várandós hölgyek körében tárta fel nemzetközi tanulmányokból kiemelve elméleti munkájában Rozsos (2024) az expresszív írás jelentőségét. Mindezek mellett szakkönyvek is születtek az expresszív írásról, irodalomterápiai keretben (lásd Jakubovits, 2021; Béres, 2022).

2. Az expresszív írás kognitív alapjai és terápiás gyakorlata

Az expresszív írás értelmezési keretének megalapozásához Hayes (2012) újrarendelt írásmodelljéhez fordulunk (további írásmodellekről lásd Molnár, 1996; 2001; Pintér, 2009; Pintér & Molnár, 2017; 2019 munkáit). Az írásmodell egységes keretbe foglalja az írásbeli szövegalkotás összetevőit és folyamatait, amelyeket három szintbe sorol: szabályozási szint, folyamatszint és erőforrás szint. A modell alapján feltételezhető, hogy a szövegalkotónak fókuszban kell tartania a motivációját, hogy az ösztönözze őt a célmeghatározásban (ami a tervezés–írás–javítás folyamatában nyilvánul meg). Amennyiben a szövegalkotó a célmeghatározás segítségével célokat fogalmaz meg gondolatainak kifejtésére, azok segíthetik gondolatainak rendszerezését, tisztázását. A szövegalkotás során ugyanis a szövegalkotó a gondolatait különböző írássémák felhasználásával alakítja, az aktuális elképzeléseinek (terveinek) többszöri újrafogalmazásával. A modell szerint a szövegalkotás folyamata két részre osztható: a belső, mentális, az elmében zajló folyamatokra és a feladatkörnyezet elemeit magában foglaló külső tényezőkre. A szövegalkotó az elméjében felmerülő (az elméje által felkínált) gondolatokból kiindulva igyekszik megfogalmazni a kifejezni kívánt elképzeléseit. Az elméje ezeket nyelvi elemekké alakítja, figyelembe véve a megfelelő szórendet és nyelvtant. A szövegalkotó ebben a folyamatban a meghatározott céloknak, a különböző elvárásoknak és konvencióknak megfelelően értékeli a létrehozott gondolatait, azokat javítja, pontosítja, végül átírja a véglegesnek szánt szöveges formába (Chenoweth & Hayes, 2001; Hayes, 2012). A szövegalkotó emellett az írásfolyamat során az elmén kívüli, külső elemekkel lép kapcsolatba, amelyek magukban foglalják az együttműködő és visszajelzéseket adó személyeket, a különféle szövegalkotási eszközöket és technológiákat, a feladatkiírásokat, az írott terveket, valamint a már elkészült szövegeket, például a pizkozatokat és jegyzeteket (Hayes, 2012). Ebben a modellben a szövegalkotás során a hosszú távú memória, a munkamemória, az olvasási képesség és a figyelem kulcsfontosságú mentális erőforrásoknak tekinthetők. Ezek alapvetően befolyásolják a gondolatok generálását, átalakítását, átírását és értékelését, és meghatározzák, milyen kognitív kapacitások állnak a szövegalkotó rendelkezésére az írási feladatok végrehajtásában. Az erőforrások

elérhetősége és hatékony kihasználása ugyanis döntő tényező a szövegalkotó teljesítményében, hiszen például a munkamemória kapacitása meghatározza, hogy az író milyen mértékben képes egyszerre kezelni és integrálni a szövegalkotás különböző elemeit. Továbbá az erőforrásszint az írás fenntarthatóságát is befolyásolja, mivel a kognitív terhelés és a fizikai fáradtság mértéke közvetlenül hat az író motivációjára és az írási folyamat folytatására való hajlandóságára.

Hayes (2012) modelljében kombinálta a motivációt a kognitív folyamatokkal. Állítását azzal magyarázta, hogy a motiváció befolyásolja az emberek írás iránti hajlandóságát, ami egyrészt az írás célmeghatározását biztosító kognitív művelet, másrészt érzések, benyomások kifejezésének megjelenítése is. Az írás és a motiváció közötti kapcsolatnak ez az aspektusa az egészségpszichológiai kutatások eredményeiből eredeztethető. Pennebaker (1997) vizsgálatai rámutattak ugyanis az írás érzéseket, gondolatokat kifejező jótékony hatásaira, például a traumatikus események kiírása után bekövetkező stressz csökkentésére, valamint az ezzel együtt járó orvosi látogatások ritkulására. Hayes (2012) arra következtet, hogy ennek háttere Gailbraith (1999) elméleti elképzelésével magyarázható, mely szerint a szövegalkotás során a spontán gondolatok artikulálása segítheti az író a nehezen átélhető érzések tudatossá tételén keresztül.

Pennebaker (2005) hangsúlyozza, hogy az érzéseket tartalmazó élmények – például traumák – megértésében és feldolgozásában az írásbeli kifejezés kiemelten hatékony eszköz lehet. Állítása szerint az írás folyamata segíti az események feldolgozását azáltal, hogy a történeteket történetté alakítjuk, amelyben a szavak az érzelmeket reprezentáló kifejezőeszközként működnek. Ez a narratív megközelítés hozzájárulhat az egyén mélyebb önreflexiójához, és elősegítheti saját problémái megértését. Francis és Pennebaker (1992), valamint később Pennebaker (2005) kutatásaikban mentálisan egészséges résztvevők írásait elemezték, és arra a következtetésre jutottak, hogy a szövegekben egyre gyakrabban megjelenő pozitív jelentéstartalmú szavak – mint például „boldog”, „öröm”, „szeretet”, „jó”, „nevetés” – arra utalhatnak, hogy a résztvevők mélyebb önismeretre tettek szert, és tisztábban érzékelik saját érzéseiket. Ezek az eredmények rámutatnak arra, hogy az írás nemcsak a megértést segítheti elő, hanem az érzelmi jóllét fokozásában is szerepet játszhat.

Az írásbeli szövegalkotásnak ugyanakkor vannak további kedvező hatásai is: a befejezés iránti igény és a jelentéskeresés. Pennebaker (2005) szerint az emberi elme sajátossága, hogy választ keres a dolgok mikéntjére, és a megélt pozitív vagy negatív események megértésének lényeges eleme, ha rájövünk arra, mi, miért történt, illetve mi minnek az oka. A szerző szerint ez a folyamat elvezethet az életfeladatok lezárásával járó teljesség és kielégülés érzéséhez is; egy-egy megélt, korábban megmagyarázhatatlannak tartott esemény az írott szövegben magyarázatként is szolgálhat, mivel egészen addig töprengünk, amíg el nem érkezőnk a pszichés befejezettség egy lezárt formájához. Pennebaker (2005)

amellett érvel, hogy a szövegalkotás közbeni gondolkodás, a gondolatok megfogalmazása és kifejezése során a befejezettségre törekvésünk segítheti az események letisztulását, strukturálását és egyszerűsítését. Ezt a folyamatot jelentésteremtőnek tekinti, mivel az írás jelentést adhat az átélt élményeknek, ami az élmények mélyebb megértését és rendszerezését eredményezheti. Mindezt ráadásul a szövegalkotás alatti gyakori újrafogalmazás is segítheti, mivel az események többszöri, egyre pontosabb megfogalmazása az ismétlések során egyre rövidebb, strukturáltabb formát ölthet (Pennebaker, 2005; Smyth & Pennebaker, 1999), ami tovább segítheti a feldolgozást. Pennebaker (2005) az írást éppen ebből adódóan hatalmas eszköznek tekinti a jelentéskeresésre, a kínos, zűrzavaros, megoldatlan kérdések vagy éppen pozitív élmények megválaszolására. Kísérletek igazolják ugyanis, hogy a traumatikus eseményekről való írás hónapokkal később is hozzásegítheti az expresszív írás íróit önmaguk megértéséhez (Pennebaker, 2005).

Számos szövegalkotási megközelítés, stratégia segítheti ezt a folyamatot, Pennebaker & Evans (2018) munkájában részletesen tárgyalja a gondolatok szabad áramoltatását, a mentális blokkok feltörését, a pozitív és negatív tapasztalatok értékelését, valamint az értékek keresését és a megbocsátást; ezek mind hozzájárulhatnak az érzelmi feldolgozás hatékonyságához.

Hayes (2012) modellje hangsúlyozza, hogy az írás a belső kognitív erőforrások és a külső tényezők összehangolt működését igényli, ami stabil alapot nyújt az írás terápiás lehetőségeinek és korlátainak vizsgálatához. Ezen keretekre építve Pennebaker & Evans (2018) expresszív írásmodellje gyakorlati útmutatást kínál az érzelmi feldolgozás és önreflexió strukturált megvalósításához. Koncepciójuk első alapeleme olyan általános útmutatás, amely ajánlásokat tesz, mi mindent kell észben tartania az írásához kezdő, pozitív vagy negatív élményeit megélő írónak. Ebben az útmutatóban felhívják az író (vizsgálatban részt vevő) figyelmét, hogy négy egymást követő napon keresztül írjon naponta húsz percet. Mind a négy napon ugyanarról a megélt eseményről kell írnia, de naponta más témáról is, például hétköznapi konfliktusokról, megélt örömről, összességében a számára személyes és fontos eseményekről. Lényeges, hogy az írás alatt folyamatosan és csak önmagának írjon, ezért nem kell törődnie a stílussal és a helyesírással. Ezt követően „Írást követő gondolatok” blokk következik, ahol négy kérdéssel reflektál a saját, írás közben átélt tapasztalataira. Az első napra vonatkozó instrukció az írás céljára fókuszál: a vizsgálatban részt vevő írjon a legmélyebb gondolatairól és érzéseiről, az életét befolyásoló érzelmi megrázkódtatásairól. Az írás során teljesen engedje el magát, és ha teheti, csak magát az eseménysort és az ahhoz társuló érzéseket jelenítse meg, például hogyan kapcsolódik az érzés a munkájához, a családjához vagy az életében elfoglalt helyéhez. Az első napi íráshoz kapcsolódó gondolatok biztatják az író, gratulálnak az első napi írás befejezéséhez. A második napi írás során arra buzdít, hogy a gondolatok, érzések feltárásában még mélyebbre menjen; írhat ugyanarról az élményről vagy

választhat mást is, majd ezt követően az „Írást követő gondolatok” kérdőívet tölti ki. A harmadik napi írás előtt a megelőző két napi írása összevetését javasolja az instrukció, majd ezt követi az „Írást követő gondolatok” kérdőív. A negyedik nap az írás utolsó napja, amikor arra kéri a résztvevőt, hogy az írás befejeztével tekintsen kellő távolságból azokra az eseményekre, problémákra, amelyeket feltárt az írása során; és ismételten az „Írást követő gondolatok” kérdőív kitöltésével zárul a folyamat (Pennebaker & Evans, 2018).

Bár a nemzetközi szakirodalom számos egészségtudományi, pszichológiai és neveléstudományi vizsgálatban igazolta, hogy az expresszív írás kedvezően befolyásolhatja a különböző betegségállapotokkal vagy nehézségekkel küzdő felnőttek érzelmi és mentális jóllétét, hazánkban csupán egyetlen empirikus vizsgálat (Kovács, 2023) foglalkozik ennek hatékonyságával. Egyéb hazai munkák (pl. Milassin, 2014; Rozsos, 2024; valamint irodalomterápiás témájú szakkönyvek: Jakubovits, 2021; Béres, 2022) többnyire más célcsoportokra (felnőtt fogvatartottakra, külföldi munkavállalókra, várandós nőkre, illetve a mellrákon átesett nőkre) fókuszálnak. Így a neurodegeneratív betegséggel élő felnőttek pedagógiai rehabilitációs támogatása e módszerrel továbbra is feltáratlan terület maradt. Ennek a hiánynak a felismerése vezérelt bennünket abban, hogy megvizsgáljuk egy, az expresszív írás módszertanára épülő beavatkozás alkalmazhatóságát és hatékonyságát, különös tekintettel a pozitív élmények feldolgozására, az önreflexió erősítésére és a nyelvi mintázatok feltárására. Arra kerestük a választ, hogy mennyiben alkalmas ez az eljárás a neurodegeneratív betegséggel élő felnőttek pedagógiai rehabilitációjának támogatására, milyen változásokat idézhet elő érzelmi állapotukban, és milyen nyelvi jellemzők figyelhetők meg írásaikban. Eredményeinkkel egyrészt bővíteni kívánjuk a hazai szakirodalmat, másrészt hasznos útmutatást szeretnénk nyújtani a szakembereknek az expresszív írás komplex rehabilitációs folyamatban való alkalmazásához.

3. Az empirikus kutatás bemutatása

Vizsgálatunkban olyan neurodegeneratív betegséggel élő felnőtteket vontunk be, akik rendszeresen részt vesznek tanulásalapú, komplex életminőség-javító programokon. A négynapos beavatkozás keretében Pennebaker & Evans (2018) módszertanát alkalmaztuk: a résztvevők mindennapi, érzelmileg meghatározó és pozitív tapasztalataikat fogalmazták meg írásban, majd önreflexióikat rögzítették.

3.1. A kutatás kérdései

A kutatás kérdései az expresszív írás pedagógiai rehabilitációban való alkalmazásának lehetőségeire, az írásfolyamat során tapasztalható változásokra és az írások nyelvi mintázatainak elemzésére fókuszálnak. Az alábbi kérdéseket fogalmaztuk meg:

K1: Alkalmazható-e a négynapos írás az íráshoz kapcsolódó önreflexióra pedagógiai rehabilitációs foglalkozásba ágyazottan a neurodegeneratív betegséggel (Parkinson-kórban, sclerosis multiplexben és stroke-on átesett) diagnosztizált felnőttek körében?

K2: Kimutatható-e különbség az egymást követő napok írásfeladatai során az írást követő önreflexiókban?

K3: Milyen nyelvi mintázatai rajzolódnak ki a pozitív jelentéstartalmú szavaknak a négynapos írást követő gondolatok önreflexiójában?

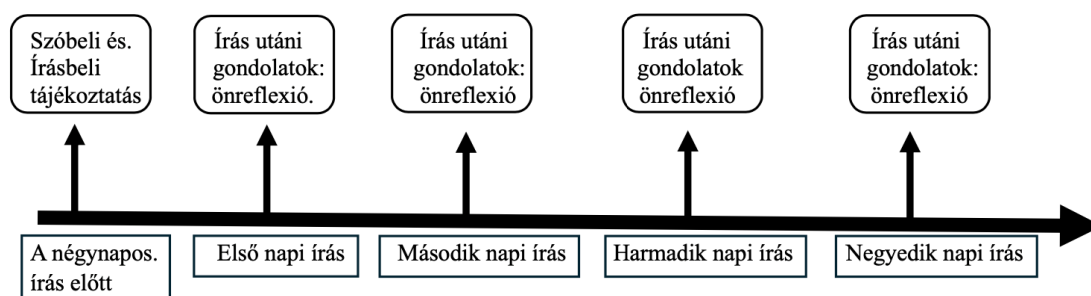
3.2. A kutatás előzményei, a vizsgálat modellje és körülményei

A KEB/2022/043. számú kutatásetikai engedélyt a Semmelweis Egyetem Pető András Kar (SEPAK) Tudományos és Kutatásetikai Bizottsága adta. Ennek megfelelően a kutatásban részt vevő személyek részletes szóbeli és írásbeli tájékoztatást kaptak a vizsgálatról, a kutatás céljáról, menetéről, a személyes adatok felhasználásának anonim voltának biztosításáról, valamint arról is, miért lehet számukra fontos és hasznos a kutatásban való részvétel. Az önkéntes részvételről és a visszautasítás lehetőségéről is tájékoztattuk őket. A mérőeszközöket megszámoztuk, sorba rendeztük, a szóbeli tájékoztatást követően kiosztottuk.

A pedagógiai rehabilitációs foglalkozások Romániában, a Semmelweis Egyetem Pető András Kar (SEPAK) illyefalvi KIDA Pető András Fejlesztő- és Képző Központjában zajlottak. Az itt szervezett programokra évente 5-6 alkalommal, háromhetes intervallumokban kerül sor, amelyeket szakképzett, pedagógiai módszertant alkalmazó rehabilitációs szakemberek vezetnek, a résztvevők életkora, diagnózisa és mozgásállapota alapján kialakított csoportokban vagy egyéni formában. A felnőtt csoportok heti két vagy három alkalommal vesznek részt a foglalkozásokon, programonként 105 perces időkeretben.

A négynapos írásra otthoni környezetben került sor. A vizsgálatban részt vevőknek nem szabtuk meg, mikor és hol írjanak, alkalmazkodtunk a saját otthoni, mindennapi szokásaikhoz, biztosítva ezzel azt, hogy ne kiszakítva a megszokott környezetükből végezzenek egy tőlük esetlegesen még idegen cselekvést. Az 1. ábra szemlélteti a vizsgálat modelljét.

1. ábra. A vizsgálat elrendezése (saját ábra)



A négynapos írást megelőző napon a szóbeli és írásbeli tájékoztatás mellett kézhez kaptak egy papíralapú csomagot, ami tartalmazta az íráshoz kapcsolódó instrukciókat. Ezt követően a résztvevőktől begyűjtöttük az írást követő gondolatokat. A kutatás elvégzésének ideje két hétig tartott (lásd 1. táblázat). Arra is felhívtuk a figyelmüket, hogy a négynapos írásgyakorlatot lehetőleg az egymást követő napokon végezzék el, és a mérőeszközöket egyedül, önállóan töltsék ki.

Az írás folyamata, valamint az azt követő írás utáni gondolatok értékelése és az önreflexió elkészítése átlagosan napi 20 percet vett igénybe. A mérőeszközökre a nevük kezdőbetűit írták rá, melyet szigorúan és fokozott bizalommal kezeltünk, az anonimitás megőrzése érdekében a bemutatás során kódokat használtunk (így: 1. író, 2. író stb.). A vizsgálat befejezésekor a 18 résztvevőből 11-en hozták vissza a kitöltött mérőeszközöket. Ennek értelmében 11 fő mérőeszközeinek kiértékelésével tudtunk dolgozni.

3.3. A minta, az adatfelvételi eljárás és az adatok begyűjtése

A résztvevőket a foglalkozások helyszínén önkéntes alapon toboroztuk. A szóbeli és írásbeli tájékoztatásra a jelzett intézményben került sor, az adott csoportok fejlesztési programjainak befejezését követően. Kutatásunk célcsoportját 40–80 év közötti, pedagógiai rehabilitációban részesülő személyek alkották.

1. táblázat. A vizsgálatban résztvevők száma és a neurológiai betegségük jellemzői és az adatok felvétele

A résztvevők neurológiai betegségének típusa	Szóbeli és írásbeli tájékoztatást kapott (fő)	A négynapos (1.;2.;3.;4.) írásban résztvevők száma (fő)				Az adatok felvétele
		1.	2.	3.	4.	
Parkinson-kór	5	1	1	1	1	2023. február 2–3.: szóbeli és írásbeli tájékoztatás
Stroke	9	6	6	6	6	2023. február 2–17.: az írások begyűjtése
Sclerosis multiplex	4	4	4	4	4	
Összesen	18	11	11	11	11	

A négynapos írásban összesen 11-en vettek részt (1. táblázat). A résztvevők közül egy Parkinson-kóros, hatan stroke-osak és négyen sclerosis multiplexesek. A Parkinson-kór az agy részein kialakuló dopamin csökkenésével, valamint a nem akaratlagos mozgatórendszer károsodásával, mint például nyugalmi remegéssel, izommerevséggel, meglassultsággal jár együtt. Az ilyen betegségben szenvedők beszédére többek között a neurogén beszédzavarok (lásd Goberman et al., 2010), valamint a magánhangzók elkülönülésének nehézségei a jellemzők (Hoffmann et al., 2021). A stroke agyi érkatasztrófa, mely gyakran járhat féloldali gyengeséggel, valamint kognitív, beszéd- és nyelvi zavarokkal (Zádori & Klivényi, 2024), előfordulhatnak gyakran hangképzési és funkcionális hangrendellenességek is. A sclerosis multiplex a központi idegrendszer krónikus, fehérállományt érintő megbetegedése, melynek kiváltó oka autoimmun gyulladásos reakció, melynek tünete lehet krónikus fájdalom, egyensúly- és járászavar, a beszédet érintően pedig jelentkezhetnek a beszéd- és hangképzés zavarai, az artikulációs és beszédtempó lassulása, valamint szókeresési és szövelőhívási nehézségek (Hoffmann et al., 2021).

Tekintettel arra, hogy a kutatás kérdései nem vonatkoztak sem a kor, sem a nemek közötti különbségek és összefüggések megállapítására, így mintánkban nem kértük ezeket az adatokat feltüntetni.

3.4. A vizsgálat eszközei

Az íráscsomag motivációs levelet, napi instrukciókat és az írásélményt értékelő kérdőíveket tartalmazott. Az instrukciók részletezték az írás helyére, idejére és módjára vonatkozó javaslatokat. Az írásélményt értékelő kérdőív (lásd 2. ábra) tízfokú Likert-skálán értékelte a legmélyebb gondolatok és érzések kifejezésének, a szomorúság és/vagy a zaklatottság érzésének, a boldogság érzésének, valamint az írás értékének és értelmének mértékét. A kérdőív emellett egy nyíltvégű kérdést is tartalmazott, amely az aznapi írásélmény, azaz az önreflexió szöveges megfogalmazására vonatkozott.

2. ábra. A négynapos írást követő gondolatok kérdőív (Pennebaker & Evans 2018 alapján saját szerkesztés)

Az első napi írást követő gondolatok

Azonosító: _____

Gratulálok! Befejezted az első napi írást. A következő öt kérdés mindegyikére az egytől tízig terjedő skálán megadott értékkel válaszolj az alábbiak szerint!

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
E g y á l t a l á n n e m			V a l a m e l y e s t				N a g y m é r t é k b e n			

A. Mennyire tudtad kifejezni legmélyebb gondolataidat és érzéseidet? _____

B. Mennyire érzed most magad szomorúnak és zaklatottnak? _____

C. Mennyire érzed most magad boldognak? _____

D. Mennyire volt a mai írás értékes és értelmes számodra? _____

E. Röviden írd le, hogy ment a mai írás, hogy a későbbiekben visszatekinthess rá.

Köszönöm szépen válaszaidat.

Most szánj kis időt önmagadra! A holnapi íráshoz sok sikert kívánok!

Egyéb gondolataid helye, melyeket szívesen megosztanál velem az írással kapcsolatosan:

3.5. Alkalmazott eljárások

Vizsgálatunkban gyakorisággal ellenőriztük, hogy az egymást követő napokon hány résztvevőtől kaptuk vissza az írást követő gondolatokat értékelő kérdőíveket, melyek megítélését tízfokú Likert-skálán kellett besorolniuk az íróknak. A számszerűsített adatokat négy napra lebontva összesítettük a négy változóra vonatkozóan, külön-külön: (1) gondolatok érzések kifejezésére, (2) a szomorúság, zaklatottság érzésére, (3) a boldogság érzésére és (4) az írás hasznára és értékére. Így összehasonlíthatóvá tettük az egyes napok közötti különbségeket mind a négy változóval.

Az 1., 2., 3. és a 4. napi expresszív írás utáni gondolatok megítélése különbségének kimutatására statisztikai eljárással Friedmann-próbát alkalmaztunk.

Ez a statisztikai eljárás alkalmas a nem normál eloszlású, három vagy több összekapcsolt minta közötti különbségek kimutatására, kevés elemszám esetében is. Ennek feltétele, hogy ugyanazokat a személyeket többször, legalább háromszor mérjük és az adataikat párosítjuk (Friedman, 1937; García et al., 2010).

Az önreflexiókban megjelenő pozitív jelentéstartalmú szavak mintázataihoz kvalitatív tartalomelemzést alkalmaztunk, melynek reliabilitását két független megfigyelővel ellenőriztük.

Az írásra vonatkozó önreflexiókat tematikusan kategorizáltuk (lásd 2. táblázat). A kódokat igyekeztünk úgy megalkotni, hogy az azokban megjelenő explicit tartalom elemzéséhez figyelembe vegyük a nemzetközi tanulmányok vizsgálati eredményeit is. A szempontokat Frattaroli (2006) metaelemzésében és Kupeli et al. (2019) szisztematikus áttekintésében megjelenő tanulmányaiból alakítottuk ki. Mivel az önreflexiókban negatív, illetve semleges polaritású kifejezések kategorizációjával jelen munkában nem foglalkoztunk, így az expresszív írás pozitív hatásait tartottuk szem előtt.

2. táblázat. Az önreflexiók nyelvi mintázatainak kategóriái Frattaroli (2006) és Kupeli et al. (2019) munkája alapján

Kategóriák	Értelmezések	Szakirodalmi források
<i>Jó leírni</i>	Emlékek, traumák leírása, pozitív érzelmű szavak, pozitív hatás az immunrendszerre	Baker & Guttfreund (1993); Pennebaker & Beall (1986)
<i>Segít az írás</i>	Az írás javíthatja a munkamemóriát	Klein & Boals (2001)
<i>Előjöttek emlékeimből</i>	Az írás a mély emlékeket előhívhatja és segíthet a feldolgozásban	Greenberg et al. (1996)
<i>Erőt merítettem belőle</i>	Az írás hatása a mentális és a fizikális egészségre	Frattaroli (2006); Lacetti (2007)
<i>Rendet teremt a gondolataimban</i>	Az írás segíthet a gondolatok strukturálásában	Smyth & Pennebaker (1999)
<i>Ki tudtam fejezni</i>	Az érzelmek kifejezését segítheti az írás	Lepore & Greenberg (2002)
<i>Mintha megoldást, útmutatást tudnék meríteni az írásból</i>	Az írás segíthet a problémamegoldásban	Ullrich & Lutgendorf (2002)

A 2. táblázat szerint az első kategóriát Baker & Guttfreund (1983), valamint Pennebaker & Beall (2014) megállapításaira alapozva alakítottuk ki: a pszichológiai jólétre kedvező hatással lehet írásban kifejezni az emlékeket és a megélt traumákat. Ezt „*Jó leírni*” kategóriának neveztük el. A második kategória – „*Segít az írás*” – Klein & Boals (2001) eredményeit veszi figyelembe az írás kognitív képességekre, különösen a munkamemóriára gyakorolt szignifikáns hatásairól. A harmadik kategória meghatározásához Greenberg et al. (1996) munkáját használtuk fel; kutatásukban azt találták, hogy a traumák írásos közlése az érzelmi feldolgozásban és a mélyen eltemetett emlékek felszínre kerülése révén segíthetnek. Ennek a szempontnak az „*Előjöttek az emlékeimből*”

kifejezést adtuk. A negyedik kategóriát – „*Erőt merítettem belőle*” – Frattaroli (2006) megállapítása szerint alakítottuk ki. Az írás nemcsak a mentális, hanem a fizikai egészséget is javíthatja, erőt adva a betegeknek (lásd Laccetti, 2007). Smyth, & Pennebaker (1999) megállapítása alapján alkottuk meg az ötödik kategóriát. Az írás „*Rendet teremt a gondolataimban*”, a gondolatok strukturálásában, mivel a traumás élmények szavakba öntése csökkentheti a stresszt és rendszerezheti a gondolatokat. A „*Ki tudtam fejezni*” kategóriához Lepore et al. (2002) kutatásából az írás mint az érzelmek kifejezésének és megértésének gyógyító hatásait vettük figyelembe. Ullrich & Lutgendorf (2002) kutatása szerint az írás segíthet a problémamegoldásban és az iránymutatás megtalálásában, mivel az érzelmi és kognitív feldolgozás összefüggése révén új perspektívákat nyithat meg. Ennek a kategóriának a „*Mintha megoldást, útmutatást tudnék meríteni az írásból*” nevet adtuk.

4. Eredmények

4.1. A négynapos írás alkalmazhatósága az íráshoz kapcsolódó önreflexióra

Az expresszív írás alkalmazhatóságának felméréséhez első lépésben megnéztük, hogy a kutatásban részt vevő 11 személyből hányan töltötték ki a napi írásra vonatkozó önreflexiókat, melyben arra kértük őket, írják le, hogyan ment az aznapi írás és fogalmazzák meg azzal kapcsolatos érzéseiket, gondolataikat. A 11 íróból az első nap 10-en (90%), a második nap 11-en (100%), a harmadik nap 8-an (70%) és a negyedik nap 9-en (80%) reflektáltak írással kapcsolatos érzéseikre, gondolataikra. A négy nap alatt az önreflexiók írásának aránya 85%-ot tett ki, ezáltal az adatfelvételt érvényesnek tekintettük. A kevés elemszám miatt óvatos kijelentéssel élhetünk a jelen vizsgálatban: ebben a konkrét pedagógiai rehabilitációs környezetben alkalmasnak bizonyult az expresszív írás megvalósítása, mivel minden egyes napon legalább 70% fölött hozták vissza a kitöltött mérőeszközt. A vizsgálatból való folyamatos kilépés ugyanakkor komoly validálási problémát jelent, különösen a Parkinson-kórban élők körében. Hasonló problémával szembesült Cash & Lageman (2015); Parkinson-kórban élők és gondozóik körében végzett vizsgálatukban a kis létszám és a lemorzsolódás következtében mérsékelt megvalósítást mutatott az expresszív írás alkalmazhatósága. Vizsgálatunkban a lemorzsolódás hasonlóképpen volt jelen a Parkinson-kórban élők körében, ugyanis az induló 5 fő közül mindössze egy vett részt a vizsgálatban.

4.2. A négynapos írást követő gondolatok, érzések írók általi megítélésének különbségei

Expresszív írásvizsgálatunkban kíváncsiak voltunk arra is, hogy kimutatható-e különbség az első, a második, a harmadik és a negyedik napi írás között. A négy napra vonatkozó számszerűsített átlagban számított adataink szerint az írók a legmélyebb gondolatok, érzések kifejezését összességében nagymértékűnek (6,8/10); a szomorúság, zaklatottság érzését kismértékűnek (2,7/10), a boldogság érzését nagymértékűnek (7,3/10) és az írást nagymértékben hasznosnak és értékesnek (7,2/10) ítélték meg. Eredményeinkből óvatosan kitapintható, hogy az írást saját bevallásuk szerint elég jónak tartották.

Az első, a második, a harmadik és a negyedik napi írás közötti különbségeket négy változón néztük meg: (1) legmélyebb gondolatok érzések kifejezése, (2) szomorúság, zaklatottság érzése, (3) boldogság érzése és (4) írás haszna, értéke. A Friedman-próba számításai szerint szignifikáns különbség ($p = 0,039$) a legmélyebb gondolatok és érzések kifejezésében mutatkozott az első és a harmadik nap között, a többi változóban az egymást követő napi írás között nem. Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a boldogság érzését feltételezhetően megélhették a négy nap során az írók, ugyanakkor további vizsgálatokra van szükség ahhoz, hogy ennek további feltételezett hátterét feltárjuk. A kis létszám ebben az esetben is torzíthatja a statisztikai eredményeket, ahogyan Beuchamp et al. (2023) erre is felhívta a figyelmet, mivel vizsgálatuk megvalósíthatóságát a folyamatos lemorzsolódás mellett a kevés résztvevő is jelentősen befolyásolta.

4.3. A nyelvi mintázatok kirajzolódása az önreflexiókban

A megbízhatóság érdekében két független értékelőt is bevontunk, akiknek az volt a feladata, hogy végezzenek tartomelemzést a kutatásban résztvevők napi íráshoz kapcsolódó szövegeiből, és a pozitív tartalmú nyelvi kifejezőeszközöket a megadott kategóriáknak megfelelően sorolják be (akár több kategóriába is). A független értékelőket a SEPAK illyefalvi kihelyezett tagozatának elsőéves konduktor hallgatói köréből kértük fel, akik (A 43 éves, B 20 éves) önként vállalták ezt a szerepet. A kutatásban részt vevő személyeket nem ismerték, a mérőeszközöket kódokkal ellátva kapták meg, az anonimitás megőrzése érdekében. A kódrendszer értelmezéséhez útmutatást kaptak, a meglévő minta alapján gyakorolták a kódolást. Ezt követően egy próbakódolást végeztek. A pozitív eredményeket feltáró próbakódolás után a két értékelő egymástól függetlenül dolgozott a megadott kódrendszer alapján (lásd 2. táblázat). Az egyéni kiértékelések után a két független értékelő adatait összesítettük és értékeltük. Az egyetértés arányát a következő képlettel számoltuk ki: az egyetértések számát elosztottuk az egyet nem értések számával, majd megszoroztuk százszal. Az így kapott eredményt százalékban értelmeztük. A megbízhatóságot a Cohen-kappa

egyezésmutatóval is ellenőriztük, mind a hét kategóriára a négynapos írás összesített adataival (3. táblázat).

3. táblázat. Az önreflexiók nyelvi mintázatainak egyezésmutatói

A nyelvi mintázatok kategóriái	Egyetértések aránya (%)	Cohen-kappa
„Jó leírni”	95	0,93
„Segít az írás”	88	0,82
„Előjöttek emlékeimből”	93	0,91
„Erőt merítettem belőle”	98	0,94
„Rendet teremt a gondolataimban”	93	0,91
„Ki tudtam fejezni”	100	1,00
„Mintha megoldást, útmutatást tudnék meríteni”	93	0,91

N=11

Az önreflexiók kategóriáit statisztikailag pontosabb értékekben Cohen-kappa mutatókban is megadtuk. Landis–Koch (1977) besorolása alapján az egyezés gyenge, ha a kappa = 0,00–0,20, enyhe, ha 0,21–0,40; közepes, ha 0,41–0,60, jelentős, ha 0,61–0,80; majdnem tökéletes, ha 0,81–0,90. A 3. táblázat egyezésmutatói majdnem tökéletesek, tehát megbízhatónak bizonyult mind a hét kategória.

A „*Jó leírni*” kategóriába azok a kifejezőeszközök kerültek, amelyekben az író azt fejezi ki, hogy mennyire érezte jól magát írás közben, le tudta-e írni gondolatait, érzéseit, felidézni emlékeit, ugyanakkor hasznosnak ítélte-e meg az írást a maga szempontjából, esetleg ráébresztette-e a változtatás igényére, vagy ösztönzően hatott-e rá. A „*Jó leírni*” kategóriában a 11 íróból 3 100%-ban, 2 75%-ban, 2 50%-ban, 2 pedig 25%-ban gondolta úgy, hogy „jó leírni” a gondolatokat, érzéseket. Két író esetén nem szerepelt erre vonatkozóan reflexió.

A „*Segít az írás*” kategóriába azokat a nyelvi kifejezéseket soroltuk be, amelyekben arról írtak, hogy az írás segítette a gondolatok kifejezését, hogy kiírhatták magukból érzéseiket, vagy segítette abban, hogy a gondolatok összerendezése által új megvilágításba kerüljenek az események, vagy az írás segítségével közelebb kerülhetett önmagához, segítette a belső feszültségek oldásában, valamint annak felismerésében, hogy kontrollt szerezhet az életét meghatározó esemény felett. A 11 íróból 2 100%-ban, 1 75%-ban, 4 50%-ban, 1 pedig 25%-ban gondolta úgy, hogy segített neki az írás. 3 író nem reflektált erre vonatkozóan.

Az „*Előjöttek emlékeimből*” kategóriába olyan nyelvi kifejezőeszközöket soroltunk, melyek az emlékezés folyamatára, az emlékek felidézésére utaltak. Az emlékezésnek fontos szerepe van az összes többi mentális folyamatban, hiszen nélküle nem valósulhatna meg sem a gondolatok áramlása és rendezése, sem az értelemadás, a megértés, sem a feloldás és a továbblépés. Ebbe a kategóriába minden olyan kifejezést besoroltunk, melyek az pozitív élmények kifejezéséről, az emlékek felidézéséről szóltak. Több írónál is szerepelt, hogy kellemesnek tűnő élményt, örömet, megelégedést, a családdal együtt töltött időt elevenítették fel. A 11 íróból 5-en 100%-ban, 1 író 75%-ban, 3 25%-ban gondolta úgy, hogy emlékek kerültek a felszínre. 2 író pedig nem írt erre vonatkozó kifejezéseket.

Az „*Erőt merítettem belőle*” kategóriába olyan nyelvi kifejezéseket soroltunk, melyek arról árulkodtak, hogy az írást hasznosnak találták, mert segítette a gondolatok, érzések kifejezésében és rendezésében, erőt tudott meríteni abból, hogy sikerült kiírni magából a problémákat, vagy úgy érezte, hogy megerősíti, erőt ad az újrakezdéshez, „*akár egy lelki torna, ami megerősít*” (8. író). A 11 íróból 1 gondolta 100%-ban, hogy erőt tudott meríteni az írás által, 2 75%-ban, 4 író 25%-ban gondolta ugyanígy. 4-en nem írtak erre vonatkozó kifejezéseket.

A „*Rendet teremt gondolataimban*” gondolatossággal összefüggő kifejezéseket soroltunk: ki tudták fejezni a gondolataikat, az írás gondolkodásra készítette, rendeződtek gondolataik az emlékek felidézése és nyelvi formába öntése által, és sikerült olyan megvilágításban, összefüggésben látniuk a személyes történeteket, melyek elvezethetnek a problémamegoldáshoz. A gondolatok rendezésében a 11 íróból 2 100%-ban, 2 50%-ban, 2 25%-ban találta hatékony módszernek az írást. 5 író nem írt erre vonatkozó megfogalmazásokat.

A „*Ki tudtam fejezni, írni*” kategória olyan nyelvi kifejezőelemeket foglal magában, melyek arra vonatkoznak, hogy az írás „jól ment”, „könnyen”, „kifejezetten jól ment”, ki tudták írni magukból a gondolataikat, érzéseiket. A 11 íróból 4-en írták azt, hogy mind a négy nap alatt ki tudták fejezni gondolataikat. 2-en 75%-ban, 3-an 50%-ban gondolták ugyanezt. 2 író nem reflektált erre vonatkozóan.

A „*Mintha megoldást, útmutatást tudnék meríteni*” kategóriába azok a nyelvi kifejezések kerültek be, melyekben az írás folyamán sikerült rendezni a gondolataikat, szembenézni önmagukkal, és az önvizsgálat következtében felismerték, hogy változtatásra van szükségük. A 11 íróból a négy nap írást követően 1 gondolta úgy 100%-ban, hogy az írással rendeződtek a gondolatai és útmutatást tudna meríteni belőle, 1 író 75%-ban gondolta ugyanezt, 5-en pedig 25%-ban. 4 író nem írt erre vonatkozó kifejezéseket. A nyelvi mintázatok példáit az 1. függelékben rendszereztük.

5. Összegzés, következtetések

Tanulmányunkban az expresszív írás alkalmazhatóságának és működésének vizsgálati eredményeiről számoltunk be. Elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy működik-e – pedagógiai rehabilitációs foglalkozásban részesülő – neurodegeneratív kórképekkel diagnosztizált felnőttek körében az egyes foglalkozások utáni négy egymást követő napi 20 perces írás (K1). Ezt a résztvevők írás utáni gondolatainak Likert-skálán mért megítéléseiből, valamint az írás utáni önreflexióikból vizsgáltuk. Megállapítható, hogy a résztvevők minden egyes nap után legalább 70%-ban visszahozták az írás utáni önreflexióikat. Így óvatosan következtethetünk arra, hogy a jelen vizsgálati környezetben megvalósíthatónak bizonyult az expresszív írás.

Azt is megvizsgáltuk, hogy kimutatható volt-e különbség az első, a második, a harmadik és a negyedik napi írás utáni gondolatok megítélésében (K2). A boldogság érzésében az első és a harmadik nap között szignifikáns különbség mutatkozott, a többi három változó esetében viszont nem. Ennek feltételezhető oka a nemzetközi tanulmányokból ismert lemorzsolódás (Cash & Lageman, 2015), további vizsgálatokra van ugyanakkor szükség ahhoz, hogy szignifikáns eredményeket tudjunk kimutatni. Ennek az eredménynek a másik valószínűsíthető oka lehet az írások napjainak száma, ugyanis feltételezhető, hogy kevésnek bizonyulhat a négy napos írás a jelen vizsgálati helyzetben, a háromhetes intervallumú pedagógiai rehabilitációs foglalkozásokban. További vizsgálatok szükségesek ahhoz, hogy felmérjük, ebben a vizsgálati környezetben a négynapos írás elegendőnek bizonyul-e a különbségek kimutatására.

Az írás utáni önreflexiók nyelvi mintázatainak megbízhatósága magasnak tekinthető (K3). A mintázatokból kirajzolódnak az írásbeli szövegalkotás kognitív műveleteinek nyelvi kifejezőeszközei is („*Rendet terem a gondolataimban*”), többek között az írás önszabályozó szerepe is megjelenik („*Mintha megoldást, útmutatást tudnék meríteni*”). A spontán gondolatok, érzések artikulálásának a nyelvi eszközei is jelen vannak („*Segített az írás*”, „*Jó leírni*”, „*Erőt merítettem belőle*”). Ezen nyelvi mintázatok reprezentációját az írásbeli szövegalkotásban Hayes (2012) modellje támasztja alá, aki az írás kognitív folyamatainak ösztönzését (mint célképzést) az írás iránti hajlandósággal köti össze, valamint Penebaker (1997) vizsgálataival támasztja alá azzal, hogy az írásnak jótékony hatása lehet az egészségre. Az önreflexiók jelen vizsgálatunkban kirajzolódó nyelvi mintázatai megegyeznek Gailbraith (1999) spontán gondolatok artikulálásával tett kijelentéseivel is, miszerint az írásbeli szövegalkotás az író személyes megértéséhez vezetheti el egy adott témában. A „*Ki tudtam fejezni, írni*” nyelvi mintázat kifejezi az események történeté alakítását és a problémák megértését is, melyet Penebaker (2005) íráskísérletei igazolnak.

Mivel a mintánk résztvevői neurodegeneratív rendellenességgel diagnosztizált egyének, akiknél az idegrendszer működésében strukturális és/vagy funkcionális eltérések tapasztalhatók, a Hayes (2012) modell elemei (például az írásfolyamat

erőforrásai mint a munkamemória, hosszú távú memória, figyelem, olvasás) közül némelyik vagy akár több is feltételezhetően nem az elvárt módon működnek vagy nem teljesítik a modell által megfogalmazott szerepüket. Ennek következtében az írási folyamatok során az erőforrások elérhetősége és hatékonysága eltérhet, ami az eredmények értelmezését jelentősen befolyásolhatja. Ezért különösen fontos olyan módszertanok és mérési eljárások kidolgozása, amelyek figyelembe veszik a résztvevők egyedi neurológiai és kognitív eltéréseit, és ezek hatását az írási folyamatokra. A jövőbeni vizsgálatok során nagyobb mintán történő adatgyűjtés és a neurodegeneratív betegségekre szabott intervenciós stratégiák alkalmazása segíthet a pontosabb eredmények elérésében, valamint hozzájárulhat az írási képességekre gyakorolt hatások mélyebb megértéséhez.

Az expresszív írás egyik legnagyobb értéke a költséghatékonyság (Cash & Lageman, 2015), mivel műszerek nélkül is könnyen kivitelezhető. Jelen vizsgálatunk óvatos és körültekintő következtetései alapján azt is próbálja igazolni, hogy alkalmazása a rehabilitációban – egyéni és csoportos foglalkozások keretein belül is – megvalósíthatónak bizonyulhat.

Irodalom

- Baikie, K. A., Geerlings, L. & Wilhelm, K. (2012). Expressive writing and positive writing for participants with mood disorders: An online randomized controlled trial. *Journal of affective disorders*, 136(3), 310–319. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2011.11.032>
- Baker, R. C. & Guttfreund, D. O. (1993). The effects of written autobiographical recollection induction procedures on mood. *Journal of Clinical Psychology*, 49(4), 563–568. [https://doi.org/10.1002/1097-4679\(199307\)49:4<563::AID-JCLP2270490414>3.0.CO;2-W](https://doi.org/10.1002/1097-4679(199307)49:4<563::AID-JCLP2270490414>3.0.CO;2-W)
- Beauchamp, J. E., Sharrief, A., Chaoul, A., Casamendi Montiel, T., Love, M. F., Cron, S., Prossin, A., Selvaraj, S., Dishman, D. & Savitz, S. I. (2023). Feasibility of a meditation intervention for stroke survivors and informal caregivers: a randomized controlled trial. *BMC Psychology*, 11(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-01031-z>
- Béres Judit (2022). *Élet a sorok között*. Budapest: Libri Kiadó.
- Boals, A. (2012). The use of meaning making in expressive writing: When meaning is beneficial. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 31(4), 393–409. <https://doi.org/10.1521/jscp.2012.31.4.393>
- Burton, C. M. & King, L. A. (2004). The health benefits of writing about intensely positive experiences. *Journal of research in personality*, 38(2), 150–163. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00058-8](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00058-8)
- Cash, T. V., & Lageman, S. K. (2015). Randomized controlled expressive writing pilot in individuals with Parkinson's disease and their caregivers. *BMC Psychology*, 3, 1–12. doi: 10.1186/s40359-015-0101-4
- Chenoweth, N. & Hayes, J. R. (2001). Fluency in writing. Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80–98. <https://doi.org/10.1177/0741088301018001004>
- Doherty, J. H. & Wenderoth, M. P. (2017). Implementing an expressive writing intervention for test anxiety in a large college course. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 18(2), 18–22. <https://doi.org/10.1128/jmbe.v18i2.1307>
- Fartoukh, M. & Chanquoy, L. (2020). Expressive writing in school children: Effects on well-being and working memory. *Journal of Writing Research*, 11(3), 505–523. <https://pdfs.semanticscholar.org/f72d/56b7950074bba7999a2bab69845655453068.pdf>
- Francis, M. E. & Pennebaker, J. W. (1992). Putting stress into words: Writing about personal upheavals and health. *American Journal of Health Promotion*, (6), 280–287.

- Fratraroli, J. (2006). Experimental disclosure and its moderators: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(6), 823–865. doi: 10.1037/0033-2909.132.6.823
- Friedman, M. (1937). The use of ranks to avoid the assumption of normality implicit in the analysis of variance. *Journal of the American Statistical Association*, 32(200), 675–701. <https://sci2s.ugr.es/keel/pdf/algorithm/articulo/1937-JSTOR-Friedman.pdf>
- Gailbraith, D. (1999). Writing as a knowledge constituting process. In M. Torrence & D. Gailbraith (eds.), *Studies in Writing: Vol. 4. Knowing what to write: Conceptual processes in text production*. Amsterdam: Amsterdam University Press. 137–157. Letöltés: <https://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/11178>
- García, S., Fernández, A., Luengo, J. & Herrera, F. (2010). Advanced nonparametric tests for multiple comparisons in the design of experiments in computational intelligence and data mining: Experimental analysis of power. *Information Sciences*, 180(10), 2044–2064. <https://doi.org/10.1016/j.ins.2009.12.010>
- Goberman, A. M., Blomgren, M. & Metzger, E. (2010). Characteristics of speech disfluency in Parkinson disease. *Journal of Neurolinguistics*, 23(5), 470–478. <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2008.11.001>
- Gortner, E. M., Rude, S. S. & Pennebaker, J. W. (2006). Benefits of expressive writing in lowering rumination and depressive symptoms. *Behavior therapy*, 37(3), 292–303. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2006.01.004>
- Greenberg, M. A., Wortman, C. B. & Stone, A. A. (1996). Emotional expression and physical health: Revising traumatic memories or fostering self-regulation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(3), 588–602. doi: 10.1037//0022-3514.71.3.588
- Halpert, A., Rybin, D. & Doros, Gh. (2010). Expressive writing is a promising therapeutic modality for the management of IBS: a pilot study. *Official Journal of the American College of Gastroenterology | AJG*, 105(11), 2440–2448. <https://doi.org/10.1038/ajg.2010.246>
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written communication*, 29(3), 369–388. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>
- Hoffmann Ildikó, Svindt Veronika, Bóna Judit (2021). Anyelv és a beszéd sajátosságai neurodegeneratív kórképekben. In Markó Alexandra (szerk.), *Tanulmányok a beszédtudomány alkalmazásának köréből* (87–115). Budapest: ELTE, Eötvös Kiadó.
- Jakubovits Kitti (2021). *Irodalomterápia*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Járai Róbert, Vajda Dóra, Hargitai Rita, Nagy László, Csókási Krisztina & Kiss Enikő Csilla (2015). A Connor–Davidson Reziliencia Kérdőív 10 ítemes változatának jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(1), 129–136. doi: 10.17627/ALKPSZICH.2015.1.129
- King, L. A. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 798–807. Letöltés: <https://www.leader-blogueur.com/wp-content/uploads/2015/05/02e7e5293b4dd5d2f4000000.pdf>
- Klein, K. & Boals, A. (2001). Expressive writing can increase working memory capacity. *Journal of experimental psychology: General*, 130(3), 520. doi:10.1037/0096-3445.130.3.520
- Kovács Zsuzsa (2023). Expresszív íráson alapuló terápiás program hatásvizsgálata traumát elszenvedett fogvatartottak körében = Expressive Writing Therapy Program Outcomes Among Prisoners Exposed to Trauma. *Alkalmazott Pszichológia*, 25(4), 33–52. doi: 10.17627/ALKPSZICH.2023
- Kuna Ágnes (2016). Személydeixis és önreprezentáció az orvos-beteg találkozásokon. *Magyar Nyelvőr*, 140(3), 316–332. Letöltés: https://real.mtak.hu/42422/1/Kuna_Szemelydeixis_u.pdf
- Kuna Ágnes (2024). Az orvos-beteg kommunikáció nyelvészeti elemzése. Budapest: ELTE, Eötvös Kiadó. doi: 10.21862/BeszKutAlk2024/Kuna/6944
- Kupeli, N., Chatzitheodorou, G., Troop, N. A., McInnerney, D., Stone, P. & Candy, B. (2019). Expressive writing as a therapeutic intervention for people with advanced disease: a systematic review. *BMC Palliative Care*, 18, 1–12. <https://doi.org/10.1186/s12904-019-0449-y>
- Lai, J., Song, H., Wang, Y., Ren, Y., Li, S., Xiao, S., Liao, F., Xie T. & Zhuang, W. (2023). Efficacy of expressive writing versus positive writing in different populations: Systematic review and meta-analysis. *Nursing Open*, 10(9), 5961–5974. <https://doi.org/10.1002/nop2.1897>
- Laccetti M. (2007). Expressive writing in women with advanced breast Cancer. *Oncology Nursing Forum*, 34(5), 1019–1024. doi: 10.1188/07.ONF.1019-1024

- Landis, Richard, J. & Koch, Gary, G. 1977. The measurement of observer agreement for categorical databiometrics. *Biometrics*, 33, 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lepore, S. J. (1997). Expressive writing moderates the relation between intrusive thoughts and depressive symptoms. *Journal of personality and social psychology*, 73(5), 1030–1037.
- Lepore, S. J. & Greenberg, M. A. (2002). Mending broken hearts: Effects of expressive writing on mood, cognitive processing, social adjustment and health following a relationship breakup. *Psychology and Health*, 17(5), 547–560. doi: 10.1080/08870440290025768
- McGuire, K. M. B., Greenberg, M. A. & Gevirtz, R. (2005). Autonomic effects of expressive writing in individuals with elevated blood pressure. *Journal of Health Psychology*, 10(2), 197–209.
- van Middendorp, H., Sorbi, M. J., van Doornen, L. J. P, Bijlsma, J. W. J. & Geenen, R. (2007). Feasibility and induced cognitive-emotional change of an emotional disclosure intervention adapted for home application. *Patient Educ Couns*, 66(2), 177–87.
- Milassin Anda Nóra (2014). Az eltérő kultúrával való találkozás során keletkező traumák feldolgozásának egyik eszköze, a gyógyító írás. *Munkaügyi Szemle*, 58(6), 94–98. Letöltés: <http://www.munkaugyiszemle.hu/sites/default/files/elfozetes/11863366.pdf#page=94>
- Molnár Edit Katalin (1996). A kognitív pszichológia három fogalmazás-modellje. *Magyar Pedagógia*, 96(2), 139–156. Letöltés: http://www.av.edia.hu/mped/document/Molnar_MP962.pdf
- Molnár Edit Katalin (2001). Fogalmazás és tanulás. In Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.), *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére* (225–234). Budapest: Tankönyvkiadó.
- Park, D., Ramirez, G. & Beilock, S. L. (2014). The role of expressive writing in math anxiety. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 20(2), 103–111. <https://doi.org/10.1037/xap0000013>
- Pásztorné Tass Ildikó (2018). A konduktív nevelés helye és szerepe a sérült gyermekek és felnőttek rehabilitációjában és rehabilitációjában. Múlt-jelen-jövő. *Tudomány és Hivatás*, 2, 11–30. Letöltés: https://semmelweis.hu/pak/files/2018/12/Tudomány-és-Hivatás_2018_2.pdf#page=11
- Pennebaker, J. W., & Beall, S. K. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, 95(3), 274–281. Letöltés: https://www.researchgate.net/profile/James-Pennebaker/publication/19415586_Confronting_a_Traumatic_Event_Toward_an_Understanding_of_Inhibition_and_Disease/links/571e3c1708aed056fa226991/Confronting-a-Traumatic-Event-Toward-an-Understanding-of-Inhibition-and-Disease.pdf
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science*, 8, 162–166. Letöltés: http://www.gruberpeplab.com/teaching/psych3131_summer2015/documents/14.2_Pennebaker1997_Writingemotionalexperiences.pdf
- Pennebaker, J. W. (2005). *Rejtett érzelmeink, valódi önmagunk*. Budapest: Háttér Kiadó.
- Pennebaker, J. W. & Evans, J. E. (2018). *A gyógyító írás*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
- Pennebaker, J. W. & Chung, C. K. (2007). Expressive writing, emotional upheavals, and health. *Foundations of health psychology* (263–284). Letöltés: https://books.google.hu/books?hl=hu&lr=&id=41MSDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA263&dq=Pennebaker+Chung+2007&ots=M_upAkItBp&sig=_AgmvZ2J3lqz5ct0n82qF_4KEEY&redir_esc=y#v=onepage&q=Pennebaker%20Chung%202007&f=false
- Pintér Henriett (2009). Az írásbeli szövegalkotás: út a tudáshoz. *Magyar Pedagógia*, 109(2), 121–146. Letöltés: http://av.edia.hu/mped/document/Pinter_MP1092.pdf
- Pintér Henriett & Molnár Pál (2017). A forrásokra építő tanuláscélú írás: a forrásalapú írás. *Magyar Pedagógia*, 117(1), 29–48. doi: 10.17670/MPed.2017.1.29
- Pintér Henriett & Molnár Pál (2019). Írást segítő és gátló tényezők egyetemi hallgatók körében. *Iskolakultúra*, 29(10), 35–65. doi: 10.14232/ISKKULT.2019.10.35
- Rozsos Eszter (2024). A terápiás (expresszív-kreatív) írás alkalmazása nők irodalomterápiája során. *Tiszatáj, Diákmelléklet*, (198)5, 105–115. Letöltés: <https://tizsatajonline.hu/wp-content/uploads/2024/05/diakmelleklet-198.pdf>
- Saldanha, M. F. & Barclay, L. J. (2021). Finding meaning in unfair experiences: Using expressive writing to foster resilience and positive outcomes. *Applied Psychology. Health and Well-Being*, 13(4), 887–905. <https://doi.org/10.1111/aphw.12277>

- Seligman, M. E. P. & Csíkszentmihályi, M. (2000). Positive Psychology. An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.5
- Shen, L., Yang, L., Zhang, J. & Zhang, M. (2018). Benefits of expressive writing in reducing test anxiety: A randomized controlled trial in Chinese samples. *Plos One*, 13(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191779>
- Smyth, J. M. & Arigo, D. (2009). Recent evidence supports emotion-regulation interventions for improving health in at-risk and clinical populations. *Current Opinion in Psychiatry*, 22(2), 205–210.
- Smyth, J. M. & Pennebaker, J. W. (1999). Sharing one's story: Translating emotional experiences into words as a coping tool. *Cognitive Therapy and Research*, 23(5), 537–550. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195119343.003.0004>
- Toepfer, S. M. & Walker, K. (2009). Letters of gratitude: Improving well-being through expressive writing. *Journal of Writing Research*, 1(3), 181–198. Letöltés: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c58632efcd3368a2da753a26a22e40c664402c54>
- Ullrich, P. M. & Lutgendorf, S. K. (2002). Journaling about stressful events: Effects of cognitive processing and emotional expression. *Annals of Behavioral Medicine*, 24(3), 244–250. Letöltés: https://link.springer.com/content/pdf/10.1207/S15324796ABM2403_10.pdf
- Zádori Dénes & Klivényi Péter (2024). A pitvarfibrilláció és az agy. *Cardiologia Hungarica*, 54, 120–123. doi: 10.26430/CHUNGARICA.2024.54.2.120

1. függelék

Az önreflexiókban megjelenő pozitív jelentéstartalmú szavak kategóriái, értelmezése és példái

Kategóriák	Jelentése, értelmezése	Példák az önreflexiókból (az író kódszáma zárójelben)
„Jó leírni”	jól érezte magát, le tudta írni érzéseit-gondolatait, felidézte emlékeit, hasznosnak ítélte, ösztönzően hatott	1. Jól ment az írás. Igaz, hogy jobb kezes vagyok, de hiányzott a bal kéz segítsége. Szerettem volna a legszebb írásomat elővenni, de mikor nekifogtam írni, nem gondoltam a szép írásra. (...) (7.író/1.n.), 2. Ösztönzően hatott az írás, hogy megörökíthettem gyermekkorom néhány eseményét, amelyek hatással lesznek a gyerekekre. (...) (3.író/2.n.), 3. Nagyon jó volt az unokákról írni. Jó dolgokról jobb írni, mint rossz élményekről. (7.író/2.n.)
„Segít az írás”	segítette a gondolatok-érzések kifejezését, a gondolatok összerendezését, a belső feszültség oldását, a felismerést-kontrollszerzést-útmutatást	1. Nagyon jó volt kiírni a problémákat, akár egy lelki torna, ami megerősít. (8.í./1.n.), 2. Jól ment, és segít az írás (leírás). Lehet, még jobban segít a cselekvés, amelynek a végén látható valamilyen eredmény. Sokat segítenek a könyvek (igaz, esek mások által leírt gondolatok). Annyira gazdag és gyönyörű a magyar nyelv! Mindenre lehet szavakat találni, melyekkel kifejezhetem érzéseimet. (1.író/2.n.), 3. Nagyon nehezen fogtam neki a mai írásnak, de könnyek közt leírtam a gondolataimat, de a végén úgy érzem, hasznos volt. Ezt amúgy mindennap kellene őszintén írogatni, és megkönnyebbülsz. (5.író/2.n.)
„Előjöttek emlékeimből”	emlékek felidézése, gondolatok áramlása/összerendezése, megértés-feloldás-továblépés	1. Ez a mai írás egy vidámabb témát érintett. Az együttérzésnek, a megelégedésnek, az örömnak, a szép emlékeknek egy fontos pillanata volt. (2.író/2.n.), 2. Nagyon érdekes volt, ahogy az események sorban előjöttek emlékeimből. Egymást hozták elő, olyanokat is, amelyekre nem is gondoltam volna talán a jövőben. Lassan megy az írás, de érzem, hogy ügyesedik a kezem. (3.író/3.n.), 3. Soha nem gondoltam volna magamról, hogy ennyire megérint az írás. De amúgy nagyon jó volt a végén felszusszanni. Igen megérintette a lelkemet. Ha nem tudod kimondani akkor jobbb leírni. Köszönöm ezt a lehetőséget. (5.író/4.n.)
„Erőt merítettem belőle”	hasznos, segíti a gondolatok-érzések kifejezését-rendezését, segíti megérteni, megerősít	1. Őszintén szólva, nem gondoltam volna, hogy ilyen sok gondolatom van, amit le kellene írni. Amúgy megkönnyebült a lelkem. Köszönöm ezt a lehetőséget, ez egy csoda! (5.író/1.n.), 2. Amúgy folytattam az előző nap gondolatait, de most már higgadtan le tudtam írni. Igen, amúgy egy lelki személy vagyok, de úgy érzem, jót tesz nekem az írás. (5.í./3.n.), 3. Megerősített, kiírtam magamból a problémákat, az írás segített feldolgozni azokat. Erőt merítettem belőle, sugallja a megoldásokat, akár egy lelki terápia, egy lelki balzsam. Köszönöm Önnek, hogy a kutatásban részt vehettem és rávezetett az írás jótékony hatására. (8.író/4.n.)

„Rendet teremt a gondolataimban”	ki tudta fejezni, gondolkodásra készíti, rendeződnék gondolatai, új megvilágítást nyernek	1. Mondhatom, közepesnél jobban. Mindig szerettem leírni gondolataimat, érzéseimet (hosszú évekkel ezelőtt is). Úgy éreztem, az írás rendet teremt gondolataimban, megnyugtat. Sokat olvastam (és olvasok a mai napig). Jó könyvek (pl. a sarkkutatók élete) adtak erőt az újrakezdéshez. (1.író/1.n), 2. Folytattam az első napi témát, megnyugtató az írás, rendet rakott gondolataimban. (8.í./2.n.), 3. Ma kevesebbet tudtam írni, sok bennem maradt. Jó lenne ezt folytatni egy teljes életrajz írásával. Talán megteszem, ha a kimért idő és az egészség engedi. A pontozás is más lenne. (3.író/4.n.)
"Ki tudtam fejezni, írni”	jól/könnyen ment, ki tudta fejezni érzéseit-gondolatait	1. Könnyen. Jó az írás, csak elgyengülök tőle érzelmileg. (10.író/1.n.), 2. Jól ment. Inkább a családomról, unokáimról, dédunokáimról írtam. Nagyon sok örömet, szeretetet kapok részükről. „Nagymama, mi lenne velem nélküled?” (...) Sokat tudnék erről írni. Hát igen: a szeretet, amit kapunk, nagyon jó. De azért adni is kell! (1.író/3.n.), 3. Nagyon jól ment, mert ki tudtam fejezni, írni érzéseimet. (6.író/2.n.)
„Mintha megoldást, útmutatást...”	gondolatok rendezése, önvizsgálat, önreflexió, felismerés, továbblépés	1. Ma kifejezetten jól ment. Ez az írásos dolog kifejezetten jó terápia, s észreveszem, hogy nem nagyon történik semmi az életemben, úgyhogy jön most már a tavasz, megyek vissza U-ra, mert ott érzem igazán otthon magam, pedig itt nőttem fel Sz-en. (11.író/3.n.), 2. Az írással rendeződtek gondolataim, és mintha megoldást, útmutatást tudnék meríteni belőle. (8.író/3.n.), 3. Hát ma nem volt nagy kedvem írni, de ha megígértem, természetesen lelkiismeretesen végigcsinálom. Arra gondoltam, hogy még ha lesz kedvem, leírom a rossz dolgokat is, amikre nem szívesen gondolok, és el fogom dobni. (7.író/4.n.)

Károli Gáspár Református Egyetem
csontos.nora@kre.hu
<https://orcid.org/0000-0002-4067-331X>

Csontos Nóra: Idéző igék – idéző konstrukciók. Az igével alkotott idézések elemző vizsgálata
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIV. évfolyam, 2024/2. szám, 84–100.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2024.2.005>

Idéző igék – idéző konstrukciók Az igével alkotott idézések elemző vizsgálata¹

The paper reports on a corpus-driven study (cf. Bieber, 2010; Brunner–Steyer, 2009; Simon, 2018) of Hungarian quotations construed with verbs. The theoretical basis of the investigation is the interpretation of quoting as reconstrual (Csontos, 2012, 2016, 2023). Accordingly, the study explores all utterance types in which a prior, linguistically construed discourse is made accessible through some overt marking of perspectivization (Sanders–Spooren, 1997: 86–89), i.e., an indication of the fact that a given part of the discourse comes from a person other than the actual speaker. The study uses data retrieved from the Hungarian National Corpus (HNC2, v2.0.5) and focuses on quotations involving seven verbs (*mond* 'say', *ír* 'write', *idéz* 'cite, quote', *említ* 'mention', *hangsúlyoz* 'stress', *bizonygat* 'insist', *firtat* 'pry'). It presents a quantitative analysis of a mixed-genre random sample featuring these verbs in third person singular, present or past tense, indefinite or definite conjugation. Two hundred fifty tokens were retrieved for each of the relevant verb forms. One aim of the study is to survey the variability of Hungarian construction types for quoting. Additionally, it seeks to find out about the existence of verb-specific quoting constructions.

The paper first gives an overview of the process of reconstrual, foregrounding the adaptive activity of the quoting person. This approach allows for a broader perspective for the analysis of quoting constructions that are not limited to the quoted passages themselves. Moreover, by interpreting quoting as an open category, the approach also helps transcend oppositions between quoting, recalling, evocation, and so on. Since the present paper explores quotations construed with verbs, it zooms in on the role of verbs in quoting. It is proposed that quoting verbs form categories on the basis of how the act of saying is elaborated, with the neutral verb *mond* 'say' standing in contrast with less neutral (*ír* 'write', *idéz* 'cite, quote'), somewhat more specific (*említ* 'mention', *hangsúlyoz* 'stress') and highly specific ones (*bizonygat* 'insist', *firtat* 'pry'). This is followed by an analysis that uses HNC2 for the study of quotations involving verbs. It is demonstrated that in the construal of quoting, a key factor is whether the quoting frame and the quoted passage are elaborated as separate scenes (windows of attention) or as a single one. Thereafter, within these categories motivated by the data sample, quotations are analysed in terms of how the referential centre functions in them. These two analytic criteria are, in turn, used to establish Hungarian quoting constructions. The findings suggest that the category of narrative quotation is also present in Hungarian. More specifically, based on the premise that quoting can be interpreted as an open category (which also holds true for the type of quoting construal that is becoming increasingly characteristic of Hungarian), the paper argues that narrative quotation in Hungarian is best seen as a special case of indirect speech.

Keywords: quoting, reconstrual, quoting verb, quoting constructions, corpus-driven study

¹ A tanulmány a KRE BTK *Az idézés szemantikai és pragmatikai vizsgálata* című kutatási projekt (témaszám: 20709B800) és a NKFIH K 129040 számú pályázat támogatásával készült.

1. Bevezetés

A tanulmányban a funkcionális kognitív nyelvészet eredményeit (Langacker, 1987, 1991, 2008) felhasználva egy korpuszvezérelt (l. Bieber, 2010; Brunner–Steyer, 2009; Simon, 2018) vizsgálattal az igékkel konstruált idézéseket vizsgálom. A korpuszvezérelt vizsgálat teoretikus alapját az idézés újrakonstruálásként történő értelmezése adja (l. Csontos, 2012, 2016, 2023). Ekképp minden olyan megnyilatkozást vizsgállok, amelyben egy már nyelvileg megkonstruált diskurzus hozzáférhetővé tétele zajlik úgy, hogy a perspektivizáció (Sanders–Spooren, 1997: 86–89) jelöltté válik. E teoretikus alaphól kiindulva az MNSZ2 (v2.0.5.) korpuszában hét ige részvételével (*mond, ír, idéz, említ, hangsúlyoz, bizonygat, firtat*) alkotott idézéseket vizsgálom. A vizsgálattal egyfelől a magyar nyelvben felvehető idéző konstrukciókat mutatom be, másfelől arra kérdezek rá, hogy idéző konstrukciók igékre jellemzővé válnak-e.

A tanulmányban először az újrakonstruálás folyamatát összegzem (2.), előtérbe helyezve az idéző adaptív tevékenységének bemutatását. Majd az igének az idézésben betöltött szerepét ismertetem (3.), felvetve azt, hogy az idéző igék a MONDÁS kidolgozásának szempontjából kategóriákba rendeződnek: a neutrális *mond*-hoz képest a MONDÁS-t elérhetővé tevő igék az idézés során kevésbé neutrálisnak (*ír, idéz*), specifikusabbnak (*említ* és *hangsúlyoz*), illetve erősen specifikusnak tekinthetők (*bizonygat* és *firtat*). A kutatás leírása után (4.) az igékkel alkotott idézéseket elemzem (5.). Ebben először bemutatom, hogy az igékkel konstruált idézések az MNSZ2 mely alkorpuszára váltak jellemzővé (5.1.). Ezek után az idéző konstrukciókat a kifejtettségük (5.2.), illetve a bennük érvényre jutó referenciális központ alapján (5.3.) elemzem. Végezetül a vizsgálat eredményeképpen felvehető idéző konstrukciók százalékos megoszlását szemléltetem a nyelvi mintában (5.4.), ezzel bemutatva, hogy az idéző konstrukciók igére jellemzővé válnak-e. A tanulmányt a konklúziók megtételével zárom (6.).

2. Az idézés mint újrakonstruálás

Az idézés során egy nyelvileg megkonstruált (vö. Langacker, 2008: 55; Tolcsvai Nagy, 2010: 30–31, 2017b: 224) megnyilatkozás feldolgozása, idézetként történő megalkotása, valamint hozzáférhetővé tétele zajlik. Ezek alapján az idézés újrakonstruálásnak tekinthető (Csontos, 2012: 196–197, 2016, 2023: 33–36), amelyben egy már nyelvileg megkonstruált diskurzus hozzáférhetővé tétele zajlik úgy, hogy a perspektivizáció (Sanders–Spooren, 1997: 86–89) – tehát az, hogy az adott diskurzus egy része nem az aktuális megnyilatkozóhoz köthető, hanem mástól származik – jelöltté válik.

Az újrakonstruálás az idéző tevékenység során megy végbe (Csontos, 2012: 197–209, 2016, 2023: 36–62). Az idézet idézetként csak akkor funkcionál, ha az idéző tevékenység által része lesz egy diskurzusnak. Ugyanakkor az idéző tevékenység csak akkor lép működésbe, ha egy megnyilatkozást idézetként

kívánunk a saját diskurzusunkba ágyazni. Az idéző tevékenység és az idézet tehát úgy tekinthető külön-külön egy-egy eseménynek, hogy – az idézés létrehozatalának folyamatában – egymás kölcsönös létét teremtik meg. Az ebben szerepet vállaló részek: az eredeti diskurzust vagy annak egy részletét elérhetővé tevő és kontextualizáló idéző rész, illetve az eredeti diskurzust vagy annak egy részletét megjelenítő idézet. Mind a kettő önálló jelentésszerkezet révén dolgozódhat ki, de úgy, hogy – a kölcsönös kidolgozottság és megfelelések által – e jelentésszerkezetek az alkotás, illetve a megértés és értelmezés folyamatában össze is kapcsolódnak.

E két rész az idézés során eltérő módon és mértékben válhat kidolgozottá.

(1a) „Eddig ez a legkisebb tömegű csillag, amely körül bolygót találtunk” – hangsúlyozza Geoffrey Marcy csillagászprofesszor, aki az eddig talált tucatnyi Naprendszeren túli bolygórendszer legtöbbjének a felfedezésében közreműködött. (#238669381)²

(1b) Ennek során azokhoz az értelmezésekhez csatlakozom, amelyek szerint a szövegfajta létét „bizonyos kognitív, illetve konceptuális tényezők relevanciája támasztja alá és magyarázza” (Kocsány, 2002: 59; Tátrai, 2006: 161)

(1c) A „nominális predikáció” (főnév, a főnévi csoport) meghatározó jellemzője tehát, hogy „egy régiót jelöl egy tartományban” (Langacker, 1987: 198; Tolcsvai Nagy, 2001: 97)

Az (1a–c) példákból látható, hogy mind az idéző rész, mind az idézet eltérő mértékben válhat nyelvi kidolgozottá.³ Az (1a) példában mind a két rész nyelvi is explicitté válik. Ehhez képest az (1b)-ben az idéző rész egy hivatkozásra csökken. A hivatkozásban szereplő összetevőket aktivizálva ugyanakkor a befogadó képessé válik megalkotni az idéző részt, illetve azt, hogy az idézőjel által közrefogott diskurzusrész az aktuális megnyilatkozótól eltérő személyhez köthető. Ezzel kapcsolatban már itt lehet arra is reflektálni, hogy az idézőjel önmagában is képes a perspektivizációt jelölni. Az (1c) azt szemlélteti, hogy nem csupán az idéző rész, hanem az idézetként funkcionáló szövegrész is eltérő fokon jelenhet meg. Az aktuális megnyilatkozó az eredeti diskurzust tehát „felhasználhatja” arra, hogy annak csak azon összetevőjét, részletét jelenítse meg, amely a saját diskurzusának jelentésképzéséhez relevánsan hozzájárul (l. bővebben Csontos, 2023: 49–51).

Az idézés megalkotása során – mint az az (1a–c) példákból is látható – az idéző az idézésre szánt és a saját diskurzusával, valamint a befogadóval diszkurzív

² A továbbiakban minden így jelölt forrásmegjelölés a *Magyar Nemzeti Szövegtár 2.* (v2.0.5.) (<http://clara.nytud.hu/MNSZ2-dev>) elektronikus korpuszából származik.

³ Ez indokolja egyébiránt azt, hogy a tanulmányban az *idéző rész* terminust alkalmazom, az idéző rész ugyanis nem minden esetben mondatként teszi elérhetővé az idézetet.

viszonyba kerülve folyamatos döntéseket hoz arról, hogy az eredeti diskurzus tartalma és elhangzásának körülményei közül mit, hogyan és milyen mértékben tesz explicitté, mennyire kívánja a saját, de ezzel együtt – a perspektivizációt megvalósítva – a beágyazott megnyilatkozó perspektíváját érvényesíteni, és ezt milyen útvonalon teszi elérhetővé. Az idéző adaptív tevékenysége ezért nem csupán az eredeti diskurzusnak az adott diskurzusba történő bevonására, hanem annak minőségére és módjára is kiterjed.

3. Az idéző ige

Az idéző részben megjelenítésre kerülő összetevők egyfelől az idézni kívánt diskurzussal tartanak fenn kapcsolatot, másfelől az idéző adaptív tevékenységének működésbe lépését reprezentálják:

(2a) A magyar miniszterelnök Berlinben azt mondta, hogy Magyarország gazdasága már most versenyképes az uniós tagállamok gazdaságával. (#160134907)

(2b) „Eddig ez a legkisebb tömegű csillag, amely körül bolygót találtunk” – hangsúlyozza Geoffrey Marcy csillagászprofesszor, aki az eddig talált tucatnyi Naprendszeren túli bolygórendszer legtöbbjének a felfedezésében közreműködött. (#238669381)

A (2a–b) példából látható, hogy az idéző részben a verbális cselekvés megjelenítésében, abban, hogy egy másik beszélőhöz köthető megnyilatkozás idézése zajlik, központi szerepe van a beágyazott beszédaktust megvalósító nyelvi eszköznek. A (2a)-ban a *mondda*, a (2b)-ben a *hangsúlyozza* egyfelől explicitté teszi a beágyazott megnyilatkozás aktusát, másfelől – az inflexiós morféma által – a perspektivizáció tényét teszi explicitté. Eközben az eredeti diskurzus medialitását is megjelenítheti (*mond*), de emellett az idézőnek az eredeti beszédcselekvéshez történő szubjektív viszonyulását, attitűdjét is reprezentálhatja (*hangsúlyoz*).

A MONDÁS-t megjelenítő idéző igék azonos jelentés-összetevője a 'mondás aktusa'. A *mond* a MONDÁS eseménysémáját átfogóan jeleníti meg. Ez az ige a MONDÁS folyamatának időszerkezetét úgy jeleníti meg, mint közepesen hosszú idejű (tartós), folyamatos (megszakíthatatlan), közepes intenzitású, sematikusan kezdő- és végpont nélküli. Az eseményszerkezete pedig úgy jellemezhető, mint saját akarattól és energiaforrásból, neutrális (közömbös) hangsebességgel és hangmagassággal végrehajtott hangzó beszéd, illetve – írott nyelvi tevékenységre vonatkoztatva – metaforikusan ekként végrehajtott közlés. A *mond* esetében tehát a pillanatnyi állapotok sorozata ugyanazzal a minőséggel jellemezhető. Egy kommunikatív eseményt így addig lehet *mond*-dal leképezni, amíg a kommunikációt jellemző egyenletesség fennáll. Az idéző igék szemantikai kategorizációjához ezért a *mond* válhat kiindulóponttá. Az idéző igék a MONDÁS

megvalósításának szempontjából a *mond*-hoz és egymáshoz való viszonyukban kevésbé neutrálisnak, illetve specifikusabbnak, valamint erősen specifikusnak tekinthetők. Ezek alapján az állapítható meg, hogy az idéző igék a MONDÁS tekintetében hálózatot alkotva sugarasan rendeződnek el (vö. Tolcsvai Nagy, 2017b: 290), amelynek a középpontját a neutrális *mond*, az attól távol levőket pedig az erősen specifikus igék adják. E térbeli elrendeződésben bizonyos igék a neutrális *mond*-hoz állnak közelebb, míg bizonyos igék a *mond*-tól távolabb, az erősen specifikus igék felé közelítenek. A különböző szemantikai változatok az igék alszerkezeteinek különbségéből erednek. Ezen alszerkezetek a MONDÁS tartományából az időszerkezetet, az eseményszerkezetét, vagy mindkettőt módosítják (l. bővebben Csontos, 2023: 90–95). A kutatáshoz felhasznált hét ige kiválasztása az alapján történt, hogy az igék a MONDÁS jelentés-összetevőit miként dolgozzák ki, a neutrális *mond* mellett megjelenítsék a kevésbé neutrális, a specifikusabb és az erősen specifikus elrendeződést. Az *ír* és az *idéz* a MONDÁS-t – a *mond*-hoz hasonlóan – átfogóan jelenítik meg, de az *ír* a *mond*-hoz képest a medialitást, az *idéz* az idézés tevékenységét állítja előtérbe. Ezek az igék tehát a MONDÁS kidolgozásának szempontjából kevésbé neutrálisnak tekinthetők. A *hangsúlyoz* és az *említ* a MONDÁS jelentés-összetevői közül vagy az idő-, vagy az eseményszerkezetet módosítják: az *említ* az időszerkezetet specifikálja, a *hangsúlyoz* pedig az eseményszerkezetet. Ezek az igék a *mond*-hoz képest specifikusabbnak tekinthetők. A *bizonygat* és a *firtat* a MONDÁS esemény- és időszerkezetét is módosítják. Ezáltal e két ige a mondás konstruálását tekintve erősen specifikus igéknek tekinthetők.

A MONDÁS konstruálása szempontjából a neutrálisnak tekinthető *mond* mellett megjelenő specifikusabb és specifikus igékkel egyrészt az eredeti megnyilatkozás kontextuális körülménye adhatók vissza, másrészt ezen igék alkalmazása az idéző adaptív tevékenység eredményeként is felfogható. Ezen, jelentésüket tekintve eltérő specifikussággal jellemezhető igék a MONDÁS tartományából kidolgozott jelentés-összetevővel a befogadó figyelmét a megnyilatkozás más-más összetevőjére irányíthatják anélkül, hogy arra történne reflektálás, hogy ez valóban egybeesik-e az eredeti diskurzus közlésének aktusával, vagy ez az idéző megértő és értelmező folyamatának az eredménye (l. Csontos, 2023: 90–107).

Az idéző tevékenység ugyanakkor nem csupán arra terjedhet ki, hogy egy másik személyhez köthető diskurzus beszédaktusát milyen szemantikai összetevő előtérbe helyezésével reprezentálja, hanem arra is, hogy az idézés konstruálás során jelen (*praesens historicum*) (2b) vagy múlt idejű (2a) jelenetként jeleníti-e meg. Az idéző az alapvetően múltbeli eseményt éppen zajló jelenetként is hozzáférhetővé teheti az idézés során, mint az a (2b)-ben látható. A deiktikus időjelölés az idézőnek az idézethez fűződő viszonyát és az idézetnek az aktuális diskurzusba történő beágyazódásának mértékét is megjeleníti. Az idéző a jelen idő, azaz a *praesens historicum* alkalmazásával az idézet által reprezentált jelentéshez való 'közelséget', pontosabban a 'konstruáló közelséget' képes

kifejezni, ezzel együtt az idézet dominánsabban ágyazódik az aktuális diskurzusba. A jelen idő egyúttal az idéző szemtanúságát emeli ki. A múlt idejű igealak alkalmazásával – mint az például a (2a)-ban látható – az aktuális diskurzustól való ’távolság’ reprezentálódik, amelynek következményeként a beágyazódás mértékének alacsonyabb fokáról lehet beszélni.⁴

4. Anyag és módszer

A kutatáshoz hét igével konstruált – az újrakonstruálás teoretikus kiindulópontját alapul véve – idézéseket vizsgáltam. A hét ige a következő volt: *mond, ír, idéz,*⁵ *említ, hangsúlyoz, firtat, bizonygat.* A hét igenek Sg. 3. jelen és múlt idejű, határozatlan és határozott ragozású alakjait vizsgáltam az MNSZ2 250-250 példányból álló, műfajilag vegyes véletlen listája alapján.⁶

Az adatokat manuális úton elemeztem. A manuális elemzés több körben zajlott. Először a nyelvi mintában azt vizsgáltam, hogy a találatok újrakonstruálást valósítanak-e meg, kizárva azokat a találatokat, amelyek nem ebbe a kategóriába sorolhatók. Kizártam továbbá az igekötős igéket, mert ezek módosíthatják az igeik jelentését (például *felír, aláír, lemond* stb.), a tagadással együtt járó, illetve a hipotézist reprezentáló szerkezeteket, mivel ezek sem valósítják meg a mondas újrakonstruálását, valamint a duplikátumokat is eltávolítottam. Ezek után a véletlen listákat az MNSZ2-vel bővítettem, hogy mindegyik igealakra nézve megkapjam a 250 adatból álló, az újrakonstruálást megvalósító találatot.⁷ Azért, hogy az idézés konstruálása során azt is vizsgálni tudjam, hogy az igeikkel alkotott idézések az MNSZ2 alkorpuszaira jellemzővé válnak-e, a listákat két megjelenítési módba mentettem le (*szó sorszámá*-val, amivel a találatra lehet hivatkozni, illetve *doc.style*-lel, ami az alkorpuszt jeleníti meg). Az egyes igealakok találati listájának a két megjelenítési módját egy közös táblázatban egységesítettem. Így a találatok sorszáma mellett láthatóvá vált, hogy a példák mely alkorpuszban jelennek meg.

⁴ A történetiségben ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy az aktuális megnyilatkozó elbeszélő múltat alkalmazva teszi elérhetővé az idézetet. Ez a múlt idő (elbeszélő igealak) az elbeszélés fő eseményeinek kifejezésére (is) szolgált. Az „elbeszélte esemény múltbeli, a beszélő nézőpontja az esemény elbeszélésében mégis belülről érvényesül, a meghatározó a megismerő közvetlensége, vagyis a konstruáló közelsége, a közvetlen tapasztalása a szemtanúság vagy az átélés megléte, mintha a beszélő közvetlenül tapasztalna a felidézett eseményt, annak idejét” (Tolcsvai Nagy, 2017a: 17–18, vö. még Sárosi, 2003: 152–154, 362–364; Mohay, 2015: 121–128; Németh, 2001: 131–138; Tolcsvai Nagy, 2021: 432–447).

⁵ Ezek közül az igeik közül az *idéz* sajátos szerepet tölt be. Ezzel az igével alkotott idézésekben ugyanis több esetben azzal is számolni kell, hogy nem két, hanem három egymásba ágyazódó diszkurzív szint különíthető el, három megnyilatkozóval (az aktuális beszélő és két beágyazott beszélő: az idézett és az idéző beszélő), szemben a többi igével, ahol két megnyilatkozó (az aktuális beszélő és a beágyazott megnyilatkozó) szerepét lehet felvenni. Például: „*Ami minket érdekel, az az, hogy milyen sokáig marad Musarraft tábornok az ország élén. Ennek az időszaknak a lehető legrövidebbnek kell lennie*” – idézte a brit hírügynökség az egyik legnagyobb segélyszervezet vezető tisztségviselőjét. (#144696089)

⁶ Lekérdezés dátuma: 2022. január 20.

⁷ Ezúton köszönöm Sass Bálint segítségét a véletlen listák szakszerű bővítésével kapcsolatban.

Az ekképp kialakított nyelvi mintát a második körben szintén manuális úton elemeztem. A korpuszvezérelt vizsgálat miatt előzetes annotálási szempontjaim nem voltak, az idéző konstrukciók jellemzőit rögzítettem. Majd az ezen jellemzők alapján kirajzolódó mintázat összetevőit a harmadik körben már annotálási szempontokként vettem fel, és a nyelvi mintát ezek alapján vizsgáltam. E szempontok a következők voltak: (a) az idézések melyik alkorpuszra válnak jellemzővé, (b) az idézés konstruálása, ezen belül (i) az idéző rész és az idézet külön jelenetben válik-e kidolgozottá, (ii) az idézésben működő referenciális központ vizsgálata. A nyelvi minta elemzéséhez kvantitatív módszert alkalmaztam. E kvantitatív elemzések szolgáltak alapul a vizsgálat eredményeinek ismertetéséhez.

5. Eredmények

5.1. Idézés az MNSZ2 alkorpuszaiban

Az első vizsgálat arra irányult, hogy a kiválasztott igékkel alkotott idézések hogyan oszlanak meg az MNSZ2 különböző alkorpuszaiban. Ennek az összesítését mutatja az 1. táblázat.

1. táblázat. Az igékkel alkotott idézések eloszlása az MNSZ2 alkorpuszaiban (%)

	beszélt	hivatalos	sajtó	személyes- fórum	személyes- közösségi	szépirodalmi	tudományos
<i>mond</i>	11,97	2,92	54,09	1,90	13,56	14,39	1,17
<i>ír</i>	4,10	1,68	47,88	2,68	19,28	10,29	14,09
<i>idéző</i>	3,76	5,52	66,70	1,27	12,47	6,09	4,19
<i>hangsúlyoz</i>	9,82	1,52	74,88	0,45	11,46	0,59	1,28
<i>említ</i>	15,15	18,36	43,39	2,11	8,28	3,68	9,03
<i>firtat</i>	5,74	3,06	53,86	3,22	13,76	19,11	1,25
<i>bizonygat</i>	2,41	1,50	32,95	4,14	17,03	36,90	5,07

Az 1. táblázatból látható, hogy a hét eltérő szemantikájú ige részvételével alkotott idézések elsősorban a sajtó alkorpuszát jellemzik. Az igék közül kiemelkedik a *hangsúlyoz*, az ezzel alkotott idézések jellemzik leginkább a sajtó alkorpuszát. A hét ige közül kivételnek tekinthető a *bizonygat*: a vele alkotott idézések a szépirodalom alkorpuszát jellemzik nagyobb arányban. Az 1. táblázat eredményeit tekintve az is szembevetendő, hogy a tudományos alkorpuszban a többi alkorpuszhoz képest jellemzően kevesebb idézés található⁸.

⁸ Ennek oka az, hogy ebben a szövegtípusban a perspektivizáció implicit(ebb) módon valósul meg, elsősorban tehát nem igével konstruált idézéseket alkalmaz (ennek bővebb kifejtését l. Csontos, 2023: 127–148).

5.2. Az idéző konstrukciók kategóriái a kifejtettség alapján

A nyelvi minta alapján megfigyelhető, hogy egy újrakonstruált megnyilatkozás hozzáférhetővé tétele két módon válhat kidolgozottá.

(3a) „Úgy vélem, áthidalhatóak a nézetkülönbségek a két párt között, és olyan megegyezésre juthatunk, amellyel sikereket érhetünk el az államadósság és a deficit terén úgy, hogy közben nem sérül a gazdaság.” – mondta az elnök.
(#862982934)

(3b) Idősebb Plinius „medocus non parvae auctoritatis”-ként említette.
(#771652362)

(3c) Példaként említette a bírói kar és az Alkotmánybíróság átalakítását.
(#888700567)

A (3a–c) példákból látható, hogy az idézések a kidolgozottságuk alapján két kategóriába sorolhatók: a (3a) összetett, a (3b–c) elemi jelenetben valósítja meg az idézést. Az összetett jelenetben való konstruáláskor arról van szó, hogy az idézet elérését és egyben annak kontextualizációját is elvégző idéző rész, illetve az idézet is külön jelenetben válik kidolgozottá. Az elemi jelenetben viszont az idézet nem külön, hanem egy elemi jelenet részeként jelenik meg. E konstrukció alapvetően az aktuális megnyilatkozó perspektívájának nagyobb fokú érvényesülését mutatja. Ez viszont nem jelenti azt, hogy nem egy megnyilatkozás idézéseként történő hozzáférhetővé tétele zajlana, mivel ezekben az esetekben is a perspektivizáció tényét a nem jelen idejű és nem egyes szám első személyben alkalmazott, ún. *világot létrehozó predikátum (word-creating predicates)* (Sanders–Spooren, 1997: 81; Németh T., 2013: 117), a perspektiváló igealak minden esetben megjeleníti. Az igealak ekképp egy az aktuális beszélőtől eltérő perspektívát hoz működésbe, ezzel együtt azt jeleníti meg, hogy az elemi jelenet egy másik beszélőhöz köthető megnyilatkozás újrakonstruálását végzi el. Ezekben az esetekben a beágyazódó diskurzus hozzáférhetővé tételének újrakonstruálási folyamatában az aktuális megnyilatkozó perspektívájának dominánsabb érvényesülése miatt az idézést megjelenítő konstrukció módosul: az idézet nem külön eseményként jelenik meg. Ezekre az esetekre ugyanakkor az is jellemzővé válhat, hogy a perspektivizáció tényét az igealak mellett más nyelvi eszköz is – a (3b)-ben például az idézőjel – felismerhetővé teheti.

A hét igével alkotott idézések a kidolgozottság alapján az alábbi százalékos arányt mutatják fel a nyelvi mintában:

2. táblázat. Az idéző konstrukciók eloszlása kidolgozottság alapján (%)

	összetett jelenet	elemi jelenet
<i>mond</i>	56,03	43,97
<i>ír</i>	96,01	3,99
<i>idéz</i>	80,56	19,44
<i>hangsúlyoz</i>	64,90	35,10
<i>említ</i>	43,02	56,98
<i>firtat</i>	66,46	33,54
<i>bizonygat</i>	88,89	11,11

A 2. táblázat azt mutatja, hogy az igékkel alkotott idézések összetett jelenetben vagy elemi jelenetben kerülnek-e megalkotásra. E szempont alapján az igék közt különbségek mutathatók ki. Amíg a *mond* közel hasonló arányú szerkezeti megoldásokat alkalmaz (összetett jelenet: 56,03%, elemi jelenet: 43,97%), addig az *ír*, *idéz*, *bizonygat* esetében az idéző rész és az idézet inkább külön jelenetként valósul meg. Az *ír* esetében összetett jelenetként való konstruálás az esetek 96,01%-ában, míg elemiben csupán 3,99%-ban figyelhető meg. Az *idéz*-nél ez a százalékarány 80,56%–19,44%, a *bizonygat*-nál pedig 88,89%-ban összetett eseményként jelenik meg az idézés, míg 11,11%-ban elemi eseményként. A többi ige-nél e két konstrukció közötti százalékarány az előbbiektől kisebb eloszlást mutat. A *firtat*-nál ez 66,46%–33,54%, akárcsak a *hangsúlyoz*-nál (64,9%–35,1%). E vizsgálati szempont alapján az igék közül kiemelkedik az *említ*, ennél az ige-nél ugyanis a fenti arányszámok megfordulnak: összetett jelenetben megvalósuló idézések 43,02%-ban, míg elemiben 56,98%-ban jellemezték a nyelvi mintát. Ez az eredmény az ige szemantikájával magyarázható. Az *említ* ugyanis azt a jelentést képes megjeleníteni, hogy az idézni kívánt diskurzus vagy annak bizonyos összetevője az aktuális szövegben nem olyan releváns. Ez alapján felvethető, hogy ezt az igt az aktuális megnyilatkozó motiváltan alkalmazza azokban az esetekben, amikor ugyan idézni kíván egy megnyilatkozást, de annak összetevőit nem kívánja a figyelem előterébe állítani. Ebből következik az, hogy a saját perspektíváját dominánsabban érvényre juttató idéző szerkezetet alkalmaz az idézet megjelenítésére. Például:

(4a) Az európai adatvédelmi biztos az adatvédelem fontos elemeként említi az adatok bizalmas és biztonságos kezelését, valamint az azokhoz való hozzáférés és későbbi felhasználásuk korlátozását. (#339868397)

(4b) Hatvani előképként az Evil Dead 2-t és a Labirintus-t említi, és azt mondja, nem akarja sem a Fűrész-jellegű, túlságosan durva horrorfilmeket, sem pedig a mai, butuska komédiákat követni, hanem olyan filmet szeretne készíteni, amely „erős forgatókönyvre épül, szórakoztató, és egy magyar vagy egy amerikai család ugyanúgy megéri” (#579595885)

A (4a)-ban az idéző az idézni kívánt diskurzus összegzését adja, annak az aktuális szöveg szempontjából relevánssá váló összetevőjére koncentrálva. A (4b)-ben az is megfigyelhető, hogy a beágyazni kívánt megnyilatkozás részei eltérő módon ágyazódhatnak a szövegbe. Míg az idéző az egyik összetevő hozzáférhetővé tételét az *említ* igével megalkotott elemi jelenetként, addig a másik összetevőt a *mond* igével és összetett jelenetként konstruálja meg, amelyben ráadásul az eredeti diskurzusból szó szerint is idéz. Ezen – egyébiránt a nyelvi mintát jellemző – konstruálási lehetőség felvetheti azt az értelmezési lehetőséget, hogy ezekben az esetekben az idéző adaptív tevékenysége lép előtérbe: az idézni kívánt diskurzusnak az adott szöveg szempontjából releváns összetevőit nagyobb kifejtettségi móddal jellemezhető összetett jelentésszerkezetként, míg a kevésbé releváns összetevőket elemi jelenetként és az *említ* ige felhasználásával jeleníti meg.

5.3. Idéző konstrukciók a referenciális központ működése alapján

Az igékkel alkotott idézések elemzésének következő lépéseként az idéző konstrukciók kidolgozása alapján felvehető összetett és elemi jelenetekben érvényesülő referenciális központot vizsgáltam.

A referenciális központ azt a tájékozódási kiindulópontot jelöli, amelyből a megnyilatkozás személyközi/szociokulturális szituáltsága,⁹ valamint tér- és időviszonyai reprezentálódnak. A referenciális központot alapesetben a megnyilatkozó személye, illetve térbeli és időbeli elhelyezkedése jelöli ki. De a megnyilatkozónak arra is lehetősége van, hogy ezt a tájékozódási pontot áthelyezze egy másik megnyilatkozóra (vö. Sanders–Spooren, 1997: 85–89). Idézés során az idéző a referenciális központ átadásával annak mértékében élhet, hogy az idézés során mennyire kívánja az eredeti diskurzus önállóságát megőrizni, mennyire kívánja a befogadót az eredeti diskurzusból visszavezetni. Az idézést tekintve az vált meghatározóvá, hogy az aktuális megnyilatkozó milyen mértékben enged teret a saját referenciális központjának az érvényesítésére: a teljes idézés a saját referenciális központjából kerül megalkotásra, vagy az idézett részben a beágyazott megnyilatkozó referenciális központjának – teljesen vagy részben – teret ad. Röviden szólva, itt annak a kérdése vált meghatározóvá, hogy kinek a referenciális központjából kerül megalkotásra az idézet.

A nyelvi minta elemzése után az idézéseket jellemző referenciális központ működését az alábbi példasorral kívánom szemléltetni, előre bocsátva azt is, hogy a referenciális központ működése alapján felvehető idéző konstrukciók nem alkotnak homogén kategóriát: a perspektivizáció jelöltségének mértéke alapján a példányok skaláris mintázatot mutatnak fel.

⁹ A referenciális központ Sanders és Spooren általi leírásának a személyjelölés kérdését érdemes szélesebb kontextusban vizsgálni, hiszen ahhoz nem csupán a résztvevői szerepek tartozhatnak, hanem a szociokulturális viszonyok színrevitele is: például *azt is mondta a doki, hogy megnézik, hogy a méhemmel minden rendben van-e* (#123017736), ahol a *doki* alkalmazása az aktuális beszélőnek a múltbeli énje és beszédpartnere közötti szociokulturális viszonyt is érvényre juttatja (l. Tátrai, 2022: 51).

(5a) „Eddig ez a legkisebb tömegű csillag, amely körül bolygót találtunk” – hangsúlyozza Geoffrey Marcy csillagászprofesszor, aki az eddig talált tucatnyi Naprendszeren túli, bolygórendszer legtöbbjének a felfedezésében közreműködött. (#238669381)

(5b) George Mitchell, Barack Obama amerikai elnök közel-keleti különmegbízottja mondta valamikor a kilencvenes évek második felében, hogy „befejezhetetlen konfliktus pedig nincs”. (#513038033)

(5c) Azt mondta, a cigányok nem zavarták a demonstrációt, a házuk udvarán üldögélőkre mégis „kőzáró zúdult”. (#486784988)

(5d) A professzor azt is hangsúlyozta, hogy a beteg a szlovák egészségügy lehetőségeihez képest mindent megkapott. (#166754392)

(5e) Borges „megfoghatatlan hasonlatokat” említ. (#24315387)

(5f) A püspök a nemcsak területileg, hanem lelkileg, anyanyelvileg, illetve kulturálisan szétszakadozott magyarság integrációjának fontosságát hangsúlyozta. (#179931163)

(5g) Belák Endre hazafias beszédet mondott. (#41455684)

5.3.1. Összetett jelenetben megvalósuló idéző konstrukciók

Az (5a) példában az idézet teljes terjedelmében a beágyazott megnyilatkozó referenciális központja érvényesül **egyenes idézést** eredményezve. Az (5a) példában az idéző a saját tájékozódási központját az idézőjellel is jelölt idézet teljes terjedelmében a beágyazott diskurzus megnyilatkozójára helyezi át: az ő referenciális központjából kerül megalkotásra az idézet szociokulturális szituáltsága, továbbá a tér- és időviszonyai, így például az ő referenciális központjából értelmezhető az idézetet uraló 'mi', valamint a jelen idő.

Az elemzés szempontjából az (5d)-t érdemes előre venni, hiszen ebben az esetben épp a fentebb, az egyenes idézés esetében leírtak ellentétje látható: az idézés teljes terjedelmében az aktuális megnyilatkozó referenciális központja érvényesül, az ő referenciális kiindulópontjából értelmezhetők az aktuális diskurzusba bevont megnyilatkozás személy-, idő- és térjelölései, **függő idézést** eredményezve. Ekképp az (5d)-ben az idézetben megjelenő *gyötörte* nem a beágyazott, hanem az aktuális megnyilatkozó referenciális központjából értelmezhető. Az aktuális megnyilatkozóknak a teljes idézésre kiterjedő aktivitása – amit az is mutat, hogy az egész idézés az ő referenciális központjából kerül megalkotásra – abban is megmutatkozik, hogy az idézni kívánt diskurzusnak csak a propozicionális összegzése valósul meg.

Az összetett jelenetben konstruált függő idézésben az idéző jelenet és az idézet nyelvileg explicitté válik. Ebben az idézésben explicitté váló szintaktikai viszony miatt az idéző jelenet főmondatként, az idézet mellékmondatként értelmezhető. A kettejük szintaktikai viszonyát a *hogy* kötőszó teheti explicitté. Ez a függő idézési mód kialakulásával hozható összefüggésbe: két önálló mondat került egymással szoros grammatikai viszonyba úgy, hogy a mondatot tartalmazó mondatnak

alárendelődött az azt tartalmilag kifejtő másik mondat, például *Látja/Mondja. Hogy esik* ('hogyan esik'). → *Látja/Mondja, hogy esik*. A kettejük grammatikai függését a *hogy* (vagy a magyar nyelv alakulástörténetében a 'hogy' jelentésben alkalmazott *mert*) kötőszó reprezentálhatja (l. Haader, 1995: 506–666, 2003: 500–551). A főmondatban az utalószó semlegesen dolgozhatja ki a MONDÁS-t megvalósító alaptagnak egy fogalmi alszerkezetét – az (5d)-ben például az *azt* –, arra „*utalva*”¹⁰, hogy az alszerkezetet a mellékmondat fejt ki.

A két idézési mód között jönnek létre azok az esetek, amikor az idézetben az aktuális és a beágyazott megnyilatkozó referenciális központjának szabad mozgása figyelhető meg **szabad függő idézést** eredményezve (l. 5b–c). Az (5c) idézetében *a cigányok nem zavarták a demonstrációt, a házuk udvarán üldögélőkre* az aktuális megnyilatkozó referenciális központját érvényesíti, míg az idézőjellel jelölt rész („*kőzapor zúdult*”) a beágyazott megnyilatkozó szavait adja vissza, annak referenciális központját működésbe hozva. Az (5b) – az idézetben érvényre jutó referenciális központ működése miatt – szintén szabad függő idézésként értelmezhető. Ilyen esetekben – amelyeket a szakirodalom *kapcsolt egyenes idézésként* is említ (Haader, 1995: 506–666, 2003: 500–551; Dömötör, 2002: 56) – ugyanis az idézetet a *hogy* kötőszó vezeti be, amely az idéző és az idézett rész között lévő, a függő idézésre jellemzővé váló szintaktikai, tehát szorosabb viszonyra utal, de maga az idézet a referenciális központ teljes áthelyezésével, azaz az egyenes idézésre jellemzően folytatódik. Ezen idézéseket a referenciális központ működése alapján nem indokolt élesen elválasztani az (5c)-vel szemléltetett esettől, hiszen e konstruálási módban is a referenciális szabad mozgása figyelhető meg.

5.3.2. Elemi jelenetben megvalósuló idéző konstrukciók

Az elemi jelenet során – mint arról már fentebb szó volt – a perspektivizáció ténye, tehát az, hogy az elemi jelenet egy része egy másik megnyilatkozó szavait adja vissza, a perspektivizációt megjelenítő igealakon kívül más eszközzel is felismerhetővé válhat. Az (5e)-ben például látható, hogy az írott nyelvi diskurzusokban az elemi jelenetben az idézőjel alkalmazása azt teszi explicitté, hogy a mondat egy része vagy részei nem az aktuális, hanem az idézett megnyilatkozó szavait jelenítik meg, az ő referenciális központjából értelmezhetők. Az idézéseket jellemző referenciális központ működését alapul véve ezek és az ezekhez példákhoz hasonló esetek **szabad függő idézési módként** értelmezhetők. Itt ugyanis arról van szó, hogy az aktuális megnyilatkozó perspektívája olyan fokon érvényesül, hogy az idézett megnyilatkozás nem önálló jelenetben kerül megalkotásra, hanem annak értelmezett, az aktuális diskurzushoz igazított összegzése valósul meg elemi jelenetben. De az, hogy az elemi jelenet egy része egy másik megnyilatkozóhoz tartozik, a perspektivizációt elvégző

¹⁰ Az „*utalva*” idézőjelbe vételét az indokolja, hogy az utalószó e szerep mellett a 'rámutatás'-t is elvégezheti. Vö. Csontos, 2023: 113–126.

igéalak mellett – az írott nyelvi diskurzusokban – írásképi megoldással felismerhetővé válik. Ebben az esetben az mondható el, hogy az idézet nem oldódik fel az elemi jelenetben, nem képezi annak inherens részét.

Az (5f–g) példákban és az azokhoz hasonló, elemi jelenetként megalkotott esetekben ugyanakkor írásjel már nem teszi felismerhetővé a perspektivizáció tényét (vö. 2.). Az ilyen szerkesztettségi módokban a perspektivizációt a beszédselekvést is megvalósító ígéalak hozza működésbe. A konstrukcióban a beágyazódó megnyilatkozás bővítményi szerepbe való kerülését az aktuális megnyilatkozó perspektívájának az eddigieknél dominánsabb működésbe lépése okozza, amelynek célja, hogy a konstruálás során az eredeti diskurzusnak vagy annak egy részletének propozicionális összegzését vagy csupán összegzését, azaz elbeszélését/elmondását adja vissza a saját referenciális központjának fokozott érvényesítésével. Ebből a szempontból ezek az esetek **függő idézés**ként értelmezhetők. Összevetve az (5g) példát a szintén a függő idézést megvalósító (5d) példával az mondható el, hogy az (5g)-ben az idézet azért kerül külön tagmondati kifejtés helyett bővítményi szerepbe, mert az aktuális megnyilatkozó a saját perspektíváját fokozottabban érvényesíti akkor, amikor az eredeti diskurzus (propozicionális) összegzését végzi el.

Az (5f–g) példával kapcsolatban az is felvethető, hogy ezek a **narratív idézés** lehetőségét¹¹ valósítják meg. Ezen értelmezési lehetőséggel kapcsolatban – akárcsak a kapcsolt egyenes idézés esetében – az válik fő kérdéssé, hogy ezeket az eseteket kell-e, illetve érdemes-e külön kategóriaként értelmezni, vagy – elismerve, hogy jelen konstrukció azon konstruálási lehetőség eredményének tekinthető, amelynek során az aktuális megnyilatkozó saját perspektíváját olyannyira kívánja érvényesíteni, hogy a megidézni kívánt diskurzus összegzését jeleníteni meg – a függő idézési módba sorolhatók. Jelen tanulmányban amellett érvelek, hogy ez a konstrukció az idézés funkcionális értelmezése, illetve a referenciális központ működése alapján függő idézést valósít meg. De a nyelvi minta elemzésének bemutatásakor (5.4.) ezen esetekre a narratív idézés terminust is alkalmazni fogom.

Az (5f–g) példákat összevetve az is látható, hogy ez az idézés sem alkot homogén kategóriát. Az (5f)-ben az eredeti diskurzusnak az elemi jelenet részeként megjelenő összetevői kifejtettebben jelennek meg, mint az (5g) példában. Az aktuális megnyilatkozó perspektívája fokozottabban lép működésbe az (5g)-ben, ahol az, hogy egy megnyilatkozás idézése zajlik, csupán a *beszédet mondott*-ra korlátozódik. E szerkesztettségi módokkal kapcsolatban az mondható el, hogy itt a perspektivizáció tényét csupán a perspektiváló ígéalak (vö. 5.2.) jeleníti meg, az eredeti diskurzus összegző megjelenítése az aktuális megnyilatkozó perspektívájából valósul meg, az idézett diskurzus erősen objektív megjelenítését eredményezve. A kognitív kategorizáció elvét működtetve (l.

¹¹ A magyar szakirodalomban mindeztáig nem jelent meg ez az idézési lehetőség. Az idéző konstrukció lehetőségére l. Genette, 1972: 190–191; vö. még Short, 1994: 183–190; Garric–Callas, 2007: 148–149.

Tolcsvai Nagy, 2017b: 216–223; Csontos, 2023: 23–32) felvethető, hogy az (5g)-hez hasonló esetek az aktuális megnyilatkozó perspektívájának domináns érvényesítése és érvényesülése miatt az idézés periférikus eseteit valósítják meg. Ezen esetek tehát az újrakonstruált diskurzus objektivizált(abb) színrevitele miatt finom átmenetet képeznek az idézés és azon nyelvi lehetőségek között, amelyek egy diskurzust nem idéznek, csupán az intertextualitás lehetőségét működésbe hozva megidéznek, felidéznek, illetve hivatkoznak rá (vö. Csontos, 2023: 127–146).

5.4. Idéző konstrukciók a nyelvi mintában

A kifejtettség (l. 5.2.) és a referenciális központ működésének (l. 5.3.) együttes érvényesülésével és érvényesítésével megállapítható idéző konstrukciók a nyelvi mintában az alábbi százalékos arányban jelentek meg:

3. táblázat. Idéző igék és idéző konstrukciók (%)

	összetett jelenet				elemi jelenet	
	egyeses idézés	szabad függő idézés	függő idézés	kérdéses esetek ¹²	szabad függő idézés	függő idézés / narratív idézés
<i>mond</i>	41,08	1,62	11,71	1,62	4,33	39,64
<i>ír</i>	53,33	12,02	30,66	0,00	1,33	2,66
<i>idéző</i>	69,03	2,03	8,48	1,02	0,00	19,44
<i>hangsúlyoz</i>	15,53	3,62	42,68	3,07	1,58	33,52
<i>említ</i>	6,95	3,59	30,43	2,05	5,38	51,60
<i>firtat</i>	28,01	7,02	22,12	9,31	0,00	33,54
<i>bizonygat</i>	19,49	8,07	56,32	5,01	0,00	11,11

Az idéző konstrukciók szerinti vizsgálat során (l. 3. táblázat) az igék közül kiemelkedik az *idéző*, illetve az azzal alkotott idézések. Ebben az esetben ugyanis meghatározóvá válik, hogy az ezzel az igével konstruált idézések leginkább az egyeses idézést valósítják meg, 69,03%-ban. Ennek magyarázata, hogy ezen ige mellett megjelenik, hogy 'vki vmit szó szerint idéző'. Ennél az iginél tehát relevánssá válik, hogy a referenciális központ teljes áthelyeződését megvalósító nyelvi elem is kíséri az idéző igét, például: *A hírt először az amerikai US*

¹² A 3. táblázat „kérdéses” eseteivel kapcsolatban: a vizsgált mintában (is) megfigyelhető, hogy mikor a beágyazott megnyilatkozás egy E/3. dologról szól, egyértelműen nem lehet eldönteni, hogy az aktuális megnyilatkozó vagy az eredeti diskurzus referenciális központja érvényesül a beágyazott megnyilatkozásban. Például: *Hangsúlyozta: a kormánykabinet nem presztízs-, hanem városfejlesztési és gazdasági szempontokat mérlegelt a döntésnél* (#470464916); *Bajnai Gordon miniszterelnök hangsúlyozta: Magyarország sajátos felelősséget visel a Duna-stratégia kidolgozásáért* (#415865989). Ha ilyen esetekben a perspektivizációt külön írásjel (idézőjel) nem jelöli, illetve beágyazott diskurzust *hogy* kötőszó nem vezet be – ami a függő idézési módra utalna – bizonytalanná válik, hogy a beágyazott megnyilatkozás terjedelmében kinek a nézőpontja érvényesül. Ezen esetek kerültek a „kérdéses” kategóriába.

Magazine közölte, amely szó szerint idézte Christinát: „Bár szakítottunk Jordannel, a fiunk Max iránti elkötelezettségünk erősebb mint valaha.” (#773828604).

A többi igével kapcsolatban az figyelhető meg, hogy a neutrális(abb) igék (*mond, ír és idéz*) gyakrabban vesznek részt egyenes idézésben, mint a specifikus(abb) igék (*hangsúlyoz, említ, firtat, bizonygat*). Utóbbiak jelenléte elsősorban függő idézésben, illetve szabad függő idézésben a jelentősebb. Ebből következhet az, hogy ezen igékkel az idéző jellemzően akkor él, amikor az eredeti diskurzus visszaadása során a saját referenciális központját kívánja dominánsabban vagy dominánsan érvényre juttatni. Ennek következményének tekinthető az, hogy a MONDÁS-nak nem az átfogó leképezésére alkalmas, hanem annak egy összetevőjét kidolgozó, azt előtérbe állító igét alkalmaz, és ezzel együtt a saját referenciális központjának is nagyobb teret adó idéző konstrukcióval teszi hozzáférhetővé az idézetet.

Felvethető, hogy e konstruálási módok közötti választást a szövegtípus/műfaj határozza meg. Ezt az 1. táblázat adatai nem igazolják. Az 1. táblázatban ugyanis megfigyelhető, hogy mind a hét idéző igével alkotott idézések alapvetően a sajtó alkorpuszát jellemzik. Csupán két ige esetében – a *firtat* és a *bizonygat* igéknél – volt kimutatható, hogy az idéző konstrukció más alkorpuszra is jellemzővé válik. A nyelvi mintában a *firtat* egyenes idézései 97,07%-ban a szépirodalmi szövegeket jellemzik, emellett 1,03%-uk a beszélt nyelvi és 1,90%-uk a sajtó alkorpuszában jelent meg. Ennél az igénél ugyanakkor a függő idézés már csak 2,05%-ban jellemzi a szépirodalom alkorpuszát, szabad függőben pedig csak 1,56%-ban. A *bizonygat* esetében pedig az egyenes idézések minden esetben a szépirodalom alkorpuszából kerültek ki.

6. Konklúzió

A tanulmányban az igékkel konstruált idézéseket vizsgáltam hét, a mondás beszédcselekvésétől eltérő szemantikájú ige felhasználásával. A neutrális(abb) és specifikus(abb) igékkel alkotott idézések elemzése arra mutatott rá, hogy az idézés konstruálása során meghatározóvá válik, hogy az idéző a mondás beszédaktusát milyen szemantikájú igével adja vissza. Az idézés során az idéző igék alkalmazása az aktuális megnyilatkozó perspektívájának érvényesülését szemléltethetik. A vizsgálat alapján az mondható el, hogy szemantikailag minél inkább neutrális(abb) ige jeleníti meg a mondás beszédaktusát az idézés során, az idézet annál inkább az eredeti diskurzus referenciális központjának enged teret. Ha viszont az idézést specifikusabb vagy specifikus ige végzi el, akkor az jellemzően azzal jár együtt, hogy az eredeti diskurzus elérhetővé tétele idézetként az aktuális megnyilatkozó referenciális központjának dominánsabb érvényesülésével megy végbe (tehát függő, illetve narratív idézésként). Ez rámutathat arra, hogy az idéző igéket az aktuális megnyilatkozó aszerint is

alkalmazhatja, hogy milyen fokon kívánja az idézés során a saját perspektíváját érvényesíteni.

Irodalom

- Bieber, D. (2010). Corpus-based and corpus-driven analysis of language variation and use. In Bernd, Heine et al. (eds), *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis* (159–192). Oxford: Oxford University Press.
- Brunner, A. & Steyer, K. (2009). A model for corpus-driven exploration and presentation of multi-word expressions. In Levická, J. & Garabík, R. (eds.), *NLP, Corpus Linguistics, Corpus Based Grammar Research* (54–64). Bratislava: Tribun.
- Csontos Nóra (2012). Az idézés kognitív szemantikai megközelítése. Az idéző rész szerepe és viszonya az idézettel. In Tolcsvai Nagy Gábor és Tátrai Szilárd (szerk.), *Konstrukció és jelentés. Tanulmányok a magyar nyelv funkcionális kognitív leírására* (195–210). Budapest: ELTE.
- Csontos Nóra (2016). Az idézés mint újrakonstruálás. Az idéző tevékenység az egyenes idézésben. *Jelentés és Nyelvhasználat*, 3, 1–19. doi: <https://doi.org/10.14232/jeny.2016.1.1>
- Csontos Nóra (2023). *Az idézés működése a magyar nyelvben*. Budapest: KRE – L'Harmattan.
- Dömötör Adrienne (2002). Tendenciák az idéző főmondat alakulásában a kései ómagyarban és a középmagyar kor elején. *Magyar Nyelv*, 98, 56–74.
- Garric, N. & Calas, F. (2007). *Introduction à la pragmatique*. Paris: Hachette Supérieur.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris: Seuil.
- Haader Lea (1995). Az alárendelő mondatok: Az alanyi, állítmányi, tárgyi és határozói mellékmondatok. In Benkő Loránd (főszerk.), *A magyar nyelv történeti nyelvtana II/2* (506–666). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Haader Lea (2003). Az összetett mondat. Az alárendelő mondat. In Kiss Jenő és Pusztai Ferenc (szerk.), *Magyar nyelvtörténet* (500–551). Budapest: Osiris Kiadó.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar. Volume I. Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of cognitive grammar. Volume II. Descriptive application*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar. A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press. doi: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331967.001.0001>
- Maingueneau, D. (1981). *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris: Hachette.
- Mohay Zsuzsanna (2015). Boszorkányperek múlt időben. In Forgács Tamás et al. (szerk.), *A magyar nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei VIII*. (121–128). Szeged: SZTE Magyar Nyelvészeti Tanszék.
- Németh Renáta (2001). Múlt idejű igerendszerünk a korai középmagyar korban. In Büky László és Forgács Tamás (szerk.), *A nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei II*. (131–138). Szeged: SZTE Magyar Nyelvészeti Tanszék.
- Németh T. Enikő (2013). Intenciók és nézőpontok a nyelvhasználatban. In Kugler Nóra et al. (szerk.), *A megismerés és az értelmezés konstrukciói. Tanulmányok Tolcsvai Nagy Gábor tiszteletére* (112–126). Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Rosier, L. (1999). *Le discours rapporté. Histoire, théories, pratique*. Paris–Bruxelles: Duculot.
- Sanders, J. & Spooren, W. 1997. Perspective, subjectivity, and modality from a cognitive linguistic point of view. In Liebert, W.-A. et al. (eds.), *Discourse and perspective in cognitive linguistics* (85–112). Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins.
- Sárosi Zsófia (2003a). Az ősmagyar kor. Morfématörténet. In Kiss Jenő és Pusztai Ferenc (szerk.), *Magyar nyelvtörténet* (129–172). Budapest: Osiris Kiadó.
- Sárosi Zsófia (2003b). Az ómagyar kor. Morfématörténet. In Kiss Jenő és Pusztai Ferenc (szerk.), *Magyar nyelvtörténet* (352–371). Budapest: Osiris Kiadó.
- Short, M. (1994). Understanding texts: point of view. In Brown, G. et al. (eds.), *Language and understanding* (170–190). Oxford: Oxford University Press.
- Simon Gábor (2018). Az igei jelentés metaforizációjának mintázatai. *Jelentés és Nyelvhasználat*, 5, 1–36.

- Tátrai Szilárd (2022). A kontextualizáció műveletei. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.), *A szövegértés kérdései* (43–76). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2010). *Kognitív szemantika*. Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2017a). A múltak átalakulása. Jelentéstani és narratív lehorgonyzó módosulások a magyar múlt időkben a 18. század után. *Magyar Nyelv*, 113, 10–26. doi: <https://doi.org/10.18349/MagyarNyelv.2017.1.10>
- Tolcsvai Nagy Gábor (2017b). Jelentéstan. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.), *Nyelvtan* (207–466). Budapest: Osiris Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2021). *Mondá – mondta*. A folyamatos és az egyszerű múlt idő konstruálási mintázatai 19. századi naplókban. *Magyar Nyelvőr*, 145, 432–447.

Források

- MNSZ2 = *Magyar Nemzeti Szövegtár 2*. (v2.0.5.) <http://clara.nytud.hu/MNSZ2-dev>
- Tátrai Szilárd (2006). A narratív diskurzusokról – pragmatikai nézőpontból. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.), *Szöveg és típus. Szövegtipológiai tanulmányok* (157–172). Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2001). *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

VECSERNYÉS ILDIKÓ

Helsinki Egyetem, Finnország
ildiko.vecsernyes@helsinki.fi
<https://orcid.org/0000-0002-0713-5771>

Vecsernyés Ildikó: A keresztnévi megszólítás változatai egy valóságshow magyar és finn verziójában
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIV. évfolyam, 2024/2. szám, 101–117.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2024.2.006>

A keresztnévi megszólítás változatai egy valóságshow magyar és finn verziójában¹

Reality TV (RTV) shows enjoy large audiences and are well-known in many countries. Because research shows that the language of media impacts the language use of viewers, there is a strong need to study linguistic innovations and trends in RTV programmes.

In my study, I analyse the first name-based address forms of the Hungarian (*Házasodna a gazda*) and Finnish (*Maajussille morsian*) versions of the *Farmer Wants a Wife* RTV. This series is a matchmaking show for men and women (farmers) living in the countryside. After introducing the farmer, contestants attempt to get to know the farmer and win their heart.

My approach relies on sociopragmatic research from the 2000s. According to researchers, examining address forms in authentic material provides more reliable results than interviews or questionnaires, justifying my decision to examine authentic data. My research also leans on the terminology of Hungarian and Finnish onomastics and research findings. Although my research is primarily qualitative, it also includes some quantitative data.

Despite differences in structure and duration between the two TV series, I found that first name-based address forms occur in similar communicative situations and functions. In both datasets, the functions of the first name-based address forms are 1) expressing selection, 2) *mise-en-scène*, and 3) the expression of emotional intensity. In the data I analysed, I discovered instances in which the first name is used to express the following emotions: kindness, gratitude, being touched, joking, mocking, anger, fear for someone, or protecting someone.

One distinct result from my study is that in the Hungarian material, different variants of the formal first name are predominantly used as a first name-based address form (~90 shortened forms/derivatives of first names out of 149 'official' first names). In the Hungarian corpus, we can also see that the shortened forms/derivatives of first names (unofficial bynames) are often used in parallel with the formal first name from the very beginning of the acquaintance – that is, their use does not presuppose a close, intimate relationship between communicative partners.

Another important finding is that first name-based vocatives are proportionally more frequent in the Finnish RTV series than in the Hungarian series. This finding contrasts with research showing that in Finnish, compared with many European languages, the use of the first name as an address form occurs much less frequently. In Finnish RTV programmes, as previous research demonstrated, a trend exists toward the frequent use of first name-based address forms.

Another characteristic feature of the Finnish material is the highly infrequent use of shortened forms/derivatives of first names as a form of address (7 unofficial bynames out of 129 first names), which is unsurprising in light of the existing literature. In Finnish, the shortened forms/derivatives of first names are typically used amongst family, friends, and colleagues. Interestingly, during the filming of the RTV show, no such close relationships are formed between participants.

¹ A tanulmány írását a Magyar Tudományos Akadémia Domus Junior ösztöndíjával támogatta.

In the Hungarian series, the degree of familiarity and the emotional charge markedly influence the choice of first name variants. The choices made by communicative partners can be placed on a scale of formality based on the examples in the series.

Keywords: Hungarian, Finnish, RTV, first name address forms, contrastive research

1. Bevezetés

Tanulmányom egy legalább 32 országban (vö. Hailu, 2022) sugárzott valóságshow (*Farmer Wants a Wife*) magyar (*Házasodna a gazda*) és finn (*Maajussille morsian*) változatának keresztnévi motivációjú megszólításait vizsgálja kontrasztív szempontból. Keresztnévi motivációjú (a továbbiakban: keresztnévi) megszólításnak nevezem a szereplők hivatalos (a műsorban feliratként megjelenő vagy a bemutatkozáskor elhangzó) keresztnévén, illetve a keresztnév részben megváltozott (képzett és/vagy rövidült) formáján alapuló megszólításokat.

A kérdéses sorozat vidéken élő, állattartással, mezőgazdasági munkákkal foglalkozó férfiak és nők (a továbbiakban: gazdák) párkereső műsora. Bemutatásuk után a műsorba jelentkezők vállalják, hogy megpróbálnak megismerkedni a gazdával, és elnyerni annak szívét. A két programváltozat szerkezeti hasonlóságai lehetővé teszik azok megszólításainak – elsősorban kvalitatív szempontú – összehasonlító vizsgálatát.

A finn és a magyar nyelv keresztnévi megszólításairól általában véve azt mondhatjuk, hogy a magyarban szélesebb körű a használatuk (l. a 2. fejezetet), ennek ellenére a 'Got Talent' finn változatában mégis kiemelkedően gyakran hangzanak el, ami a sztenderd nyelvhasználathoz képest újszerűnek számít (vö. Lappalainen–Vecsernyés, 2023). A média nyelve hatással lehet a nézők nyelvhasználatára (vö. Sayers, 2014), ezért is gyümölcsöző tovább vizsgálni e megszólítások használatát a valóságshow-k világában. Tanulmányomban pontosítani igyekszem azt a képet, amely a magyar és finn keresztnéven szólítás eddigi kutatási eredményei alapján kialakult, e területen ugyanis viszonylag kevés kontrasztív vizsgálat született. A két nyelv egymás távoli rokon nyelve, és sok szerkezeti hasonlóság van közöttük. Bár megszólítási eszközkészletük látszólag nagyon hasonló, a használati szabályok jelentős különbségeit figyelhetjük meg (l. a 2.1., 2.2. fejezetet). Ezek kutatása tehát többek között a nyelvtanulók, fordítók és tolmácsok munkáját is segítheti. A témaválasztást az is indokolja, hogy közel 25 éves magyartanári munkám során finn nyelvű hallgatóim nagy része azt válaszolta a „Mi a beceneved?” kérdésre, hogy nincs beceneve. Ez felkeltette érdeklődésemet a két nyelv kereszt- és becenévhasználati különbségeinek feltérképezése iránt.

Tanulmányomban megvizsgálom, hogy milyen helyzetekben milyen funkciókkal köthető össze a keresztnévi megszólítások használata, hatnak-e és hogyan hatnak az eredményekre a két sorozat kisebb szerkezetbeli különbségei, illetve a beszédpartnerek közötti ismeretség foka. A tanulmány második fejezete

a kutatás hátterét és módszereit tárgyalja, a harmadik fejezet az anyaggyűjtés forrása és módszerei címet viseli, a negyedik pedig a keresztnévi megszólítás változatait elemzi a vizsgált műsorokban. Az ötödik fejezet összegzi az eredményeket.

2. A kutatás háttere

2.1. A finn és a magyar nyelv megszólításai

Megszólításoknak Domonkosi Ágnes (2002: 5) „a nyelvi érintkezésformák vizsgálata során a kommunikációs partnerre utaló nyelvi elemeket” nevezi. A Finn Nagyszótár meghatározása a következő: „a megszólítás annak a kifejezése, hogy kihez irányítjuk a mondandónkat” (VISK, definíciók). Domonkosi (2002, 4–7) – összhangban a nemzetközi megszólítási szakirodalommal –, megszólításnak tartja a tegezést, a nemtegezést, illetve ezek változatait, valamint bizonyos névmásokat és nominális formákat (pl. a neveket vagy rokonságneveket). A megszólítások nyelvi eszköztára a magyar és a finn nyelvben rendkívül hasonló; mindkettőben megtalálható a tegezés-nemtegezés dichotómiája (igeragokkal és birtokos személyjelekkel kifejezve), az informális és formális névmások (l. a magyar *te* vs. *ön/maga* vs. finn *sinä* vs. *te*) és a nominális megszólítások (vö. pl. a magyar nyelv vonatkozásában Domonkosi, 2010; a finn nyelvben pl. Yli-Vakkuri, 2005; összehasonlító szempontból Lappalainen–Vecsernyés, 2023; Vecsernyés, 2021). Abban azonban, hogy milyen gyakran és milyen helyzetekben használják ezeket, jelentős eltéréseket figyelhetünk meg. A finn nyelvben az európai nyelvekhez viszonyítva meglehetősen ritka a nemtegező formák használata (l. pl. Lappalainen, 2015), például a tanárok és diákjaik, az orvosok és pácienseik, a rendőrök, ügyintézők és ügyfeleik túlnyomórészt kölcsönösen tegeznek egymást (vö. pl. Yli-Vakkuri, 1989: 58–60), míg a magyar nyelvben ezek között a kommunikációs partnerek között a nemtegező formák dominálnak (vö. pl. Domonkosi, 2010).

A nominális megszólítások használatában is jelentős eltéréseket láthatunk. A magyar nyelvben például a társadalmi vagy tudományos pozíción, rangon, nem alapuló nominális megszólítások használata sok viszonylatban természetes (vö. pl. Domonkosi, 2017: 287–290), míg a finn nyelvben ezen megszólítások csak formálisabb helyzetekben, pl. ünnepélyes alkalmakkor vagy választási beszélgetésekben hangzanak el, hétköznapi szituációkban ritkák, és ilyenkor viccesek vagy ironikusak lehetnek (Nuolijärvi & Tiittula, 2001; Yli-Vakkuri, 2005).

2.2. A nevek mint megszólítások

A nominális megszólítások közé tartozik például a vezeték-, kereszt- vagy becenéven szólítás is. Jelen kutatásom középpontjában a keresztnévi megszólítások állnak (l. a definíciót az 1. fejezetben). A magyar és finn névkutatásban a vezeték- vagy családi név (finnül *sukunimi*) és a keresztnév

(finnül *etunimi*) ugyanazokat a neveket fedi. Hajdú (2003: 347) felhívja a figyelmet a keresztnév kifejezés azon problémájára, hogy ez a terminus nem feltétlenül foglalja magában a keresztnév hitre térés előtt adott neveket, ezért ahelyett az egyéni név terminus használatát javasolja. Becenévnek az egyéni név bármilyen alakváltozatát nevezi (i. m. 638) felhívva a figyelmet arra, hogy ez az elnevezés a „bece-” kezdet ellenére nemcsak a becézésre, kedveskedésre kialakult névváltozatokat foglalja magában, hanem a bármely funkciójú névváltozatokat is. A finn terminológia eltér a magyarétól a keresztnév rövidült és/vagy képzett alakjainak vonatkozásában (funkciójukat véve az elnevezés alapjául), azokat a „nem hivatalos megkülönböztető nevek” közé sorolva (Takács, 2014; Sjöblom et al., 2012: 191–196). A terminológiai eltérések és az általam vizsgált valóságshow sajátosságai miatt is indokolt, hogy nem használom a „becenév” terminust az általam vizsgált keresztnévi alakváltozatok megnevezéseként (l. 2.3. fejezet).

A magyar nyelvben a néven szólítás szorosabb kapcsolatot létesít a kommunikációs partnerek között, és azáltal „a beszéd közvetlenebbül hat ránk” (Károly, 1962: 63). A magyarban elterjedt a keresztnéven szólítás akár a családi, baráti, munkahelyi vagy iskolai kapcsolatokra gondolunk (vö. például Domonkosi, 2002: 63–64, 73–74, 82–83, 93, 103). Annak ellenére, hogy a keresztnéven szólítás is bizalmas jellegű megszólítás, a szoros kapcsolatokban a keresztnév alakváltozataival való szólítás még gyakoribb, pl. szülő–gyermek kommunikációban a becenevi vokatívuszok használata a legmegszokottabb, és az ettől eltérő, a „hivatalos” keresztnéven szólítás emocionális szerepet hordozhat (Domonkosi, 2023: 207).

A finn nyelvben a keresztnévi megszólítások sok európai nyelvhez képest ritkábban használatosak. Akkor szólítanak valakit a néven, ha erre valamilyen kifejezett ok van, főképp a befogadó figyelmének felkeltése, témaváltáskor vagy többszereplős kommunikációs helyzetekben beszélő kiválasztáskor; interperszonális helyzetekben azonban kevésbé használatosak (vö. pl. Lappalainen, 2015: 84–85; Seppänen, 1989; Yli-Vakkuri, 2005: 194). A néven szólítás például köszönéskor és köszönetmondáskor sem feltétlenül szokás (Seppänen, 1989: 198, 204; Domonkosi & Vecsernyés, 2023). Kivételt látszik képezni ez alól a valóságshow-k világa, hiszen a 'Got Talent' finn változatában a keresztnév vokatívuszi használata kifejezetten gyakori interperszonálisan, főleg, amikor a zsűritagok megdicsérik a sikeres szereplőket (Lappalainen & Vecsernyés, 2023). Domonkosi Ágnes közösségi médiában folytatott kutatásaiból tudjuk, hogy például személyes Facebook-társalgásban, gratulációkat és köszönetmondásokat tartalmazó posztokban a magyar kommentelők az informális nominális megszólítások széles skáláját (kereszt- vagy beceneveket, kedveskedő megszólításokat) használják, ezzel szemben gratuláló és köszönetmondó kommenteket tartalmazó finn Facebook-posztokban kereszt- és becenevi megszólítást elvéve, kedveskedő formákat pedig egyáltalán nem találtunk (Domonkosi, 2019; Domonkosi–Vecsernyés, 2023).

A finnben a keresztnév rövidült és/vagy képzett alakváltozatait jellemzően családi, baráti körben és munkatársak között használják (Sjöblom et al., 2012: 192–193), a magyarban ezek használati köre viszont sokkal szélesebb (Kovács–Tánczos, 2015).

2.3. A becenév mint terminus használatának problémái

A kereszt- és becenevek elkülönítése problémákat vet fel a sorozat magyar változatában, amelyben a nyolc bemutatkozó gazdából kiválasztott négy továbbjutó (tehát az események szempontjából központi szerepet játszó) gazda közül hármat nem a hivatalos nevén, hanem annak rövidült, képzett formáján mutatnak be, és ezeket a neveket a sorozat szereplői és a műsorvezető is aktívan használják vokatívuszi funkcióban (l. a 4.1. fejezetet). Ezek, a szereplők és a nézők számára eleve felkínált, csaknem jelöletlennek ható nevek a kiindulási alapjai a gazdák és a többi résztvevő közötti kommunikációnak. Ilyen módon ezen alakok becenévnek tartása problémákat vethet fel. Ráadásul a finn névtani terminológia nem is ismeri a „becenév” terminust (l. 2.2. fejezet). Ezen okokból célszerűbb a kutatás során keresztnévi (motivációjú) megszólításokról beszélni, és különös figyelmet fordítani arra, ha a magyar anyagban az alapértelmezetten megjelenő rövidült, képzett névalakok további alakváltozáson mennek keresztül (l. 4.4. fejezet).

2.4. A kutatás módszere

Kutatási módszerem a megszólítások kontrasztív szempontú szociopragmatikai vizsgálata. Kutatásom fő elméleti háttérét a kétezres években született szociopragmatikai kutatások adják, ekkor kezdett ugyanis a megszólításkutatók figyelme a kérdőívekre és interjúkra épülő vizsgálatok helyett vagy mellett valódi, autentikus interakciók elemzése felé fordulni (l. Domonkosi, 2019; Lappalainen 2015; Norrby & Wide, 2015), mivel az így szerzett információk megbízhatóbbaknak bizonyultak (l. pl. Domonkosi, 2010: 38). A szociopragmatikai vizsgálat lényege abban rejlik, hogy a szociális változókon kívül (mint például a kommunikációs partnerek kora vagy neme) a pragmatikai szempont is előtérbe kerül, tehát az, hogy milyen szituációban, milyen céllal hangzik el egy-egy megszólítás, mennyire ismerik egymást a kommunikációs partnerek, van-e közöttük pozícióbeli különbség stb. (vö. pl. Clyne et al., 2009). Az általam gyűjtött anyagban úgy vizsgálom a megszólításokat, hogy interakciós kontextusukat, azaz a megszólítások előtt és után elhangzó közléseket, illetve a kommunikációs helyzet körülményeit is feljegyeztem és figyelembe veszem.

Támaszkodom még a magyar és finn névtani kutatások eredményeire is, főképp a kereszt- és becenevek definiálása és használata vonatkozásában. Az érzelmileg telített szituációk elemzésekor az Károly (1962: 63–64) és a Domonkosi–Ludányi (2018) által említett kategóriákat is felhasználom (l. 4.2.3. fejezet).

Kutatási kérdéseim a következők: 1. Milyen szituációkban hangzanak el keresztnévi megszólítások, és mi lehet a funkciójuk? 2. A két sorozatban megvalósult kommunikációs szituációk részbeni különbségei mennyiben hatnak a kutatás eredményeire? 3. Tetten érhető-e a kommunikációs partnerek közötti ismeretség fokának hatása a keresztnévi megszólítás választására?

3. Az anyaggyűjtés forrása és módszerei

A kutatáshoz a *Farmer wants a wife* brit valóságshow magyar és finn változatának 2021-es évadát használtam fel. A magyar változat címe *Házasodna a gazda* (4. évad, RTL csatorna²), a finn változaté *Maajussille morsian* (14. évad, MTV3 csatorna³).

A magyar és finn sorozatban nyolc magányos gazdát vagy gazdasszonyt mutatnak be a televízióban, majd felhívást intéznek a nézőkhöz, hogy jelentkezzenek a műsorba, azaz írjanak egy levelet a gazdának, akivel meg szeretnének ismerkedni. A négy legtöbb levelet kapó gazda kerül be a műsor további részeibe, és választhatja ki a számára legszimpatikusabb jelentkezőket, akik gazdaságukba utaznak velük. Ezek a jelentkezők a műsorban megismerkedhetnek a gazdákkal, akik egyre kisebbre szűkítik a kört, miközben csoportos, majd kettesben töltendő randevúkon próbálják kideríteni, kihez húz legjobban a szívük. A randevúk idején a többi jelölt a farmon dolgozik. A sorozat végén a gazdák kiválasztják „az igazit”.

A két sorozat közös jellemzői a következők: azonos szereplőtípusok; hasonló tartalom és szerkezet; szerepel egy (női) műsorvezető a sorozatban, aki segíti a gazdák bemutatását és felkonferálja a műsor történéseit; a sorozatban beszámolnak a gazdák és a versenyzők érzéseiről, konfliktusairól, kapcsolatairól. A párkereső program emlékeztet a televíziós vetélkedőkre, mivel a jelentkezők közül minden szakaszban „kiesik” valaki.

Szem előtt kell azonban tartanunk, hogy a két műsorban láthatunk olyan szerkezetbeli eltéréseket is, amelyek egymástól eltérő kommunikációs helyzetekhez vezetnek, valamint a kvantitatív szempontú összehasonlítást nehezítik. A finn és a magyar sorozat különbségei többek között a következők: az egyes részek időtartama hosszabb a magyar változatban; a finn változatban a gazdák egymással is találkoznak, míg a magyarban nem ismerik egymást; a finn tévében mutatják a túl kevés levelet kapó (kieső) gazdák reakcióit; valamint beszámolnak a születő kapcsolatok későbbi sorsáról. A magyar sorozatban a pár közös utazást nyer, ahol elmélyítheti érzéseit, azonban nem tudjuk meg, mi lesz később a kapcsolat sorsa. A finn változatban nem nyerhető utazás, azonban körülbelül fél évvel később a nézők betekintheznek abba, születtek-e tartósabb kapcsolatok. A két sorozat

² A Nemzeti Audiovizuális Archívumban érhető el: <https://nava.hu/>

³ Elérhető: <https://www.mtv.fi/ohjelma/8961570ec8f2b9a6e0d5/maajussille-morsian?season=5991b3952c240b181218> (2024. december 10.)

különbségeinek ellenére a megvalósuló kommunikációs helyzetek típusai, körülményei a két sorozatban nagy mértékben megegyeznek.

Megszólítások a következő relációkban hangzanak el: általában a gazda, a jelentkezők, a műsorvezető és a gazda barátai, rokonai és ismerősei szólítják meg egymást; ezenkívül a műsorvezető vagy ritkán a gazda a nézőket is megszólítja, valamint elvétele hallhatjuk azt is, hogyan szólítják meg egymást a randevúra érkező gazdák és programokat szolgáltató vállalkozók. A sorozat egyik érdekessége még, hogy a szereplők a gazdaságban lévő állatokat is meg-megszólítják (emberi) keresztnéven is; értelemszerűen ezeket a formákat tanulmányomban nem vizsgálom.

A televízióműsorokra jellemző módon a valóságshow-k beszélgetéseit is szerkesztik, vágják a műsor készítése során. Kutatásomban tehát ezt, a televíziós sugárzás céljára elkészült, a nézők számára autentikusként megjelenő műsort van módomban elemezni, a kulisszák mögé nincs betekintésem.

Az általam vizsgált évad mindkét országbeli változatából kijegyzeteltem a bennük előforduló keresztnévi megszólítást tartalmazó megnyilatkozásokat kontextussal együtt. A magyar változat 16, a finn 14 részes. A magyar változat utolsó két részét, amelyekben a párok részt vesznek a megnyert utazáson, illetve a finn változat három részét, amelyekben visszatérnek a jelenlegi és előző évadok kapcsolatainak későbbi alakulására, nem használtam fel a kutatásban; így a felhasznált részek eseményei, a kialakuló emberi kapcsolatok stádiumai a két anyagban jobban megfelelnek egymásnak. A magyar sorozatból így (reklámok nélkül) hozzávetőlegesen 12,5 óra, a finn sorozatból 7,5 óra teszi ki a kutatási anyagot; a magyar sorozat kutatásomhoz felhasznált részei tehát körülbelül 40%-kal hosszabbak. A két sorozat főbb szereplőit és a kutatáshoz felhasznált részeit az 1. táblázatban mutatom be.

1. táblázat. A két sorozat adatai

	Magyar	Finn
Felhasznált részek	1–14. rész	1–11. rész
A felhasznált részek hozzávetőleges időtartama	12,5 óra	7,5 óra
Műsorvezető	Nádai Anikó (32 éves)	Vappu Pimiä (nő, 43 éves)
Az egész műsorba bejutó gazdák	Viki gazdasszony (Molnár Viktória, 31 éves) Gergő gazda (Múcska Gergő, 23 éves) Zoli gazda (Molnár Zoltán, 25 éves) Pista gazda (Molnár István, 60 éves)	Stiina gazdasszony (23 éves) Matti gazda (50 éves) Patrik gazda (20 éves) Kalle gazda (28 éves)
A gazdákhoz elutazó jelöltek száma	17 jelölt	16 jelölt

A kommunikációs helyzetek leggyakoribb résztvevői a műsor témájából adódóan a gazdák, a jelöltek és a műsorvezető.

4. A keresztnévi megszólítások elemzése

A következőkben a keresztnévi motivációjú megszólításokat elemzem. Jelen tanulmányomban azokat a vokatívuszokat nevezem így, amelyek a szereplők hivatalos (a műsorban feliratként megjelenő vagy elhangzó) keresztnévén, illetve annak részben megváltozott (képzett és/vagy rövidült) formáján alapulnak (az elnevezés indoklását l. a 2.3. fejezetben).

4.1. A keresztnévi megszólítások előfordulása a két sorozatban

A magyar és a finn sorozatban vokatívuszi szerepben elhangzó keresztnévek számát az alábbi, 2. táblázat tünteti fel.

2. táblázat. Keresztnévi megszólítások előfordulása a két sorozatban

Keresztnévi megszólítások száma	magyar	finn
Összes előfordulás	149	127
A hivatalos keresztnév alakváltozatainak száma a fentiek közül	kb. 90	7

Amint a 2. táblázat is mutatja, a magyar sorozatban keresztnévi motivációjú vokatívuszt 149, a finn sorozatban pedig 127 alkalommal hallunk. Figyelembe véve azt, hogy a kutatásban elemzett magyar anyag a finnél 40 %-kal hosszabb, meg kell állapítanunk, hogy a finn kutatási anyag keresztnévi megszólításainak száma a korábbi kutatások tükrében igen jelentős (l. 2. fejezet), és arányaiban meghaladja a magyar anyag ilyen típusú megszólításainak számát. A finn televíziósorozat bőséges keresztnévi megszólításai összhangban állnak egy másik valóságshow, a 'Got Talent' finn változatát érintő kutatás eredményeivel (Lappalainen & Vecsernyés, 2023).

Amikor a magyar sorozatba jelentkező gazdajelölteket bemutatják, a gazdák bemutatkoznak a teljes nevükön, említik a korukat, és beszélnek magukról, majd a műsorvezető videóhívásban beszélget velük. A bemutatkozás elején a képernyőn megjelenik a *Zoli gazda*, *Gabi gazdasszony*, *Gergő gazda*, *Dávid gazda*, *Viki gazdasszony*, *Zoltán gazda*, *Klára gazdasszony*, *Pista gazda* felirat, illetve a szereplő lakhelye.

A finn sorozat gazdáinak bemutatásakor a műsorvezető néhány mondatban beszél egy-egy gazdáról annak keresztnévét említve, majd a gazda mesél magáról, és ezalatt keresztnévét, illetve korát és lakhelyét tudjuk meg a képernyőre kerülő feliratból. Rövidült/képzett névalakokat nem látunk, hallunk. Ezután a gazda

barátai és/vagy rokonai érkeznek a gazdához, és beszélgetnek vele arról, mit vár a műsorban való szerepléstől.

A képernyőn megjelenő és a gazdák által említett nevek alapján megállapíthatjuk, hogy a finn sorozatban a gazdák „hivatalos”, azaz a képernyőre feliratként felkerült keresztnéve (*Stiina, Kalle, Patrik* stb.) hét kivételtől eltekintve az egész sorozatban változatlan formában hangzik el megszólításként is. A magyar sorozatban egészen más a helyzet. Látjuk, hogy a Viki gazdasszonyként bemutatott szereplő hivatalos neve *Viktória*, Zoli gazdáé *Zoltán*, Pista gazdáé pedig *István*. Ezeken az „alapértelmezett” alakváltozatokon szólítják őket általában a jelentkezők is, akik a kezdetektől ezen a nevükön ismerik meg a szereplőket. Az így szólított gazdák véleményem szerint a nézők számára megközelíthetőbbnek tűnhetnek, könnyebb a sorsukért aggódni vagy éppen felháborodni döntéseiken. Hiszen a valóságshow-k világában az a cél, hogy a néző mindenképpen kíváncsi legyen rájuk (vö. Penzhorn & Pitout, 2007: 73.)

A magyar anyag karakterisztikus vonása, hogy rendkívül gyakori a keresztnévből rövidült és/vagy képzett nevek használata nemcsak a gazdák, hanem a szívükért versengő jelöltek megszólításakor is. Néhány esetben fűtanúi is vagyunk annak, hogy a gazdáknak a jelöltek egy része eleve a keresztnévből rövidült/képzett néven mutatkozik be, miközben hivatalos keresztnéve is megjelenik a képernyőn. A keresztnév különböző változatai tehát már a sorozat elejétől „természetesnek” számítanak, és nagy számban jelennek meg megszólításként. Mivel néhány szereplő bemutatkozását a magyar változatban nem mutatják, a magyar változatban szereplő hivatalos keresztnévek alakváltozatainak pontos számát nem lehet megállapítani. A biztos esetek száma a 149 keresztnévi megszólításból 90. Ezzel szemben a finn anyagban a gazdák és jelöltek keresztnéven szólításakor a 127 alkalomból a hivatalos keresztnévtől eltérő alakokat csak hét esetben hallunk. Hat alkalommal ugyanannak a jelöltnek, az összetett keresztnévű Juha-Pekának a megszólításáról van szó, akit *J-P*-nek (a finn ábécé szabályait követve *Jipé*-nek ejtve) szólít a gazdasszony, a műsorvezető és egy szolgáltató. Az összetett nevek ilyenforma rövidítése a két név kezdőbetűjéből a nem hivatalos megkülönböztető nevek képzésének egyik ismert módja (Sjöblom et al., 2012: 192). A hetedik esetben Patrik gazda édesanyja szólítja *Pati*-nak a fiát (l. a 4.3. fejezetet).

Az alábbiakban megvizsgálom, hogy a két anyagban milyen típusú kommunikációs helyzetek fordulnak elő, s ezekben hogyan jelennek meg a keresztnévi megszólítások.

4.2. A keresztnévi megszólítások funkciói

A következőkben bemutatom, hogy a két sorozatban elhangzó keresztnévi megszólítások hogyan csoportosíthatóak funkciójuk szerint.

4.2.1. Beszélőkiválasztás, csoportból való kiválasztás

A magyar és a finn sorozatban elhangzó keresztnévi megszólítások egy jelentős részének funkciója az, hogy egy társaságban, csoportban felhívja a figyelmét annak az embernek, akit beszédpartnernek jelölnek ki. Ebben a beszélőkiválasztási funkcióban hallhatjuk a legtöbb keresztnévi megszólítást.

A finn sorozat elején a műsorvezető a gazdákkal többfős csoportokban beszélget, és nézi át a jelentkezői leveleket; különösen ekkor hallhatunk sok, a beszédpartner „kijelölésére” szolgáló keresztnévi vokatívuszt. A magyar változatban a gazdák nem találkoznak egymással, de jelöltjeikkel folytatott csoportos beszélgetéseikben számos, ugyanebben a funkcióban elhangzó keresztnévi megszólítás van.

A beszélőkiválasztási funkciótól kissé eltér a csoportból való kiválasztás egy sajátos formája, amikor a gazdák randevúra hívnak vagy félrehívják beszélgetni valakit. A magyar Zoli gazda a kiválasztottat általában keresztnévi vokatívussal hívja el a jelentkezők közül, mint az 1. példában.⁴

1. példa (MA):

ZOLI G: amúgy (.) viszont **Nóri** (.) tudnék majd veled beszélgetni egy kicsit, négyszem[közt],

NÓRA: [per]sze.

Ebben a szituációban a gazdák keresztnévhasználatában mindkét anyagban kétféle megoldást láthatunk: a keresztnévi megszólítást és a megszólítás kerülését, a név említését. Úgy vélem, az explicit megszólítás kerülésével, a névnek csak az említésével a gazda a meg- vagy elhívást kevésbé másokat kirekesztő jellegűnek szánja.

4.2.2. A szereplők színre vitele

Az óvodai bábjátékokban a néven szólítás egyik fontos funkciója az, hogy a szereplők a nézők számára könnyen azonosíthatóak legyenek, és ez az ún. színre viteli funkció nem minden esetben különül el élesen a többitől, például a beszélőkiválasztási funkciótól, hanem azok között átfedések vannak (Domonkosi & Ludányi, 2018). A színre viteli funkció az általam vizsgált sorozatban is megjelenik.

4.2.2.1. Üdvözlés és elköszönés

A szereplők műsorvezető általi néven szólítása üdvözléskor és elköszönéskor mindkét sorozatban gyakori, ami magyar nyelv vonatkozásában nem meglepő (vö. Kiss, 2004: 18.), viszont eltér a finn nyelv korábbi kutatási eredményeitől (l. 2.2. fejezet). A magyar sorozatbeli telefonbeszélgetésekre és a finn sorozatbeli csoportos találkozásra egyaránt jellemző, hogy a szereplőket köszöntő

⁴ A példákban használt rövidítések, jelölések jegyzéke a tanulmány végén található.

műsorvezető már a köszönéskor nevén szólítja a gazdát. A 2. példában a magyar sorozatból idézünk, a 3. példa a finn sorozatból való:

2. példa, telefonbeszélgetés kezdete (MA):

PISTA G: haló
MV: halló
PISTA G: helló **Anikó**
MV: szia **Pista**

3. példa (FI):

(A műsorvezető először találkozik Kalle gazdával.)

MV: moikka **Kalle**.
szia, Kalle
KALLE G: moikka.
szia
MV: tervetuloa.
isten hozott

Hasonlóképpen elköszönéskor is gyakran hallunk keresztnévi vokatívuszokat (4. példa).

4. példa, telefonbeszélgetés befejezése előtt (MA):

MV: **gergő** hát akkor (.) öö (.) jó horgászást neked, nem is tartalak fel, sok sikert,

A 2–4. példában érkezéskor és elköszönéskor elhangzó keresztnévi megszólítások nemcsak az ismeretség kezdeti stádiumában fordulnak elő a két sorozatban, hanem a későbbi részekben is, fő funkciójuk tehát a szereplők színre vitele, a nézőkkel való megismertetése lehet.

4.2.2.2. A továbbjutók és kiesők kiválasztása

A finn anyag keresztnévi megszólításainak egy része olyankor hangzik el, amikor a sorozat különböző szakaszaiban a gazdák a jelöltek egy részét hazaküldik. Minden ilyen szituáció hasonló szerkezetű: a műsorvezető megkérdezi a gazdától, hogy kik jutnak tovább a sorozat következő szakaszába, majd azok, akiket a gazda nem említett, kiesnek. Ezekben a „válogatókban” a műsorvezető a gazdát is, a kiesőket is feltűnően gyakran szólítja meg keresztnévi vokatívuszokkal, ahogyan az az alábbi, 5. és 6. példában látható.

5. példa, a gazda válaszait kihagyva (FI):

MV: **Matti** sulla on kolme paikkaa siellä farmilla nyt
Matti, három helyed van most a gazdaságban

(...)

MV: **Matti**, kenet haluat kutsua ensimmäisenä farmille.
Matti, kit akarsz elsőként meghívni a gazdaságba'

(...)

MV: kenelle **Matti** (.) esität viimeisen kutsun.
kit hívsz meg, Matti, utoljára

(...)

Ahogy a fenti példából láttuk, a gazdát a műsorvezető minden alkalommal a nevével szólítja.

A folytatásból kiderül, akinek a neve nem hangzik el a gazda szájából, a műsorvezető keresztnévén szólítva emeli ki a csoportból, majd mond neki köszönetet. (1. a 6. példát).

6. példa (FI):

(Patrik gazda bejelentette, kik jutnak tovább a következő fordulóba. Csak Ninna nevét nem említi, neki kell hazamennie.)

MV: **Ninna**. ikävä kyl[lä]
Ninna, sajnós

NINNA: [joo] ((nyrpistäen))
igen ((fintorogva))

MV: kiitos **Ninna** to[si paljon]
nagyon köszönjük, **Ninna**

A továbbjutók kiválasztásának ceremóniája a finn változatban minden alkalommal következetesen ugyanúgy zajlik le: a műsorvezető ismétlődő kérdésére, amelyben a gazdát újra és újra keresztnévén szólítja, a gazda elmondja a továbbjutók nevét, a műsorvezető pedig – nevükön kétszer is megszólítva őket – megköszöni a kiesőknek a részvételt. A gazda és a kiesők ismétlődő néven szólítása a továbbjutók kiválasztásakor a színre vitelt szolgálja, és azt sugallja, hogy a műsor készítői hangsúlyozni akarják a résztvevők fontos szerepét. A továbbjutók kiválasztása a magyar változatban csak összevágott jelenetekből áll, így azokban a keresztnévhasználat megbízhatóan nem vizsgálható.

4.2.3. Érzelmileg telített szituációk

Mindkét sorozatban bőségesen találunk példákat arra, hogy a keresztnévi megszólítások érzelmileg telített szituációkban hangzanak el. A magyar szakirodalom a keresztnévi megszólításhoz kapcsolódóan többféle emocionális funkciót említ (Károly, 1962: 63; Domonkosi & Ludányi, 2018: 496–501):

kedveskedés, féltés, óvás, együttérzés, szájalom és gúnyolódás, csúfolódás, figyelmeztetés, szemrehányás, düh, indulat, türelmetlen elhárítás.

Mindkét anyagban bőven találunk példákat arra, hogy valaki kedveskedés (sőt kibővíteném ezt a kategóriát: hála vagy meghatottság) kifejezésekor, illetve gúnyolódáskor (viccelődéskor) használ keresztnévi motivációjú vokatívuszt. A szakirodalomban említett további funkciók egy részére a magyar anyagban találtam példákat, a finnben nem.

4.2.3.1 Kedveskedés, hála, meghatottság

Mindkét sorozatban van példa arra, hogy a randevúra hívott jelentkező a gazdát nevéen szólítva hálálkodik neki (7. példa).

7. példa (FI):

ANNUKKA: täällä on tosi kaunista voi ETtä. huippua,
annyira szép itt, hihetetlen. fantasztikus

kiitos **Matti** kun toit minut tänne Saimaalle.
köszönöm, Matti, hogy elhoztál ide, a Saimaához

A hetedikhez nagyon hasonló példával a magyar sorozatban is találkozunk, ahol a hála kifejezéséhez, köszönetmondáshoz nemegyszer társul keresztnévi megszólítás is.

4.2.3.2 Viccelődés, gúnyolódás, csúfolódás

A sorozat mindkét változatában előfordul, hogy gúnyolódáskor, csúfolódáskor (és a kategóriát kibővíteném a viccelődéssel) hangzik el a néven szólítás. A 8. példa újfent finn nyelvű, mivel a hátralévő emocionális funkciókra csak magyar példák vannak az anyagban. Ebben a példában az egyik jelölt viccel, amikor egy hajóban utazik néhány társával és a gazdával.

8. példa (FI):

JONNA: **Matti**, et pääse karkuun,
Matti, nem menekülhetsz

Jonna arra céloz, hogy Matti össze van zárva az érte versengő jelöltekkel, és nem tud szabadulni. A néven szólítás előfordulása olyankor, amikor valakit dicsérnek vagy valakivel viccelődnek, egy másik valóságshow, a 'Got Talent' magyar és finn változatában is megfigyelhető (vö. Lappalainen & Vecsernyés, 2023).

4.2.3.3. További emocionális funkciók

A magyar sorozatban találhatunk még példákat a keresztnévi vokatívuszok használatára düh, szemrehányás, féltés, óvás, kifejezésekor is, míg a finn sorozatban ilyenek nem szerepeltek.

A következő (9.) példánk előzménye az, hogy Dávid féltékenységgel kínozza Viki gazdasszonyt. Ráadásul beszélgetésük előtt rosszul rakott meg egy talicskát, amelyet most Péter, akit Dávid épp faképnél hagyott, hogy Viki gazdasszonyt ostromolja, akaratlanul fel is borít. A gazdasszony mérges lesz, és leszidja Dávidot, de látszólag nem a tolakodó, féltékeny kérdésekért, hanem a talicska túlzott telepakolásáért.

9. példa (MA):

VIKI GA: látod **Dávid**, MONDtam én hogy ez így nem lesz jó.

Több olyan magyar példa is van, amelyekben a gazdaságban fizikai munkát végző jelöltek veszélyre figyelmeztetik, elővigyázatosságra szólítják fel egymást, például „*Zsófi, menj el onnan*”, „*vigyázz, Nóra*”. Bár ezek a figyelmeztetések gyakran nem négy szemközt hangzanak el, és átfedésben lehetnek a kiválasztási funkcióval (l. 4.2.1. fejezet), kivétel nélkül keresztnévi megszólításhoz kapcsolódnak, és tipikusan ismétlődő szerkezetük (felszólító módú igék) miatt is feltétlenül ebbe a csoportba sorolnám őket.

4.3. Az ismeretség fokának hatása a keresztnévi megszólítás választására

Hasonlóan más valóságshow-khoz (l. Lappalainen & Vecsernyés, 2023), a műsorvezető és a szereplők a magyar változatban is törekednek tegezni egymást. A műsorvezető, Náda Anikó (2021-ben 32 éves) kölcsönösen tegeződik a 60 éves Pista gazdával. A viszonylag jelentős kor- és nembeli különbség miatt ez nem annyira magától értetődő, véleményem szerint emiatt is fordulhat elő, hogy Náda Anikó a műsor elején először még néhányszor *István*-nak szólítja az amúgy *Pista* gazda-ként bemutatott szereplőt, és csak a következő találkozásoktól vált át a *Pista*-ra. A hivatalos keresztnév használata a tegezés ellenére is egy fokkal formálisabbá teszi kettejük kommunikációját, míg az áttérés a *Pista* névre az ismeretség elmélyülésével függhet össze, azonban nem zárható ki az sem, hogy a műsorkészítők utasítására, a színreviteli funkció érdekében történik.

A finn sorozatban a gazdasszony és a jelentkezők egyetlen résztvevőt hívnak csak becenéven; Juha-Pekát az ismeretség fokától függetlenül mindenki *J-P*-nek (ejtsd: jipé) hívja. Ezenkívül egyetlen becenévvel találkozhatunk, amelyet Patrik gazda édesanyja használ egy ízben, amikor Patrikhoz beszél (l. a 10. példát).

10. példa (FI):

PATRIK G ÉDESANYJA: mehän voidaan olla HElisemäss **Pati**,
mi itt akár el is cseverészhetünk, Pati

Patrik gazda és édesanyja egy, a lövészetben jártas „jelölttel” hármásban gyakorolnak, és úgy tűnik, a lány könnyen lekörözheti őket teljesítményével. Az édesanya azon viccelődik, hogy míg a jelölt remekel, neki és fiának csak a csevegés marad. A becézett keresztnév használata az anya–fiú kommunikációban a finn nyelvben is természetes (l. 2.2. fejezetet).

A finn anyagban a rövidült/képzett keresztnévi megszólítások elenyésző száma, illetve az, hogy az öt előfordulás egyike édesanya és fia között hangzik el, alátámasztja azt a tényt, hogy a finnben ezek a megszólítások nagyrészt csak közeli kapcsolatokban fordulnak elő. A sorozat forgatási ideje alatt, ahogyan a vizsgált anyagból látjuk, ilyen szoros kapcsolatok aligha alakulnak ki.

4.4. A magyar sorozat keresztnévi alakváltozatai

Amint már említettem, a magyar sorozat gazdait tipikusan keresztnévük rövidült és/vagy képzett változatán mutatják be, és néhányszor tanúi vagyunk annak is, hogy a jelentkezők sem hivatalos keresztnévükön mutatkoznak be. Ezek a keresztnévi alakváltozatok kevés kivétellel (*Pista gazda*) a keresztnév rövidült, -i képzős alakjai (*Zsófi*, *Zoli*, *Vivi*). Mivel a keresztnév alakváltozatai sok szereplőnél alapértelmezetten jelennek meg, ezek vokatívuszi használatát jelöletlennek tekinthetjük, és becenévnek nevezésük is problematikus (l. a 2.3. fejezet). Ezért érdemes figyelmet fordítanunk arra, amikor ezek a névalakok további változásokon mennek át.

A további, a sorozatban hallható alakváltozatok nagy részében birtokos személyjelet és/vagy -ka/-ke kicsinyítő képzőt tesznek az -i képzős alakváltozathoz vagy a hivatalos keresztnévhez, pl. *Petikém*, *Péterünk*, *Atika*. A -ke/-ke képzős alakváltozatokat kedveskedő, babusgató hangulatúnak tartják (Hajdú, 2003: 673). Nagyobb alaki változás a keresztnévben az, amikor Pétert néhányszor *Petyám*-nak nevezik, illetve a hivatalosan is *Johnny*-ként bemutatott vőlegényjelöltet pedig *Johnnygold*-nak és *Jolly joker*-nek szólítják. Mindezek a -ka/-ke képzős és/vagy birtokos személyjellel ellátott, valamint nagyobb mértékben megváltozott keresztnévi alakváltozatok – figyelemre méltó módon – kivétel nélkül az érzelmileg telített helyzetekben fordulnak elő.

A 11. példában gúnyolódáskor hangzik el a birtokos személyjeles névváltozat, amikor egy Péter nevű vőlegényjelölt meg akarja mutatni a többieknek és Viki gazdasszonynak, hogy jól tud bánni a láncfűrészszel, és megpróbál alkatrészt cserélni rajta, ám csaknem elrontja azt. Johnny ezért odaszól neki:

11. példa (MA):

JOHNNY: **Péterünk** mi a helyzet, kell egy új fűrész,

A szituációban egyértelmű, hogy Johnny nem a segítségét ajánlja fel Péternek, hanem arra céloz, hogy az tönkreteszi a fűrész. A fenti példában a keresztnév birtokos személyjeles alakja véleményem szerint a megszólítás bizalmosságát, a

gúny élet fokozza. A birtokos személyjeles megszólítás emotív funkcióját Domonkosi is említi (2002: 49).

A magyar sorozatban elhangzó keresztnévi megszólítások elhelyezhetőek egy formalitási skálán (l. a 3. táblázatot), amely egyik végén a hivatalos keresztnév, következő pontján a rövidült/-i képzős alakváltozatok, a másik végén a birtokos személyjeles és/vagy kicsinyítő képzős alakok, vagy a hivatalos keresztnévtől jobban eltérő alakváltozatok szerepelnek. A kommunikációs partnerek a közöttük meglévő ismeretség fokának és a megnyilatkozás céljának függvényében a skálán előre-hátra mozogva választják ki a számukra megfelelő alakot.

3. táblázat. A keresztnévi megszólítások formalitási skálája

1. hivatalos/bejelentett keresztnév	2. fokozat	3–4. fokozat
<i>Péter</i>	<i>Peti</i>	<i>Petikém, Petyám</i>
<i>Nóra</i>	<i>Nóri</i>	<i>Nórikám</i>

Az egyik gazda, Múcska Gergő Szlovákiában él. Mivel a határokon túli magyarok megszólításhasználata eltérhet az országhatárokon belül lakó társaikétól (l. pl. Domonkosi összefoglalóját, 2002: 39–40), az általa használt megszólításokra külön figyelmet fordítottam. A Gergő gazda szájából elhangzó keresztnévi megszólítások (tíz ilyen van a sorozatban) azonban ugyanolyan kommunikációs helyzetekben és funkciókhoz kapcsolódva hangzanak el, mint a többi szereplő által használtak, nem mutatnak sajátos vonásokat.

5. Összegzés

A magyar és a finn valóságshow vizsgált keresztnévi motivációjú megszólításai a két sorozat szerkezeti és időtartambeli különbségei ellenére ugyanolyan típusú kommunikációs helyzetekben, funkciókban fordulnak elő. Mindkét sorozat anyagában kirajzolódik a keresztnévi vokatívuszok összefüggése a kiválasztási, színre viteli és érzelmi telítettség kifejezésének funkciójával. Az érzelmi telítettség funkcionál a két anyagban példákat láthatunk arra, hogy a keresztnévi megszólítás a kedveskedés, hála, meghatottság, viccelődés, gúny, csúfolódás, a magyar anyagban ezeken kívül a düh, szemrehányás, féltés, óvás kifejezésekor is megjelenik. A vizsgálat egyik szembetűnő eredménye a finn sorozatnak arányaiban a magyarénál is nagyobb számban előforduló keresztnévi vokatívuszhasználata, illetve ezeken belül a képzett/rövidült alakváltozatok elenyészően kis száma. A magyar korpuszban éppen ezeknek a keresztnévből alkotott alakváltozatoknak a száma kimagaslóan nagy, és láthatjuk, hogy azokat már a sorozat elejétől, az ismeretség kezdetén gyakran használják. A képzett/rövidült keresztnévi megszólítások csekély előfordulása a finn korpuszban a korábbi kutatási eredmények fényében nem meglepő; használatuk általában szoros, bensőséges kapcsolat meglétét feltételezi. A magyar sorozatban az ismeretség foka és a megnyilatkozás funkciója egyértelműen hat a

keresztnevből alkotott névváltozatok kiválasztásakor, és azok alapján egy formalitási skála is kirajzolódik

További vizsgálat tárgya lehetne a határon kívül és belül élő anyanyelvi beszélők keresztnévi vokatívuszhasználatának összehasonlítása. A valóságshow-k megszólításainak elemzését gyümölcsöző lehet folytatni a többi nominális megszólítás (pl. rokonságnevek, foglalkozásnevek, gúnynevek) vizsgálatával. A Házasodna a gazda magyar és finn változatából ezeket már kigyűjtöttem, és elemzésükre a jövőben sor kerül.

A valóságshow-k nagy nézettsége és nemzetközi ismertsége okán feltételezhetjük, hogy e műsorok nyelvi megoldásai hatással lehetnek a nézők nyelvhasználatára, s ezért a bennük megjelenő nyelvi újítások vizsgálata nagyon indokolt.

A transzkripcióban alkalmazott jelölések

- (.) szünet (2 másodpercnél rövidebb)
 - (()) nonverbális megnyilvánulás/további információ
 - . ereszkedő intonáció
 - , emelkedő intonáció
 - [] egymást átfedő megnyilatkozások kezdete és vége
- ÉLmény hangsúlyos rész

Rövidítések

- FI finn sorozat
- MA magyar sorozat
- G gazda
- GA gazdasszony
- MV műsorvezető

Irodalom

- Clyne, M., Norrby, C. & Warren, J. (2009). *Language and human relations: Address in contemporary language*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511576690>
- Domonkosi Ágnes (2002). *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Domonkosi Ágnes (2010). Variability in Hungarian address forms. *Acta Linguistica Hungarica*, 57, 29–52. doi: <https://doi.org/10.1556/aling.57.2010.1.2>
- Domonkosi Ágnes (2017). A nyelvi kapcsolattartás alapformái. Megszólítások és köszönések. In Tolcsvai Nagy G. (szerk.), *A magyar nyelv jelene és jövője* (279–298). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Domonkosi Ágnes (2019). Address forms in conversations on social media. *Eruditio–Educatio*, 14(3), 61–72.
- Domonkosi Ágnes (2023). Személynév és megszólítás. *Magyar Nyelvjárások*, 61, 203–210. doi: 10.30790/mnyj/2023/15
- Domonkosi Ágnes és Ludányi Zsófia (2018). A társas deixis szocializációs mintái az óvodai bábjátékban. Egy óvodapedagógus-képzésben zajló kísérlet tanulságai. In Tóth, P., Maior E., Horváth K., Kautnik A., Duchon J. és Sass B. (szerk.), *III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia: tanulmánykötet* (488–505). Budapest: Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Művelődéstudományi Központ.
- Domonkosi Ágnes és Vecsernyés Ildikó (2023). *Megszólítások a közösségi oldalak magyar és finn nyelvű társalgásaiban*. A Nyelvtudományi Kutatóközpontban, 2023. május 25-én elhangzott előadás.

- Hajdú Mihály (2003). *Általános és magyar névtan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Hailu, S. (2022). Fox orders 'Farmer Wants a Wife' reality dating series based on international format. *Variety*, 2022. 09. 07.
- Károly Sándor (1962): A mondatfajták. In Tompa József (szerk.), *A mai magyar nyelv rendszere. Leíró nyelvtan*. 2. kötet (26–64). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kiss Róbert Richard (2004). *Köszönésformák a magyar nyelvben (különös tekintettel az új informatikai és távközlési technológiák hatásaira és a diáknyelvre)*. Budapest: ELTE.
- Kovács, M. & Tánczos, O. 2015. Hapuilua pimeässä? Unkarin muuttuvat puhuttelukäytännöt In Isosävi J. & Lappalainen H. (ed.), *Saako sinutella vai täytykö teitillä? Tutkimuksia eurooppalaisten kielten puhuttelukäytännöistä* (241–261). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lappalainen, H. (2015). Sinä vai te vai sekä että? In Isosävi, J. & Lappalainen, H. (eds.), *Saako sinutella vai täytykö teitillä? Tutkimuksia eurooppalaisten kielten puhuttelukäytännöistä* (72–104). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lappalainen, H. & Vecsernyés, I. (2023). Comparing address practices in the Finnish and Hungarian „Got Talent” TV programmes. In Baumgarten, N. & Vismans, R. (eds.), *It's different with you: Contrastive perspectives on address research. Topics in address research 5* (13–34). John Benjamins, doi: <https://doi.org/10.1075/tar.5.01lap>
- Norrbj, C. & Wide, C. (eds.) (2015). *Address practice as social action. European perspectives*. London: Palgrave Macmillan. doi: <https://doi.org/10.1057/9781137529923>
- Penzhorn, H. & Pitout, M. (2007). A critical-historical genre analysis of reality television. *Communicatio*, 33(1), 62–76. doi: 10.1080/02500160701398995
- Sayers, D. (2014). The mediated innovation model, A framework for researching media influence in language change. *Journal of Sociolinguistics*, 18/2. doi: <https://doi.org/10.1111/josl.12069>
- Seppänen, E-L. (1989). Henkilöön viittaaminen puhetilanteessa. In Hakulinen, A. (ed.), *Kieli 4. Suomalaisen keskustelun keinoja 1* (195–222). Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Sjöblom, P., Saarelma, M., Ainiala, T. (2012). *Names in focus: An introduction to Finnish onomastics*. Helsinki: Finnish Literature Society. doi: <https://doi.org/10.21435/sflin.17>
- Takács Judit (2014). Keresztnévhasználat és névtipológia összefüggése a finnben és a magyarban. *Folia Uralica Debrenciensia*, 21, 157–167.
- Vecsernyés Ildikó (2021). Kuinka pääministeriä puhutellaan? Puhuttelu Suomen ja Unkarin pääministereiden Facebook-päivitysten kommentteissa. *Virittäjä*, 125, 92–122. doi: <https://doi.org/10.23982/vir.76600>
- VISK, (2004) = Hakulinen, A., Vilkkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. R. & Alho, I. (eds.). *Iso suomen kielioppi*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Digitális verzió: <https://kaino.kotus.fi/visk/etusivu.php>
- Yli-Vakkuri, V. (1989). Suomalaisen puhuttelun piirteitä. In Kauppinen, A. & Keravuori, K. (eds.), *Kielen käyttö ja käyttäjä. Äidinkielen opettajien liiton vuosikirja. XXXVI* (43–74). Helsinki: Äidinkielen opettajien liitto.
- Yli-Vakkuri, V. (2005). Politeness in Finland. Evasion at all costs. In Hickey, L. & Stewart, M. (eds.), *Politeness in Europe* (189–202). Clevedon: Multilingual Matters. doi: <https://doi.org/10.21832/9781853597398-015>

MERGA FEYERA WEKJIRA¹ – SZILVIA BÁTYI²

¹University of Pannonia, Multilingualism Doctoral School
margaa30fayyoo@gmail.com

²University of Pannonia
Institute for Hungarian and Applied Linguistics,
batyi.szilvia@htk.uni-pannon.hu
<https://orcid.org/0000-0001-8186-3577>

Merga Feyera Wekjira – Szilvia Bátyi: Navigating Multilingualism: Language Choices and Practices in the Linguistic Landscape of Ambo Town
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIV. évfolyam, 2024/2. szám, 118–132.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2024.2.007>

Navigating Multilingualism: Language Choices and Practices in the Linguistic Landscape of Ambo Town

The question of language use in multilingual contexts is never neutral. Languages exist in a complex, hierarchical system influenced by political, economic, attitudinal, religious, and other factors. This study explores language choices and practices in the linguistic landscape of Ambo town, Ethiopia, employing the Multilingual Inequality in Public Spaces (MIPS) framework (Gorter, 2021; Gorter & Cenoz, 2020; 2024). Utilizing the "one main street" approach (Rosenbaum et al., 1977), a corpus of 231 signs, consisting of 28 governmental (top-down) and 203 non-governmental (bottom-up) signs, was analyzed to understand the dynamics of language use in public signage. Interviews with five sign makers provided insights into the motivations behind language choices. The findings reveal a bottom-up dominance in the linguistic landscape, with non-governmental signs reflecting local language preferences. Top-down signs are predominantly bilingual, adhering to official policies that prioritize the working language (Afan Oromo) alongside the country's primary working language (Amharic language). The study also highlights the increasing visibility of a global language (English) in commercial signage, driven by globalization, but raises concerns over the underrepresentation of minority languages. Sign makers emphasized the economic and communicative benefits of multilingual signage. Overall, the study underscores a complex interaction between top-down policies and bottom-up practices, suggesting a need for more inclusive language policy implementation to better reflect Ambo Oromia's linguistic diversity.

Keywords: multilingualism, linguistic landscape, bottom-up and top-down, Ambo town

Introduction

The question of language use in multilingual contexts is never neutral. Languages exist in a complex, hierarchical system influenced by political, economic, attitudinal, religious, and other factors. In this regard, we can agree with Spolsky's claim (2004) that monolingualism is not the most straightforward language policy in the twenty-first century as it requires addressing at least two questions: the (linguistic) rights of minorities and the role of English as a global language. Ethiopia presents such a case with its multi-ethnic and multilingual population, with Amharic as the working language of the country and English as a language used in many domains of society.

According to the language policy of the country, “All Ethiopian languages shall enjoy equal recognition.” (FDRE Constitution, 1995: 3), which causes more confusion than clarity when it comes to the application at different levels (e.g., at the educational level (for an overview see Chali and Parapatics, 2024). The linguistic landscape of the country is such a domain, especially in areas where speakers of multiple languages reside.

The presence or absence of languages in the linguistic landscape can reveal important aspects of language practices and the prestige of the languages in the linguistic arena (Shohamy, 2006; Blommaert and Maly, 2015). This study focuses on the linguistic landscape of Ambo town and aims to reveal the interplay and hierarchy of languages on both top-down and bottom-up signs. More specifically, this paper seeks to answer the following research questions: To what extent the *de jure* language policy of the country is reflected in the sign-making processes and the distribution of the languages on the signs? It is assumed that Afan Oromo, the most widespread language of Ambo town, will be underrepresented on the signs, as was found by previous studies. Following the Multilingual Inequality in Public Spaces (MIPS) model (Gorter, 2021), the study analyzes Ethiopia’s language policy, the sign-making processes in Ambo town, and the languages represented in the signs.

In this article, we briefly discuss this expansion and take a standpoint in terms of definitions, followed by a description of the MIPS model and its applicability to the present study. The second part of the literature review focuses on the language political situation and multilingualism in Ethiopia, specifically in the Oromia region where the target city, Ambo town, is located. Finally, the findings of previous linguistic landscape studies conducted in Ethiopia will be discussed.

Linguistic landscape

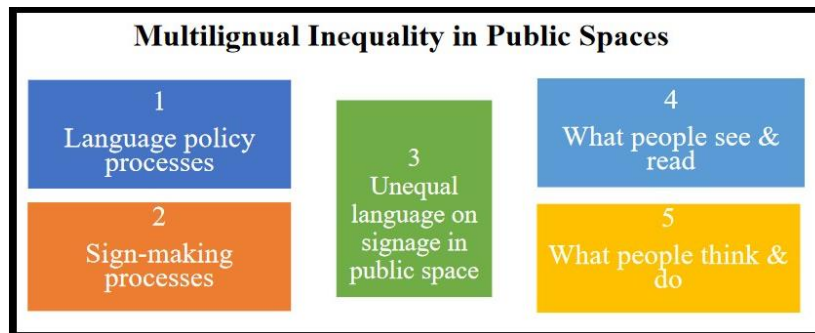
The most popular definition of linguistic landscape (LL) proposed by Landry and Bourhis (1997) states that “The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration.” (p. 25). Since the publication of their article, the field has expanded tremendously, evidenced by the publication of several books (e.g., Shohamy & Gorter, 2008; Shohamy et al., 2010; Gorter, 2006, Backhaus, 2007), thousands of articles and research items (1579 collected by Troyer, 2024¹) and the foundation of the Linguistic Landscape international journal (<https://benjamins.com/catalog/ll>). Initially, the pioneering studies focused on big cities (e.g., Shohamy et al., 2010) and were mainly quantitative, but later, a more

¹ According to 04.10.2024

qualitative approach was taken, which focused more on how the languages were represented in the LL. The study of linguistic landscapes worldwide has changed due to globalization and technological advancements, which further broadened the scope of LL to other modalities (e.g., touch screens and video walls). In line with this observation, Bányi et al. (2019) argue that “LL has to be redefined by everyone who decides to investigate the signage of a given space as the items may differ from what Landry and Bourhis (1997) included in their list” (p. 2). In this study, we espouse the definition of linguistic landscape as “the use of language in its written form in the public sphere” (Gorter, 2006: 2), excluding any other, more recent modalities that may include the analysis of sounds, non-linguistic signs, smells and scents (Pennycook & Otsuji, 2015). Motivated by the work of Shohamy and Ben Rafael (2015), we ascribe to the standpoint that the main aim of studying the linguistic landscape is to reveal both the presence and absence of languages in the public space that highlight the ideologies, reactions, decisions, and motives reflected in the different signages. This requires the investigation of multiple agents (e.g., sign-makers) and elements in a given context.

One of the recent theoretical models, the Multilingual Inequality in Public Spaces (MIPS) model (Gorter, 2021; Gorter & Cenoz, 2020; 2024), proposes five interlocking and cyclical components, Illustrated in Figure 1.

Figure 1. The Multilingual Inequality in Public Spaces (MIPS) (based on Gorter, 2021; Gorter & Cenoz, 2020; 2024)



The first component in this model concerns language policy processes referring to legislations that regulate the appearance of languages in the linguistic landscape. The second component, a crucial but under-researched element, pertains to the construal of the linguistic landscape that includes sign-makers’ considerations about what should be included in the sign. The third and paramount component, tightly affected by the first two components, is the linguistic landscape itself, in which languages are displayed unequally (Gorter and Cenoz, 2024), especially when there are divergences between the official (or top-down) and the commercial (or bottom-

up) signs. The last two components focus on how people see, read, and react to the elements of the linguistic landscape, which can lead to the development of future policies. The cyclical feature of the model means that changes in one component can lead to changes in another: for example, a new language policy can modify the linguistic landscape, or changes in language practices can influence policymaking.

Most LL studies focus on the linguistic landscape (third element) and the language policy processes (first element); however, fewer studies have addressed the remaining three elements: the making of the signage, how people relate to them, and what people think about them. This study focuses on the first three components: language policy, signage creation, and linguistic landscape.

Language policy in Ethiopia

In today's world, multilingualism has become the 'norm' (Stavans & Jessner, 2022), with regions globally embracing the use of multiple languages. This trend is also evident in Ethiopia, where both individuals and communities commonly speak more than one language (Chali and Parapatics, 2022). Several factors contribute to Ethiopia's rich linguistic diversity. First, Ethiopia is home to more than 80 different ethnic groups (Lanza and Woldemariam, 2014) and 87 languages. According to Ethnologue (2021), the following languages are the most prominent first languages in the country: Oromo (36 million speakers), Amharic (31.8 million speakers), Somali (6.7 million speakers), Tigrinya (6.4 million speakers), Sidama (4.3 million speakers), Wolaytta (2.4 million speakers), Sebat Bet Gurage (2.2 million speakers) and Afar (1.8 million speakers).

Multilingualism in Ethiopia is a result of an interplay between different factors. As people move across the country for various reasons, they interact and exchange languages and cultures, which leads to multilingualism. Second, Ethiopia's religious diversity also promotes multilingualism. The country hosts several religions, including Christianity, Islam, and Waaqeffataa, each using different languages in their practices. Third, historical attempts at colonization have influenced the linguistic landscape. Italy's unsuccessful attempts to colonize Ethiopia included a five-year occupation during which they introduced policies supporting the use of multiple languages. Lastly, foreign languages such as English, Arabic, French, and Chinese languages have been introduced for academic, diplomatic, and other purposes, further adding to the multilingual environment. However, in the history of Ethiopian languages, legal multilingualism is recognized at a school level only in the current constitution of the country, which was first introduced in 1991.

In a country like Ethiopia, where language diversity is highly complex, it is essential to have a formal structure and legal protections governed by a clear

language policy. Ethiopian language policies have historically been imposed from the top down without adequately considering the country's linguistic diversity (see McNab, 1990; Alemu & Tekleselassie, 2006). Since the paper focuses on modern Ethiopia, the discussion only touches upon the different historical periods and will not go into a detailed description of the language situations. Modern Ethiopia was established at the end of 1880th when the unification of the northern and southern parts of the country was completed (Baharu, 2005). During the unification, the Amharic language was used to cement a centralized and unified country that speaks one language; however, official regulations have not been documented during this time (Getachew and Derib, 2006). This period was followed by the strict policy of 'Amharization' (Lanza and Woldemariam, 2014) when the Amharic language also expanded all over the country, which was meant to ensure national unity (one language = one nation). A short period of multilingualism introduced by the Italians was followed by the restoration of the imperial power, during which the Amharic language was restored as the working language of the country, and it was legally incorporated in the 1955 written constitution (the first written constitution) of the country (Getachew and Derib, 2006). Following the downfall of the imperial power, the Derg regime introduced 15 regional languages as part of the national literacy campaign, though the dominance of the Amharic language continued (Getachew and Derib, 2006; Lanza and Woldemariam, 2014).

The current constitution of the country first came into function during the transition period between DERG and EPRDF (1991) (Getachew and Derib, 2006). In addition to policies of different sectors of the country, the constitution has also contained a language policy, yet is not clear and detailed language policy (Lanza and Woldemariam, 2014). The Constitution of the Federal Democratic Republic of Ethiopia (FDRGE) of 1994, particularly Article 5, sets a framework for linguistic diversity in the country by stating that the state equally recognizes all Ethiopian languages. Likewise, it establishes Amharic as the working language of the federal government while allowing each regional state the autonomy to determine its own working languages. Despite this legal recognition of linguistic diversity, the practical implementation of multilingualism in Ethiopia, as observed in various studies and critiques, appears to be limited.

Higgins (2009) points out that Ethiopia, though not colonized, has adopted English as a second language of official importance, especially in education and international affairs. This reflects the significant role English plays in the country's linguistic landscape, alongside Amharic and regional languages. Yet, the practical language policy in education and government functions indicates a disparity between the constitutional promise of equal recognition for all languages and the dominance of particular languages in regional states. As noted by Samuel and Wolde (2015),

many Ethiopians primarily use their mother tongue in regional settings, Amharic at the federal level, and English for academic and international purposes. The broader critique of Ethiopia's constitutional approach to multilingualism suggests that while the constitution acknowledges the country's linguistic diversity, it has not effectively promoted true multilingualism across all regions. The dominance of regional languages in education and governance in some areas can marginalize smaller linguistic communities, leading to a lack of representation for minority languages. This centralization of regional dominant languages mirrors historical practices in Ethiopia, where certain languages (like the Amharic language) were historically privileged over others, reinforcing linguistic hierarchies. In essence, Ethiopia's constitution may not have entirely escaped the influence of previous regimes, which favored a limited number of dominant languages. While regional autonomy over language use is allowed, in practice, only a few languages enjoy prominence in governance and education, limiting the inclusivity of the country's multilingual policies. The implementation of language policy in Ethiopia continues to present challenges, particularly in regions where linguistic diversity is not fully reflected in official language choices. In the newly introduced governmental system, the formulation of regional states was based on the number of people in the nations. Likewise, nations that have relatively many people got their own regional states, and others were collectively given common regional states. These allowed many of the ethnic groups of the country to take part in the country's ruling system. Many languages were also given some promotion to be languages of academia, media, research, and regional official languages. Based on the possibility guaranteed by the Constitution, out of more than 80 languages of the country, six local languages (Afan Oromo, Somali, Tigrigna, Afar, and Harari languages) (Turton, 2006) were promoted to regional working languages in Ethiopia.

Currently, there is no clearly documented regulation with regard to public road signage in Ethiopia. However, the current Ethiopian constitution states that regions must use their mother tongue or the regionally dominant language(s) as a working language.

LL in Ethiopia

The study of the linguistic landscape in Ethiopia is not uncharted waters. Lanza and Woldemariam (2009) investigated the presence of different languages in downtown Mekelle in the Tigray region. They found that, as a result of linguistic emancipation, which was introduced to decrease the hegemony of Amharic, the Tigrinya language is highly prevalent on both bilingual and monolingual signs. As the constitution encourages the use of local languages in media and administration, Mendisu et al. (2016) focused on more minor languages with several hundreds of thousands of

speakers. Gedeo language is spoken by the majority of the inhabitants of Dilla, while Koorete is spoken in Amarro-Keele; both settlements can be found in the most multilingual region of the country, the southwestern part of Ethiopia. Based on a corpus of 190 pictures, the authors found that Amharic and English dominate the LL, while the Gedeo language was present only in 7.3% (9 signs) of the signs in Dilla, and Koorete was entirely absent in the LL of Amarro-Keele. While both languages are now used in education and the media, the absence of these local languages in the LL has been associated with the choice of Latin script for their written forms, which is a highly sensitive issue in Ethiopia.

Blackwood et al. (2021) studied the role English plays in two distinct cities, Oslo in Norway and Addis Ababa in Ethiopia, and they found that “English saturates the public space” (p. 131) in both places, a sign of modernization and globalization. They also conclude that the fact that English is the preferred language on many bottom-up signs in Ethiopia shows a general social and cultural change going on in many African countries, and it squeezes well-established African languages out from the LL.

Fekede and Tesfaye (2020) studied multilingual practices and multiple contestations in the linguistic landscape of Jimma, Adama, and Sebeta towns in Oromia in which the study employed “a theoretical concept of geosemiotics from social semiotics as an analytical tool” (p. 105). The study identified varieties of multilingual practices, contestations, identity constructions, and other related social concerns. It portrayed the exclusion (i.e., marginalized visibility or less visibility) of Afan Oromo in unspecified domains. It also proved the absence of language policy in the country and its impacts on LL.

Chali and Parapatics (2022) studied the LL of commercial shop signs in Nekemte town, Oromia, Ethiopia. The study depicted that most of the commercial signs of the town are monolingual (Amharic or Afan Oromo) and bilingual (Afan Oromo and Amharic language), whereas some are multilingual. Direct translation of the signs from the Amharic language to Afan Oromo and fragmentation of the signs were also apparent in the study, including several careless translations from Amharic to Afan Oromo. The study also identified that there is no bottom-up policy for the signs.

While there have been some recent studies on the linguistic landscape in the Oromia region, the linguistic landscape of Ambo town has not been researched. Ambo town is one of the rapidly developing towns of Oromia Regional State in Ethiopia. It is located only 114 km away from the country’s capital city, Addis Ababa (Finfinne), and it is the town of Western Shoa Zone. Oromia Region is home to more than 35 million people, and factors such as weather conditions and job opportunities attract people from every part of the country to live in the region. Hence, most of the languages of the country could be spoken in the region, though the degree varies.

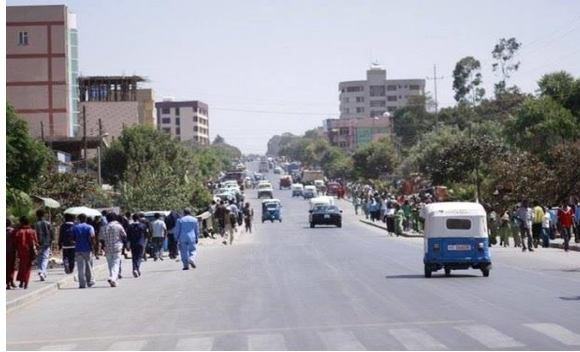
Accordingly, the 2007 census data shows that Afan Oromo speakers account for 88% of the population, Amharic 7%, and others 5%. Although the Afan Oromo and Amharic languages are dominant languages of the region, every individual has the right to use their language following the equal constitutional right given for languages of the country. In the current Oromia Regional State, the language used in official settings is Afan Oromo; the languages used in the educational setting are Afan Oromo, Amharic, and English languages, and anyone has the right to use any language in informal settings.

The Oromo people established Ambo as a modern town more than 90 years ago. These days, the town is a home for many people from different parts of the country. The 1994 national census reported that Afan Oromo was spoken as a first language by 90.92%, and 8.37% spoke Amharic language; the remaining 0.81% spoke all other primary languages reported. This shows that the speakers of Afan Oromo (Oromo people) are highly dominant in the town, so Afan Oromo is used as a mother tongue and official language, Amharic as a second language, and English as a foreign language at schools. Additionally, the Ge'ez language in the Orthodox Churches and Arabic in Muslim Mosques are also used, respectively. Furthermore, other minority languages (e.g., Tigrigna, Guragigna) are also being used at home and at the family level by those who came to live in the town. These helped the people of the town to at least be bilingual and, possibly, multilingual.

In light of the knowledge drawn from previous studies, this study aims to answer the following question: To what extent is the *de jure* language policy of the country reflected in the sign-making processes and the distribution of the languages on the signs? It is assumed that Afan Oromo, the most widespread language of Ambo town, will be underrepresented on the signs, as was found by previous studies (Fekede and Tesfaye, 2020).

The study

The town has one main road, which is the primary research site of this study (see Picture 1). It is 5 km long, and it is a road where most of the government offices are located, including different kinds of shops and businesses. Hence, it allowed the researchers to collect data on both top-down and bottom-up signs. Sign makers were also interviewed about their attitudes and considerations during the sign-making process.



Picture 1. Part of Ambo town's main road

In the present study, the “one main street” approach is used (Rosenbaum et al., 1977 in Jerusalem; Cenoz and Gorter, 2006 in Donostia - San Sebastián and in Leeuwarden-Ljouwert in Friesland; Mendisu et al., 2016 in Ethiopia- Dilla and Amarro-Keele). A total of 311 signs constitute the sample for analysis in this study. The corpus consists of 28 governmental or top-down and 203 non-governmental or bottom-up signs. These results indicate that the public road sign of Ambo town is dominated and shaped by the bottom-up approach.

This study is primarily a qualitative study whereby each picture is defined as a sign that is spatially framed (Backhaus, 2007). Following the MIPS model as the framework of the study, the quantitative approach was completed by semi-structured interviews with five sign makers to understand the driving forces behind the inclusion of specific languages on their signs. The interviewees are bi- or multilinguals speaking Afan Oromo as a mother tongue, Amharic as a second language, and English as a foreign language. Most of them completed university, and only one graduated from college, but none of them are qualified for the job they are doing. All of them were trained in different fields; however, they are making signs using the skills and knowledge they gained through experience, and they have never had an opportunity of formal training from a formal institution about sign manufacturing. They consider themselves competent in writing in Afan Oromo and English, and they learned the writing systems at school. All interviews were audio-recorded and transcribed.

Results

The purpose of this study was to describe and explore the linguistic landscape in Ambo town as manifested on the main road of the town. We aimed to explore how the language policy of the country is reflected in the sign-making processes and the distribution of the languages on the signs in this central part of the town.

Language policy: a top-down or bottom-up reflection in the linguistic landscape

A corpus of 231 signs was analysed in terms of whether the signs are governmental (top-down) or non-governmental (bottom-up) signs. Table 1 displays the distribution and type of signs.

Types of sign	Top-down	Bottom-up
Monolingual Afan Oromo	---	4
Monolingual Amharic	---	2
Monolingual English	---	12
Bilingual (Afan Oromo and Amharic)	19	122
Bilingual (Afan Oromo and English)		5
Bilingual (Amharic and English)	3	---
Multilingual (Afan Oromo, Amharic, and English)	6	34
Multilingual (Afan Oromo, Amharic, and Ge'ez)	---	4
Multilingual (Afan Oromo, Amharic, and Arabic)	---	3
Brand names	---	17
Total	28	203

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

From Table 1, we observe that the LL of the main street is dominated and shaped by bottom-up signs. In the case of top-down signs, no monolingual signs are displayed in the LL; most of the signs are bilingual, whereas Afan Oromo precedes Amharic (see Picture 2), indicating the dominance of the official working language of the region. This is further confirmed by the six multilingual signs where Amharic and English follow Afan Oromo. Only three signs exclude Afan Oromo and display Amharic and English.



Picture 2. Bilingual Afan Oromo – Amharic top-down sign

Bottom-up signs include 18 monolingual signs, out of which 12 are English (Picture 3), 4 are Afan Oromo, and 2 Amharic.



Picture 3. Monolingual English bottom-up sign

A high proportion of bottom-up signs are also Afan Oromo – Amharic bilingual signs (122) (see Picture 4), followed by trilingual Afan Oromo – Amharic – English signs (see Picture 5). In some cases, Ge'ez or Arabic are also added besides Afan Oromo and Amharic.



Picture 4. Bottom-up sign (glass/mirror shop) in two languages (Afan Oromo and Amharic)



Picture 5. Bottom-up sign in three languages (Afan Oromo, Amharic and English)

In very rare cases, there are also banners inscribed in Ge'ez and Arabic languages, which are found around the Orthodox Church and Muslim Mosque and Muslim restaurants, respectively.

Brand names are a special category within bottom-up signs as they often display brands in the original language. Ambo town is not an exception; however, additional information is usually given about the shop in Afan Oromo and/or Amharic. Picture 6 shows the advertisement of a Chinese smartphone manufacturer, the brand name

being the most prominent part of the ad; however, additional information is given in Afan Oromo.



Picture 6. Brand name (the brand name is accompanied by information in Afan Oromo)

Considerations in the sign-making process

While interviewed, the sign makers showed a positive attitude towards the use of multiple languages in the sign-making process. They justified this attitude by stating that: a) using many languages helps them increase the number of customers from different communities; b) it helps them to deliver messages and information to different groups of different language speakers; c) it empowers them personally to feel they are members of a more diverse community; d) it is lucrative because the larger the size of the banner the higher the price. However, three of them prefer to use one language only.

All sign makers stated that they were very aware and cautious in making not only a high-quality sign product but also that the content and the meanings embedded in the information were not distorted.

To ensure such accuracy, many of the sign makers edit the writing of their customers, especially when the customers allow for that. However, this is not always the case. According to the respondents, some customers do not want their advertisement to be written in Afan Oromo or Amharic due to the complex political situation in the country; therefore, they ask the sign makers to use English only (see Picture 7).



Picture 7. Monolingual English advertising banner

Discussion and Conclusions

This study aimed to investigate the linguistic landscape of Ambo town and the extent to which Ethiopia's *de jure* language policy is reflected in the sign-making processes and the distribution of languages in public signage. The findings indicate a complex interplay between top-down and bottom-up language practices that highlight both adherence to and divergence from the constitutional framework for language use in Ethiopia. The Multilingual Interaction in Public Spaces (MIPS) framework offers valuable insights into understanding the dynamics of language use in the linguistic landscape of Ambo town. In this framework, we interpreted the presence or absence of languages in the light of language policy and sign-making processes.

The analysis revealed that the linguistic landscape is predominantly shaped by bottom-up signs, which often reflect the actual language preferences of the majority of its speakers within the local population. With 203 bottom-up signs compared to only 28 top-down signs, it is clear that non-governmental signage plays a significant role in the public linguistic landscape of Ambo. This dominance of bottom-up signs suggests that local businesses and residents are actively engaging in language use that resonates with their identity and community preferences, as well as adapting to the multilingual nature of the region. By contrast, the top-down signs predominantly feature bilingual inscriptions of Afan Oromo and Amharic, reinforcing the official language policy that prioritizes Afan Oromo as the working language of the Oromia region.

Besides the predominance of the non-governmental/business-driven bottom-up signs, the signs illustrate a similar and more complex linguistic reality. The significant presence of English, both as a monolingual and bilingual option, aligns with global trends where English increasingly saturates public spaces, as noted by Blackwood et al. (2021). This proliferation of English in commercial signage reflects broader societal changes driven by globalization and modernization, but it also raises concerns about the potential erosion of local languages and identities. Notably, the presence of Afan Oromo and Amharic together in most signs underscores a local negotiation of identity that respects the dominant languages while accommodating the influences of globalization. This alignment with policy is crucial but rare. Previous studies found the underrepresentation of (minority) languages in linguistic landscapes across Ethiopia, indicating that while constitutional provisions exist, the implementation of inclusive language policies remains inconsistent. In the present study, however, contrary to our assumptions, the salience of Afan Oromo was found. The limited visibility of more minor languages (e.g., Ge'ez and Arabic) in both top-down and bottom-up signage highlights a continuing challenge for the representation of linguistic diversity, especially for minority varieties in Ambo town.

The sign makers demonstrated a positive attitude towards multilingualism in sign-making, recognizing its potential to attract diverse customer bases and facilitate communication across different linguistic communities. They emphasized that multilingual signs enhance business opportunities; this reflects a pragmatic understanding of language as a tool for economic empowerment and community engagement.

In conclusion, this study demonstrates that the de jure language policy of Ethiopia, while progressive in recognizing the country's linguistic diversity, is not fully reflected in the linguistic landscape of Ambo town. The dominance of Afan Oromo and Amharic in top-down signs adheres to the official policy, yet the underrepresentation of minority languages reveals gaps in the policy's practical application. The interplay between bottom-up signs and the prominence of English signals a dynamic and evolving linguistic landscape influenced by both local identity and global trends.

These findings emphasize the need for a more nuanced approach to language policy implementation that actively promotes not only the recognized dominant languages but also the inclusion of minority languages in public signage. Future research could benefit from a broader examination of the impacts of these linguistic practices on community identity, social cohesion, and the preservation of linguistic diversity in Ethiopia. By addressing these areas, policymakers can better align the country's language policy with its rich cultural tapestry, fostering an environment where all languages can thrive in the public sphere.

References

- Alemu, D. S., & Tekleselassie, A. A. (2006). Instructional Language Policy in Ethiopia: Motivated by Politics or the Educational Needs of Children? *Planning and Changing*, 37, 151–168.
- Bahru, Z. (2005). *A history of modern Ethiopia, 1855-1991* (2nd ed.). Ohio: Ohio University Press.
- Backhaus, P. (2007). *Linguistic landscapes: A comparative study of urban multilingualism in Tokyo*. Multilingual Matters.
- Báttyi, S., Farran, B., Ismail, A., Popova, M., Sa'ed, H., & Smari, I. (2019). #ECOC2023—Are we ready? The linguistic landscape of the high street of Veszprém. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 19(2). <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2019.2.002>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2006). Linguistic landscape and minority languages. In D. Gorter (Ed.), *Linguistic landscape* (pp. 67–80). Multilingual Matters.
- Blackwood, R., Johannessen, J. B., & Mendisu, B. S. (2021). English in Norwegian and Ethiopian linguistic landscapes: Returning to symbolic language use. In Blackwood, R. and Rønneberg, U. (eds.) *Spaces of Multilingualism* (pp. 115–134). Routledge
- Blommaert, J. & Maly, I. (2015) Ethnographic Linguistic Landscape Analysis and social change: A case study. *Tilburg Papers in Culture*.
- Chali, K. K., & Parapatics, A. (2022). The Linguistic Landscape of Commercial Shop Signs of Nekemte town, Oromiya, Ethiopia. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 22(2), 89–104.
- Chali, K. K., & Parapatics, A. (2024). Language policy and practices in an Ethiopian university towards multilingualism. *Languages*, 9(6), 198. <https://doi.org/10.3390/languages9060198>

- Eberhard, David M., Gary F. Simons, and Charles D. Fennig (eds.). (2021). *Ethnologue: Languages of the World. Twenty-seventh edition*. Dallas, Texas: SIL
- Fekede, A., & Tesfaye, W. (2020). Multilingual Practices and Multiple Contestations in the Linguistic Landscape of Selected Towns in Oromia: A geosemiotic perspective. *Macrolinguistics*, 8(1), 105–124.
- Getachew, A., & Derb, A. (2006). Language policy in Ethiopia: History and current trends. *Ethiopian Journal of Education*, 2(1), 37–61.
- Gorter, D. (ed.). (2006). *Linguistic landscape: A new approach to multilingualism*. Multilingual Matters.
- Gorter, D. (2006). Introduction: The study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 1-6.
- Gorter, D. (2021). Multilingual inequality in public spaces: Towards an inclusive model of linguistic landscapes. In Blackwood, R. and Dunlevy, D. A. (eds.) *Multilingualism in the public space: Empowering and transforming communities* (pp. 13–30). Springer.
- Gorter, D., & Cenoz, J. (2020). Theoretical development of linguistic landscape studies. *Linguistic Landscape: An International Journal (LL)*, 6(1).
- Gorter, D. and Cenoz, J. (2024). *A panorama of linguistic landscape studies*. Multilingual Matters.
- Higgins, C. M. (2009). Sociolinguistics of East Africa. In M. A. Lo Bianco, J. Orton, & Y. Gao (Eds.), *The Routledge handbook of sociolinguistics around the world* (pp. 216–225). Routledge.
- Landry, R., & Bourhis, R. Y. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of language and social psychology*, 16(1), 23-49.
- Lanza E, Woldemariam, H (2009). Language ideology and linguistic landscape: Language policy and globalization in a regional capital of Ethiopia. In: Shohamy, Elana. & Gorter, Dark. (Eds.), *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York: Routledge.
- Lanza, E., & Woldemariam, H. (2014). Indexing modernity: English and branding in the linguistic landscape of Addis Ababa. *International Journal of Bilingualism*, 18(5), 491-506.
- McNab, C. (1990). Language policy and language practice: Implementing multilingual literacy education in Ethiopia. *African Studies Review*, 33(3), 65–82.
- Mendis, B. S., Malinowski, D., & Woldemichael, E. (2016). Absence from the linguistic landscape as de facto language policy: The case of two local languages in Southern Ethiopia. *Negotiating and contesting identities in linguistic landscapes*, 2016:117.
- Pennycook, A., & Otsuji, E. (2015). Making scents of the landscape. *Linguistic Landscape*, 1(3), 191–212.
- Rosenbaum, Y., Nadel, E., Cooper, R., & Fishman, J. (1977). English on Keren Kaymet Street. In J. Fishman, R. Cooper, & A. C. (eds), *The Spread of English* (pp. 179–196). Rowley, MA: Newbury House.
- Samuel, L., & Wolde, E. (2015). Linguistic Analysis of Moribund Lexicons: Focus on Baalee Oromo. *Journal of Science and sustainable Development (JSSD)*, 2(1), 73-85.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. Routledge
- Shohamy, E. and Ben-Rafael, E. (2015) Introduction: Linguistic Landscape, a new journal. *Linguistic Landscape* 1 (1/2), 1–5.
- Shohamy, E., & Gorter, D. (2008). *Linguistic landscape. Expanding the scenery*. New York and London: Routledge.
- Shohamy, E. G., Rafael, E. B., & Barni, M. (Eds.). (2010). *Linguistic landscape in the city*. Multilingual Matters.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- The Constitution of the Federal Democratic Republic Government of Ethiopia/FDRGE/, Ethiopia, 1995.
- Troyer, R. A. (2024) *Linguistic Landscape Bibliography*. See https://www.zotero.org/groups/216092/linguistic_landscape_bibliography (accessed 04 July 2024).
- Turton, D. (2008). *Ethnic Federalism. The Ethiopian Experience in Comparative Perspective*. Ohio: Ohio University Press.

ANNAMÁRIA KISS¹ AND VALÉRIA CSÉPE²

¹Multilingualism Doctoral School, University of Pannonia
email: annamaria.kiss@phd.uni-pannon.hu

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1194-0341>

²RCNS Brain Imaging Centre, Budapest and University of Pannonia
email: csepe.valeria@ttk.hu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5021-6024>

Annamária Kiss – Valéria Csépe: A Case Study Investigating Executive Control Impairment
in Fluent Bilingual Aphasia

Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIV. évfolyam, 2024/2. szám, 133–159.

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2024.2.008>

A Case Study Investigating Executive Control Impairment in Fluent Bilingual Aphasia

The current literature on bilingual aphasia is limited, especially in investigating non-linguistic executive control (EC) impairment. Most studies suggest an EC deficit in bilingual aphasics known as bilingual People With Aphasia (bPWA). We used both linguistic and neuropsychological assessments, including the Bilingual Aphasia Test, Boston Naming Test, Rey Complex Figure B Test, Verbal Working Memory Test, and a Visual Working Memory Test, to evaluate EC impairments and to examine comprehension, fluency, and naming. We examined two bilingual (L1 Croatian- L2 Hungarian) post-stroke aphasics, both females over 70 years of age. They were diagnosed with anomia in the chronic phase. We compared their performance with a reference group consisting of 11 neurologically healthy elderly Croatian-Hungarian bilinguals. All participants were tested individually in several sessions. The results suggest moderate impairment in fluency and naming and mild impairment in working memory of the bPWA patients investigated. This study highlights the importance of investigating executive control deficits and their potential association with language performance in bPWA. These findings contribute to our understanding of the less explored domain of executive control in bilingual individuals with aphasia.

Keywords: bilingual aphasia, executive control, working memory, anomia, fluency

1. Introduction

The study of bilingualism has been a significant topic of interest in recent years, particularly in the field of language skills and disorders. Aphasia is a language disorder that impairs the individual's performance in many areas including understanding or producing intelligible speech and grammatical sentences, all due to brain damage. Brain incidents causing aphasia in bilingual individuals may present unique challenges in terms of language impairment and recovery. Although investigations of impaired executive control in bilingual aphasics emerged in the late 1990s and continued in the 2000s (Gitterman et al., 2012), the current data available in the literature is still limited, especially on anomia and working memory.

1.1. Aphasia

When defining aphasia, it is important to consider four factors: neurogenic and acquired nature, its impact on language, and the exclusion of general sensory and mental deficits. Neurogenic aphasia always results from brain damage, which can be caused by stroke, head injury, surgical removal of brain tissue, brain tumour, or infection (Goetz, 2007). Acquired aphasia is not a developmental disorder; it is not congenital. Rather, it is characterised by the partial or complete loss of language functions in an individual who had previously developed some language ability. Aphasia predominantly affects language functions and is often described as a disorder of symbolic processing, with difficulties in both producing and interpreting linguistic symbols. It can impact all forms of symbolic communication, including speaking, listening, reading, writing, and sign language. More importantly, aphasia is not associated with sensory, motor, or intellectual problems. These characteristics are crucial in distinguishing aphasia from other neurogenic disorders that affect language, speech, cognition, movement, and perception (Chapey, 2008). There are two post-stroke aphasia subtypes classified by the multidimensional view: fluent (Wernicke's, conduction, transcortical sensory and anomic) and non-fluent (Broca's, global, transcortical motor). Fluent aphasia is a condition where the ability to comprehend spoken words is impaired, while the ability to produce connected speech remains relatively unaffected. Non-fluent aphasia is a condition in which language production is severely impaired, while comprehension of spoken words remains relatively intact (Pléh & Lukács, 2014). The main characteristics of aphasia subtypes are presented in Table 1.

Table 1. Main characteristics of aphasia subtypes

Aphasia type	Speech	Comprehension	Repetition	Naming
Wernicke's	fluent speech without much meaning	poor	poor	poor
Conduction	fluent	good	poor	poor
Transcortical sensory	fluent	poor	good	poor
Anomic	fluent with circumlocutions	good	good	poor
Broca's	poor	good	poor	poor
Global	extremely poor	poor	poor	poor
Transcortical motor	little	good	good	poor

Anomic aphasia is regarded as the mildest and the most controversial aphasia subtype. Its status as a reliable syndrome of aphasia is disputed due to high variability in associated lesion sites (Fridriksson et al., 2018). Some frequently cited sites of lesions include the angular gyrus and the second temporal gyrus (Hedge, 2024). Anomia is a naming difficulty, and it is a common symptom

observed across various aphasia types and may also persist as a residual symptom in individuals who have recovered from aphasia. Anomic aphasia is a form of aphasia that is characterised primarily by a persistent and severe naming deficit, even though overall language abilities remain relatively preserved. Their speech is generally fluent, apart from pauses due to deficiencies in word retrieval. Despite having the ability to engage in fluent, spontaneous conversation, their speech is empty. Individuals with anomic aphasia tend to exhibit good auditory comprehension, normal syntax, good articulation, preserved repetition, and normal or near-normal oral reading and writing. The specific symptoms of naming difficulties may vary depending on the location of the lesion. To illustrate, if the lesions are situated in the more frontal areas, phonemic cues may evoke a naming response. Additionally, the repetition of a word endlessly with no comprehension of its meaning is associated with lesions in the angular gyrus (Hedge, 2024).

1.2. Bilingual Aphasia

More than half of the global population is now considered to speak two or more languages (Fabbro, 2001), leading to a growing chance of bilingual aphasia. Individuals are deemed bilingual if they use or have used more than one language on a regular basis (Grosjean & Li, 2013). Bilingual aphasia is a condition in which an individual who is fluent in two or more languages experiences language deficits in both languages following brain damage. This condition presents unique challenges for assessment, diagnosis, and treatment due to the complex interaction between the two languages in the brain. The characteristics of bilingual aphasia are dependent on several factors, including the age of language acquisition, pre-morbid proficiency in each language, and the nature and location of brain damage. Bilingual aphasia can be classified into two types of impairments: parallel and selective. Parallel impairment occurs when both languages of a bilingual person are affected to a similar extent. In this case, the individual experiences difficulties in producing and understanding speech in both languages. The impairments observed in one language are mirrored in the other language, suggesting a parallel decline in language abilities. Selective impairment, on the other hand, refers to a situation where one language is more affected than the other. Here, the individual may have difficulty producing and understanding speech in one language, while the other is relatively unimpaired. This suggests a selective decline in language abilities, with one language being more impaired than the other (Gitterman et al., 2012).

Currently, there is no definitive answer to the question of which one of the two languages should be prioritised in aphasia therapy (Green, 2005; Paradis, 2004). Arguments for selecting a specific language for speech and language therapy suggest choosing according to the impairment's severity, the pre-morbid frequency of use, the immediate environment's language preference, and the stronger emotional connections. However, research indicates that simultaneous

stimulation of both languages can aid in rehabilitation (Ansaldi & Marcotte, 2007; Kohnert, 2004). This is particularly relevant for proficient bPWA (Ansaldi & Marcotte, 2007), given that the bilingual language system consists of two language codes within a single system. Therefore, bPWA may encounter a variety of communication settings, ranging from entirely monolingual to completely bilingual, depending on the context, indicating a bilingual intervention approach may be a reasonable option to consider (Gitterman et al., 2012). In conclusion, when deciding which language to focus on during therapy, it is essential to consider which language is less impaired and which language is more important to the patient and their family.

Recovery from aphasia can be divided into three phases: acute, subacute, and chronic. The acute phase of aphasia typically lasts for two weeks, followed by the subacute phase, which lasts up to six months after the incident. The chronic phase occurs after six months (Kiran, 2012). Recovery from bilingual aphasia is a complex process influenced by several factors, including the age of onset, the patient's language ability, and dominance, as well as the nature and severity of the underlying neurological condition (Lerman et al., 2019). Developing effective therapeutic interventions that aim at optimal language recovery and the improvement of functional communication requires a thorough understanding of the factors and their interactions involved. Fabbro's (1999) study found that the nature of recovery in bilingual individuals with aphasia is manifested in considerable variations. The research indicates that 40% of bPWA experience parallel recovery, where their recovery process occurs simultaneously in both languages. Within this group, 32% of the studies report a more significant recovery in their first language (L1), while 28% observe a more substantial improvement in their second language (L2). Furthermore, Kuzmina et al. (2019) also revealed better performance in L1 than in L2 among bPWA in their meta-analysis.

1.3. Executive control impairment in bilingual aphasia

Executive functions (EFs) are a set of top-down mental processes that are essential for tasks that require concentration and attention. These processes are particularly important when going on procedural automatism or relying on instinct or intuition would be insufficient or impossible (Diamond, 2013). The influential model proposed by Miyake and colleagues (2000) is comprised of three distinct components of executive functions such as updating, inhibition, and shifting. Updating refers to the ability to actively manipulate and monitor information in working memory. Inhibition involves the capacity to suppress prepotent responses, interfering stimuli, or irrelevant information. Shifting, on the other hand, refers to the ability to switch between mental sets or tasks flexibly. Miyake and colleagues argued that these components represent core processes underlying

executive functions and can be measured separately (Miyake et al., 2000, 2008, 2012, 2017).

Executive control (EC) is a fundamental component of the executive function system. EC is believed to play an essential role in bilingual performance and language recovery (Abutalebi & Green, 2007; Green, 1986; Paradis, 2004). Issues with bilingual language control can manifest as difficulties in translation or involuntary switching between languages, as well as differential recovery of languages. It has been proposed that impairment in language control results in selective recovery patterns due to blocked inhibition (Abutalebi, 2008; Gitterman et al., 2012). Languages can be inhibited to a similar degree (parallel recovery), or one language can be inhibited more strongly (selective recovery). As the Green model (1998) proposes, the bilingual system consists of separate linguistic and control units. While the linguistic units belong to the lexical-semantic system, the control units serve the linguistic operations through activation and inhibition. The inhibition process is classified as domain-general: that is, it encompasses the procedural aspect of both the linguistic and non-linguistic control (Gitterman et al., 2012). However, there is considerable disagreement about the nature of bilingual language control. Some authors propose that bilingual language control relies on functions specific to the language domain (Mooijman et al., 2022), while others argue that the general and specific executive functions correlate and contribute to linguistic performance (Declerck et al., 2017; Prior & Gollan 2011), suggesting an existing overlap. Others suggest that the overlap is only partial (Klecha, 2013; Calabria et al., 2012; Branzi et al., 2016). Evidence from neuroimaging data indicates shared neural circuits of domain-general EC and language control (De Bruin et al., 2014; De Baene et al., 2015).

The existing research on healthy adults indicates that impairments in language control can have a significant impact on our understanding of language deficits in bilingual aphasia. This makes it challenging to differentiate between deficits in lexical access and deficits in language control when there is a potential interaction between language and cognitive control (Miller et al., 2018). Reported cases of bilingual aphasia patients demonstrate differential language impairments, deficits in executive functioning, and challenges in isolating loss of lexical representations from language control abilities (Munoz & Marquardt, 2003; Adrover-Roig et al., 2011). These findings highlight the association between linguistic and non-linguistic control mechanisms after brain damage. Bilingual individuals with aphasia can provide unique insights into the relationship between language and cognitive control, although limited research has investigated this topic (Dash & Kar, 2014; Gray & Kiran, 2015; Green et al., 2010; Verreyt, De Letter, Hemelsoet, Santens, & Duyck, 2013) with mixed results that underscore the complexity of this area of study. The findings of these studies are inconclusive. While some studies provide evidence for domain-general cognitive control (Verreyt et al., 2013), others provide evidence for domain-specific cognitive control in

individuals diagnosed with bilingual aphasia (Dash & Kar, 2014; Gray & Kiran, 2015;).

It is already known from studies that monolingual aphasics (mPWA) often experience EF deficits (Purdy 2002; Murray, 2012; Szöllősi et al., 2015; Murray 2017; Marinelli et al., 2017; Schumacher et al., 2019; Ramsey et al., 2017; Christensen et al., 2018; Kuzmina & Weekes, 2017; Olsson et al., 2019). Impairment in executive functions may result in more severe aphasia symptoms as it prevents people with aphasia from compensating for linguistic difficulties (Mooijman et al., 2022). Therefore, EC is classified as a crucial factor in functional communicative abilities and the recovery of linguistic skills (Ramsberger, 2005; Fridriksson et al., 2006; Olsson et al., 2019). Most studies that have investigated the working memory (WM) abilities of mPWA have indicated updating impairment. However, it is notable that many of these studies have employed tasks that are linguistically demanding. In order to complete these tasks, individuals are required to engage in semantic processing and/or phonological processing, which enables them to understand the instructions and formulate an appropriate response. Some studies have focused on investigating non-linguistic working memory, with particular attention paid to ensuring the tasks were simple and 100% non-linguistic. For instance, in their 2010 study, Christensen and Wright examined linguistic and non-linguistic working memory in L2 monolingual individuals with varying degrees of post-stroke aphasia. The *n*-back task was employed with three stimulus categories: fruit (high linguistic load), Fribbles (semi-linguistic), and blocks (non-linguistic). While the performance of the aphasia group on tasks with varying linguistic loads was similar to that of a control group, it was generally at a lower level. Furthermore, accuracy decreased as the linguistic elements of the tasks were reduced.

Overall, the results demonstrated that verbal encoding has a significant impact on working memory in mPWA. Additionally, Christensen and colleagues (2018) investigated WM performance in mPWA (N=14) using verbal and spatial WM tasks. The verbal *n*-back task included letters, while the spatial tasks included an *n*-back task with black circles and the flanker test. The findings showed that mPWA performed worse than the control group on the verbal tasks, but there was no group difference on the spatial tasks. Their results suggest that although WM deficits are primarily evident in the verbal domain in mPWA, they are not exclusively the result of domain-specific verbal deficits. In addition to investigating non-linguistic WM in aphasia, recent studies have concentrated on the efficiency of WM training in mPWA. Zakariás et al. (2018) found that computerized WM training improved spoken sentence comprehension and everyday memory in a small group of participants (N=3), with some showing gains in working memory and functional communication. This result suggests that WM can be enhanced through training even in the chronic phase of recovery. Similarly, Nikraves et al. (2021) studied the effects of WM training on a larger

group (N=13) of individuals with mild to moderate language impairment and found significant improvements in both trained and untrained WM tasks, as well as in overall language performance.

Individuals with bilingual aphasia may experience challenges with language selection, inhibition of interfering languages, and attentional control during language production and comprehension. The nature and severity of these impairments may vary depending on the location and extent of brain damage, language proficiency, and the specific demands of each language. Several studies confirm EC impairments in bPWA, although with rather mixed and contradictory results on the relationship between linguistic and domain-general control. Moreover, while most studies confirm that bPWA with language control problems in everyday communication shows domain-general EC problems, there are indications for EC advantages as well (for review, see Mooijman et al., 2022).

1.3.1. Inhibition

The comprehensive meta-analysis of Mooijman et al. (2022) examined studies investigating executive control impairment in bilinguals. The analysis included 27 articles investigating deficits in non-linguistic EC in bilingual aphasia. The results revealed that inhibition was the most frequently researched EC component. The Stroop task was primarily used in these studies to investigate prepotent response inhibition (Miyake et al., 2000; Friedman & Miyake, 2004). In the Stroop task (Stroop, 1935), participants are required to read three different tables as quickly as possible. Two of the tables represent the congruous condition, in which participants are required to read the names of colours printed in black ink and name different colour patches. Conversely, in the third table, named colour-word condition, colour words are printed in an inconsistent colour ink (e.g., the word ‘red’ is printed in green ink). In this incongruent condition, the participants are required to name the colour of the ink instead of reading the word (Scarpina & Tagini, 2017). The group studies conducted by Penn et al. (2017) and Farooqi-Shah et al. (2018) revealed that the majority of bPWA experience inhibition impairments in the Stroop task. However, it is difficult to distinguish between non-linguistic inhibition impairments and disordered language skills due to the nature of the task. The Eriksen flanker test is a commonly used assessment of resistance to distractor interference. In the flanker test, participants manually respond to a visually presented target stimulus (e.g., >) while ignoring interference from flanked congruent (i.e., >>>>>) or incongruent (i.e., >><>>) non-target stimuli (Eriksen & Eriksen, 1974). Several studies have shown that bPWA had impairments in the flanker test compared to healthy controls (Dash et al., 2020; Green et al., 2010; Keane & Kiran, 2015; Van der Linden et al., 2018; Verreyt et al., 2013). However, a significant number of bPWA show unimpaired performance in the flanker test (Calabria et al., 2019; Green et al., 2010, 2011). Most studies indicate that the majority of bPWA show impairments when measured with the

Stroop task and show unimpaired inhibition abilities in the flanker test. These contradictory findings could be due to the differences in the linguistic demands of each task or the type of inhibition that was measured (Mooijman et al., 2022).

Furthermore, it has been found that studies investigating inhibition impairment in bPWA produced differing results depending on the phase of recovery (acute, subacute, chronic). Specifically, some studies have reported abnormal scores during the subacute phase (Penn et al., 2017; Verreyt et al., 2013). It is important to note that during the subacute phase, spontaneous and guided recovery is still expected, and these impairments may, therefore, resolve over time. According to a study conducted by Penn and colleagues (2017), participants in both the acute and subacute phases were compared, and it was found that inhibiting impairments persisted. Additionally, studies investigating participants in the chronic phase also showed inhibiting deficits, suggesting that these impairments continue to persist (Mooijman et al., 2022).

1.3.2. Updating

The available research on updating in bPWA is limited and has produced mixed results. Two case studies (Adrover-Roig et al., 2011; Lee et al., 2016) found evidence of impairment in updating in participants with basal ganglia lesions. In a group study (N=10), Penn et al. (2017) investigated recovery profiles in the acute and subacute phases of recovery in post-stroke participants with bilingual aphasia. The study revealed impaired updating in a non-linguistic *n*-back task in bPWA. It is, however, noteworthy that the participants with aphasia showed impairment in updating in the acute and subacute phases of the recovery. It is worth considering that impairments in updating may have the potential to recover during the chronic phase of recovery.

1.3.3. Shifting

Similarly to the findings for updating, most of the bPWA with impaired switching ability were in the subacute phase of recovery. It has been suggested by Penn et al.'s (2017) study that shifting improves during recovery, indicating that shifting impairments may decrease over time. Studies investigating shifting involved the Wisconsin Card Sorting Test (WCST) and Trail Making Test (TMT). However, only WCST can be characterized as a non-linguistic test, as TMT requires the sequencing of letters and, therefore, relies on linguistic knowledge. Impaired shifting ability was also found in the case of the WCST. In addition to linguistic demands, both tasks require complex cognitive processes. It is worth noting that the TMT is not only a measure of shifting ability, but also relies on visual-perceptual abilities and working memory (Sánchez-Cubillo et al., 2009). In conclusion, based on the existing literature, the majority of bilingual individuals with aphasia may experience shifting problems in the subacute phase of the recovery (Mooijman et al., 2022).

1.4. Executive control in verbal fluency in bilingual aphasia

Verbal fluency tasks are frequently used to investigate the correlation between executive control and language function in healthy adults (Hughes & Bryan, 2002; Patra et al., 2019) and clinical populations (Bittner & Crowe, 2007; Henry & Crawford, 2004; Wauters et al., 2020; Carpenter et al., 2020; Farqi-Shah et al., 2018). These tests are usually verbal fluency tasks (semantic and letter). In the semantic verbal fluency task (also called category fluency), participants are requested to produce as many unique words as possible from a given semantic category (e.g., animals, fruits, vegetables). In the letter condition, participants are requested to generate as many distinct words as possible that begin with a given letter (e.g., M) or phoneme (/b/) (Patra et al., 2020). In the semantic fluency task, participants are requested to access the pre-existing connections in their mental lexicon associated with the given category to produce words. To illustrate this, when participants are asked to generate words from the animal category, the word ‘dog’ may activate all the associated animal nodes in their mental lexicon that share features with ‘dog’ (Gruenewald & Lockhead, 1980). However, it is worth noting that in the letter fluency task, participants are required to produce words with a specific letter/phoneme while suppressing the activation of related semantic concepts. Studies have shown that such activation can have a detrimental effect (Friesen et al., 2014; Luo et al., 2010).

Studies comparing semantic and letter fluency tasks have revealed significant differences between the two. While most studies have found that the letter fluency task places greater demand on executive control (Patra et al., 2019; Shao et al., 2014; Thiele et al., 2016), further research is needed to investigate verbal fluency in the domain of bilingual aphasia. Farqi-Shah et al. (2018) conducted a study to explore the relationship between word retrieval and executive control in bilingual aphasics. The study employed a semantic fluency task, picture naming, and the Stroop task. The results indicated that there was no correlation between semantic fluency and the Stroop task. However, a strong correlation was observed between picture naming and the semantic fluency task. It has been suggested that the absence of a correlation between inhibitory control and semantic fluency may be due to the impaired executive control abilities in aphasia, which are no longer able to support word retrieval. A recent study by Carpenter et al. (2020) found that bPWA were more vulnerable to the impact of EC demand on the verbal fluency tasks in comparison to the healthy controls. Moreover, it was observed by Patra et al. (2020) that individuals with aphasia who exhibited the most notable deficiencies in EC measures also demonstrated more pronounced impairment in the letter fluency task.

1.5. The present study

The primary objective of this study was to examine the relationship between impairments in language modalities and executive control in bilingual aphasia. To accomplish this, we employed a range of neuropsychological tests and non-linguistic working memory tests to identify deficits in executive control and further investigate these deficits in language modalities. Additionally, our study aimed to explore the effects of these impairments on performance in naming, verbal semantic, and letter fluency tasks.

We hypothesized that impaired executive control has a negative effect on naming in the bPWA subjects investigated, and its impact results in slower performance, increased response time, and decreased accuracy. We assumed that the longer the time to complete the task was, the more mistakes were made. This assumption was thoroughly investigated in the Boston Naming Test.

Furthermore, we assumed that bilinguals with aphasia may have impaired working memory both in the visual and verbal domains. To identify visual working memory impairment, we employed the Visual Working Memory Test and the Rey Complex Figure Test. Additionally, we used the Verbal Working Memory Test to identify verbal working memory impairment.

The relationship between word retrieval and executive control in bilinguals with aphasia and bilingual healthy controls was investigated using verbal tasks, including semantic and letter fluency. We expected lower performance in bilinguals with aphasia in both fluency tasks because of a possible impairment in inhibitory control due to aphasia (Patra et al., 2020). We particularly expected poor performance in bilinguals with aphasia in the letter fluency task because it requires greater recruitment of executive control to compensate for lexical difficulties.

2. Methodology

2.1. Participants

The study involved two bilingual female participants (A0 and A1 given as anonymized code) over the age of 70 who suffered from aphasia following an ischaemic stroke. Both participated in the study in the chronic phase of stroke, several years after the incident. Their first language (L1) was Croatian, and the second (L2) was Hungarian, with the age of acquisition as six years. Participant A0 was diagnosed with anomic aphasia, and A1 with mild anomic aphasia. The individual A0 was recruited from the Sopron Medical Centre, Erzsébet Teaching Hospital and Rehabilitation Institute, Hungary (Soproni Erzsébet Oktató Kórház és Rehabilitációs Intézet). Written permission for the performance of the tests on participant A0, diagnosed with anomic aphasia, was granted by the hospital director of the Rehabilitation Institute in Sopron (reference number: 543-2/2023). The two participants with aphasia gave their written informed consent. Descriptive data of the aphasic participants is given in Table 2.

Table 2. Characteristics of the sample of individuals with bilingual aphasia

Participants with bilingual aphasia	Aphasia type	Status	Lesion site	Gender	Age	Education in years	L1	L1 age of acquisition	L2	L2 age of acquisition
A0	anomic	chronic	left	female	72	16	Croatian	from birth	Hungarian	6
A1	anomic	chronic	left	female	73	12	Croatian	from birth	Hungarian	6

Participant A0 is a 72-year-old female who has been diagnosed with anomic aphasia. She was born in Hungary in a Croatian town. Before attending school, the home language was Croatian only. The language of instruction at school was Hungarian, and Croatian language was also taught. Before the stroke, she used Hungarian daily and Croatian three to four times a week. Before as well as after the stroke, she was a member of a Croatian seniors' club. She was submitted to rehabilitation in 2021 at the Rehabilitation Institute in Sopron following an ischaemic stroke. The CT scan revealed a subacute ischaemic lesion at the border of the left Anterior Cerebral Artery (ACA) and the Middle Cerebral Artery (MCA).

Furthermore, the MR scan revealed recent frontal ischaemia on the left side. At the onset of the subacute phase, the speech therapist administered the Western Aphasia Battery (WAB) to the patient. According to the WAB performance in the subacute phase, the patient's spontaneous speech was found to be fluent, but lacking in substance. The patient's grammar, auditory comprehension, and repetition abilities were intact. However, she failed in the verbal semantic fluency task. Additionally, she made a considerable number of mistakes in complex commands. The patient received speech therapy exclusively in Hungarian for a year. The participant was enrolled in our study two years after the stroke. According to the WAB performance in the chronic phase, the participant's speech, comprehension, repetition, reading, and writing abilities were intact.

Participant A1 is a 73-year-old female who has been diagnosed with mild anomic aphasia. She was born in a small Croatian village in Hungary, where Croatian was her home language. At school, she learned Hungarian as the language of instruction, but also had Croatian language lessons. Before and after the stroke, she has been using both languages. In 2000, the patient suffered a left anterior stroke. In the subacute phase, she was diagnosed with Wernicke's aphasia. The patient received speech therapy exclusively in Hungarian and physiotherapy (due to hemiplegia) for several years. In 2017, the patient experienced speech impediments and numbness on the left side of her body. The CT scan revealed no bleeding. According to the WAB performance in the chronic phase, the participant was diagnosed with mild anomic aphasia with intact comprehension, speech, repetition, reading, and writing.

The baseline measures used as reference were performed by testing eleven elderly (mean age 69; SD 4,96) Croatian-Hungarian bilinguals with no sign of any

neurological deviation. The reference group of bilingual participants acquired L2 between the ages of 3 and 6. While the language of instruction at school was Hungarian, Croatian language as a subject was included in their curriculum. All bilinguals have used parallel the two languages. All members of the reference group gave their written informed consent. Descriptive data of the neurologically healthy participants is presented in Table 3.

Table 3. Characteristics of the sample of bilingual reference group

Healthy bilinguals	Gender	Age	Education in years	L1	L1 age of acquisition	L2	L2 age of acquisition
A4	female	62	12	Croatian	from birth	Hungarian	3
A5	female	67	8	Croatian	from birth	Hungarian	6
A8	female	66	11	Croatian	from birth	Hungarian	3
A10	female	63	18	Croatian	from birth	Hungarian	3
A11	female	67	11	Croatian	from birth	Hungarian	6
A12	female	66	14	Croatian	from birth	Hungarian	6
A2	male	72	8	Croatian	from birth	Hungarian	3
A3	female	76	8	Croatian	from birth	Hungarian	6
A6	female	71	8	Croatian	from birth	Hungarian	3
A7	male	72	11	Croatian	from birth	Hungarian	6
A9	female	77	11	Croatian	from birth	Hungarian	6

2.2. Procedures

The present study included both linguistic and non-linguistic assessments. Participant A0 was assessed at the Rehabilitation Institute in Sopron. The hospital provided a speech therapist, as well as a bilingual psychologist for the Croatian tests, and a quiet and private room for the assessments. The speech therapist conducted the Hungarian tests, while the bilingual psychologist carried out the Croatian tests. Both the Hungarian and Croatian assessments were conducted in the presence of the authors of this study. Participant A1 and control bilinguals were tested in their homes or at the local seniors' club by the authors of this study and a Croatian-Hungarian bilingual interpreter. The assessments were conducted individually and multiple times due to their length.

2.3. Language tests

In this study, we assessed language and cognitive functions by implementing linguistic batteries such as the Bilingual Aphasia Test (BAT) and the Boston Naming Test (BNT). We used BAT to measure the severity of impairment in aphasia and to investigate parallel or selective impairment. Furthermore, we

employed BNT to evaluate naming. The principal objective of applying these batteries in this study was to investigate cognitive control functions in terms of comprehension, fluency, and naming.

The Bilingual Aphasia Test (BAT) is a measure designed specifically for the purpose of evaluating the relative recovery of a bilingual individual's languages, utilizing criterion referencing (Paradis, 1989). We used some parts of the test, such as pointing, simple and semi-complex commands, verbal auditory discrimination, and repetition both in Hungarian and Croatian. Furthermore, the letter and semantic fluency tests were also used from the BAT to investigate fluency impairment in bPWA. The semantic fluency tasks were conducted both in Hungarian and Croatian. The participants were required to name as many animals as they could in one minute. The letter fluency task was applied in Hungarian, in which the participants had to name as many words as they could with the letter 'M,' except names, cities, and countries in one minute. We investigated potential impairment in inhibition, working memory, cognitive flexibility, monitoring and planning and organization in bPWA. The maximum available score is 7 in both tests. See Table 4 for details of the scoring system.

Table 4. The scoring system of the letter and semantic fluency tests

Letter Fluency	Semantic Fluency	Score
> 17	> 21	7
14-17	17-21	6
11-13	14-16	5
8-10	11-13	4
6-7	9-10	3
4-5	7-8	2
< 4	< 7	1

The Boston Naming Test (BNT) is a comprehensive assessment tool that includes both formal and informal confrontation naming tasks. The test consists of 60 black-line drawings, which are ordered based on their level of difficulty (Gitterman et al., 2012). By administering the test, valuable information can be obtained about an individual's responsiveness to phonemic cues, types of errors, and their ability to recognize correct responses from a set of four choices (Gitterman et al., 2012). While it primarily assesses language and semantic memory, it also involves certain executive functions, for example, inhibition, working memory, cognitive flexibility, attention, planning, and organization. The participants, whose accuracy and response time were measured, had to access their internal dictionary to be able to name a word.

2.4. Neuropsychological tests

The present study investigated the accuracy, speed, and efficiency of participants in neuropsychological tests designed to assess cognitive flexibility and non-linguistic working memory. Several tests were employed, including the Rey-Osterrieth Complex Figure B Test, a Verbal Working Memory Test, and a Visual Working Memory Test using software (Afázia app). These tests are designed to evaluate working memory and cognitive flexibility aimed at achieving goals. Non-linguistic tests, such as the Visual Working Memory Test and the Rey-Osterrieth Complex Figure B Test, were added to minimise the impact of language impairments on participants' performance. The assessment only began after the participants demonstrated a clear understanding of the task.

The Rey-Osterrieth Complex Figure B Test (ROCF-B) is a valuable tool for assessing cognitive impairment, especially in individuals with aphasia (Lezak et al., 2012). The test evaluates a range of cognitive functions, including visuospatial skills and visual memory. It involves copying and recalling a complex geometric figure. The copying phase primarily assesses visuospatial skills, perceptual organization, and motor planning. After a delay of three minutes, participants are required to draw the figure from memory. This recall phase assesses visual memory, organizational strategies and planning, monitoring, and inhibitory control (Kirkwood et al., 2001). The maximum score to achieve is 31.

In the Verbal Working Memory Test (Choinski et al., 2020), the participant is required to match words with corresponding pictures. A trial test should be conducted to determine if the participant understands and can perform the task. If successful, a sequence of unrelated words will be read aloud, and the participant will be asked to reproduce the sequence by pointing to the corresponding pictures. The test begins with a sequence of two words and gradually increases to a maximum of nine. The maximum score to achieve is 44.

A Visual Working Memory Test was used by a Hungarian rehabilitation software made specifically for post-stroke patients (called Afázia App, created by Katalin Nádudvari and Ali Baharev, PhD available online at <https://afazia.app/>). The task involves coloured sticks and requires the participant to memorise the order of 12 sticks (Cseh & Hegyi, 1995). Each section contains two colours, such as red and green, but the subject must choose from four different colours: red, green, yellow, and blue. The software instantly provides feedback to the user, indicating whether the selected colour is correct or incorrect. All participants completed the task on the same tablet to ensure a consistent assessment environment. Response time was measured to investigate performance differences between aphasics and neurologically healthy individuals.

3. Results

The findings presented in this study are based on the test results of bilingual aphasics compared with the bilingual participants' performance in the reference group. See Table 5 for detailed information about the test results.

Table 5. Results of the linguistic and non-linguistic tests in the aphasia and the reference group

Participants		BNT-HU (max score 60)	BNT- CRO (max score 60)	ROCF -B (max score 31)	Visual WM Test median RT (in ms)	Verbal WM Test (max score 44)	Letter Fluency (max score 7)	Semantic Fluency-HU (max score 7)	Semantic Fluency - CRO (max score 7)
Aphasia group	A0	25	7	20	1620	34	1	2	2
	A1	51	27	26	3089,5	34	4	6	3
The range of scores (min-max)		25-51	7-27	20-26	1620- 3089,5	34	1-4	2-6	2-3
Median score		38	17	23	2354,75	34	2,5	4	2,5
Reference group	A2	59	37	31	835,5	35	2	6	5
	A3	45	27	25	1128	38	4	7	5
	A4	46	22	21	1102	42	5	6	5
	A5	47	36	26	975	35	5	6	5
	A6	46	36	15	989	29	2	6	4
	A7	45	39	26	1261	36	6	4	4
	A8	56	43	21	1105,5	44	5	7	6
	A9	49	39	27	1485,5	34	4	6	4
	A10	57	39	31	1005	44	4	7	6
	A11	58	41	31	1101	42	5	7	6
	A12	59	33	31	1013	44	6	7	6
The range of scores (min-max)		45-59	22-43	15-31	835,5- 1485,5	29-44	2-6	4-7	4-6
Median score		49	37	26	1101	38	5	6	5

3.1. The impact of executive control impairment on naming

In the Boston Naming Test (BNT), 60 pictures were presented to investigate the assumed naming impairment of individuals with aphasia. Only answers provided by the participants or with the aid of the semantic cues were accepted. We believed that a potential impairment in executive control (e.g., attention, working memory,

inhibitory control, cognitive flexibility) might negatively influence the overall performance in bPWA, resulting in increased response time (RT) and decreased accuracy. It was expected that a greater number of mistakes would lead to a longer RT required to complete the test. Therefore, a correlation was established between the number of accurate responses and the RT to test the hypothesis that an increased completion time would result in a greater number of errors (see Figure 1-2). The performance of the reference group was used as a baseline measure to determine the impact of aphasia on naming abilities.

Figure 1. Number of correct answers in the Hungarian and Croatian versions of the BNT in the two bilingual aphasics and the bilingual reference group (N=11, 2 males)

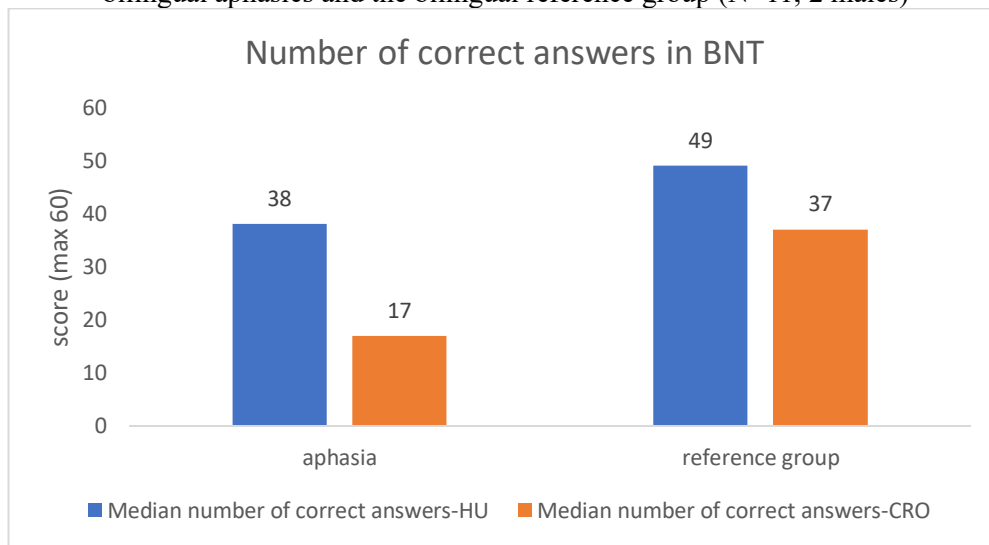
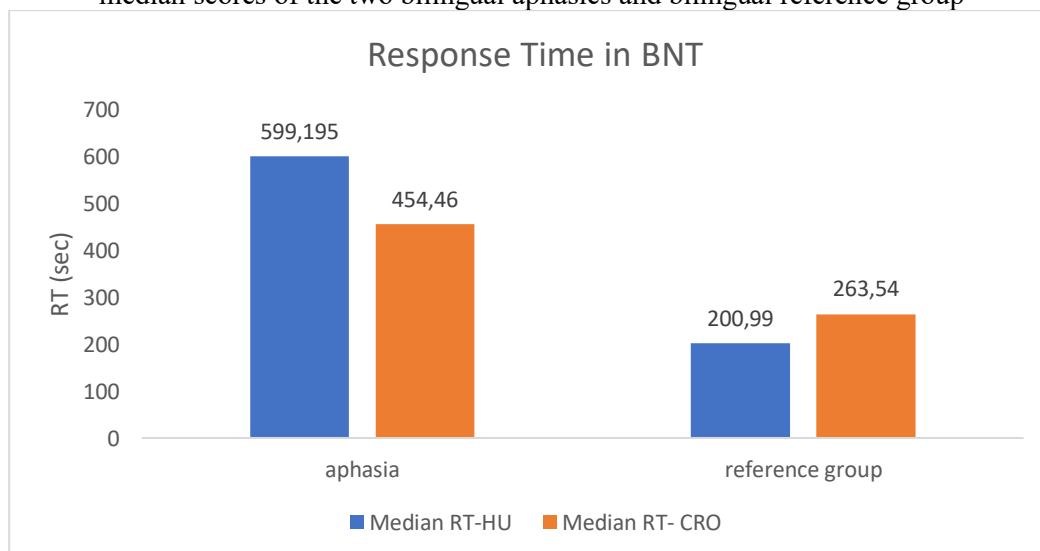


Figure 2. Response time in seconds in the Hungarian and Croatian versions of the BNT between the median scores of the two bilingual aphasics and bilingual reference group



In the BNT, the participants in the reference group performed well in general, as shown in Figures 1 and 2. The number of correct answers was a median score (M) of 49 in the Hungarian version and 37 in the Croatian version. The response

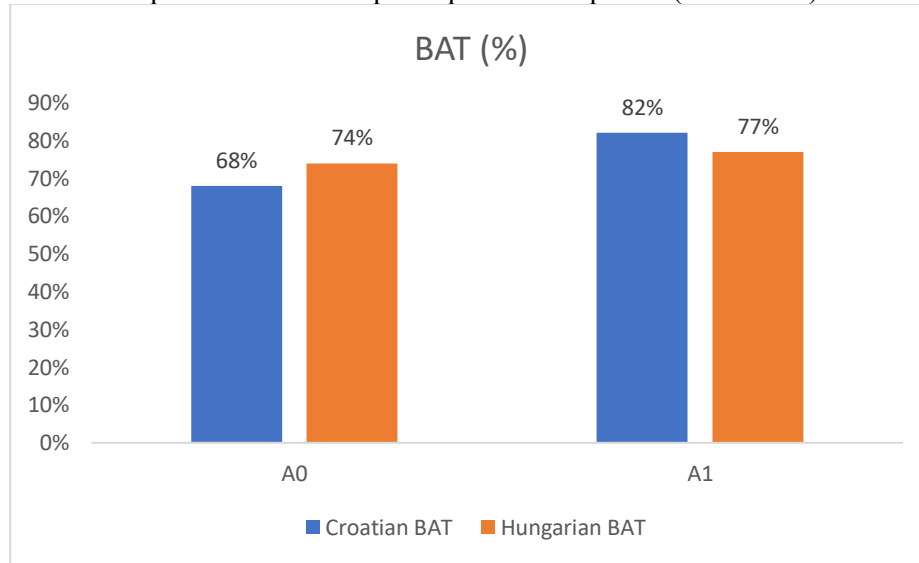
time was longer in the Croatian version when more mistakes were made, with $M=263,54$ seconds compared to $M=200,99$ seconds in the Hungarian test. In the aphasia group, the individuals with aphasia performed slower and less accurately compared to the reference group, as shown in Figures 1 and 2. The number of correct answers was a median score of 38 in the Hungarian and the Croatian version. The RT was $M=599,195$ seconds in the Hungarian version and $M=454,46$ in the Croatian version.

Both groups performed better in the Hungarian than in the Croatian version. However, there was a difference in response time. The aphasic participants required more time to complete the task in the Hungarian version despite having better performance in terms of the number of correct answers. Conversely, in the Croatian version, bPWA performed poorly, but they required less time as they skipped unknown items faster than in the Hungarian version. As expected, individuals with aphasia exhibited slower performance compared to the reference group. This reduced speed may be attributed to the effects of the stroke and potential impairment in executive control. EC impairment in aphasics may occur as difficulties in initiating and maintaining a systematic strategy for retrieving and producing the correct names of objects, resulting in hesitations, word-finding difficulties, and errors in naming objects. In bPWA, the struggle with inhibitory control may contribute to difficulties in suppressing irrelevant or competing responses when attempting to retrieve the correct word.

3.2. Parallel impairment in comprehension and repetition

We investigated parallel or selective impairment in bPWA using the Hungarian and Croatian versions of the BAT test. A shorter version was employed, including pointing, simple and semi-complex commands, verbal auditory comprehension, and repetition. Figure 3 represents the tests' total scores in percentage. Parallel impairment was observed in comprehension and repetition in both aphasic participants. Based on the available data from the speech therapist and the participants with aphasia, their Croatian improved over the years after the stroke, despite receiving therapy only in Hungarian. The level of impairment in comprehension and repetition was modest in both languages, supporting mild parallel impairment in the chronic phase for both participants.

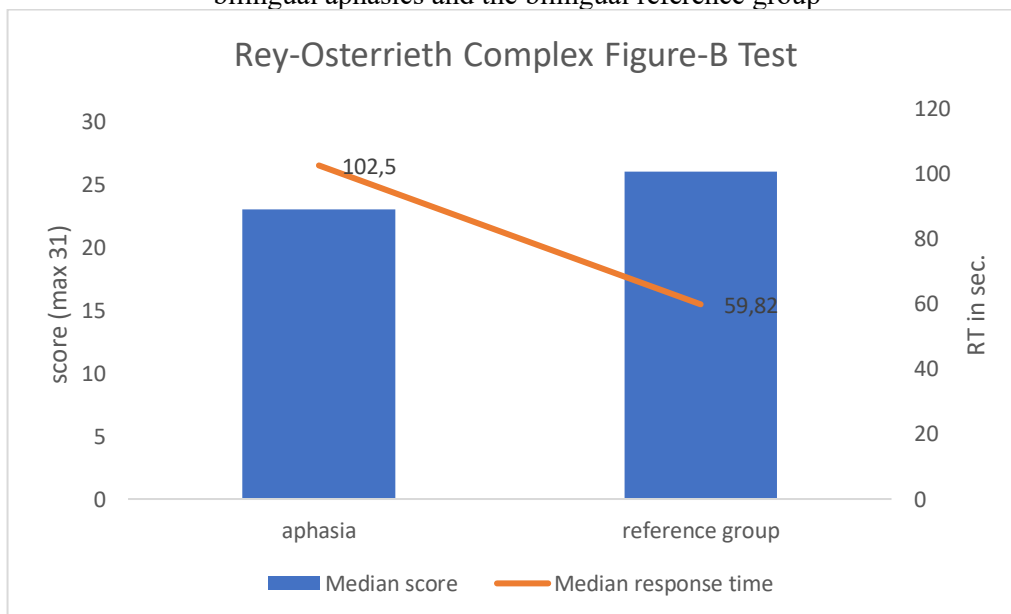
Figure 3. Results of the BAT tests indicating parallel impairment in comprehension and repetition in the two participants with aphasia (A0 and A1)



3.3. Visual and verbal working memory impairment

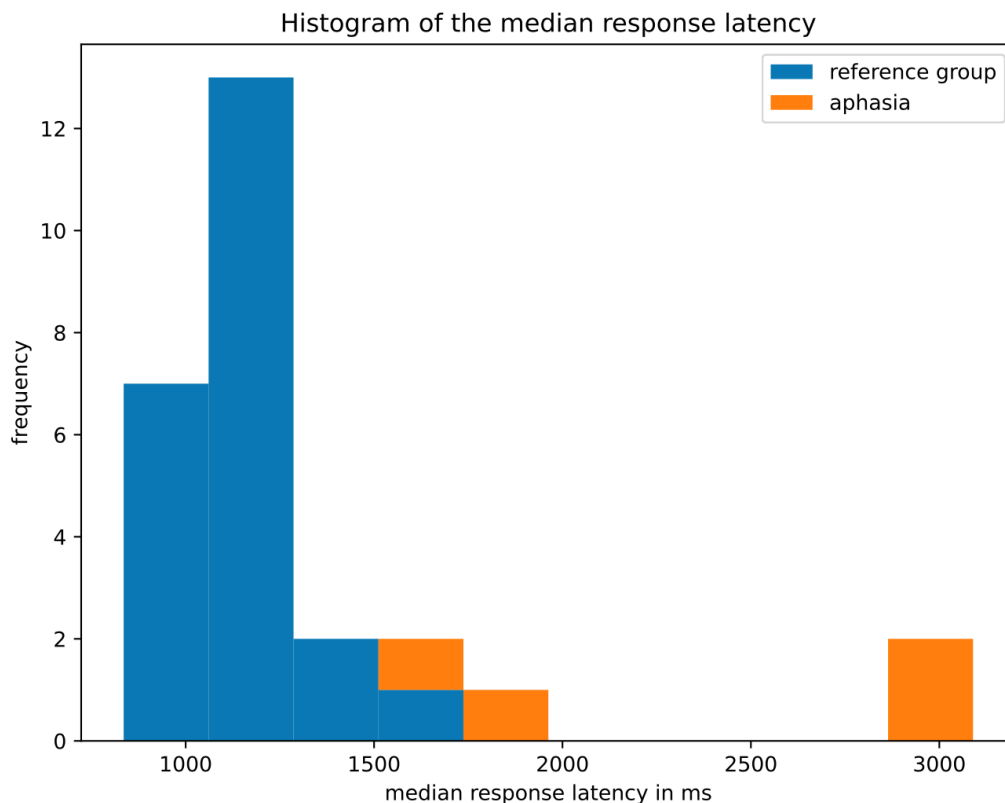
The study examined impairment in both non-linguistic and linguistic working memory through a variety of tests. To identify visual working memory impairment, the ROCF-B test and the Visual Working Memory Test were employed, with any linguistic aspects excluded to evaluate only non-linguistic working memory impairments. Furthermore, the Verbal Working Memory Test was also employed to investigate the possible impairments and to compare non-linguistic and linguistic working memory performance in bPWA.

Figure 4. Results of the ROCF-B test used to investigate non-linguistic WM impairment in the two bilingual aphasics and the bilingual reference group



The ROCF-B test consisted of two parts: a copying phase and a drawing from memory phase. All participants completed the copying phase successfully. In the drawing from memory section, the reference group had a median score of 26 in $M=59,82$ seconds, whereas the participants with aphasia achieved a median score of $M=23$ in 102,5 seconds (see Figure 4). The reference group achieved a score of 84%, and the aphasics achieved 74%. This result suggests a mild impairment in visual memory, inhibitory control, monitoring, and planning. However, a difference in response time was identified as bPWA took almost twice as long as the reference group. This delay may be attributed to the general slowness caused by stroke and/or the mild impairment in EC.

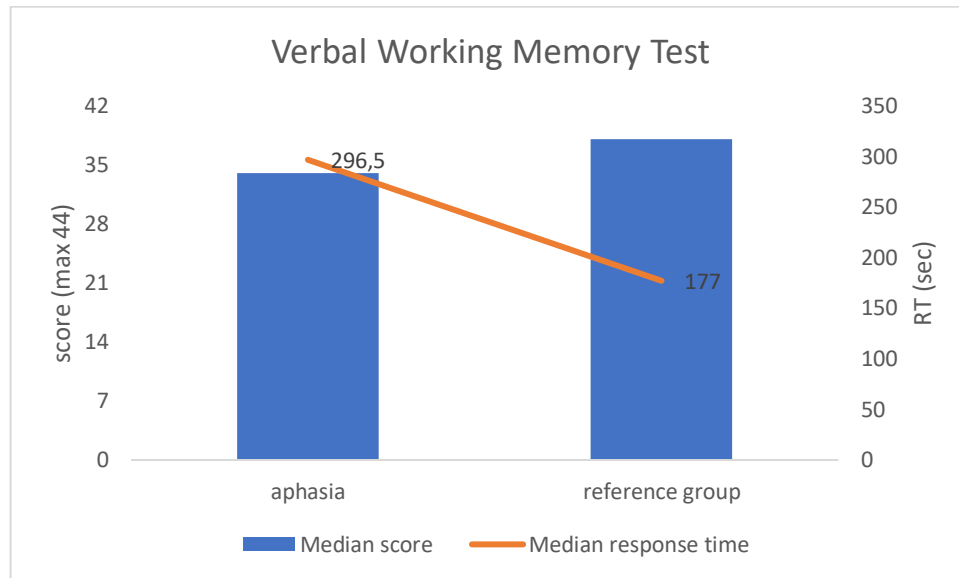
Figure 5. Comparing response latency in milliseconds in the Visual Working Memory Test in the two bilingual aphasics and the bilingual reference group



The Visual Working Memory Test required the participants to memorise the order of 12 coloured sticks. Figure 5 presents the measured response time in milliseconds. RT was defined as the time taken to choose the correct sticks. We investigated potential impairment in the executive control functions by using the Visual Working Memory Test, which includes attention deficit, working memory limitations, inhibition difficulties, task-switching problems, and cognitive flexibility. While the median response latency for the bilingual reference group was between 835,5 and 1485,5 milliseconds, the bPWA participants completed the task between 1620 and 3089,5 milliseconds. All participants were able to solve the test. However, bPWA performed at a slower pace as compared to the group of

healthy participants. These results indicate mild impairment in attention, inhibition, task switching, working memory, and cognitive flexibility in bPWA.

Figure 6. Results of the Verbal Working Memory Test. Median score and response time in seconds are given for the two bilingual aphasics and the bilingual reference group



The Verbal Working Memory Test consisted of a range of picture sets, from two to nine pictures, and response time was measured from the start of the test until its end. While the reference group completed the task with a median score of $M=38$ with an RT of 177 seconds, the aphasic participants completed the task in $M=296,5$ seconds with $M=34$ scores (see Figure 6). The results indicate a difference in response time between people with and without aphasia. Specifically, bPWA required almost twice as much time to complete the task. However, it is noteworthy that the bPWA participants could complete the task successfully.

3.4. Impairment in fluency

Table 6. Performance showed in the letter and semantic verbal fluency tests by the two bilingual aphasics and the reference group

	Aphasia (N=2)	Reference group (N=11)
Letter Fluency-HU	M= 2,5	M=5
Semantic Fluency-HU	M= 4	M=6
Semantic Fluency-CRO	M=2,5	M=5

Table 6 presents the fluency test results of bPWA and, in comparison, with the reference group in letter (Hungarian) and semantic (Hungarian and Croatian) tasks. Both groups performed better in the Hungarian semantic fluency task. The reference group achieved a median score of $M=6$ in the Hungarian semantic fluency task as compared to $M=5$ in the Croatian version. The aphasic participants achieved a median score of $M=4$ in the Hungarian fluency task and achieved $M=2,5$ in the Croatian version. In the letter fluency tasks, both groups showed lower performance in comparison to the semantic tasks. While the reference group of bilinguals achieved a median score of $M=5$, bPWA had a lower median score of $M=2,5$. The results of the semantic and letter fluency tasks suggest moderate impairment in bPWA.

4. Discussion

This study aimed to investigate the potential impairment of executive functions in fluent bilingual aphasics in the chronic phase by using linguistic tests with a particular focus on naming, fluency, and non-linguistic working memory tests.

The results of our study indicated mild parallel impairment in comprehension and repetition in the two bPWA participants when assessed by the Bilingual Aphasia Test. However, it was found that they performed better in the Hungarian version of the Boston Naming Test (BNT) and fluency tests, despite parallel impairment in word retrieval. Better performance in Hungarian was also observed in the bilingual reference group, which may be attributed to the fact that Hungarian was the more frequently used language among the participants. In addition, the assumed correlation between poor performance and increased response time in bilingual aphasics was also investigated in the BNT. Bilinguals with aphasia exhibited slower performance both in the Croatian and Hungarian versions of the BNT as compared to the reference group's performance, suggesting a moderate impairment in naming.

In terms of fluency, both groups performed better in the Hungarian semantic tasks than in the Croatian version. As expected, all participants performed better in the semantic fluency than in the letter fluency task. In the letter fluency tasks, participants were required to produce words using a specific letter ('M') while suppressing the activation of related semantic concepts. Studies have shown that such activation can have detrimental effects (Friesen et al., 2014; Luo et al., 2010; Patra et al., 2020). Comparisons between the semantic and letter fluency tasks have found that the letter fluency task placed a great demand on executive control (Patra et al., 2019, 2020; Shao et al., 2014; Thiele et al., 2016). Our results suggest a moderate impairment in the semantic fluency tasks and greater impairment in the letter fluency task due to a higher load on EC in bPWA.

Furthermore, the ROCF-B and Visual Working Memory Test, excluding all linguistic aspects, were also investigated. The number of studies aiming at better understanding the role of updating in impaired functions of bPWA is minimal.

Most of the available studies include tests that involve numbers or letters, such as the Trail Making Test (Mooijman, 2022). To the best of our knowledge, studies investigating the non-linguistic working memory exclusively without numbers and/or letters in bPWA are rather limited. The results we got in the ROCF-B and Visual Working Memory tests show good performance in the aphasic participants, similar to the healthy controls, with the exception of low scores in response time. The two aphasic participants needed almost twice as much time to complete the tasks than the participants in the reference group. Similarly, in the Verbal Working Memory test, the performance of bPWA was good enough, though with increased response time as compared to the reference group. These results indicate that fluent bilingual aphasics in the chronic phase exhibit mild impairment in WM. It is important to note that the chronic phase might influence the recovery process, as the recovery phase could affect the improving or persisting impairment of executive control. Previous studies have shown that while impaired inhibition might persist in the chronic phase of aphasia, updating tended to improve (Penn et al., 2017). In our study, the aphasic participants investigated completed the tasks successfully but were slower than the reference group. This slowness may be attributed to the impact of aphasia and/or potential impairment of executive control.

5. Conclusion

In conclusion, our results of the word-retrieval tests (BNT and fluency) and non-linguistic WM tests showed moderate impairment in word retrieval and mild impairment in WM in bilinguals with aphasia. This finding was unexpected, as we assumed similar impairment in non-linguistic EC suggested by the aphasia literature as poor performance in naming and fluency can also be attributed to EC impairment (Faroqi-Shah et al. 2018). As our study showed, linguistic aspects included in testing might lead to more difficulties for bPWA, and excluding them could contribute to better performance. However, the performance of participants with aphasia required at least twice as much time as the reference group did to achieve similar results, and this might be attributed to the impact of aphasia or the impaired EC. While this study provides valuable insights into the impaired executive control in bilingual people with aphasia in the chronic phase, it is important to acknowledge the limitations of the study, such as the limited number of patients and the lack of well-matched controls. Although investigating an ageing group of bilinguals served as a reference measure, it provided baseline data with limited possibility to draw more decisive conclusions. Future studies should include multiple case studies with a broad range of testing for aphasics and patient-focused matching as control. Nevertheless, this study may serve as a starting point for exploring non-linguistic working memory impairment in fluent bilingual aphasia in the chronic phase and highlight the need for further research in this area.

References

- Abutalebi, J., & Green, D. (2007). Bilingual language production: The neurocognition of language representation and control. *Journal of Neurolinguistics*, 20(3), 242–275. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2006.10.003>
- Abutalebi, J. (2008). Neural aspects of second language representation and language control. *Acta Psychologica* 128, 466–478. doi: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2008.03.014>
- Adrover-Roig, D., Galparsoro-Izagirre, N., Marcotte, K., Ferré, P., Wilson, M. A., & Inés Ansaldi, A. (2011). Impaired L1 and executive control after left basal ganglia damage in a bilingual Basque–Spanish person with aphasia. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 25(6–7), 480–498. doi: <https://doi.org/10.3109/02699206.2011.563338>
- Ansaldi, A.I. & Marcotte, K. (2007). Language switching and mixing in the context of bilingual aphasia. *Studying Communication Disorders in Spanish Speakers: Theoretical, Research, and Clinical Aspects* (pp. 12–21). Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/292701969_Language_switching_and_mixing_in_the_context_of_bilingual_aphasia
- Bittner, R. M., & Crowe, S. F. (2007). The relationship between working memory, processing speed, verbal comprehension and FAS performance following Traumatic Brain Injury. *Brain Injury*, 21(7), 709–719. doi: <https://doi.org/10.1080/02699050701468917>
- Branzi, F. M., Calabria, M., Boscarino, M.L., & Costa, A. (2016). On the overlap between bilingual language control and domain-general executive control. *Acta Psychologica* 166, 21–30. doi: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2016.03.001>
- Calabria, M., Hernández, M., Branzi, F.M., & Costa, A. (2012). Qualitative differences between bilingual language control and executive control: evidence from task-switching. *Frontiers in Psychology* 2, 399. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00399>
- Calabria, M., Grunden, N., Serra, M., García-Sánchez, C., & Costa, A. (2019). Semantic processing in bilingual aphasia: Evidence of language dependency. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13. doi: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00205>
- Carpenter, E., Rao, L., Peñaloza, C., & Kiran, S. (2020). Verbal fluency as a measure of lexical access and cognitive control in bilingual persons with aphasia. *Aphasiology*, 34(11), 1341–1362. doi: <https://doi.org/10.1080/02687038.2020.1759774>
- Chapey, R. (2008). Language Intervention Strategies in Aphasia and Related Neurogenic Communication Disorders, Chapter 33, 879–962. Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins.
- Choinski, M., Szelag, E., Wolak, T., & Szymaszek, A. (2020). Working Memory in Aphasia: The Role of Temporal Information Processing. *Frontiers in human neuroscience*, 14, 589802. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2020.589802>
- Christensen, S. C., & Wright, H. H. (2010). Verbal and non-verbal working memory in aphasia: What three *n*-back tasks reveal. *Aphasiology*, 24(6–8), 752–762. <https://doi.org/10.1080/02687030903437690>
- Christensen, S. C., Wright, H. H., & Ratiu, I. (2018). Working memory in aphasia: Peeling the onion. *Journal of Neurolinguistics*, 48, 117–132. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2018.02.001>
- Cseh, K., & Hegyi, Á. (1995). *Gyakorlatok az afázia kognitív nyelvi terápiájához*. Budapest, Hungary: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Dash, T., & Kar, B.R. (2014). Bilingual language control and general purpose cognitive control among individuals with bilingual aphasia: Evidence based on negative priming and flanker tasks. *Behavioural Neurology*, 1–20. doi: <https://doi.org/10.1155/2014/679706>
- Dash, T., Masson-Trottier, M., & Ansaldi, A. I. (2020). Efficiency of attentional process in bilingual speakers with aphasia. *Aphasiology* 34, 1363–1387. doi: <https://doi.org/10.1080/02687038.2020.1719970>
- De Baene, W., Duyck, W., Brass, M., & Carreiras, M. (2015). Brain circuit for cognitive control is shared by task and language switching. *Journal of Cognitive Neuroscience* 27, 1752–1765. doi: https://doi.org/10.1162/jocn_a_00817
- De Bruin, A., Roelofs, A., Dijkstra, T., & FitzPatrick, I. (2014). Domain-general inhibition areas of the brain are involved in language switching: fMRI evidence from trilingual speakers. *NeuroImage* 90, 348–359. doi: <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2013.12.049>

- Declerck, M., Grainger, J., Koch, I. & Philipp, A.M. (2017). Is language control just a form of executive control? Evidence for overlapping processes in language switching and task switching. *Journal of Memory and Language* 95, 138–145. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jml.2017.03.005>
- Diamond A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135–168. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Eriksen, B. A., & Eriksen, C. W. (1974). Effects of noise letters upon the identification of a target letter in a non-search task. *Perception & Psychophysics*, 16(1), 143–149. doi: <https://doi.org/10.3758/bf03203267>
- Fabbro, F. (1999). *The Neurolinguistics of Bilingualism: An Introduction*. Hove: Psychology Press.
- Fabbro, F. (2001). The bilingual brain: Cerebral representation of languages. *Brain and Language* 79, 211–222. doi: <https://doi.org/10.1006/brln.2001.2481>
- Faroqi-Shah, Y., Sampson, M., Pranger, M., & Baughman, S. (2018). Cognitive control, word retrieval and bilingual aphasia: Is there a relationship? *Journal of Neurolinguistics* 45, 95-109. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2016.07.001>
- Fridriksson, J., Nettles, C., Davis, M., Morrow, L., & Montgomery, A. (2006). Functional communication and executive function in aphasia. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 20(6), 401–410. doi: <https://doi.org/10.1080/02699200500075781>
- Fridriksson, J., den Ouden, D-B., Hillis, A.E., Hickok, G., Rorden, C., Basilakos, A., Yourganov, G., & Bonilha, L. (2018). Anatomy of aphasia revisited. *Brain*, 141 (3), 848-862. doi: <https://doi.org/10.1093/brain/awx363>
- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2004). The relations among inhibition and interference control functions: A latent-variable analysis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133(1), 101–135. doi: <https://doi.org/10.1037/0096-3445.133.1.101>
- Friedman, N. P., Miyake, A., Young, S. E., DeFries, J. C., Corley, R. P., & Hewitt, J. K. (2008). Individual differences in executive functions are almost entirely genetic in origin. *Journal of experimental psychology. General*, 137(2), 201–225. doi: <https://doi.org/10.1037/0096-3445.137.2.201>
- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2017). Unity and diversity of executive functions: Individual differences as a window on cognitive structure. *Cortex; a journal devoted to the study of the nervous system and behavior*, 86, 186–204. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2016.04.023>
- Friesen, D. C., Luo, L., Luk, G., & Bialystok, E. (2014). Proficiency and control in verbal fluency performance across the lifespan for monolinguals and bilinguals. *Language, Cognition and Neuroscience*, 30(3), 238–250. doi: <https://doi.org/10.1080/23273798.2014.918630>
- Gitterman, M. R., Goral, M., & Obler, L. K. (Eds.) (2012). *Aspects of Multilingual Aphasia*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. ISBN-13: 978-1-84769-754-7
- Goetz, C. G. (2007). *Textbook of Clinical Neurology* (3rd Ed.). Philadelphia, PA: Saunders. ISBN 978-1-4160-3318-0.
- Gray, T., & Kiran, S. (2015). The relationship between language control and cognitive control in bilingual aphasia. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19 (3), 433-452. doi: <https://doi.org/10.1017/S1366728915000061>
- Green, D.W. (1986). Control, activation, and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals. *Brain and Language* 27 (2), 210–223. doi: [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(86\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0093-934X(86)90016-7)
- Green, D.W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism, Language and Cognition* 1, 67–81. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728998000133>
- Green, D.W. (2005). The neurocognition of recovery patterns in bilingual aphasics. In J.F. Kroll and M.B. de Groot (eds) *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 516–530). New York: Oxford University Press.
- Green, D. W., Grogan, A., Crinion, J., Ali, N., Sutton, C., & Price, C.J. (2010). Language control and parallel recovery of language in individuals with aphasia. *Aphasiology* 24, 188-209. doi: <https://doi.org/10.1080/02687030902958316>
- Green, D. W., Ruffle, L., Grogan, A., Ali, N., Ramsden, S., Schofield, T., Leff, A.P., Crinion, J., & Price, C. J. (2011). Parallel recovery in a trilingual speaker: The use of the Bilingual Aphasia Test as a diagnostic complement to the Comprehensive Aphasia Test. *Clinical linguistics & phonetics*, 25 (6-7), 449-512. doi: <https://doi.org/10.3109/02699206.2011.560990>

- Grosjean, F. & Li, P. (2013). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Wiley-Blackwell. ISBN-13 978-1444332797.
- Gruenewald, P. J., & Lockhead, G. R. (1980). The free recall of category examples. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning & Memory*, 6(3), 225–240. doi: <https://doi.org/10.1037//0278-7393.6.3.225>
- Hedge, M.N. (2024). *A coursebook on aphasia and other neurogenic language disorders*. San Diego, CA: Plural Publishing, Inc. ISBN – 9781635504439
- Henry, J. D., Crawford, J. R., & Phillips, L. H. (2004). Verbal fluency performance in dementia of the Alzheimer's type: A meta-analysis. *Neuropsychologia*, 42(9), 1212–1222. doi: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2004.02.001>
- Hughes, D. L., & Bryan, J. (2002). Adult age differences in strategy use during verbal fluency performance. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 24(5), 642–654. doi: <https://doi.org/10.1076/jcen.24.5.642.1002>
- Keane, C., & Kiran, S. (2015). The nature of facilitation and interference in the multilingual language system: Insights from treatment in a case of trilingual aphasia. *Cognitive Neuropsychology*, 32(3–4), 169–194. doi: <https://doi.org/10.1080/02643294.2015.1061982>
- Kiran, S. (2012). What is the nature of poststroke language recovery and reorganization?. *ISRN neurology*, 2012, 786872. doi: <https://doi.org/10.5402/2012/786872>
- Kirkwood, M.W., Weiler, M. D., Bernstein, J. H., Forbes, P. W., & Waber, D. P. (2001). Sources of Poor Performance on the Rey- Osterrieth Complex Figure Test among children with learning difficulties: a dynamic assessment approach. *The Clinical Neuropsychologist*, 15(3), 345–56. doi: <https://doi.org/10.1076/clin.15.3.345.10268>
- Klecha, A. (2013). Language and task switching in Polish-English bilinguals. *Psychology of Language and Communication* 17, 17–36. doi: <https://doi.org/10.2478/plc-2013-0002>
- Kohnert, K. (2004). Cognitive and cognate-based treatments for bilingual aphasia: A case study. *Brain and Language* 91 (3), 294–302. doi: <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2004.04.001>
- Kuzmina, E., Goral, M., Norvik, M., & Weekes, B. (2019). What influences language impairment in bilingual aphasia? A meta-analytic review. *Frontiers in Psychology* 10, 445. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00445>
- Kuzmina, E., & Weekes, B. S. (2017). Role of cognitive control in language deficits in different types of aphasia. *Aphasiology*, 31(7), 765–792. doi: <https://doi.org/10.1080/02687038.2016.1263383>
- Lee, B., Moon, H. I., Lim, S. H., Cho, H., Choi, H., & Pyun, S.-B. (2016). Recovery of language function in Korean-Japanese crossed bilingual aphasia following right basal ganglia hemorrhage. *Neurocase*, 22(3), 300–305. doi: <https://doi.org/10.1080/13554794.2016.1141966>
- Lerman, A., Goral, M., & Obler, L.K. (2019). The complex relationship between pre-stroke and post-stroke language abilities in multilingual individuals with aphasia. *Aphasiology* 34, 1319–1340. doi: <https://doi.org/10.1080/02687038.2019.1673303>
- Lezak, M. D., Howieson, D. B., Bigler, E. D., & Tranel, D. (2012). *Neuropsychological Assessment* (5th ed.). Oxford University Press.
- Luo, L., Luk, G., & Bialystok, E. (2010). Effect of language proficiency and executive control on verbal fluency performance in bilinguals. *Cognition*, 114(1), 29–41. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.08.014>
- Marinelli, C., Spaccavento, S., Craca, A., Marangolo, P., & Angelelli, P. (2017). Different cognitive profiles of patients with severe aphasia. *Behavioural Neurology*, 2017, 1–15. doi: <https://doi.org/10.1155/2017/3875954>
- Miller, D., Bayram, F., Rothman, J., & Serratrice, L. (2018). *Bilingual cognition and language: The State of the science across its subfields*. John Benjamins Publishing Company.
- Miyake, A., Friedmann, N.P., Emmerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A. & Wager, T.D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal lobe” Tasks. A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49–100. doi: <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions. *Current directions in psychological science*, 21(1), 8–14. doi: <https://doi.org/10.1177/0963721411429458>

- Mooijman, S., Schoonen, R., Roelofs, A., & Ruiter, M. B. (2022). Executive control in bilingual aphasia: A systematic review. *Bilingualism: Language and Cognition*, 25(1), 13–28. doi: <https://doi.org/10.1017/s136672892100047x>
- Muñoz, M., & Marquardt, T. (2003). Picture naming and identification in bilingual speakers of Spanish and English with and without aphasia. *Aphasiology*, 17(12), 1115–1132. doi: <https://doi.org/10.1080/02687030344000427>
- Murray, L. L. (2012). Attention and other cognitive deficits in aphasia: Presence and relation to language and communication measures. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 21(2), S51–S64. doi: [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2012/11-0067\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2012/11-0067))
- Murray, L. L. (2017). Focusing attention on executive functioning in Aphasia, *Aphasiology*, 31(7), 721–724, doi: <https://doi.org/10.1080/02687038.2017.1299854>
- Nikraves, M., Aghajanzadeh, M., Maroufizadeh, S., Saffarian, A., & Jafari, Z. (2021). Working memory training in post-stroke aphasia: Near and far transfer effects. *Journal of communication disorders*, 89, 106077. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.106077>
- Olsson, C., Arvidsson, P., & Blom Johansson, M. (2019). Relations between executive function, language, and functional communication in severe aphasia. *Aphasiology*, 33(7), 821–845. doi: <https://doi.org/10.1080/02687038.2019.1602813>
- Paradis, M. (1989). *The Bilingual Aphasia Test*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Patra, A., Bose, A., & Marinis, T. (2019). Performance difference in verbal fluency in bilingual and monolingual speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(1), 204–218. doi: <https://doi.org/10.1017/s1366728918001098>
- Patra, A., Bose, A., & Marinis, T. (2020). Lexical and cognitive underpinnings of verbal fluency: Evidence from Bengali-English bilingual aphasia. *Behavioral Sciences*, 10(10), 155. doi: <https://doi.org/10.3390/bs10100155>
- Penn, C., Barber, N., & Fridjhon, P. (2017). Early recovery profiles of language and executive functions after left hemisphere stroke in bilingualism. *Aphasiology*, 31(7), 741–764. doi: <https://doi.org/10.1080/02687038.2016.1258538>
- Pléh, Cs., & Lukács, Á. (2014). *Pszicholingvisztika 2*, 1167–1236. Akadémiai kiadó. ISBN 978 963 05 9501 8.
- Prior, A., & Gollan, T. H. (2011). Good Language-Switchers are Good Task-Switchers: Evidence from Spanish–English and Mandarin–English Bilinguals. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17(4), 682–691. doi: <https://doi.org/10.1017/S1355617711000580>
- Purdy, M. (2002). Executive function ability in persons with aphasia. *Aphasiology*, 16 (4/5/6), 549–557. doi: <https://doi.org/10.1080/02687030244000176>
- Ramsberger, G. (2005). Achieving conversational success in aphasia by focusing on non-linguistic cognitive skills: A potentially promising new approach. *Aphasiology*, 19(10–11), 1066–1073. doi: <https://doi.org/10.1080/02687030544000254>
- Ramsey, L. E., Siegel, J. S., Lang, C. E., Strube, M., Shulman, G. L., & Corbetta, M. (2017). Behavioural clusters and predictors of performance during recovery from stroke. *Nature human behaviour*, 1, 0038. doi: <https://doi.org/10.1038/s41562-016-0038>
- Sánchez-Cubillo, I., Periáñez, J. A., Adrover-Roig, D., Rodríguez-Sánchez, J. M., Ríos-Lago, M., Tirapu, J., & Barceló, F. (2009). Construct validity of the trail-making test: Role of Task-switching, working memory, inhibition/interference control, and visuomotor abilities. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 15(3), 438–450. doi: <https://doi.org/10.1017/s1355617709090626>
- Scarpina, F., & Tagini, S. (2017). The Stroop color and word test. *Frontiers in Psychology*, 8. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00557>
- Schumacher, R., Halai, A. D., & Lambon Ralph, M. A. (2019). Assessing and mapping language, attention and executive multidimensional deficits in stroke aphasia. *Brain: a journal of neurology*, 142(10), 3202–3216. doi: <https://doi.org/10.1093/brain/awz258>
- Shao, Z., Janse, E., Visser, K., & Meyer, A. S. (2014). What do verbal fluency tasks measure? Predictors of verbal fluency performance in older adults. *Frontiers in Psychology*, 5. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00772>

- Stroop, J.R. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 18 (6), 643-662. doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0054651>
- Szöllősi, I., Lukács, Á., & Zakariás L. (2015). A végrehajtó funkciók zavara afáziában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 70, 349-369. doi: <https://doi.org/10.1556/0016.2015.70.2.4>.
- Thiele, K., Quinting, J. M., & Stenneken, P. (2016). New ways to analyze word generation performance in brain injury: A systematic review and meta-analysis of additional performance measures. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 38(7), 764–781. doi: <https://doi.org/10.1080/13803395.2016.1163327>
- Van der Linden, L., Dricot, L., De Letter, M., Duyck, W., de Partz, M.-P., Ivanoiu, A., & Szmalec, A. (2018). A case study about the interplay between language control and cognitive abilities in bilingual differential aphasia: Behavioral and brain correlates. *Journal of Neurolinguistics*, 46, 37–68. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2017.12.011>
- Verreyt, N., De Letter, M., Hemelsoet, D., Santens, P., & Duyck, W. (2013). Cognate effects and executive control in a patient with differential bilingual aphasia. *Applied Neuropsychology: Adult*, 20(3), 221–230. doi: <https://doi.org/10.1080/09084282.2012.753074>
- Wauters, L., Marquardt, T., & Muñoz, M. L. (2020). Verbal fluency in three Spanish-English bilingual speakers with TBI. *Journal of Communication Disorders*, 84, 105971. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2019.105971>
- Zakariás, L., Salis, C., & Wartenburger, I. (2018). Transfer effects on spoken sentence comprehension and functional communication after working memory training in stroke aphasia. *Journal of Neurolinguistics*, 48, 47-63. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2017.12.002>

MHD GHAITH ALTURJMAN

Eötvös Loránd University
ghaithew96@student.elte.hu
<https://orcid.org/0009-0007-8673-5276>

Mhd Ghaith Alturjman: Metacognitive Reading Strategies among International Students in English-Taught Programs in Hungary
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIV. évfolyam, 2024/2. szám, 160–176.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2024.2.009>

Metacognitive Reading Strategies among International Students in English-Taught Programs in Hungary

Globalization has made English the dominant lingua franca, especially in higher education, creating challenges for non-native speakers (Bound et al., 2021; Tight, 2021). Academic reading in English poses significant difficulties, as students often struggle with complex texts (Aboud et al., 2019; Al-Jarrah & ISMAIL, 2018). IN ORDER TO ADDRESS THIS, VARIOUS INITIATIVES HAVE AIMED TO IMPROVE reading skills, with metacognitive strategies proving particularly effective (Brown, 2017; Grabe, 2009; Haukås et al., 2018). Metacognition involves reflecting on, monitoring, and regulating one's cognitive processes (Brown, 2017; Haukås et al., 2018). This study explores (1) the metacognitive reading strategies perceived to be known to international students in English-taught programs in Hungary and (2) how these strategies evolve with English proficiency and educational level (BA, MA, PhD). Using the MARSIR inventory (Mokhtari et al., 2018), results indicate that proficiency significantly enhances the use of Global and Support Reading Strategies, while educational level shows no substantial effect.

Keywords: Metacognition, Reading, Reading Strategies Tertiary Education, MARSIR

1. Introduction

Globalization has significantly impacted education at different tiers and within various fields. Not only has the content of education been impacted, but also the methodologies and skills taught, which claimed to be effective in better preparing students for today's interconnected world (Bound et al., 2021; Tight, 2021). The internationalization of education has resulted in the standardization of educational processes, the adoption of globally oriented management approaches, and participation in international rankings (Salih & Omar, 2021). The process of globalization and internationalization has resulted in the widespread use of English as a medium of instruction (EMI) in higher education. English has become more and more prevalent as countries aim to align their educational systems with global standards and enhance communication across borders (Bezborodova & Radjabzade, 2022).

While English as Medium of Instruction (EMI) is often positively perceived by instructors and students (Briggs et al., 2018; Puspitasari & Ishak, 2023), numerous challenges arise in its implementation, including regarding both the students' and the instructors' levels of English proficiency (Alhamami & Almelhi, 2021; Siddiqui et al., 2021) as well as students' academic skills (Al-Sobhi et al., 2017).

Students are reported to face difficulties with academic reading, a crucial skill for success in higher education, detrimentally impacting their overall academic levels (Aboud et al., 2019). That is due to their insufficient linguistic knowledge, absence of reading strategies, and difficulties in organizing ideas and outlining thoughts can also further exacerbate these hurdles in reading comprehension (Shehata, 2019).

Efforts have been made to address these challenges. It has been maintained that raising awareness about effective reading strategies, enhancing information literacy skills, improving text structure knowledge, and promoting critical thinking skills can better support students in overcoming their challenges and ultimately enhancing their academic reading skills in English-medium instructional environments (Al-Jarrah & Ismail, 2018). Efforts have also extended to deploy metacognitive knowledge and strategies to ameliorate students' reading skills and overall comprehension in second language acquisition globally (Brown, 2017; Haukås et al., 2018; Veenman et al., 2006).

Thus, the two overarching questions of this research are:

1. What metacognitive reading strategies do international readers in Hungary's English-taught programs report being aware of?
2. How do metacognitive reading strategies evolve with increasing English proficiency as well as academic level among international readers in English-taught programs in Hungary?

This paper is organized as follows: Section two defines academic reading and reading skills and introduces metacognition as a research area focused on enhancing reading achievement. Section three details the methodology, including the research design, participant information, instruments used, and the process for data collection and analysis. Section four presents the data analysis, and section five addresses the study's limitations and offers the researcher's recommendations.

2. Literature Review

Due to the spread of interconnectedness and globalization in today's world, readers are compelled to be fluent in at least two languages. Today's globalized world poses novel dynamics characterized by global integration, social mobility, and diverse cultural interactions, and this necessitates proficiency in multiple languages (Nandi, 2022). As mentioned previously, today's global integration helped the rise of English as a global language, which accelerated and heightened the utility of bilingualism among non-native English speakers. Speakers of languages other than English need to be proficient in English alongside their native language to be able to be a part of today's ever-changing world (Karagöz & Erdemir, 2022). Bilingualism was depicted as a key to opening multiple doors in various spheres, including employment, education, and personal interactions (Nandi, 2022). This resulted in considerable interest in bilingual education,

especially featuring the English language, and it was maintained that reading in two languages will bestow better opportunities (Sánchez-Pérez & Manzano-Agugliaro, 2021).

Researchers defined the skill of reading differently; while some researchers lucidly simplified the definition of reading, others targeted the manifold purposes for reading and the varying processes that happen while reading. For example, reading has been defined as "the process of receiving and interpreting information encoded in language form via the medium of print" (Urquhart & Weir, 1998, p. 22), or "Comprehension occurs when the reader extracts and integrates various information from the text and combines it with what is already known" (Koda, 2005, p. 4). According to Grabe (2009), however, no single definition can grasp the multidimensionality of the process of reading, given its unique purposes and ever-changing processes. He suggests that a more holistic understanding of this process necessitates characterizing the reading processes of fluent readers and the ability to answer questions like "What do fluent readers do when they read? What processes are used by fluent readers? How do these processes work together to build a general notion of reading? As a starting point, we can say that reading is understood as a complex combination of processes" (Grabe, 2009, p. 14). According to Grabe (2009), reading is a rapid, efficient, comprehending, interactive, strategic, flexible, purposeful, evaluative, learning, and linguistic process.

The process of reading should be rapid and efficient, as research has shown that while reading speed can positively impact comprehension, it is not the sole factor in reading proficiency (Akan et al., 2023; Klimovich et al., 2023). Reading is fundamentally a comprehending and interactive process where readers engage with texts to understand the messages conveyed and create individual interpretations based on their background knowledge, domain knowledge, implicit assumptions, and personal experiences (Farooq, 2018; Grabe, 2009). It is also a strategic process involving the identification of key information, organizing text structure, and summarizing essential details (Faridah, 2022; Razkane et al., 2023), as well as the ability to repair comprehension breakdowns (Bråten & Samuelstuen, 2004; Zein et al., 2020). Proficient readers adapt to new information and objectives during the reading process (Brandmo & Bråten, 2021; Mandokoro, 2018), and they question and assess content for better evaluation and deeper understanding (Yasemin, 2020). Recurrent evaluation enhances comprehension, understanding, and retention (Takarroucht, 2021). Ultimately, reading is a complex cognitive process requiring linguistic activities such as graphemic-phonemic connections, morpheme awareness, and syntactic analysis, all crucial for comprehension and meaning-making (Colé et al., 2014; Duncan, 2018). These skills can be polished utilizing several reading strategies, but what is the difference between skills and strategies? Proficiency in a complex action is linked to skill, whereas strategy pertains to a purposeful and structured approach

(Afflerbach et al., 2008). To elaborate, readers deploy strategies when they consciously plan their reading behavior. For example, they might thoughtfully plan to focus on questions before reading the text. Nonetheless, reading skills are automatic, with no deliberate plans. Once deploying a strategy becomes effortless and requires less and less thought, it becomes a skill, and this is the point of teaching strategies explicitly (Afflerbach et al., 2008).

In metacognition research, three main strategies were identified: global reading strategies, problem-solving strategies, and support reading strategies. Global Reading Strategies focus on guiding students to have a reading purpose in mind when reading a text, which includes setting goals, previewing the structure of the text, finding the main idea, leveraging background knowledge, and making predictions (Mokhtari & Reichard, 2002; Muhid et al., 2020). Researchers ask whether the reader sets reading outcomes before reading, skims through the passage, connects with prior knowledge, and makes predictions about what the text will be about (Mokhtari et al., 2018). Problem-solving strategies involve the active and continual process of cognitive monitoring and evaluating reading activity when faced with problems (Mokhtari et al., 2018; Muhid et al., 2020; Rajasagaran & Ismail, 2022). This includes adjusting, monitoring, and evaluating the reading speed, rereading the text, and reading aloud (Ali & Razali, 2019). Monitoring strategies involve pausing and checking the coherence of the text, visualizing the information, paying attention to tables and charts, maintaining focus, and maneuvering through unfamiliar words (Mokhtari et al., 2018). Evaluating strategies include summarizing key information, checking whether predictions were correct, evaluating the information, rereading passages that seem difficult, judging the efficacy of their strategies, and checking their ability to achieve their reading objectives (Mokhtari et al., 2018). Support reading strategies are supplementary to the reading process: the use of a dictionary, using the mother tongue, reading images, the reading aloud technique, note-taking, and underlining (Ali & Razali, 2019).

These three types of reading strategies have been stressed in the different reading achievement studies, and one of the most cited is metacognition. The concept of metacognition is mainly attributed to John Flavell and Ann Brown. Their theoretical and empirical investigations yielded insights into the reflective processes of learners and shed light on individuals' awareness of their cognitive abilities (Brown, 1978; Flavell, 1979). Metacognition extends beyond mere awareness of one's cognitive processes to encompass a range of higher-order thinking skills and strategies. Metacognition refers to the knowledge about and regulation of one's cognitive activities in learning processes. It involves thinking about one's thinking, including understanding what one knows and doesn't know and effectively managing cognitive processes. Metacognition enables individuals to monitor, control, and adaptively regulate their cognitive processes, thereby

enhancing learning outcomes and problem-solving abilities (Brown, 2017; Haukås et al., 2018; Mokhtari & Reichard, 2002; Veenman, 2006).

According to Flavell (1979), the realm of metacognition follows three main currents: metacognitive knowledge, metacognitive experience, and metacognitive strategies. Metacognitive knowledge, encompassing an individual's deep understanding of their cognitive processes, serves as a cornerstone for effective learning. Person knowledge fosters self-awareness regarding one's cognitive strengths and weaknesses, guiding learners to capitalize on their abilities and address areas needing improvement. Task knowledge empowers individuals to decipher the intricacies of various learning tasks, enabling them to employ appropriate strategies tailored to each challenge's demands. Strategy knowledge equips learners with a diverse toolkit of cognitive strategies, facilitating adaptive problem-solving and efficient information processing. Metacognitive experiences, characterized by conscious reflections during learning, afford learners the opportunity to monitor their comprehension, regulate their strategies, and evaluate their progress, thus fostering self-directed learning and metacognitive competence. Through deliberate utilization of metacognitive strategies such as meticulous planning, insightful self-questioning, succinct summarization, vivid visualization, and rigorous self-testing, learners can optimize their cognitive endeavors, enhance learning efficacy, and cultivate autonomy in navigating complex academic terrain. This holistic integration of metacognitive elements not only elevates learning outcomes but also nurtures a lifelong disposition for reflective and adaptive learning practices, essential for thriving in today's dynamic and knowledge-driven society (Brown, 1978, 2017; Flavell, 1979; Haukås et al., 2018; Oxford, 1995; Van Kraayenoord, 2010).

It is worth mentioning that although many researchers assert the effectiveness of deploying metacognitive reading strategies, different researchers deployed different instruments and revealed different results (Csíkos, 2022). To measure students' metacognitive strategies, some researchers used offline instruments, like self-reporting questionnaires, while others used online, like observations or eye-tracking experiments. Since this study mainly uses a self-reporting questionnaire, it is valid to mention that using only this tool can result in some issues. First, students may under or overestimate their awareness of these strategies, and even their reported awareness may not translate to actual and appropriate strategy use (Veenman, 2016). Second, students also may have to rely on their memory to answer the questionnaire questions, which might not necessarily reflect reality. Third, reading the questions may remind the students of strategies, even if they do not actually deploy them. Finally, some students compare themselves to different people to answer the questions. Some students might compare themselves to their peers, while others might compare themselves to a teacher, which can also affect the results (Veenman & van Cleef, 2019). Nonetheless, research also maintained the importance of using questionnaires, especially in

contexts where they have not been utilized enough. First, they are easy to administer to larger groups of students, are less resource-intensive, cover a wide range of metacognitive reading strategies, and provide retrospective insights into how students perceive themselves, which is the first step to start from and develop (Veenman & van Cleef, 2019).

3. Method

The study comprised 75 international students currently enrolled in universities in Hungary, all possessing at least an intermediate level of English proficiency. The participants consist of 43 males and 32 females, with ages ranging from 17 to 42 years ($M = 26.51$, $SD = 5.486$). The participants represented a diverse array of nationalities, including but not limited to Algerian, Brazilian, Chinese, Jordanian, Pakistani, Russian, Syrian, and Turkish. Arabic was the most prevalent native language among the participants, followed by Chinese, Russian, and Urdu. Despite their varied backgrounds, all participants indicated English as the language of instruction at their respective universities. Regarding their educational levels, the majority were pursuing Master's degrees (48%), followed by Bachelor's (29.3%) and Doctoral (22.7%) degrees. The participants self-reported their English proficiency as follows: 12 out of 75 participants were at an intermediate level, 22 were at an upper-intermediate level, and 41 were at an advanced level.

This research follows a quantitative design. The data was derived from a questionnaire (See Appendix A). The questionnaire is based on the revised version of the Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, hereafter referred to as MARS (Mokhtari et al., 2018). This 5-likert scale questionnaire features 15 statements that explore three main reading skills: global reading skills (GRS), problem-solving skills (PSS), and support reading skills (SRS). According to the designers, this questionnaire has been tested for six aspects of validity: content, substantive, structural, generalizability, external, and consequential (Mokhtari et al., 2018). The questionnaire demonstrated high reliability, as evidenced by a Cronbach's alpha value of 0.916.

The data were collected online. It was sent through international students' online groups. The data were analyzed in accordance with what the questionnaire designers recommended (Mokhtari et al., 2018). They asserted that students' awareness of a metacognitive strategy can be demonstrated on a scale from one to five. The lower a participant scores, the less aware they can be considered. In this section, I grouped all items related to global reading strategies (GRS), i.e., having a purpose in mind when I read, previewing the text to see what it is about before reading it, checking to see if the content of the text fits my purpose for reading, using typographical aids like boldface and italics to pick out key information, and critically analyzing and evaluating the information read. Problem-solving strategies (PSS) include getting back on track when getting

sidetracked or distracted, adjusting reading pace or speed based on what the person is reading, stopping from time to time to think about what is being read, rereading to make sure the person understands what they are reading, and guessing the meaning of unknown words or phrases. Support reading strategies (SRS) include taking notes while reading, reading aloud to help the person understand what they are reading, discussing what is being read with others to check understanding, underlining or circling important information in the text, and using reference materials such as dictionaries to support reading. Then, the mean of each category was calculated to see which group strategy was more achievable than others. Then, each strategy was also investigated to see the differences between specific items in the three groups. After that, the participants were categorized according to their English language proficiency and academic level. The former identified four groups: pre-intermediate, intermediate, upper-intermediate, and advanced, and the latter identified Bachelor's students, Master's students, and PhD students to investigate to what extent the level of English or the academic level has any role in their metacognitive awareness. Kruskal-Wallis tests were employed to check the extent to which English proficiency and academic level affect the perceived awareness of metacognitive reading strategies, as they are non-parametric and do not assume normality and homogeneity of variance (Ostertagova et al., 2014). The analysis involved investigating the composite score as well as the scores of each subskill per se: global reading strategies (GRS), problem-solving strategies (PSS), and support reading strategies (SRS).

4. Results

First, the participants in this study showed a relatively high level of metacognitive awareness. The students scored 3.81 out of five in their overall awareness. Nonetheless, some strategies were more achievable than others; the skill that was the most achievable was problem-solving, scoring 3.90, closely followed by support reading, scoring 3.82. As for global reading skills, they were the lowest to be achieved, scoring 3.56.

The table below lists all skills and subskills that were investigated, along with their scores from the highest to the lowest.

Table 1. The Most and Least Frequently Used Metacognitive Reading Strategies

Strategy Type	Items	Mean	SD
PSS	Rereading to make sure I understand what I'm reading.	4.29	1.10
SRS	Underlining or circling important information in the text.	4.14	1.21
PSS	Guessing the meaning of unknown words or phrases.	4.13	0.99
PSS	Adjusting my reading pace or speed based on what I'm reading.	3.98	1.25
SRS	Taking notes while reading.	3.97	1.21
GLS	Critically analyzing and evaluating the information read.	3.85	1.25
SRS	Using reference materials such as dictionaries to support my reading.	3.77	1.18
PSS	Stopping from time to time to think about what I'm reading.	3.72	1.31
GLS	Previewing the text to see what it is about before reading it.	3.69	1.33
SRS	Discussing what I read with others to check my understanding.	3.66	1.17
SRS	Reading aloud to help me understand what I'm reading.	3.56	1.22
GRS	Having a purpose in mind when I read.]	3.53	1.39
GRS	Checking to see if the content of the text fits my purpose for reading.	3.49	1.39
PSS	Getting back on track when getting sidetracked or distracted.	3.41	1.33
GRS	Using typographical aids like bold face and italics to pick out key information.	3.26	1.35

The table shows that predominantly, the strategies perceived to be known for the student are problem-solving strategies, with three out of five of them in the top five most frequently perceived to be used. On the other hand, global reading strategies appear to be perceived as less achievable for the students, with three of them out of five occupying the bottom five in the list. This result answers the first research question in this paper.

The second question investigates how metacognitive reading strategies evolve with increasing English proficiency as well as academic level. The data from the MARSI questionnaire was used, and different statistical tests were used to answer this question. The following procedure is followed to answer this overarching question.

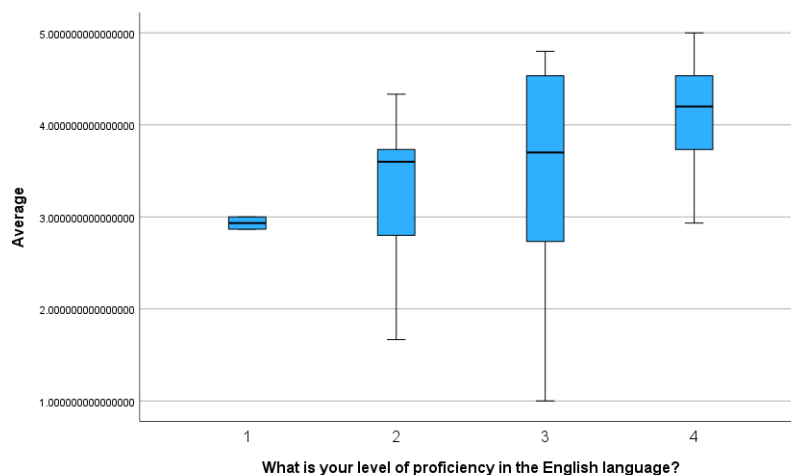
1. How do all metacognitive reading strategies evolve with increasing English proficiency?
2. How do different categories within all metacognitive reading strategies evolve (PSS, GRS, SRS) with increasing English proficiency?
3. How do specific groups differ in particular: pre-intermediate, intermediate, upper-intermediate, and advanced?
4. How do all metacognitive reading strategies evolve with increasing academic levels?
5. How do different categories within all metacognitive reading strategies evolve (PSS, GRS, SRS) with increasing academic levels?

6. How do specific groups differ in particular: BA, MA, and PhD students?

Kruskal-Wallis tests were employed to answer the first two sub-questions. The first analysis assessed the impact of English level of proficiency on metacognitive reading strategies. The impact of English proficiency on all metacognitive reading strategies proved to be positive and statistically significant ($p = .016$). This result demonstrates that readers with higher levels of English proficiency report higher awareness of metacognitive reading strategies. However, not all metacognitive strategies are affected equally. Both global reading strategies and support reading strategies showed a positive relationship with the following values, respectively ($p = .002$) and ($p = .046$). Nonetheless, students' perceived knowledge of problem-solving strategies was not statistically significant ($p = .161$).

Further, Mann-Whitney U tests were deployed to identify which groups differ. The results revealed that students with advanced English proficiency differ significantly from students with pre-intermediate ($p = .026$) or intermediate level of proficiency ($p = .011$). However, no significant differences were found between the following groups: (1) pre-intermediate and intermediate levels ($p = .450$), (2) the pre-intermediate and upper intermediate levels ($p = .296$), (3) the intermediate and upper intermediate levels ($p = .416$), or (4) the upper intermediate and advanced levels ($p = .089$). These findings suggest that the Advanced level significantly differs from lower levels, especially both the Pre-Intermediate and Intermediate levels, while the other comparisons do not show significant differences.

Figure 1. The Effect of English Proficiency on Metacognitive Reading Strategies



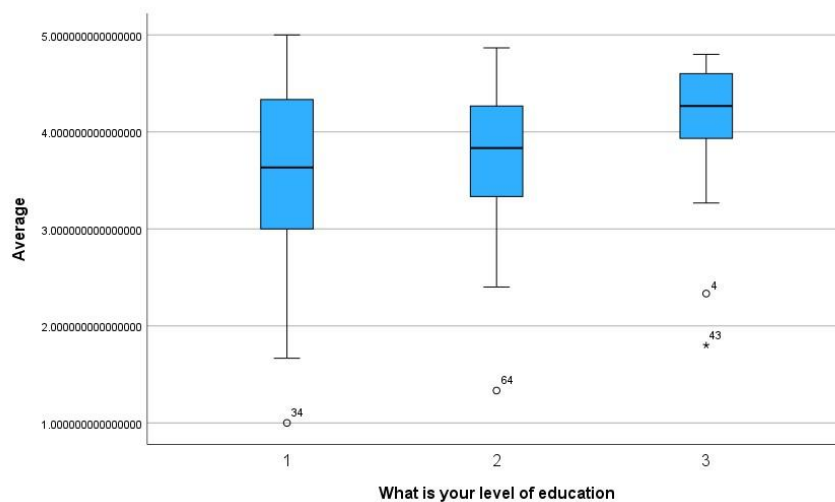
As depicted in the figure, the perceived knowledge of metacognitive reading strategies tends to increase with higher proficiency in English, suggesting a positive relationship.

Students' academic levels showed different results. First, students with more degrees do not report more awareness of metacognitive reading strategies (p

=.089). None of the subskills showed any remarkable differences: problem-solving strategies ($p=.614$), global-reading strategies ($p=.105$), and support-reading strategies ($p=.122$).

Mann-Whitney U tests were also utilized to detect whether any of the groups differ. The results revealed that BA students and MA students do not significantly differ ($p=.653$), and the same applies to students between MA students and PhD students ($p=.109$). However, the closest to being considered statistically significant was between BA students and PhD students ($p=.077$). Nonetheless, it is not enough to be considered statistically significant. This result shows that students' academic levels do not correspond to higher awareness of metacognitive reading strategies. These strategies are supposed to be explicitly taught, even at higher academic levels.

Figure 2. The Effect of Academic Level on Metacognitive Reading Strategies



The figure visualizes how higher levels of education do not necessarily corroborate with higher awareness of metacognitive reading strategies, as students report.

4.1 Discussion

The findings of this study underscore the significant relationship between English proficiency and the use of metacognitive reading strategies among international students in English-taught programs in Hungary. This supports the primary hypothesis that learners with higher proficiency levels are more adept at employing metacognitive strategies such as planning, monitoring, and evaluating their reading processes, or at least how they perceive their reading behaviour. These strategies enable students to navigate complex academic texts more efficiently, aligning with the work of Brown (2017) and Grabe (2009), who highlight the value of metacognitive awareness in language learning. However, these strategies would vary significantly across educational levels (BA, MA,

PhD)—and were not supported. This discrepancy could be due to the homogeneity of the participant sample, as the majority were highly educated and self-reported advanced proficiency levels. This lack of diversity may have dampened the potential for significant differences between educational levels, suggesting that metacognitive strategies are more closely tied to language proficiency than to academic standing. This finding diverges from previous studies (e.g., Bound et al., 2021; Tight, 2021), which indicate that academic demands might shape reading strategy use. The observed homogeneity in educational background and proficiency limits the generalizability of these results, as students at varying proficiency and academic levels may exhibit different patterns of strategy use.

Another key point is the lack of a significant correlation between metacognitive reading strategies and academic level. While metacognitive strategies are clearly essential for navigating English-language texts, their direct influence on academic performance appears to be mediated by other factors, such as the specific academic tasks students face or broader intellectual abilities. This aligns with Aboud et al. (2019) and Al-Jarrah & Ismail (2018), who found that metacognitive skills alone may not suffice for academic success. These findings suggest that while metacognitive strategies are essential for language proficiency, they may not guarantee a higher academic level, especially in diverse academic contexts.

From another perspective, the result showing no significant relation between someone's academic level and their use of metacognitive reading strategies may be explained by the fact that these strategies should be taught at all levels. In other words, explicit instruction in metacognitive strategies is essential across all educational levels, as they do not develop on their own. Educators should be encouraged to explicitly teach these strategies rather than assuming they will naturally develop. To achieve this, educators can encourage reflection on learning processes and offer tools that enable students to observe their comprehension and development in reading.

These results must be interpreted with caution, as limitations in the study design may have influenced the findings. First, the sample size, particularly the overrepresentation of advanced English speakers, may have skewed the results. Moreover, the reliance on self-reported data introduces the possibility of bias in measuring both proficiency and strategy use; it only shows what students believe they do, rather than what they actually do while reading. Moreover, the study ignored the extent to which students' native language or academic background affects their reading behaviour in English and mainly focused on the academic level rather than academic performance. Future research should address these limitations by recruiting a more diverse sample and employing objective measures of both English proficiency and academic level. It would also be valuable to explore the influence of discipline-specific demands on strategy use, as different fields may require different reading approaches. Investigating these nuances

would offer a more comprehensive understanding of how metacognitive reading strategies contribute to academic success.

5. Conclusion

This study contributes to the growing body of research on metacognitive reading strategies by examining their use among international students in English-taught programs in Hungary. Although the data emerged from only a questionnaire, it still gave retrospective insights into what students believe they do, which can be the first step to build on. Students' perceptions indicate that English proficiency is a key factor in the frequent use of metacognitive strategies, particularly Global Reading Strategies (GRS) and Support Reading Strategies (SRS). However, educational levels—whether students are at the BA, MA, or PhD level—do not appear to influence strategy use significantly. Additionally, while these strategies are instrumental in helping learners navigate academic texts, their direct impact on the academic level remains unclear, as other factors seem to mediate this relationship. The study's limitations, including a homogeneous sample and self-reported data, restrict the generalizability of the findings. Future research should aim to include more diverse participants and consider other academic and cognitive factors that might influence both metacognitive strategy uses and academic success.

Additionally, further studies could explore how discipline-specific academic demands shape the use of reading strategies, as well as examine the long-term development of metacognitive skills across different academic levels and contexts. In practical terms, these findings underscore the importance of incorporating metacognitive strategy training into English language education, especially for students seeking to enhance their reading abilities. Educators should emphasize the development of these skills not only to improve language proficiency but also to better equip students to tackle complex academic tasks. Although the direct link between metacognitive strategies and academic level remains uncertain, the development of these strategies clearly plays a crucial role in successful language learning. Future research could explore the integration of metacognitive strategies within specific academic curricula, offering a more targeted approach to enhancing both reading skills and academic performance.

References

- Aboud, F., Alafeshat, R., & Shamsi, A. F. (2019). Thesis challenges for Arab PhD candidates in English medium of instruction context. *Journal of Studies in Education*, 9(4), 13–24. 10.5296/jse.v9i4.15492
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Reacher*, 61(5), 364–373. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>
- Albashtawi, A. H., Jaganathan, P., & Singh, M. (2016). Linguistic knowledge aspects in academic reading: Challenges and deployed strategies by English-major undergraduates at a Jordanian institution of higher education. *Higher Education Studies*, 6(3), 61–71. <https://doi.org/10.5539/hes.v6n3p61>
- Aldabbus, S. (2017). Challenges faced by some foundation students at Bahrain Teachers College in acquiring reading and writing skills. *International Journal of Pedagogical Innovations*, 5(02), 123–131. <https://doi.org/10.12785/PI/050203>
- Aldawsari, M. (2022). Deciphering students and teachers' perceptions towards English as a medium of instruction: A case study of Prince Sattam Bin Abdulaziz University. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(12), 2687–2694. <https://doi.org/10.17507/tpls.1212.17>
- Alhamami, M., & Almelhi, A. (2021). The dilemma of English as a medium of instruction policy in science college programs. *Studies in English Language and Education*, 8(3), 1045–1060. <https://doi.org/10.24815/siele.v8i3.21391>
- Ali, A. M., & Razali, A. B. (2019). A review of studies on cognitive and metacognitive reading strategies in teaching reading comprehension for ESL/EFL learners. *English Language Teaching*, 12(6), 94–111. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n6p94>
- Al-Jarrah, H., & Ismail, N. S. B. (2018). Reading comprehension difficulties among EFL learners in higher learning institutions. *International Journal of English Linguistics*, 8(7), 32–41. <https://doi.org/10.5539/ijel.v8n7p32>
- Al-Shboul, O. K. (2022). The students' perceptions of Arabic and English as a medium of instruction in Jordan. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(7), 1441–1446. <https://doi.org/10.17507/tpls.1207.26>
- Al-Sobhi, B. M. S., Rashid, S. M., Abdullah, A. N., & Darmi, R. (2017). Arab ESL secondary school students' spelling errors. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(3), 16–23. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.3p.16>
- Altamimi, D., & Ab Rashid, R. (2019). Effective teaching strategies to eliminate spelling problems among Saudi English language undergraduates. *International Journal of English Linguistics*, 9(5), 317–327. <https://doi.org/10.5539/ijel.v9n5p317>
- Bensaad, S., & Ghania, O. (2020). An examination of reading strategies awareness among Algerian ESP students at the National Higher School for hydraulics. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 1784–1802. <https://doi.org/10.17263/jlls.851020>
- Bezborodova, A., & Radjabzade, S. (2022). English in higher education in the Kyrgyz Republic, Tajikistan, and Uzbekistan. *World Englishes*, 41(1), 72–91. <https://doi.org/10.1111/weng.12564>
- Bound, J., Braga, B., Khanna, G., & Turner, S. (2021). The globalization of postsecondary education: The role of international students in the US higher education system. *Journal of Economic Perspectives*, 35(1), 163–184. <https://doi.org/10.1257/jep.35.1.163>
- Brandmo, C., & Bråten, I. (2021). Measuring internet-specific reading motivation and engagement in an academic domain. *Nordic Journal of Literacy Research*, 7(1), 21–44. <https://doi.org/10.23865/njlr.v7.2107>
- Bråten, I., & Samuelstuen, M. S. (2004). Does the influence of reading purpose on reports of strategic text processing depend on students' topic knowledge? *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 324–336. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.324>
- Briggs, J., Dearden, J., & Macaro, E. (2018). English medium instruction: Comparing teacher beliefs in secondary and tertiary education. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(3), 673–696. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.3.5>
- Brown, A. L. (2017). Metacognitive development and reading. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 453–482). Routledge.

- Channa, M. A., Nordin, Z. S., Siming, I. A., Chandio, A. A., & Koondher, M. A. (2015). Developing reading comprehension through metacognitive strategies: A review of previous studies. *English Language Teaching*, 8(8), 181–186. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n8p181>
- Colé, P., Duncan, L. G., & Blaye, A. (2014). Cognitive flexibility predicts early reading skills. *Frontiers in Psychology*, 5, 1–8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00565>
- Csikós, C. (2022). Metacognitive and non-metacognitive processes in arithmetic performance: Can there be more than one meta-level?. *Journal of Intelligence*, 10(3), 53. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030053>
- Duncan, L. G. (2018). Language and reading: The role of morpheme and phoneme awareness. *Current Developmental Disorders Reports*, 5, 226–234. <https://doi.org/10.1007/s40474-018-0151-8>
- Faridah, F. (2022). The influence of students' level ability of reading comprehension on the students' translation ability. *Jurnal PTK Dan Pendidikan*, 8(1), 55–64. <https://doi.org/10.33578/jpfkip.v8i1.8430>
- Farooq, M. B. (2018). A review of Gadamerian and Ricoeurian hermeneutics and its application to interpretive accounting research. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 13(3), 261–283. <https://doi.org/10.1108/QROM-09-2017-1565>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139150484>
- Haukås, Å., Bjørke, C., & Dypedahl, M. (2018). *Metacognition in language learning and teaching*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781351049146>
- Jimenez, L. M., & Meyer, C. K. (2016). First impressions matter: Navigating graphic novels utilizing linguistic, visual, and spatial resources. *Journal of Literacy Research*, 48(4), 423–447. <https://doi.org/10.1177/1086296X16677952>
- Karagöz, S., & Erdemir, N. (2022). Reasons, views, and practices of non-native parents towards raising bilingual children. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 1341–1358. <https://doi.org/10.18506/anemon.1120057>
- Kasemsap, B., & Lee, H. Y.-H. (2015). L2 reading in Thailand: Vocational college students' application of reading strategies to their reading of English texts. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(2), 101–117.
- Khuziakmetov, A., Nasibullov, R., Yarullin, I., & Nasibullova, G. (2020). Improving the quality of future bilingual mathematics teachers knowledge at university using digital education resources. *ARPHA Proceedings*, 3, 1605–1613. <https://doi.org/10.3897/ap.3.e1605>
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.
- Mandokoro, R. (2018). Effects of reading purposes on EFL reading comprehension: Comparing reading for multiple-choice tests and for essay tests. *JLTA Journal*, 21, 23–41.
- Marchal, M., Scholman, M., & Demberg, V. (2022). The effect of domain knowledge and implicitation on discourse relation inferences. *Dialogue & Discourse*, 13(2), 49–78. <https://doi.org/10.5210/dad.v13i2.12440>
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249–259. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>
- Nandi, S. (2022). Bilingualism & multilingualism: A new perspective to language learning. *International Journal of English Learning & Teaching Skills*, 4(2), 1–8.
- Oxford, R. L. (1995). When emotion meets (meta) cognition in language learning histories. *International Journal of Educational Research*, 23(7), 581–594. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(96\)80440-4](https://doi.org/10.1016/0883-0355(96)80440-4)
- Puspitasari, T., & Ishak, C. N. (2023). Indonesian students' perceptions of English medium instruction. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 26(1), 324–334. <https://doi.org/10.24071/llt.v26i1.5880>
- Razkane, H., Sayeh, A. Y., Diouny, S., & Yeou, M. (2023). Eleventh-grade students' use of metacognitive reading strategies in Arabic (L1) and English (L3). *International Journal of Instruction*, 16(1), 573–588. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16131a>

- Sáez, I. M., Vidal-Abarca, E., & Magliano, J. (2022). Comprehension processes on question-answering activities: A think-aloud study. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 20(56), 1–26. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v20i56.4622>
- Salih, A. A., & Omar, L. I. (2021). Globalized English and users' intercultural awareness: Implications for internationalization of higher education. *Citizenship, Social and Economics Education*, 20(3), 181–196. <https://doi.org/10.1177/20471734211049629>
- Sánchez-Pérez, M. del M., & Manzano-Agugliaro, F. (2021). Worldwide trends in bilingual education research: A half-century overview. *Education Sciences*, 11(11), 1–22. <https://doi.org/10.3390/educsci11110718>
- Shehata, A. M. K. (2019). Understanding academic reading behavior of Arab postgraduate students. *Journal of Librarianship and Information Science*, 51(3), 814–822. <https://doi.org/10.1177/0961000617742453>
- Siddiqui, K. A., Syed, H., & Sahito, Z. (2021). Desafíos y estrategias de los estudiantes universitarios en las clases de enseñanza media en inglés (EMI): Un estudio de caso. *Foro Educacional*, 36, 9–25.
- Takarroucht, K. (2021). The effect of self-assessment on the development of EFL reading comprehension skills. *Journal of English Education and Teaching*, 5(2), 231–247. <https://doi.org/10.33369/jcet.5.2.231-247>
- Tight, M. (2021). Globalization and internationalization as frameworks for higher education research. *Research Papers in Education*, 36(1), 52–74. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1633560>
- Urquhart, A. H., & Weir, C. J. (1998). *Reading in a second language: Process, product and practice*. Routledge.
- Van Kraayenoord, C. E. (2010). The role of metacognition in reading comprehension. *Focal Points of the Research and Development of Pedagogically-Psychological Perspectives*, 277–302.
- Veenman, M. V. J. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Veenman, M. V. J. (2016). Learning to self-monitor and self-regulate. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (2nd ed., pp. 249–273). Routledge.
- Veenman, M. V., & van Cleef, D. (2019). Measuring metacognitive skills for mathematics: students' self-reports versus online assessment methods. *ZDM*, 51(4), 691–701. <https://doi.org/10.1007/s11858-018-1006-5>
- Yasemin, B. (2020). The effect of critical reading skills on the evaluation skills of the creative reading process. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(88), 199–224. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.88.9>
- Zein, S., Sukyadi, D., Hamied, F. A., & Lengkanawati, N. S. (2020). English language education in Indonesia: A review of research (2011–2019). *Language Teaching*, 53(4), 491–523. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000208>

Appendix A

Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory-Revised (MARSI-R, 2018)

GENERAL INFORMATION:

Name: _____

Age: _____

Gender: Male / Female / Prefer not to say

I consider myself (Check one):

1. _____ An excellent reader
2. _____ A good reader
3. _____ An average reader
4. _____ A poor reader

Instructions for Completing the Inventory

The statements listed on this inventory describes 15 strategies or actions readers use when reading academic or school-related materials such as book chapters, journal articles, stories, etc.

Directions:

Step 1: Read each statement to indicate whether you are aware of and/or use these strategies when you read.

Step 2: Use the following scale to show your strategy awareness and/or use:

1. I have never heard of this strategy before.
2. I have heard of this strategy, but I don't know what it means.
3. I have heard of this strategy, and I think I know what it means.
4. I know this strategy, and I can explain how and when to use it.
5. I know this strategy quite well, and I often use it when I read.

Step 3: After reading each strategy statement, place the numbers (1, 2, 3, 4, or 5) in the spaces preceding each statement to show your level of awareness and/or use of each strategy.

Example: _____ Sounding words out when reading

Place the number 1 in the blank space next to the strategy if you've never heard of it before; place the number 2 next to the strategy if you've heard of it, but don't know what it means; and so on.

There are no right or wrong answers to the statements in this inventory. It takes about 7-10 minutes to complete the inventory.

Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory-Revised (MARSI-R, 2018)

Strategy scale:

1. I have never heard of this strategy before.
2. I have heard of this strategy, but I don't know what it means.
3. I have heard of this strategy, and I think I know what it means.
4. I know this strategy, and I can explain how and when to use it.
5. I know this strategy quite well, and I often use it when I read.

After reading each strategy statement, place the numbers (1, 2, 3, 4, or 5) in the spaces preceding each statement to show your level of awareness and/or use of each strategy.

Strategies 1-15

- _____ 01. Having a purpose in mind when I read.
- _____ 02. Taking notes while reading.
- _____ 03. Previewing the text to see what it is about before reading it.
- _____ 04. Reading aloud to help me understand what I'm reading.
- _____ 05. Checking to see if the content of the text fits my purpose for reading.
- _____ 06. Discussing what I read with others to check my understanding.
- _____ 07. Getting back on track when getting sidetracked or distracted.
- _____ 08. Underlining or circling important information in the text.
- _____ 09. Adjusting my reading pace or speed based on what I'm reading.
- _____ 10. Using reference materials,,,,, such as dictionaries to support my reading.
- _____ 11. Stopping from time to time to think about what I'm reading.
- _____ 12. Using typographical aids like bold face and italics to pick out key information.
- _____ 13. Critically analyzing and evaluating the information read.
- _____ 14. Rereading to make sure I understand what I'm reading.
- _____ 15. Guessing the meaning of unknown words or phrases.

Doctoral School of Linguistics, Faculty of Humanities, Eötvös Loránd University
gyongyosi.anna@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0007-1985-1998>

Pálffy Anna: Implicit Motivational Role of EFL Teachers
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIV. évfolyam, 2024/2. szám, 177–196.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2024.2.010>

Implicit Motivational Role of EFL Teachers

Teachers' explicit motivational role in motivating L2 learners has extensively been researched (Bernaus & Gardner, 2008; Cohen, 2010; Dörnyei, 2001; Dörnyei & Csizér, 1998; Guilloteaux & Dörnyei, 2008). However, teachers' implicit motivational agency is still under-researched (Kálmán, 2023). This study seeks to explore how EFL teachers influence EFL learners' motivation without the teacher being aware of it and investigate the motivating aspects of EFL teachers' behaviours, attitudes, and interactions. Qualitative data was collected from twelve EFL secondary school learners in a Hungarian context employing a semi-structured interview guide. The findings of the thematic content analysis revealed that motivated EFL learners perceived and could identify the motivating aspects of their EFL teachers' behaviours, attitudes, and interactions. Encouragement and strengthening the learners' *Ideal L2 Selves* through the teachers' interactions with EFL learners were found to be motivating aspects, as well as the teachers' empathy and friendly, kind, supportive, patient, joyful, and enthusiastic behaviour.

Keywords: EFL motivation, implicit motivational role, secondary education, Hungary

1. Introduction

The teacher's key role in motivating second language (L2) learners has been emphasized by several studies (e.g., Dörnyei, 2001; Dörnyei & Csizér, 1998; Ghanizadeh & Moafian, 2010; Kálmán, 2023; Lamb & Wedell, 2014; Mezei & Csizér, 2005). As Dörnyei and Ushioda (2011) pointed out: "almost everything a teacher does in the classroom has a powerful motivational influence on students," adding that it "makes teacher behaviour a powerful 'motivational tool'" (p. 109). Moreover, Lamb (2017) emphasized that teachers' behavioural patterns identified with the "human side of teaching" seemed to significantly enhance L2 learners' motivation (Lamb, 2017, p. 45). Although previous research primarily focused on the explicit motivational role of L2 teachers, that is, motivational strategies (Bernaus & Gardner, 2008; Cohen, 2010; Dörnyei, 2001; Dörnyei & Csizér, 1998; Guilloteaux & Dörnyei, 2008), the implicit motivational aspects of motivating L2 learners are still under-researched, as it was emphasized by Kálmán (2023). Therefore, this study aims to explore English as Foreign Language (EFL) teachers' implicit motivating agency by exploring how EFL teachers might affect EFL learners' motivation without the teacher being aware of it and investigating the affective dimensions of teacher behaviours, attitudes, and interactions in EFL motivation. Several stakeholders might benefit from the findings of this research, such as EFL teachers, teacher trainers and trainees, and school directors, as they

would become more aware that EFL teachers have an implicit role in motivating learners and that there are specific interactions and attitudinal and behavioural patterns that enhance EFL learners' motivation which the learners would benefit from in the long run.

1.1. L2 motivation and the L2MSS

“Motivation concerns the direction and magnitude of human behaviours, explaining the choice of a particular action, persistence in it, and the effort expended on it” (Dörnyei, 2018, p. 1); that is, motivation prompts people to start learning an L2, and later, it contributes to the maintenance of the learning process (Dörnyei, 2018). Motivation was found to have a significant impact on how successful learners became in L2 learning in the long run (Dörnyei & Ryan, 2015; Lamb, 2017; Larsen-Freeman & Long, 2014; Schumann, 2015).

Different motivation theories have emerged in the field of L2 motivation. Gardner and Lambert's (1959) theory formed the basis of L2 motivation theories. Other significant motivation theories from the past century include – in chronological order – Weiner's attribution theory (1985), Gardner's socio-educational model (1985), the self-determination theory of Deci and Ryan (1985), and Williams and Burden's (1997) social constructivist model. Ushioda (1996, 1998) reviewed motivation from a temporal perspective, while Dörnyei and Ottó (1998) devised a model of L2 motivation, viewing it as a process. Ellis (2007) formulated dynamic systems theory, and Dörnyei (2005, 2009) constructed the L2 Motivational Self System (L2MSS). Dörnyei and Kubanyiova (2014) developed vision theory, which was extended by the Directed Motivational Currents theory (Dörnyei *et al.*, 2014).

Dörnyei's (2005, 2009) L2MSS has three components: the *Ideal L2 Self* and the *Ought-to L2 Self*, complemented by the *Language Learning Experience*. For the *Ideal L2 Self*, Dörnyei (2009) provided the following definition: it is “the representation of the attributes that one would ideally like to possess (i.e., representation of hopes, aspirations, or wishes)” (p. 13). On the other hand, the *Ought-to L2 Self* is defined by Dörnyei (2009) as the “representation of attributes that one believes one ought to possess (i.e., representation of someone else's sense of duties, obligations or moral responsibilities)” (p. 13). The *Language Learning Experience* “concerns situated, ‘executive’ motives related to the immediate learning environment and experience (e.g., the impact of the teacher, the curriculum, the peer group, the experience of success)” (Dörnyei, 2009, p. 29). The teacher's influential role is part of the *Language Learning Experience* component of Dörnyei's (2005, 2009) theory.

Several empirical studies' findings supported Dörnyei's (2005, 2009) theory: the *Ideal L2 Self* (e.g., Csizér & Magid, 2014; Hessel, 2015; Lamb, 2012), the *Ought-to L2 Self* (e.g., Kormos & Csizér, 2008; Taguchi *et al.*, 2009), and the *Language Learning Experience* (e.g., Csizér & Kálmán, 2019; Lamb, 2012) were

also investigated. The teacher's role as part of the language learning experience was explored by Kálmán (2023), who pointed out that the *Language Learning Experience* should receive more attention as "it is possibly a decisive factor of L2 motivation" (Kálmán, 2023, p. 28).

1.2. The teacher's explicit and implicit roles in L2 motivation

There is a distinction between the teachers' explicit and implicit roles in motivating L2 learners. As Kálmán (2023) emphasized, FL teachers' explicit motivational agency was proved and validated by empirical research, but the teachers' implicit motivating factors and their influential roles are not conceptualized. According to Kálmán (2023), explicit motivating factors are the motivational strategies used by the teachers, while the teachers' attitudes, emotions, and behavioural patterns are considered to have an implicit role in motivating FL learners, even if language teachers are not necessarily cognizant of this impact.

Dörnyei (2001) defined motivational strategies as follows: "techniques that promote the individual's goal-related behaviour (...) motivational strategies refer to those motivational influences that are consciously exerted to achieve some systematic and enduring positive effect" (Dörnyei, 2001, p. 27). Lamb (2017) provided a more recent definition for motivational strategies as they are "techniques deployed by teachers to deliberately enhance learner motivation" (Lamb, 2017, p. 2). Both definitions consider motivational strategies as a conscious and intentional use of techniques that stimulate learners' motivation. Motivational strategies were established and formulated by Dörnyei and Csizér (1998), Dörnyei (2001) and Lamb (2019). Based on Dörnyei's (2001) theory, the teacher's role consists of four main phases. First, the teacher creates the primary conditions for motivation. Secondly, the teacher generates an initial motivation in learners. Thirdly, the teacher maintains and protects learners' motivation, and the last phase is that the teacher encourages learners to evaluate themselves positively. The teachers' explicit role in motivating L2 learners was supported by empirical evidence (e.g., Bernaus & Gardner, 2008; Cohen, 2010; Guilloteaux & Dörnyei, 2008; Noels *et al.*, 1999).

Regarding the teacher's implicit motivational roles, Csikszentmihalyi (1997) stated that the teacher's motivated, enthusiastic, and inspired behaviour motivates learners, emphasizing the importance of good teacher-student relationships at the same time. Similarly, Mezei and Csizér (2005) found that teachers' enthusiasm and positive attitude towards the learners contributed to a learning environment that was motivating for learners. In addition, Ghanizaded and Moafian (2010) found that "interpersonal relationships and happiness" have "the highest correlations with success," concluding that "the teacher's support, empathy, and cooperation are indispensable components" of being a successful teacher (p. 430).

Moreover, Dörnyei and Csizér (1998) highlighted the importance of teachers' behaviour, which holds enormous potential.

Lamb and Wedell's (2014) findings supported the motivational role of the teacher's personality and having a good relationship with learners. Lamb *et al.* (2014) summarized that "being a successful motivator involves a constant process of adaptation and improvisation in the classroom, underpinned by a genuine empathy with learners and a strong belief in the value that English can add to their lives" (p. 213). Lamb (2017) pointed out that "some individual teachers express more agency than others in developing their learners' motivation, despite working in similar contexts" (p. 14). As of the teacher's motivating agency, Lamb (2017) considered empathy as a "personal quality" which is "built up over years of practice, which defines the successful motivator" (p. 15). Kálmán (2023) concluded his findings as follows: the "language teacher's support, kindness, empathy, enthusiasm, conscientiousness, joy, charisma and appearance, as well as behavioural and attitudinal attributes evoking achievement and social emotions in language learners" are found to have extraordinary motivating agency in FL learners' motivation (p. 42).

2. Methodology

This section presents the research design and the methods of data collection and analysis, including a description of the participants and setting, the research instrument, and the procedures for validating the research instrument and the data analysis. After reviewing the theoretical and empirical background and the aim of this study, two research questions were formulated:

RQ1: How do secondary school EFL teachers' behaviours, attitudes, and interactions influence EFL learners' motivation from the perspective of EFL learners?

RQ2: What aspects of secondary school EFL teacher behaviours, attitudes, and interactions do EFL learners perceive to be motivating?

2.1. Qualitative design

In order to explore how EFL teachers' interactions and attitudinal and behavioural patterns influence the motivation of EFL learners and investigate their motivating dimensions from the perception of EFL learners, a qualitative study was designed and conducted. As Dörnyei (2007) stated, "qualitative research is concerned with subjective opinions, experiences, and feelings of individuals and thus the explicit goal of the research is to explore the participants' views of the situation being studied" (p. 19). Moreover, Dörnyei (2007) pointed out that "qualitative methods are useful for making sense of highly complex situations" (p. 30). Investigating the effects of EFL teachers' behaviours, attitudes, and interactions on EFL learners' motivation (how and what EFL learners find motivating) entails an

exploratory approach because participants' experiences, perceptions, opinions, and views were studied. Therefore, qualitative data was collected and analyzed, and a semi-structured interview was conducted with twelve EFL learner participants who attended secondary education.

2.2. Participants and setting

The interview study was carried out with twelve secondary school EFL learners in Hungary. Six interviews were conducted in Spring 2022, four interviews in Autumn 2022, and the last two interviews in Autumn 2024. Participants were chosen through *convenience* or *opportunity* sampling, which was *purposive* at the same time (Dörnyei, 2007). It was *purposive* in the sense that “besides the relative ease of accessibility, participants also had to possess certain key characteristics that are related to the purpose of the investigation” (Dörnyei, 2007, p. 85). Firstly, by using *purposive* sampling, the target group of participants (EFL learners in secondary education) was specified in line with the objectives and the research questions of the study. Secondly, besides *purposive* sampling, participants were involved in the study by applying *convenience* sampling. EFL learners willing to participate in the study were interviewed according to their availability. EFL learners attending secondary school were reached and invited to take part in the interview via email. Once positive responses were received from EFL learners, the availability of the participants narrowed the group of participants of this study.

Related to the biographical background of the participants, their ages ranged between 15 and 19 years, and a total of four female and eight male EFL learners were involved in the study. Regarding the types of secondary schools the participants attended, they were chosen from different types of secondary schools: most of the participants attended general secondary schools, three participants attended vocational secondary schools, one participant was from a bilingual vocational secondary school, and one participant attended a practice grammar school. The approximate years spent on EFL learning ranged between three and eleven years. Most of the participants have learned English as a first foreign language and started learning it in primary school. English was the second foreign language for one participant who only started learning it in secondary school. In order to ensure the participants' anonymity, pseudonyms were given. The background data of participants are presented in Appendix A.

2.3. The instrument

A semi-structured interview guide was designed to explore how and what aspects of EFL teacher behaviours, attitudes, and interactions EFL learners find to be motivating. In general, having a set of pre-designed questions supports the participants to “elaborate on the issues raised in an exploratory manner (Dörnyei, 2007, p. 120). The instrument was devised on the basis of the existing literature, the formulated research questions, and the aims of the study. In accordance with

Dörnyei's (2007) suggestions on how to design the semi-structured interview guide, it consisted of an introductory part, participants' background information, EFL learners' motivation, and the teachers' role in it. The introductory section ensured that EFL learners participated in the study voluntarily and anonymously and handled the data confidentially (Dörnyei, 2007). The first section contained a few warm-up questions that aimed to gain data on the participants' background of EFL learning. This section was followed by exploring EFL learners' motivation as it focused on the participants' *Ideal L2 Selves* and *Ought-to L2 Selves* (Dörnyei, 2005, 2009). The last section of the interview concentrated on the EFL teacher as part of the *Language Learning Experience* (Dörnyei, 2005, 2009) in order to recall the participants' perceptions, views, and opinions on their EFL teachers' behaviours, attitudes, and interactions and their influential role in motivating them to learn English.

2.4. Procedures of instrument validation and data analysis

The semi-structured interview guide was designed based on the theoretical background of the study and was piloted and revised until it reached data *saturation* (Dörnyei, 2007). Three pilot interviews were conducted until the validity of the instrument and clarity of the questions were ensured. Following each pilot interview, the instrument was refined, and necessary adjustments were made to the interview guide. The validation process consisted of several steps, including removing some unnecessary questions in order to make the interview shorter, rephrasing some questions to make them more understandable for the participants, and mixing some questions that were similar to each other. The final version of the interview guide is included in the Appendices (Appendix B).

Regarding the participant sampling, EFL learners were invited to participate in the study via email, providing the broad topic of the research and its purpose, the guarantee of voluntary and anonymous participation, and confidentiality and procedures for handling the collected data. At the same time, they were sent a parents' consent form as several participants were under 18. It also contained a call for participants to provide honest answers during the interview, the estimated time of the interview, information on recording their voices and asking for permission to do so, and allowing participants to stop the interview anytime if they felt uncomfortable with any of the questions.

The instrument was designed in March 2022 and validated and piloted in April 2022. Six EFL learners participated in the interviews in Spring 2022, and the interview sessions continued in Autumn 2022 when four interviews were carried out. The study was finished in Autumn 2024 with the last two interview sessions. All interviews were held online on Zoom's platform, and the recording was taken using Zoom's recording function. The interviews were carried out at a time when participants were available. At the beginning of each interview, participants were asked if they agreed to the recording. They were assured of their voluntary

participation and the freedom to stop the interview at any point. Most of the interviews lasted approximately 30–40 minutes, and the overall length of the recordings was 7:30:59.

The interviews were carried out in Hungarian, the first language (L1) of the participants. Each interview was followed by listening to the recording and transcribing the data. (The total number of pages of the transcriptions was 108.) Following Dörnyei's (2007) data analysis procedure, the transcribed data were coded (*initial* and *second-level coding*) with the help of Crabtree and Miller's (1999) *template organising style*. It was followed by collecting and organizing ideas, interpreting the data, and formulating the conclusions (Dörnyei, 2007). Thematic content analysis was applied to identify the emerging themes (Braun & Clarke, 2006).

3. Findings

This section comprises the results of the data analysis and the discussion of the findings consisting of three sub-sections: the motivation of EFL learners in terms of their *Ideal* and *Ought-to L2 Selves* and the emerging themes related to the two research questions.

3.1. EFL learners' *Ideal L2 Selves* and *Ought-to L2 Selves*

In order to put the findings in context, the participants' *Ideal L2 Selves* and *Ought-to L2 Selves* should also be explored. All participants had a strong or a certain vision of their *Ideal L2 Selves*. Most of them were confident when talking about their future in five years; they would be comfortable with and confident in most of the given situations, but they were realistic at the same time, mentioning areas for improvement (Andor recognized his speaking skills, Teodor referred to vocabulary, Donát mentioned his listening skills, Katalin emphasized her difficulties in talking to people she does not know well).

Exploring participants' *Ought-to L2 Selves*, participants were all aware of the expectations coming from the broader environment – all participants recognized it in some ways during the interviews. Related to the closer environment (in terms of family, friends, and school), their experiences and perceptions differed. Six participants recognized expectations from their family, four participants reported little expectations from their family members, and two participants thought they were not expected to learn English by their family at all. Six participants considered their friends' role as a strong influence on their motivation (they communicated in English regularly; they used English in social media and even at school out of lessons). Two participants reported perceiving little expectation from friends, and four participants recognized no effect of their peers on their motivation at all – they emphasized learning English for their benefit and not for others. Appendix C shows a summary of the findings on EFL learners' *Ideal* and *Ought-to L2 Selves*.

3.2. The motivational role of EFL teachers' behaviours, attitudes, and interactions from the perspective of EFL learners

This sub-section will discuss the findings regarding how EFL teachers motivate EFL learners – focusing on the implicit motivational factors in terms of EFL teachers' interactions, attitudes, and behaviours. EFL learners used the following expressions to describe how they found their EFL teachers motivating: “She encouraged me very much” (Andor), “I definitely put more effort into...” (László), “She inspired me in her lessons” (Levente) – participants used these and similar expressions to describe how motivating they found their EFL teachers.

From EFL learners' perspective, teachers' general positive interactions encouraged them to learn English. For instance, according to Andor, his EFL teacher was aware of his competencies and communicated accordingly, providing him with positive feedback, which he found to be motivating.

Participants also found that creating a positive (friendly and calm) atmosphere in the EFL classroom through EFL teacher behaviour was motivating. For instance, as Dalma put it, “My teacher created a good atmosphere in which it was enjoyable to learn English...” She also added: “It is always motivating (...) if your teacher creates a good atmosphere in the lesson, and you do not need to be stressed”. In addition, as Zalán formulated:

It was motivating for me when we did not understand something; she did not raise her voice and become angry; she remained calm and patient and started to explain it again, more slowly, and explained until we learnt it. (Zalán)

For EFL learners, it was also motivating to see how EFL teachers created a good teacher-student relationship. Andor characterized his EFL teacher as a friendly person who handled them as if they were partners, but this did not lead to learners not paying attention to or participating actively in the lessons: “I think my teacher keeps the balance between teaching and teacher-student relationships well.” If EFL learners perceived that they could turn to their teachers, they could be honest with them, which was also found to be motivating. As Áron highlighted:

I would say teacher-student relationships are the most important. (...) It matters what kind of relationship they can create with their students. (...) If you feel like you are in a hierarchy. The teacher is above you in that hierarchy. We are just there to learn but cannot talk to them. (...) If in the lesson it is that we do what is in the curriculum (...) but if it is that we can turn to the teacher with our problems, I think it is most important that students have this impression about the teacher. (Áron)

According to EFL learners, it motivates them if they perceive that the EFL teachers are motivated themselves: They are committed to teaching, love the language, and love the learners. Zalán summarized it as follows: “If we see that the teacher is motivated, then it will motivate us as well.”

In general, data analysis revealed that the participants of this study were motivated by their EFL teachers’ behaviours, attitudes, and interactions. EFL teachers’ positive interactions, their ability to create a positive atmosphere in the lesson and to create and maintain good teacher-student relationships through their behaviour, and their commitment to teaching were indicated as implicit motivating aspects in EFL motivation.

3.3. The motivating aspects of EFL teacher behaviours, attitudes, and interactions as perceived by EFL learners

In this sub-section, the findings related to the affective dimensions of EFL teachers’ interactions and attitudinal and behavioural patterns that EFL learners perceive to be motivating will be discussed. Participants were asked to describe their EFL teachers in general and share their opinions on their behaviour. They recalled positive and negative experiences with their teachers (if they had any) and described how they perceived their EFL teachers’ behaviour in and outside the classes (they also needed to elaborate on if they saw any difference between their behaviours inside and outside of the lessons). Participants evoked how much effort they put into learning English since this EFL teacher taught them. EFL learners recalled specific situations when their EFL teachers motivated them to learn English.

By analyzing the data, several aspects of EFL teacher behaviours, attitudes, and interactions that were perceived as motivating by EFL learners were revealed. Table 1 shows the emerging themes related to the EFL teachers’ interactional, attitudinal, and behavioural patterns as perceived by EFL learners.

Table 1. Emerging themes

Interactions	Attitudes and behaviours
positive interactions and encouragement	friendliness, kindness
communicating according to the vision of students’ future L2 self	helpfulness, supportiveness, caring
speaking students’ language	patience, calmness
having a sense of humour	cheerfulness, joyfulness, happiness
	enthusiasm, passion
	curiosity, open-mindedness
	attentiveness, responsiveness
	adaptiveness
	empathy, understanding, compassion, good-heartedness
	conscientiousness, persistence, hard-working
	setting an example for students
	handling students as partners
	commitment to teaching (love of language, love of students)

3.3.1. The motivating aspects of EFL teachers' interactions

The following themes and patterns emerged during the data analysis in terms of EFL teachers' interactions. From the perspective of EFL learners, *positive interactions* motivated them to put more effort into learning English. In addition, when they were *encouraged* by their teachers, it also stimulated them to learn the language. As Domonkos highlighted:

My teacher encouraged me a lot, which positively impacted my language learning. (...) I am convinced that it is important for an English teacher to encourage and positively interact with students. (Katalin)

In connection with that, when EFL learners perceived that their EFL teachers drew their attention to what they could become and what language competencies they could possess in the future – in other words, strengthening their *Ideal L2 Selves* – it stimulated them to learn English.

My teacher saw what I could achieve with my abilities. She gives positive feedback when she realizes my improvement, or when there is no improvement, she also reflects on it. She encourages me to maintain learning and draws my attention to what I can achieve with English in the future. (...) A few weeks ago, we had to collect students' names aiming to take a higher-level final exam in English. When I signed up for it, I could see that she was not surprised at all. She was aware of my abilities and expected me to take the higher-level English final exam. (Andor)

Also, EFL learners perceived them as motivating when teachers were able to *speak their students' language* (for instance, using slang or “being on the same wavelength with students,” as pointed out by one of the participants) while reacting to them in the lesson was more motivating for them compared to those language teachers who were not willing to interact this way. Moreover, being able to interact in certain situations with a *sense of humour* (being able to laugh with students or make fun of certain situations in the lesson) also seemed to enhance EFL learners' motivation.

I always attend my English teacher's lessons with pleasure, which are enjoyable. I think the reason is that my teacher is funny, youthful, and has a good sense of humour. I felt that we were on the same wavelength. (Dalma)

3.3.2. The motivating aspects of EFL teachers' attitudes and behaviours

Considering the attitudes and behaviours of EFL teachers, the following themes emerged from the analyzed data. According to EFL learners, *friendly* and *kind* behaviour were motivating aspects of EFL teachers. According to Donát, his teacher had a “really nice and kind personality” who could create a positive atmosphere with her behaviour at the same time:

She is a really kind person (...), and she is really friendly with us. (...) She could transfer her personality and her positive energy to us when coming into the classroom. (Donát)

My teacher is very kind to students; she is very social, which is essential for English teachers because they must communicate in the lesson. (...) So, in general, I think my teacher is very kind either in the lesson or outside. (Domonkos)

EFL teachers' *helpful*, *supportive*, and *caring* attitudes were also found to enhance EFL learners' motivation – as Katalin put it:

It was most motivating how helpful and supportive my teacher was. (...) Even if we did not ask for it, she was always there to help and support us (...), and she was actively doing what we did not even need to ask. (...) I would say she was more like a mentor. (Katalin)

Regarding the *patience* and *calmness* of EFL teachers, these behaviours of the EFL teacher stimulated EFL learners' motivation. Zalán summarized it as follows:

She is a really-really patient and calm person, and we could see that and feel that we are the first for her, our knowledge. If there was someone for whom it was more difficult to learn English or a specific grammatical structure that we were learning at the moment, she always put effort into it in order for that person to acquire that as well. (Zalán)

When I feel that my teacher understands me and is patient and calm as well, which has an effect that calms me down, I will not stress. (Domonkos)

The teachers' *cheerfulness*, *joyfulness*, and *happiness* emerged from the data analysis, along with the teachers' *enthusiasm* and *passion* during the lessons – EFL learners perceived these as motivating aspects. As Donát described: “She is a cheerful person who is passionate about teaching.” Furthermore, Levente summarized it as follows:

She is my listening and speaking teacher (I have more teachers because I am attending a language class at my school), and she is supportive and always cheerful. She knows what she teaches, and she loves teaching. She is an enthusiastic person. Her joy and happiness come through the whole learning process. (Levente)

It might have been at the beginning of this year when my English teacher told a story about how she became an English teacher. We could see that she was enthusiastic while speaking, and indeed, she told her story in a way that made her seem happy, and we could understand how happy she was that she was teaching English. Her joyfulness while talking about how she loved English was very motivating to us. (László)

EFL teachers' *curiosity* and *open-mindedness* stimulated participants to learn English. According to Zalán, his EFL teacher had a "curious and open personality." Moreover, as Domonkos put it:

We talk a lot with her. She is teaching in a way that topics are coming up in the lessons, and she is curious about our opinions. She is interested in what is going on with us, and we talk a lot in the lessons (...) Her lessons are very interesting, and I like to talk in the lessons. I like to talk to the teacher, so I enjoy the lessons; I like her lessons. (Domonkos)

When EFL learners perceived that their teachers were *attentive* (paid close attention to them), *responsive* at the same time (able to react quickly), and *adaptive* to new situations in the lesson, it enhanced EFL learners' motivation. In addition, the EFL teachers' *empathy*, *understanding*, *compassion*, and *good-heartedness* were reported as motivating dimensions of EFL teachers' behaviours. László described his EFL teacher as follows:

She is very kind and compassionate, understanding, and empathizing with students, but she can also be strict if necessary. She is very flexible; we speak with her during lessons. We can have good discussions with her both in the lessons and outside. She is very understanding; she always realizes our current state and can adapt to us, and the most important for her was not the grades but that we learnt what we should learn. (László)

If it was the last lesson on Friday, she understood our situation, and we rather have speaking lessons and roundtable discussions. We talk a lot about different and valuable topics, and we learn from our teacher and the others' experiences as well. (Donát)

Motivating EFL teachers were also *conscientious, persistent, and hard-working*. Donát described his EFL teacher as follows:

She likes seeing the fruits of the labour, and if she sees the smallest return of the energy and effort that she put into something conscientiously, she can be happy about it very much. (Donát)

Surely, she always has a positive attitude that if someone in the group does not understand something for the first time, then he or she will understand the second time. Fortunately, she has a personality that never gives up teaching something, whether it is a new expression or way of pronunciation. (...) I appreciate my teacher's personality. She never gives up, she will explain things until everyone in the group understands them. (...) We are lucky to have this teacher. (Levente)

If teachers *set an example* with their behaviour and *handle students as partners*, students perceive them as motivating to learn English. As Domonkos stated:

A good English teacher sets an example for students; it is a plus, definitely, because it matters what kind of person they are, their personality matters a lot, and what attitudes they have towards their work and what attitudes they have towards their learners matter a lot, too. If we see that we are the most important teachers, it is a good example for us, and it matters a lot. (Domonkos)

My English teacher is, I do not know how to put it, well, she is youthful, unlike my other teachers. She handles us like a partner. She is not so strict, but we pay attention to her during the lessons, and she can keep the balance between being a teacher and having good relationships with her students. (Andor)

According to participants, motivating EFL teachers are *committed to teaching* (they love the language and love their students).

My teacher is committed to teaching for sure; for her, it is not only to be in the school from 8 a.m. to 4 p.m. and get a salary for it, but I see that she loves teaching; she really enjoys it. (...) It is indeed her dedication and her life. (Donát)

4. Discussion

Considering the above results, the participants of this qualitative study perceived their EFL teachers' behaviours, attitudes, and interactions as motivating. Related to the interactions of EFL teachers during the lessons, it was found that the teachers' positive feedback and encouragement, communicating according to the EFL learners' *Ideal L2 Self*, enhanced EFL learners' motivation. Moreover, when EFL teachers were able to speak students' language and react to them accordingly, they had a sense of humour, which meant that they were willing to laugh with the students – these were also perceived as motivating aspects.

Regarding the affective dimensions of EFL teachers' attitudes and behaviours, several themes and patterns emerged from analyzing the data. The EFL teachers' friendliness, kindness, helpfulness, supportiveness, caring, patience, calmness, cheerfulness, joyfulness, happiness, enthusiasm, passion, curiosity, open-mindedness, conscientiousness, empathy, and understanding were perceived as the most motivating aspects of EFL teachers' behaviours. These results confirm that the teachers' happiness, empathy, and support (Ghanizaded & Moafian, 2010; Kálmán, 2023), along with their enthusiasm, joy, kindness, and conscientiousness (Kálmán, 2023), motivate learners. Besides these, EFL learners found that their EFL teachers' attentiveness, responsiveness, adaptiveness, and persistence motivated them. This study also proved that the teachers' setting an example for students with their behaviour, handling students as partners and having good relationships with them, and commitment to teaching itself motivated the learners. The results of this study confirm the importance of motivated teacher behaviour and creating a good relationship with learners (Csikszentmihalyi, 1997; Ghanizaded & Moafian, 2010; Lamb & Wedell, 2014).

5. Conclusion

This interview study explored twelve EFL learners' perceptions of their teachers' behaviours, attitudes, and interactions in secondary education in a Hungarian context. The study aimed to reveal how EFL teachers motivate learners through their interactions and attitudinal and behavioural patterns and what aspects EFL learners find motivating. The findings of this study supported the importance of conducting studies on EFL teachers' implicit motivational role since the participants perceived several affective dimensions of their EFL teachers' implicit role that enhance their motivation. On the one hand, EFL learners perceived their EFL teachers' behaviours, attitudes, and interactions in the lessons. On the other hand, EFL learners identified specific motivating aspects as well. Similarly to Kálmán's (2023) findings, EFL teachers' friendly, kind, calm, patient, and empathetic but at the same time, enthusiastic and joyful behaviour along with a conscientious, helpful, and supportive attitude who are adaptive and open-minded stimulate EFL learners to put more effort into language learning.

As for the limitations of the study, only EFL learners were involved; other stakeholders, such as EFL teachers, teacher trainers, and school leadership, were not involved in the study. Moreover, another possible limitation of this study is that it explored only EFL learners' perspectives attending secondary education (aged between 15 to 19), which implies that other age groups, for instance, adult learners and young learners, are not involved in it.

Some future research could involve carrying out an interview study with EFL teachers to explore the role and motivating aspects of their behaviours, attitudes, and interactions. Further research could also include conducting a mixed-methods study to provide more generalizable results for the emerging themes of this study and test the findings on a larger sample (Creswell, 2009; Dörnyei, 2007).

References

- Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal*, 92, 387–401.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Cohen, A. D. (2010). Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 161–178). Hodder Education.
- Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (1999). Using codes and code manuals. In B. F. Crabtree & W. L. Miller (Eds.), *Doing qualitative research* (pp. 163–177). Sage.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design – Qualitative, quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Sage.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Intrinsic motivation and effective teaching: A flow analysis. In J. L. Bess (Ed.), *Teaching well and liking it: Motivating faculty to teach effectively* (pp. 72–89). Johns Hopkins University Press.
- Csizér, K., & Kálmán, Cs. (Eds.). (2019). Language learning experience: The neglected element in L2 motivation research (Special Issue). *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(1).
- Csizér, K., & Magid, M. (Eds.). (2014). *The impact of self-concept on language learning*. Multilingual Matters.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2018). Motivating students and teachers. In J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 4293–4299). TESOL.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203–229.
- Dörnyei, Z., & Kubanyiova, M. (2014). *Motivating learners, motivating teachers: The role of vision in language education*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., Muir, C., & Ibrahim, Z. (2014). Directed motivational currents: Energising language learning through creating intense motivational pathways. In D. Lasagabaster, A. Doiz, & J. M. Sierra (Eds.), *Motivation and foreign language learning: From theory to practice* (pp. 9–29). John Benjamins.

- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers on Applied Linguistics*, 4, 43–69.
- Dörnyei Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Pearson Education Limited.
- Ellis, N. C. (2007). Dynamic systems and SLA: The wood and the trees. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 23–25.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266–272.
- Ghanizadeh, A., & Moafian F. (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal*, 64(4), 424–435.
- Guilloteaux, M. J., & Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL quarterly*, 42(1), 55–77.
- Hessel, G. (2015). From vision to action: Inquiring into the conditions for the motivational capacity of ideal second language selves. *System*, 52, 103–114.
- Kálmán, CS. (2023). Supermotivators in language education: An interview study with primary and secondary school FL learners on FL teachers' extraordinary implicit motivating agency. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 12(1), 23–49.
- Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: Attitudes, selves and motivated learning behaviour. *Language Learning*, 58, 327–355.
- Lamb, M. (2012). A self-system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural settings. *Language Learning*, 62, 997–1023.
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301–346.
- Lamb, M. (2019). Motivational teaching strategies. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, & S. Ryan (Eds.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 287–306). Palgrave Macmillan.
- Lamb, M. & Wedell, M. (2015). Cultural contrasts and commonalities in inspiring language teaching. *Language Teaching Research*, 19(2), 207–224.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (2014). *An introduction to second language acquisition research*. Routledge.
- Mezei, G., & Csizér K. (2005). Második nyelvi motivációs stratégiák használata az osztályteremben. [Using L2 motivational strategies in the classroom] *Iskolakultúra*, 12, 30–42.
- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal*, 83, 23–34.
- Schumann, J. H. (2015). Foreword. In Z. Dörnyei, P. MacIntyre & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. XV–IXX). Multilingual Matters.
- Taguchi, T., Magid, M., & Papi, M. (2009). The L2 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 66–97). Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (1996). Developing a dynamic concept of motivation. In T. Hickey & J. Williams (Eds.), *Language, education and society in a changing world* (pp. 239–245). Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (1998). Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In E. A. Soler & V. C. Espurz, (Eds.), *Current Issues in English Language Methodology* (pp. 77–80). Universitat Jaume I.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press.

Appendix A

The participants

No	Name	Gender	Age	Type of school	Years of EFL learning
1.	Andor	male	18	bilingual vocational secondary school	Approx. 10 years
2.	Levente	male	16	general secondary school	Approx. 6 years
3.	Judit	female	15	general secondary school	Approx. 9 years
4.	Domonkos	male	15	general secondary school	Approx. 9 years
5.	László	male	15	general secondary school	Approx. 9 years
6.	Dalma	female	18	practice grammar school	Approx. 11 years
7.	Donát	male	19	vocational secondary school	Approx. 10 years
8.	Áron	male	18	vocational secondary school	Approx. 9 years
9.	Zalán	male	19	vocational secondary school	Approx. 10 years
10.	Alexandra	female	19	general secondary school	Approx. 11 years
11.	Teodor	male	16	general secondary school	Approx. 8 years
12.	Katalin	female	18	general secondary school	Approx. 3 years

Appendix B

The final draft of the EFL learners' interview guide in English – translated from Hungarian

1. Introductory questions

- How old are you?
- What kind of school do you attend?
- What was your first experience with English?
- When did you start learning English?
- How much time do you spend learning English at school?
- How much effort do you put into learning English outside the classes?
- How persistent are you in learning English?
- How satisfied are you with choosing English as a foreign language?

2. Motivation

How do you imagine yourself regarding your English skills five years later?

- What do you think your English will be like in five years?
- How do you see yourself living abroad and having to talk to someone in English?
- How do you see yourself studying at a university where all courses are taught in English?
- How do you see yourself if you had to use English in your work?
- How can you imagine speaking English to foreign friends and colleagues? Why?
- How can you imagine that you have perfect language skills? Why?
- How do you think your future activities will require you to use English?

Why is learning English important/necessary for you?

- What role does it play in your learning English that your close friends consider important (if they consider it important)?
- What role does the following play in that you consider learning English important: people in your environment expect you to learn English (if this is the case)?
- How does the following affect that you consider learning English important: people you respect think that you need to learn English (if this is the case)?
- How do you feel people would be disappointed if you failed to learn English?
- How do you feel that learning English is important for you to be accepted by your classmates, teachers, and family?
- How do you feel about learning English because your parents would be disappointed otherwise?

- How does it affect your learning English that your parents think you need to learn English to be an educated person (if this is the case)?
- How does the following affect that you consider learning English important: people think that an educated person speaks good English?
- How does it affect that you consider learning English important: you think other people will respect you better if you have good English skills?
- How do you feel it would affect your life negatively if you did not learn English?

3. The behaviour of the teacher

- What do you think of your English teacher?
- Recall a good memory about him/her and tell it in detail, and a bad one and tell it (if you have any)!
- Describe the behaviour of your English teacher.
- How do you see your teacher's personality in class?
- What do you experience about your teacher's personality outside of class?
- What is the difference between what you see in class and how he/she behaves outside the class?
- Tell me about your most motivating language teacher!

4. Teacher's behaviour and motivation

- How much effort have you put into learning English since he/she taught you?
- How could your teacher encourage you to learn English?
- Tell me about a time when your teacher's emotional expressions encouraged you to learn English.
- Tell me about a situation when your teacher's interactions encouraged you to learn English.
- Tell me about a situation when your teacher's behaviour encouraged you to learn English.
- What do you think about the statement that there are teachers whose personalities (emotions, interactions, and behaviour) can encourage students better to learn English?

Appendix C

EFL learners' *Ideal* and *Ought-to L2 Selves*

No	Name	<i>Ideal L2 Self</i>	<i>Ought-to L2 Self</i>
1.	Andor	Certain vision of future L2 self	Little expectation from family, expectation from friends
2.	Levente	Strong vision of future L2 self	Expectation from family, no expectation from friends
3.	Judit	Strong vision of future L2 self	Expectation from family, no expectation from friends
4.	Domonkos	Strong vision of future L2 self	Expectation from family and friends
5.	László	Certain vision of future L2 self	Expectation from family and friends
6.	Dalma	Strong vision of future L2 self	Expectation from family and friends
7.	Donát	Strong vision of future L2 self	No expectation from family, but expectation from friends
8.	Áron	Strong vision of future L2 self	Little expectation from family and friends
9.	Zalán	Strong vision of future L2 self	Expectation from family and friends
10.	Alexandra	Strong vision of future L2 self	Little expectation from family, no expectation from friends
11.	Teodor	Strong vision of future L2 self	Little expectation from family and friends, expectation from the school/teacher
12.	Katalin	Certain vision of future L2 self	No expectation from family and friends, expectation from the school/teacher

NILAY NUR TAŞDEMİR¹ – AHMAD NAJI²

^{1,2}*Both authors contributed equally to this work.*

^{1,2}Eötvös Loránd University Doctoral School of Linguistics

University of Pannonia Multilingualism Doctoral School

¹nilaynur@student.elte.hu

<https://orcid.org/0009-0008-8822-1217>

²naji.ahmad@phd.uni-pannon.hu

<https://orcid.org/0009-0004-1934-2358>

Nilay Nur Taşdemir – Ahmad Naji: FreeListing: Insights into university students' categorization of drinks, emotions, friendship, and success in Hungary, Jordan, and Türkiye
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIV. évfolyam, 2024/2. szám, 197–220.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2024.2.011>

FreeListing: Insights into university students' categorization of drinks, emotions, friendship, and success in Hungary, Jordan, and Türkiye

This study used the freelisting method to explore the conceptualization of DRINKS, EMOTIONS, FRIENDSHIP, and SUCCESS among young adults in Hungary, Jordan, and Türkiye. A total of 180 university students aged 18-20 listed examples for each category. The findings reveal both universal and culturally specific elements, showing how cultural values shape cognitive structure. HAPPINESS, SADNESS, and LOVE are universally recognized emotions, although differences were noted. DRINKS varied, with Hungarians focusing on ALCOHOLIC BEVERAGES, Jordanians focusing on TRADITIONAL HOT DRINKS, and Turks mentioning both. SUCCESS was tied to ACHIEVEMENT and HAPPINESS but varied by culture in its link to FINANCIAL STABILITY in Hungary, EDUCATION in Jordan, and EMOTIONAL FULFILLMENT in Türkiye. FRIENDSHIP was universally linked to TRUST, LOVE, and HAPPINESS with cultural nuances. This study offers insights into cultural linguistics by exploring how cultural contexts shape the perception and categorization of fundamental life concepts.

Keywords: Cognitive linguistics; Conceptualization; Categorization; Freelisting; Cross-cultural

1. Introduction

Cultural Domain Analysis (CDA), originating from cognitive anthropology, explores how members of a group organize and categorize knowledge and experiences within specific cultural contexts (Borofsky, 1987). Rooted in the mid-20th-century ethnoscience, with its foundations in the early research on scaling methods and cultural agreement analysis (Coombs et al., 1954; Romney et al., 1986), CDA has developed methods such as freelisting, which helps identify culturally salient items through the frequency of their mention (Trotter, 1981; Gatewood, 1983). These tools offer valuable insights into the shared cognitive structures of different cultural groups.

In parallel, Cognitive Linguistics, which emerged in the 1980s (Langacker, 1987), investigates how language, cognition, and culture interact. This field highlights the role of cultural schemas (e.g., D' Andrade, 1995; Sharifian 2011, 2017; Talmy, 1983).), cultural categories (Lakoff, 1987; Rosch, 1978), and metaphors (e.g., Lakoff and Johnson, 1980; Kövecses, 2000) in shaping linguistic meaning, showing how cognitive processes, such as categorization, are influenced by cultural environments, collective cognitive systems, and worldviews (Sharifian, 2011; 2017). Therefore, this study aims to explore how cultural contexts shape the perception and categorization of DRINKS, EMOTIONS, FRIENDSHIP, and SUCCESS among university students in Hungary, Jordan, and Türkiye. This study seeks to identify both universal and culturally specific elements within these conceptual categories using the freelisting method. Furthermore, the study aims to reveal similarities and differences across three diverse cultural groups.

2. Literature review

2.1. Conceptualization/ Categorization

Conceptualizations consist of sets of individually necessary and jointly sufficient conditions that provide a clear and unambiguous definition for determining whether an object fits within a concept (Margolis & Laurence, 1999; Murphy, 2002). Many scholars argue that language plays a significant role in shaping this process, with some even suggesting that, without language, there are no concepts at all (Joseph, 1996). This perspective, known as the language-first thesis, asserts that language is not just a medium for communication but also an essential tool for thought itself (Vicente & Martínez-Manrique, 2013). This view is often linked to the language-as-a-lens hypothesis, which suggests that different languages shape how we perceive and categorize the world by transforming pre-existing conceptual structures (Carey, 2009).

Perceptual information is categorized based on its connection to previously experienced or conceptualized categories, contextualizing new input through resemblance or comparison to stored mental frameworks (French, 1995; Hofstadter and Sander, 2013). This process allows for the interpretation of novel stimuli by relating them to existing knowledge and experiences in memory. Individuals' representations of everyday categories are grounded in their innate understanding of how the world is structured (Murphy & Medin 1985). Kubryakova et al. (1996) emphasize that categorization operates at the conceptual level, where comparisons between conceptual structures lead to judgments about category membership. Eleanor Rosch's studies have been particularly influential in the study of categorization. Rosch (1973, 1978) proposed that categories are not defined by a set of necessary and sufficient conditions, but rather by a prototype that serves as the

best or most typical example of a category. This cognitive process allows individuals to process complex information efficiently by grouping related objects or concepts, thereby simplifying recognition and decision-making. However, categorization is not merely about identifying similarities; it also involves comparing new experiences to prior ones and framing the way an experience is linguistically categorized and perceived (Langacker, 1987).

Although categorization is a universal cognitive process, its expression and structure are strongly influenced by cultural contexts. As Contreras Kallens et al. (2018) assert, the study of human categorization must account for the fact that humans, as a species, occupy a unique position within a complex cultural framework. This framework is manifested in an unparalleled capacity for communication and cooperative behavior, demonstrating a level of complexity unmatched by any other species. Language structures the world through innate linguistic faculties; however, languages vary significantly in their categorization of reality. Differences appear in spatial categories (Levinson & Brown, 1994; Majid et al., 2004), color perception (Kay et al., 2009), and kinship terms (Kemp & Regier, 2012). These variations demonstrate the interaction between universal linguistic principles and culturally specific semantics, showing how language influences cognition across cultures. Cultures have developed unique categories that reflect their environmental, historical, and social settings (Lucy, 1992). Ingram and Schneider (1993) further emphasize that social categories, while constructed, are often perceived as holding an objective reality that influences how individuals classify and interact with others in their cultural context. For instance, the interpretation of emotional signals is heavily influenced by contextual factors and culturally appropriate expressions within those contexts (Barrett et al., 2007). Describing others often depends on behaviors and contexts that are considered useful for prediction, with these being at least partially determined by cultural norms (Gurven et al., 2013). Many key categories in human culture emerge from cultural processes as cultures evolve and persist across generations through established mechanisms (Boyd & Richerson, 1985; Mesoudi, 2011; Turchin, 2003). Understanding human categorization often requires an explanation rooted in cultural evolution.

2.2. FreeListing Method

The freelisting method is widely used in anthropology, cognitive psychology, and linguistics to examine cross-cultural differences in categorization (Quinlan, 2017). Freelisting is a well-established ethnographic method that rests on three assumptions. First, people tend to list terms in order of familiarity, such as listing MOTHER before AUNT in kinship terms (Romney & D'Andrade, 1964). Second,

individuals more knowledgeable about a subject tend to list more items than those less knowledgeable (Brewer, 1995). Third, frequently mentioned terms indicate locally prominent items, such as Pennsylvanians listing APPLE and BIRCH trees more frequently than ORANGE or PALM trees (Gatewood, 1983).

Empirically, freelistings have been applied across a variety of cultural contexts, from understanding medicinal plant use to exploring the categorization of emotions, friendship, and social behaviors (Stanton et al., 1993; Trotter, 1981). Its simplicity lies in its ability to reveal shared cultural knowledge by focusing on collective, rather than individual, perceptions (Stausberg, 2021).

Freelisting is a qualitative and easily quantifiable method that quickly gathers data identifying items in a cultural domain, determining their salience, and revealing variation in knowledge or beliefs (Quinlan, 2005). In a freelist interview, respondents list items they perceive to be part of a domain. The frequency of items within lists, as well as the order in which they were listed, serves to determine their salience and the conceptual configuration of a domain (Borgatti, 1999). According to Quinlan (2017), this method taps into local knowledge and its variation within a community, making it well-suited for investigating cultural beliefs and practices.

2.3. The application of freelistings in cross-cultural contexts

This method has been demonstrated to be effective and adaptable in various studies. For instance, Purzycki et al. (2018) applied a freelist task across eight ethnographically diverse sites to assess cross-cultural mental representations of moral norms. Participants were asked to list what makes a "good" and "bad" person, enabling researchers to explore the importance of specific moral norms from the participants' perspectives without prior assumptions. This approach identified cross-culturally recurrent moral values, such as generosity and honesty, and linked individual freelist data with prosocial decision-making to infer the relationships between moral norms and behavior.

Similarly, Moraes et al. (2023) compared the perceptions of food healthiness in Brazil and Germany among 355 adults. Participants identified both natural and minimally processed foods (such as FRUITS, VEGETABLES, and FISH) as healthy, whereas convenience foods and ultra-processed items (such as SODA and FAST FOOD) were deemed unhealthy. Despite different dietary guidelines in the two countries, the categorization of FOODS was similar, displaying a shared understanding of what constitutes 'healthy' and 'unhealthy' foods based on nutritional content.

In another application, Girnyk et al. (2021) analyzed how the concept of CONFLICT is perceived and associated differently in Ukrainian and Indian cultures using a freelisting method among students from both countries. In India, associations

with CONFLICT were often related to emotional states such as ANGER and CONFUSION, along with social issues like discrimination. In contrast, in Ukraine, the concept was linked to negative interactions, such as ARGUMENTS and AGGRESSION, without ties to social or religious diversity. Despite these differences, core associations common to both cultures included words like FIGHT and MISUNDERSTANDING.

Additionally, Basile (2007) conducted a study comparing Europeans and North Americans to determine whether their perceptions of the best examples of categories such as VEHICLES, CLOTHES, VEGETABLES, and FURNITURE differ. The study used freelisting to capture participants' most salient examples for each category. Findings demonstrated that cultural factors influenced the selection of better examples. For instance, Europeans, who tend to use bicycles more frequently, considered BICYCLES to be better examples of the VEHICLES category, while North Americans viewed BICYCLES as a less central example. This finding underscores that the better-known objects are often those present in participants' daily lives. The study also highlighted some gender-based differences, comparing European and North American males and females. Despite these cultural variations, high-frequency examples showed consistency across both continents, which illustrates the flexibility of the freelisting method in capturing both universal and culturally specific category exemplars.

2.4. Exploring EMOTIONS, FRIENDSHIP, DRINKS, and SUCCESS across cultures

Culture plays a significant role in shaping conceptual categories, which reflect societal values, norms, and practices, and can vary significantly across cultures (Croft & Cruse, 2004).

Emotions: The debate on whether EMOTIONS are universal or culturally specific is ongoing, with some researchers emphasizing biological universality and others focusing on the social construction of the category EMOTIONS (Edelstein & Shaver, 2007). While Russell (1991) and Wierzbicka (1999) agree that basic emotions such as JOY and SADNESS are universally recognized, they, along with Ekman (1992), posit that the expression of these emotions is subject to cultural norms and display rules, which dictate appropriate emotional responses in different contexts. In alignment with this argument, Hareli et al. (2015) found that cultural norms influence whether emotions like ANGER or SADNESS are deemed suitable expressions in specific situations, with ANGER signaling norm violations in some cultures and SADNESS is used to seek empathy in others. Shaver & Mikulincer (2007) further demonstrate that while emotional experiences are shared across cultures, their categorization and prominence are shaped by local norms.

Empirical studies reinforce the universality of emotional experiences while acknowledging cultural differences in expression. In a cross-cultural study of 37 countries, Scherer and Wallbott (1994) found that emotions such as joy, fear, anger, sadness, and guilt exhibit consistent physiological and behavioral patterns across cultures. Similarly, Wong (2019) emphasizes that happiness, sadness, and love are universally recognized, although their expression varies across cultures.

Drinks: Studies on DRINKS have shown that food and beverage consumption habits are deeply rooted in cultural traditions and social practices (Counihan & Esterik, 2013). A cross-cultural study by Al Ajaleen & Al Khanji (2020) revealed that while WATER, COFFEE, and TEA are commonly consumed worldwide, Americans frequently listed ALCOHOL, reflecting cultural attitudes towards drinking, whereas Jordanians emphasized HERBAL DRINKS due to traditional medicine practices. According to Cherrier & Gurrieri (2012), alcohol consumption can also represent ethnic or cultural identity, signifying membership in a group. This is particularly true in cultures where specific alcoholic beverages are tied to social and communal practices, reflecting broader societal norms about drinking and social behavior.

Success: The concept is shaped by culture-specific motivations, with Eastern and Western societies differing significantly in their perceptions (Beishenova et al., 2024). In some cultures, SUCCESS is defined by FINANCIAL STABILITY, while others prioritize PERSONAL FULFILLMENT or EDUCATIONAL ACHIEVEMENT (Frenzel et al., 2009). These differing perspectives influence educational practices and societal motivations, with varying degrees of emphasis placed on success across different countries, religious communities, ethnic groups, and social classes. Loderer et al. (2020), in a study comparing students from Canada, Germany, Colombia, and China, found that while feelings associated with SUCCESS are similar across these cultures, the expressive features and expectations surrounding success vary significantly, highlighting that while SUCCESS is universally recognized, its expression is deeply influenced by cultural contexts.

Friendship: Many factors, such as personality, preferences, and cultural background, can influence friendship (Baumgarte, 2016). In English-speaking countries, the term “FRIEND” can be used loosely, sometimes referring to recent acquaintances, while other cultures have a more restrictive use of the term (Goodwin, 2013). Verkuyten (1996) highlights that in collectivist cultures, friendships tend to be closer and more enduring, with fewer but more profound connections. In contrast, individualist cultures often consider friendships more flexible, with adolescents describing friends using personal characteristics, having more friends, and engaging in less intimate conversations. Similarly, Keller (2004) found that Western cultures emphasize relationship closeness and high-quality

interactions, whereas other cultures, such as Chinese, may value friendships with fewer intimate interactions.

Investigating these four concepts in Jordanian, Turkish, and Hungarian contexts is particularly valuable due to several factors. These countries represent distinct cultural regions—Middle Eastern, West Asian, and Central European—providing diverse perspectives and rich cultural contexts. Their distinct histories, languages, socioeconomic conditions, and dominant religious and philosophical traditions are believed to contribute to varied conceptualizations. Additionally, these nations are underrepresented in cognitive and cultural research compared to WEIRD (Western, Educated, Industrialized, Rich, and Democratic) cultures, which limits the generalizability of findings and fails to capture potential sources of variability, limiting the understanding of human cognition (Bender & Beller, 2013; Gutchess & Rajaram, 2023).

The research questions addressed in this study are:

1. How do cultural contexts influence the categorization of FRIENDSHIP, SUCCESS, DRINKS, and EMOTIONS among young adults in Jordan, Hungary, and Türkiye?
2. What are the key similarities and differences in the categorization of these concepts among young adults from these three countries?

3. Methods

3.1. Participants

A total of 180 university students participated in this study, comprising 60 individuals each from Hungary, Jordan, and Türkiye. Weller & Romney (1988) state that 20–30 respondents are typically sufficient to gather necessary data, with larger sample sizes increasing result reliability. Participants were selected from capital cities—Budapest, Amman, and Ankara, respectively—representing diverse cultural backgrounds and linguistic contexts. The inclusion criteria encompassed individuals aged between 18 and 20 years, reflecting the young adult demographic. There was no specific restriction based on academic majors, ensuring a broad representation across disciplines. The demographic diversity aimed to comprehensively understand freelisting responses across different cultural and geographical contexts.

3.2. Data collection instrument

The data collection instrument for this study was a questionnaire developed using Google Forms, designed to facilitate a freelisting, adapted from Fehr and Russell (1984), to explore participants' perceptions of four key concepts: EMOTIONS, DRINKS, SUCCESS, and FRIENDSHIP. The questionnaire was divided into five

sections: the first section collected demographic information, while the remaining four sections focused on the key concepts under investigation. This structure allowed participants to list items or ideas that came to mind for each concept. The questionnaire was made available in the native language of the participants: Hungarian for those in Hungary, Arabic for participants from Jordan, and Turkish for those in Türkiye. The respective links to access these forms were as follows: [Turkish](#), [Hungarian](#), and [Jordanian](#).

3.3. Data collection procedure

Participants were asked to freely list as many examples and features as possible for EMOTIONS, DRINKS, SUCCESS, and FRIENDSHIP, with a minimum requirement of ten examples per category. Once a participant completed a section, they could proceed to the next, ensuring comprehensive responses for each concept. The collected responses were analyzed by grouping and classifying the examples and semantic features. Variations in syntax, morphology, and synonymous responses were consolidated to enhance clarity and simplify analysis. For example, terms like JOYFUL, JOYOUS, and JOY were grouped together. The frequency and percentage of each response were calculated to identify patterns and associations across participant responses.

3.4. Data analysis

After collecting responses from participants in Hungarian, Arabic, and Turkish through language-specific Google Forms, all data were translated into English and compiled into Excel spreadsheets. The translation process was overseen and verified by language specialists fluent in each language, who ensured that the translations reflected not just literal meanings but also the cultural and contextual nuances of each lexeme, even though complete semantic equivalence was not always possible. Each response was transferred and categorized for analysis. Salience in this study is measured by the items that are mentioned frequently (i.e., by many respondents). The top 20 most frequent words from each category across all three cultural groups were selected for further analysis. By focusing on the most frequently mentioned words, the study ensures comprehensive coverage of salient semantic associations within each concept from different cultural perspectives.

4. Findings and discussions

This section integrates the findings and discussion, providing a comprehensive exploration of how cultural contexts shape the vocabulary and thematic preferences of Hungarian, Jordanian, and Turkish participants across the four categories. The analysis reveals differences and commonalities in word usage and thematic emphasis among these diverse cultural groups.

Figure 1. Total number of words listed by participants for each category

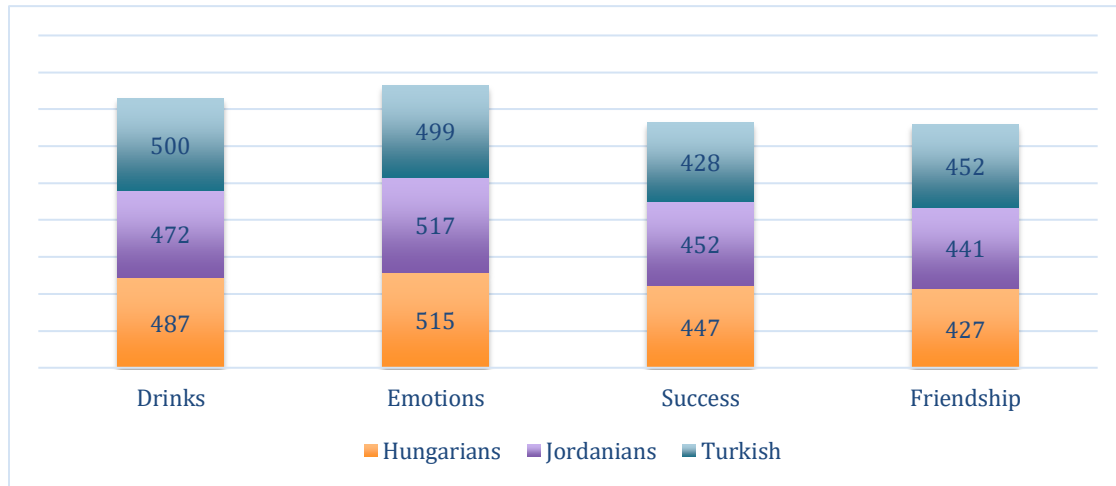
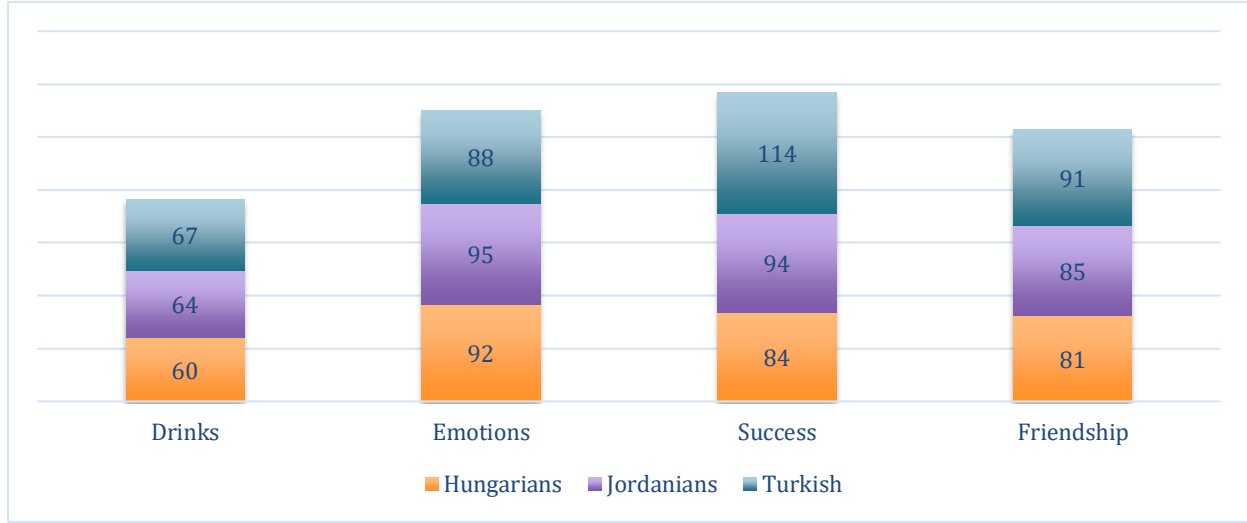


Figure 1 illustrates the contributions of Hungarian, Jordanian, and Turkish participants across four categories: DRINKS, EMOTIONS, SUCCESS, and FRIENDSHIP. From the data, we observe that Turkish participants tend to provide more words related to DRINKS and FRIENDSHIP compared to Hungarians and Jordanians. On the other hand, Jordanians contribute the most words in the EMOTIONS and SUCCESS categories. Hungarians, while not leading in any specific category, show consistent participation across all categories.

Figure 2 shows the diversity of vocabulary used by Hungarian, Jordanian, and Turkish participants across the four categories: DRINKS, EMOTIONS, SUCCESS, and FRIENDSHIP. Although the number of words varies between the three groups, they are very close to each other, indicating a similar level of engagement across these categories.

Figure 2: Number of different words listed by participants for each category



One notable observation is that the number of distinct words in the DRINKS category is significantly lower than in the other categories. This discrepancy can be attributed to the concrete nature of this category compared to the more abstract nature of EMOTIONS, SUCCESS, and FRIENDSHIP. This observation is supported by studies in cognitive and linguistic research (Banks & Connell 2021), stating that abstract categories generate a broader range of responses and involve more diverse contextual interpretations compared to concrete categories, contributing to their richer vocabulary.

4.1 Findings and discussions related to the concept of "Emotions"

Table 1. presents the top 20 emotion-related words mentioned by Hungarian, Jordanian, and Turkish participants, along with their frequencies and percentages of the total words listed in the category of Emotions.

Table 1: Top 20 emotion-related words mentioned by the participants

	Hungarian Mentions	Freq.	% of the total	Jordanian Mentions	Freq.	% of the total	Turkish Mentions	Freq.	% of the total
1	Happiness	50	9.71	Love	52	10.06	Sadness	58	11.62
2	Sadness	45	8.74	Happiness	49	9.48	Love	56	11.22
3	Love	38	7.38	Sadness	44	8.51	Happiness	54	10.82
4	Friendship	24	4.66	Laughter	30	5.8	Anger	50	10.02
5	Hatred	20	3.88	Hatred	28	5.42	Anxiety	39	7.82
6	Anger	21	4.08	Optimism	28	5.42	Excitement	30	6.01

7	Crying	20	3.88	Anger	26	5.03	Laughter	23	4.61
8	Family	16	3.11	Trust	24	4.64	Fear	21	4.21
9	Smile	12	2.33	Fear	23	4.45	Calmness	18	3.61
10	Anxiety	12	2.33	Depression	13	2.51	Generosity	10	2
11	Feeling/ Sentiment	14	2.72	Feeling/ Sentiment	12	2.32	Hatred	10	2
12	Mother	11	2.14	Anxiety	10	1.93	Missing	9	1.8
13	Loneliness	10	1.94	Tenderness	10	1.93	Crying	9	1.8
14	Boyfriend	10	1.94	Grief	10	1.93	Envy	8	1.6
15	Father	10	1.94	Envy	7	1.35	Compassion	7	1.4
16	Upset	9	1.75	Gratitude	7	1.35	Shame	7	1.4
17	Optimism	8	1.55	Hopelessness	7	1.35	Optimism	4	0.8
18	Nature	8	1.55	Confidence	6	1.16	Feeling/ Sentiment	4	0.8
19	Girlfriend	8	1.55	Determination	6	1.16	Success	4	0.8
20	Laughter	7	1.36	Missing	6	1.16	Grief	4	0.8

For all groups, the most frequently mentioned words are HAPPINESS, SADNESS, and LOVE, although the order varies. Jordanian participants most often mentioned LOVE, followed by HAPPINESS and SADNESS, while Turkish participants listed SADNESS, LOVE, and HAPPINESS in that order. Despite these differences in ranking, the prominence of these emotions across all three groups highlights their universal significance, transcending cultural boundaries. These findings align with previous research, which has shown that certain emotions, like HAPPINESS, SADNESS, and LOVE, are commonly recognized and expressed across cultures (Scherer & Wallbott, 1994; Wong, 2019; Wierzbicka, 1999). However, while these emotions are universal, their expression varies depending on the cultural context.

While there is a notable overlap in the top emotion-related words across the three groups, certain differences are evident. For instance, FRIENDSHIP appears prominently among Hungarians but is less frequently mentioned by Jordanians and Turks. Conversely, ANXIETY and ANGER are more prominent among Turkish participants compared to the other two groups. These differences reflect cultural variations in the expression of emotions, as different cultures regulate emotional responses based on social norms. (see Hareli et al., 2015; Ekman, 1992; Shaver & Mikulincer, 2007).

Furthermore, Hungarians tend to mention specific relational words like BOYFRIEND, MOTHER, GIRLFRIEND, FATHER, and FRIEND, indicating a possible cultural focus on specific personal relationships and their emotional impact. According to Baracsi (2016), the ability to interpret and express emotions within

personal relationships is a valued skill, reflecting the cultural importance of maintaining strong and supportive relational networks. Conversely, the lack of similar mentions among Jordanian and Turkish participants might suggest different interpretations of the task, where relational words were not as strongly associated with emotions.

4.2 Findings and discussions related to the concept of "Drinks"

Table 2 below presents the top 20 drink-related words mentioned by Hungarian, Jordanian, and Turkish participants, along with their frequencies and percentages of the total words listed in the category of Drinks. The data reflects both universal preferences for popular beverages like WATER and COCA-COLA and distinct cultural preferences for the category DRINKS.

Table 2: Top 20 drink-related words mentioned by the participants

	Hungarian Mentions	Freq.	% of the total	Jordanian Mentions	Freq.	% of the total	Turkish Mentions	Freq.	% of the total
1	Water	45	9.24%	Water	51	11.89	Coca Cola	46	9.20%
2	Alcohol	45	9.24%	Tea	50	11.65	Water	44	8.80%
3	Coca Cola	35	7.19%	Coffee	48	11.19	Mineral Water	40	8.00%
4	Friends	19	3.90%	Juice	36	8.39	Tea	36	7.20%
5	Tea	19	3.90%	Herbal Drinks	39	9.09	Ayran	35	7.00%
6	Party	17	3.49%	Milk	32	7.46	Coffee	33	6.60%
7	Beer	16	3.29%	Nescafe	26	6.06	Juice	28	5.60%
8	Coffee	15	3.08%	Soda	16	3.73	Fanta	25	5.00%
9	Fanta	14	2.87%	Energy Drinks	15	3.5	Turnip Water	25	5.00%
10	Wine	13	2.67%	Coca Cola	15	3.5	Lemonade	15	3.00%
11	Shot	13	2.67%	Cocktail	11	2.56	Milk	11	2.20%
12	Palinka	12	2.46%	Cold Drink	11	2.56	Energy Drink	10	2.00%
13	Music	11	2.26%	Hot Drinks	10	2.33	Whiskey	10	2.00%
14	Sprite	10	2.05%	Cappuccino	12	2.8	Glass/ Cup	9	1.80%
15	Juice	10	2.05%	Alcoholic Drinks	12	2.8	Café	8	1.60%
16	Dancing	9	1.85%	American Coffee	9	2.1	Beer	8	1.60%
17	Summer	9	1.85%	Iced Coffee	8	1.86	Iced Tea	7	1.40%
18	Black Out	9	1.85%	Soft Drink	8	1.86	Wine	7	1.40%
19	Milk	8	1.64%	Hot Chocolate	4	0.93	Sherbet	6	1.20%
20	Orange Juice	8	1.64%	Latte	2	0.47	Oralet (powdered fruit drink)	6	1.20%

In the Hungarian group, WATER and ALCOHOL were the top mentions, each with a frequency of 45 (9.24%), followed by Coca-Cola at 35 mentions (7.19%). Notable mentions also included alcoholic beverages like BEER (16, 3.29%), WINE (13, 2.67%), and PALINKA (12, 2.46%). Alcoholic beverages, particularly PALINKA, BEER, and WINE, hold significant cultural importance in Hungary and are closely associated with social and party-related contexts. PALINKA, a traditional Hungarian fruit spirit, is considered a Hungaricum (a product unique to Hungary) and is rooted in Hungarian cultural identity (Mucha et al., 2022).

The frequent mentions of alcoholic beverages highlight their cultural prominence and suggest a strong association between drinking and social gatherings. This finding is further supported by the presence of words like FRIENDS and PARTY, reinforcing the idea that drinking is an integral part of social interactions in Hungary. Bartram et al. (2017) emphasize the cultural norm of compulsory drinking, where declining to drink can lead to social pressure or even physical intimidation. Furthermore, Németh et al. (2011) note that communal drinking enhances alcohol's role in Hungarian socialization, highlighting its importance in strengthening relationships and shared experiences.

In the Jordanian group, traditional and hot beverages dominated the responses, with top mentions being WATER (51, 11.89%), TEA (50, 11.65%), and COFFEE (48, 11.19%). The high frequency of HERBAL DRINKS (39, 9.09%) and MILK (32, 7.46%) reflects a cultural preference for health-focused and traditional beverages, underscoring the cultural significance of tea and coffee in Jordan. Al Ajaleen & Al Khanji (2020) highlight the central role of tea and coffee in social practices and hospitality within Middle Eastern societies, where these drinks are essential components of social gatherings.

Additionally, HERBAL DRINKS such as SAGE, HIBISCUS, ANISE, CHAMOMILE, and CINNAMON are commonly consumed, especially during cold and flu season, reflecting their association with health and well-being. The relatively low mentions of alcoholic beverages among Jordanians can be attributed to the predominant religion, Islam, which prohibits the consumption of ALCOHOL. This religious prohibition significantly shapes drinking behavior, leading to lower consumption and fewer mentions of alcohol in the data. Furthermore, Alhashimi et al. (2018) suggest that social desirability bias may also influence the reporting of alcohol consumption, with many Jordanians potentially underreporting or avoiding mention of alcohol due to its social unacceptability in Jordanian society.

In the Turkish group, the top mentions are COCA-COLA (46, 9.20%), WATER (44, 8.80%), and SPARKLING MINERAL WATER (40, 8.00%). Traditional drinks like AYRAN (35, 7.00%) and TURNIP JUICE (25, 5.00%) are also prominent. This mix of modern and traditional drink preferences showcases a blend of cultural

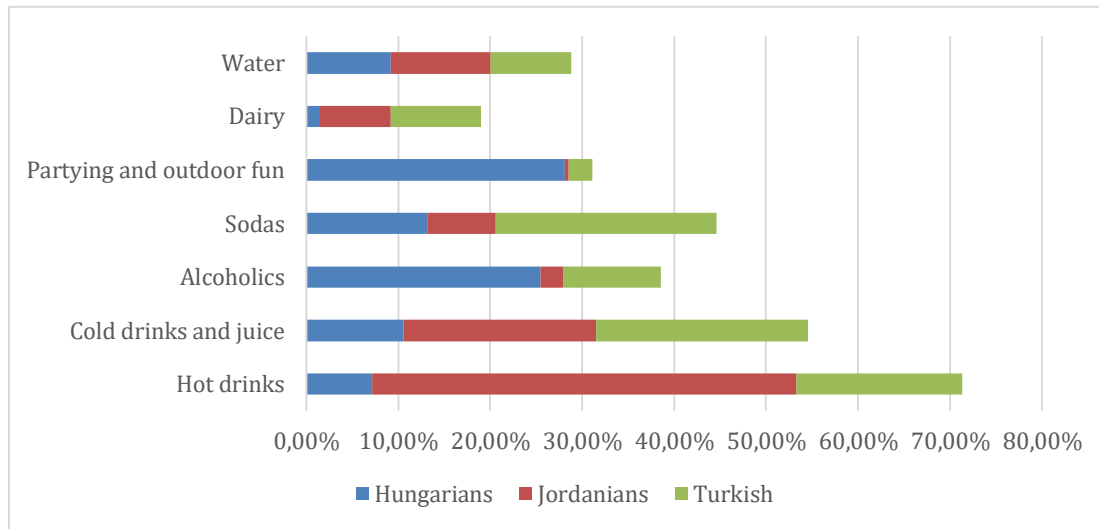
heritage and contemporary influences. A study examining fluid consumption patterns in central Türkiye found that young participants preferred carbonated soft drinks like COCA-COLA over traditional beverages such as AYRAN (Nergiz-Unal et al., 2017). AYRAN, a salty yoghurt drink, is commonly consumed alongside meals and is appreciated for its refreshing taste and probiotic properties. TURNIP JUICE, traditionally consumed with BBQ and variations of kebabs, also reflect the importance of fermented beverages in Turkish culture. Sparkling mineral water, such as BEYPAZARI, is very popular in Türkiye for its refreshing qualities and health benefits associated with its mineral content.

Additionally, while alcohol consumption in Türkiye is not as high as in Hungary, it is also not as low as in Jordan, with traditional Turkish alcoholic beverages like RAKI being mentioned. The attitude towards alcohol in Türkiye is complex, shaped by religious beliefs, social norms, and regulatory practices (Evered & Evered, 2016). While a significant portion of the population supports strict control or prohibition, practical measures and cultural acceptance vary widely across different demographics.

Much like in Jordan, Türkiye's hot beverage market is primarily dominated by TEA and COFFEE. For example, research by Onurlubaş et al. (2017) found that nearly half of the participants consume 0.5-1 kg of tea monthly, mostly BLACK TEA, which is typically enjoyed hot and sweetened. Arslan's (2019) study on coffee consumption in Türkiye showed that people prefer drinking coffee in the evening, mainly at home or at work, with TURKISH COFFEE being the most favored choice outside the home. The primary reason for coffee consumption is its taste, and younger individuals tend to visit coffee shops more frequently.

Figure 3. provides a visual representation of the categorization of various DRINKS. By clustering the drinks into main categories, such as HOT DRINKS, DAIRY, SODAS, and ALCOHOLIC BEVERAGES, the graph offers a more precise and intuitive understanding of the drinking habits among Hungarians, Jordanians, and Turkish individuals. This visualization aims to highlight the differences and similarities in drink preferences across these groups, making it easier to compare their consumption patterns at a glance.

Figure 3. Drinks clusters across Hungarian, Jordanian, and Turkish participants



4.3 Findings and discussions related to the concept of "Success"

Table 3 presents the top 20 success-related words mentioned by Hungarian, Jordanian, and Turkish participants, along with their frequencies and percentages of the total words listed for SUCCESS.

There are notable overlaps between the three groups in their perceptions of SUCCESS, reflecting some universal aspects of what it means to be successful. For example, HAPPINESS is a highly mentioned term in both the Hungarian (28, 6.59%) and Turkish (50, 12.08%) groups, indicating its importance across cultures. Similarly, JOB appears frequently in the Hungarian (34, 8%) and Jordanian (22, 5.13%) groups, emphasizing the significance of employment and career achievements. LEARNING is another common term, strongly represented in the Jordanian (55, 12.82%) and Turkish (14, 3.38%) groups, showcasing a shared value placed on education and knowledge.

Table 3: Top 20 success-related words mentioned by the participants

	Hungarian mentions	Freq.	% of the total	Jordanian mentions	Freq.	% of the total	Turkish mentions	Freq.	% of the total
1	Money	35	8.24	Learning	55	12.82	Happiness	50	12.08
2	Job	34	8	Hard work	49	11.42	Pride	48	11.59
3	Happiness	28	6.59	Achievement	40	9.32	Achievement	23	5.56
4	Reaching goals	26	6.12	Challenge	32	7.46	Perseverance	22	5.31
5	Home/ Family	25	5.88	Family/ Home	28	6.53	Planning	16	3.86

6	Learning	23	5.41	Job	22	5.13	Job	16	3.86
7	Wealth	22	5.18	Excellence	19	4.43	High Status	15	3.62
8	Car	20	4.71	Friends	17	3.96	Learning	14	3.38
9	Hard Work	18	4.24	Perseverance	16	3.73	Respect	13	3.14
10	Financial stability	15	3.53	Reaching goals	15	3.5	Historical and famous figures	13	3.14
11	Sports	15	3.53	University	14	3.26	Money	11	2.66
12	Luxury	14	3.29	Perseverance	14	3.26	Contentment	10	2.42
13	High status	13	3.06	Happiness	14	3.26	Ambition	9	2.17
14	Health	12	2.82	Passing exam	12	2.8	Ego	8	1.93
15	Social	12	2.82	Science	10	2.33	Reaching goals	8	1.93
16	Bachelor	10	2.35	Patience	10	2.33	Fame	8	1.93
17	Love	10	2.35	Money	8	1.86	Hard work	7	1.69
18	Graduation	9	2.12	Health	8	1.86	Peace	6	1.45
19	Peace	9	2.12	Graduation	9	2.1	Family/ Home	6	1.45
20	Passing Exam	8	1.88	Knowledge	8	1.86	Luxury	5	1.21

In the Hungarian group, the top mentions are MONEY (35, 8.24%), job (34, 8%), and HAPPINESS (28, 6.59%). Notable mentions also include REACHING GOALS (26, 6.12%), HOME/FAMILY (25, 5.88%), LEARNING (23, 5.41%), and WEALTH (22, 5.18%). The Hungarian participants place a significant emphasis on financial success and job-related achievements. The high frequency of words like MONEY, JOB, AND WEALTH indicates a strong association of success with financial stability and career accomplishments. It is supported by Kalleberg and Stark's (1993) study, noting that Hungarians place greater importance on economic incentives and the ability to maximize earnings through secondary jobs, reflecting their focus on financial success. Additionally, the mentions of HOME/FAMILY and HAPPINESS suggest that personal and familial well-being is also a key component of success, as these factors contribute to life satisfaction and stability.

In the Jordanian group, the top mentions are LEARNING (55, 12.82%), HARD WORK (49, 11.42%), and ACHIEVEMENT (40, 9.32%). Notable mentions also include CHALLENGE (32, 7.46%), FAMILY/HOME (28, 6.53%), JOB (22, 5.13%), and EXCELLENCE (19, 4.43%). For Jordanians, success is linked to education and personal effort. The high frequency of words like LEARNING, HARD WORK, and ACHIEVEMENT underscores the importance of educational attainment and perseverance. According to Bataineh et al. (2016), the education system in Jordan places significant emphasis on academic achievement, reflecting the cultural importance of education as a pathway to success. Additionally, the

mention of FAMILY/HOME indicates that familial support and stability are also considered essential to achieving success, as shown in a study by Rahamneh and Qudah (2016), affirming the vital role of the family in establishing intellectual security and stability, which are key components of success in Jordanian culture. Furthermore, the religious significance of maintaining strong family connections is highlighted, as family happiness and support are seen as integral to personal success.

In the Turkish group, the top mentions are HAPPINESS (50, 12.08%), PRIDE (48, 11.59%), and ACHIEVEMENT (23, 5.56%). Notable mentions also include PERSEVERANCE (22, 5.31%), PLANNING (16, 3.86%), JOB (16, 3.86%), and HIGH STATUS (15, 3.62%). Turkish participants associate success with emotional and personal fulfillment. The high frequency of words like HAPPINESS AND PRIDE suggests that success is not just about material achievements but also about personal satisfaction and dignity. Additionally, PLANNING and PERSEVERANCE are seen as crucial to achieving success, reflecting the importance of careful planning and persistent efforts. One more notable mention in the Turkish group is the mention of HISTORICAL AND FAMOUS FIGURES (13, 13.14%) such as ATATÜRK, FATİH SULTAN MEHMET, RONALDO, NAPOLEON, BALDWIN, KANUNI SULTAN SULEYMAN, OSMAN GAZI, ORHAN GAZI, GENGHIS KHAN, and MESSI suggests that success is often associated with notable achievements and legacy. These figures are recognized for their significant impact in various fields, such as leadership, sports, and historical influence. This difference from the other groups can be linked to the Turkish education system, where historical role models are introduced to students, emphasizing their characteristic traits (Karaboğa, 2019). Moreover, media organizations, with particular economic and cultural objectives, educate young people through popular figures such as footballers, influencing how they perceive social events, people, and life.

4.4 Findings and discussions related to the concept of "Friendship"

Table 4 presents the top 20 friendship-related words mentioned by Hungarian, Jordanian, and Turkish participants, along with their frequencies and percentages of the total words listed in the category of Friendship. Despite some cultural differences, FRIENDSHIP across all three groups shows notable similarities, with concepts like HAPPINESS, LOVE, and COUNTING ON SOMEONE or SUPPORT consistently mentioned, underscoring the universal importance of trust, emotional connection, and shared experiences in defining meaningful friendships.

Table 4: Top 20 friendship-related words mentioned by the participants

	Hungarian mentions	Freq.	% of the total	Jordanian mentions	Freq.	% of the total	Turkish mentions	Freq.	% of the total
1	Happiness	37	8.37	Brotherhood	34	7.76	Trust	31	7.24
2	Count on	23	5.2	Love	29	6.62	Fun	29	6.78
3	Support	20	4.52	Best friend	27	6.16	Happiness	24	5.61
4	Partying	20	4.52	Honesty	25	5.71	Love	22	5.14
5	Love	17	3.85	Count On	21	4.79	Friendship	20	4.67
6	Time Together	17	3.85	Loyalty	21	4.79	Brotherhood	18	4.21
7	Laughter	16	3.62	Happiness	18	4.11	Friends' names	18	4.21
8	Sports/ Football	16	3.62	Fulfillment	18	4.11	Best friend	16	3.74
9	Special Bond	15	3.39	Comfort	16	3.65	Respect	15	3.5
10	Concerts/ Events	15	3.39	Advice	15	3.42	Time together	15	3.5
11	Fun	14	3.17	Trust	14	3.2	Sharing	13	3.04
12	Playfulness	14	3.17	Connections	13	2.97	Loyalty	12	2.8
13	Honesty	12	2.71	Count On	12	2.74	Support	12	2.8
14	Trust	12	2.71	Support	10	2.28	Peace	11	2.57
15	Best friend	12	2.71	Success	9	2.05	Mutual talk	11	2.57
16	Loyalty	12	2.71	Mutual talk	8	1.83	Understanding	8	1.87
17	Hangout	11	2.49	Respect	7	1.6	Honesty	7	1.64
18	Mutual Talk	10	2.26	Asylum	7	1.6	Help	7	1.64
19	University	10	2.26	Irreplaceable	7	1.6	Count On	7	1.64
20	Kindness	9	2.04	Playfulness	7	1.6	Mutual interest	6	1.4

In the Hungarian group, the top mentions are HAPPINESS (37, 8.37%), COUNT ON someone (23, 5.2%), SUPPORT (20, 4.52%), and PARTYING (20, 4.52%). Notable mentions also include LOVE (17, 3.85%), TIME TOGETHER (17, 3.85%), LAUGHTER (16, 3.62%), and SPORTS/FOOTBALL (16, 3.62%). For Hungarians, FRIENDSHIP is strongly associated with positive emotions and social activities. Compared to other groups, Hungarians seem to associate quality time more with activities such as concerts, parties, and sports events. This aligns with Westerners, who, according to Keller (2004), place so much importance on quality interactions. Social activities such as PARTYING AND SPORTS/FOOTBALL are important contexts for building and maintaining friendships. Additionally, Wagner et al. (2014) note that the social sharing of emotions enhances friendships by improving subjective feelings and activating the neural reward circuitry, underscoring the

importance of shared experiences in strengthening friendships across cultures. The high frequency of words like COUNTING ON SOMEONE and SUPPORT suggests that trust and reliability are key components of friendships.

In the Jordanian group, the top mentions are BROTHERHOOD (34, 7.76%), LOVE (29, 6.62%), and BFF (27, 6.16%). Notable mentions also include HONESTY (25, 5.71%), COUNT ON someone (21, 4.79%), LOYALTY (21, 4.79%), and HAPPINESS (18, 4.11%). For Jordanians, FRIENDSHIP is closely linked to deep, familial-like bonds. The frequent mention of BROTHERHOOD and BEST FRIEND reflects the strong, intimate connections valued in friendships. Words like "honesty," "count on," and "loyalty" indicate that trust and dependability are essential in the Jordanian group. Additionally, FULFILLMENT in friendships underscores the importance of mutual support and satisfaction. According to Nasser El-Dine (2018), the material and emotional dimensions of love and care are integral to relationship dynamics and defining successful relationships in Jordan.

In the Turkish group, the top mentions are TRUST (31, 7.24%), FUN (29, 6.78%), and HAPPINESS (24, 5.61%). Notable mentions also include LOVE (22, 5.14%), REAL FRIENDS (20, 4.67%), BROTHERHOOD (18, 4.21%), and NAMING THEIR FRIENDS (18, 4.21%). Turkish participants emphasize trust and enjoyment in friendships. The high frequency of words such as TRUST, FUN, and HAPPINESS suggests that a successful friendship involves both reliable and enjoyable experiences. The mention of REAL FRIENDS, BROTHERHOOD, and FRIENDS NAMES highlights the value placed on genuine close relationships. Turkish and Jordanian groups frequently mentioned brotherhood and sisterhood in the context of friendship, whereas Hungarians did not. In Islam, the Quran refers to faithful people as brothers and sisters, which can be understood as a cultural aspect. Demir et al. (2012) state that the quality of friendships significantly contributes to happiness and life satisfaction in Türkiye, underscoring the importance of trust and emotional connections in these relationships.

While the findings presented in this study provide valuable insights into the cultural categorization of drinks, emotions, friendship, and success among young adults in Hungary, Jordan, and Türkiye, they do not encompass all the intriguing words and concepts mentioned by participants. These three groups, representing distinct cultural contexts, offer a fascinating perspective on how cultural values and societal norms influence conceptual structures. By examining the diverse vocabulary and thematic emphases across these groups, this study has successfully highlighted the differences and commonalities in cultural perceptions. This diversity underscores the richness of cultural cognition and emphasizes the importance of examining cultural differences to gain an understanding of human categorization and shed light on how culture shapes our understanding of fundamental concepts.

Conclusion

The application of the freelisting method in this study has successfully highlighted both universal and culturally specific elements in the conceptualization of DRINKS, EMOTIONS, FRIENDSHIP, and SUCCESS among young adults in Hungary, Jordan, and Türkiye. The results demonstrate that while emotions such as HAPPINESS, SADNESS, and LOVE are universally recognized, differences emerged in other emotional expressions, such as ANGER being more prominent in Türkiye and ANXIETY in Jordan. In terms of DRINKS, the categorization reflects distinct cultural and religious preferences and societal norms, with Hungarians predominantly mentioning ALCOHOLIC BEVERAGES, Jordanians emphasizing TRADITIONAL AND HEALTH-FOCUSED DRINKS, and Turkish participants associating drinks with both ALCOHOLIC AND TRADITIONAL BEVERAGES. SUCCESS showed universal recognition of ACHIEVEMENT, but culturally specific aspects were linked to FINANCIAL STABILITY in Hungary, EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS in Jordan, and EMOTIONAL FULFILLMENT in Türkiye. Friendship also exhibited universal values of TRUST, LOVE, and HAPPINESS and cultural nuances, with Hungarians focusing on POSITIVE EMOTIONS and SOCIAL ACTIVITIES, Jordanians on deep FAMILIAL BONDS, and Turks on TRUST as well as ENJOYMENT. Overall, the study offers a straightforward yet powerful approach to uncovering the shared and divergent ways in which people from different cultures categorize and relate to their environment. The study shows that even in our increasingly globalized world, where people wear the same brands, watch the same shows, and are influenced by the same people, young individuals still interpret various conceptual domains through the lens of their unique cultural heritage. The insights gained from this study contribute to a broader understanding of cultural influences on cognition and language and can inform further research in sensory and consumer science, particularly in developing culturally relevant descriptors and preferences.

References

- Al-Ajaleen, M., & Al-Khanji, R. (2020). Prototype semantic analysis of abstract and concrete concepts among Jordanian and American students. *International Journal of Linguistics*, 12(2), 148. <https://doi.org/10.5296/ijl.v12i2.16468>.
- Alhashimi, F., Khabour, O., Alzoubi, K., & Al-shatnawi, S. (2018). Attitudes and beliefs related to reporting alcohol consumption in research studies: A case from Jordan. *Pragmatic and Observational Research*, 9, 55-61. <https://doi.org/10.2147/POR.S172613>.
- Arslan, F. (2019). Consumers' Coffee Consumption Habits And Coffee Shop Preferences: A Research In Antalya Province. *International Journal of Contemporary Tourism Research*. 224-234. 10.30625/ijctr.618828.
- Banks, B., & Connell, L. (2021). Exploring the Structure and Grounding of Concrete and Abstract Categories. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 43(43).

- Baracsi, Á. (2016). Emotional Intelligence of Hungarian Teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1728–1737. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040728>.
- Barrett, L. F., Lindquist, K. A., and Gendron, M. (2007). Language as context for the perception of emotion. *Trends in cognitive sciences*, 11(8):327–332. doi: 10.1016/j.tics.2007.06.003.
- Bartram, A., Elliott, J., Hanson-Easey, S., & Crabb, S. (2017). How have people who have stopped or reduced their alcohol consumption incorporated this into their social rituals? *Psychology & Health*, 32(6), 728–744. <https://doi.org/10.1080/08870446.2017.1300260>.
- Basile, J. (2007). Prototypes in Europe and North America: How they reflect gender and cultural differences. Estetisk-filosofika fakulteten Engelska, Karlstadt University.
- Bataineh, T., Aligah, K., & Alawneh, A. (2016). The Economic Impact of the Qualifying Industrial Estates in Jordan on the Jordanian Economic Activity: A Case Study on Al-Hassan Industrial Estate, Jordan, (2000-2014). *International Business Research*, 9, 169-175. <https://doi.org/10.5539/IBR.V9N10P169>.
- Baumgarte, R. (2016). Conceptualizing Cultural Variations in Close Friendships. *Online Readings in Psychology and Culture*, 5(4). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1137>.
- Beishenova, Z. A., Khabibullaeva, N. Z., Keldibekova, A. S., Naimanova, C. K., & Dzhumalieva, G. K. (2024). From linguistics to psychology: The concept of “success” in English culture through the prism of intentionality and healthy lifestyle. In *BIO Web of Conferences* (Vol. 120, p. 01069). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/bioconf/202412001069>.
- Bender, A., & Beller, S. (2013). Cognition is... fundamentally cultural. *Behavioral Sciences*, 3(1), 42-54. <https://doi.org/10.3390/bs3010042>.
- Borgatti, S. P., & Everett, M. G. (1999). Models of Core/Periphery Structures. *Social Networks*, 21, 375-395. [http://dx.doi.org/10.1016/S0378-8733\(99\)00019-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0378-8733(99)00019-2).
- Borofsky, R. (1987). *Making history: Pukapukan and anthropological construction of knowledge*. Cambridge University Press.
- Boyd, R. and Richerson, P. J. (1985). *Culture and the evolutionary process*. University of Chicago Press.
- Brewer, D. (1995). Cognitive indicators of knowledge in semantic domains. *Journal of Quantitative Anthropology*, 5, 1047–128.
- Carey, S. 2009. *The Origin of Concepts*. New York: Oxford University Press.
- Cherrier, H., & Gurrieri, L. (2012). Anti-consumption Choices Performed in a Drinking Culture. *Journal of Macromarketing*, 33(3), 232–244. <https://doi.org/10.1177/0276146712467805>.
- Contreras Kallens, P. A., Dale, R., & Smaldino, P. E. (2018). Cultural evolution of categorization. *Cognitive Systems Research*. DOI: 10.1016/j.cogsys.2018.08.026.
- Coombs, C. H., Raiffa, H., & Thrall, R. M. (1954). Some views on mathematical models and measurement theory. *Psychological Review*, 61(2), 132–144.
- Counihan, C., & Van Esterik, P. (2013). *Food and culture*. New York, NY: Routledge. (p.3).
- Croft, W., & Cruse, D. A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. (p.6) <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803864>.
- D’Andrade, R. G. (1995). *The development of cognitive anthropology*. Cambridge University Press.
- Demir, M., Özen, A., & Doğan, A. (2012). Friendship, Perceived Matterring and Happiness: A Study of American and Turkish College Students. *The Journal of Social Psychology*, 152, 659-664. <https://doi.org/10.1080/00224545.2011.650237>.
- Edelstein, R. S., & Shaver, P. R. (2007). A cross-cultural examination of lexical studies of self-conscious emotions. In J. L. Tracy, R. W. Robins, & J. P. Tangney (Eds.), *The self-conscious emotions: Theory and research* (pp. 194–208). The Guilford Press.
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions? *Psychological Review*, 99(3), 550–553. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.550>.
- Evered, E., & Evered, K. (2016). A geopolitics of drinking: Debating the place of alcohol in early republican Türkiye. *Political Geography*, 50, 48-60. <https://doi.org/10.1016/J.POLGEO.2015.06.006>.

- Fehr, B., & Russell, J. A. (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(3), 464–486. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.113.3.464>.
- French, R. M. (1995). *The subtlety of sameness: A theory and computer model of analogy-making*. MIT press.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Stephens, E. J., & Jacob, B. (2009). *Antecedents and effects of teachers' emotional experiences: An integrated perspective and empirical test* (pp. 129-151). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_7.
- Gatewood, J. B. (1983). Loose Talk: Linguistic Competence and Recognition Ability. *American Anthropologist*, 85(2), 378–387. <http://www.jstor.org/stable/676322>.
- Girnyk, A., Krylova-Grek, Y., & Khan, A. (2021). A Psycholinguistic cross-cultural study of the concept 'conflict' in India and Ukraine. *East European Journal of Psycholinguistics*, 8(2), 51-65. <https://doi.org/10.29038/eejpl.2021.8.2.gir>.
- Goodwin, R. (2013). *Personal relationships across cultures*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203434161>.
- Gurven, M., Von Rueden, C., Massenkoff, M., Kaplan, H., and Lero Vie, M. (2013). How universal is the big five? Testing the five-factor model of personality variation among forager–farmers in the Bolivian amazon. *Journal of personality and social psychology*, 104(2):354. doi: 10.1037/a0030841.
- Gutchess, A., Rajaram, S (2023). Consideration of culture in cognition: How we can enrich methodology and theory. *Psychon Bull Rev* 30, 914–931. <https://doi.org/10.3758/s13423-022-02227-5>.
- Girnyk, A. M. (2016). Teoretichni zasady i protsedura frilistingu [Theoretical principles and freelistng procedure]. *Naukovi zapiski NaUKMA. Pedagogichni. psikhologichni nauki ta sotsialna robota*, 188, 50-55.
- Hareli, S., Kafetsios, K., & Hess, U. (2015). A cross-cultural study on emotion expression and the learning of social norms. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01501>.
- Hofstadter, D. and Sander, E. (2013). *Surfaces and essences: Analogy as the fuel and fire of thinking*. Basic Books.
- Ingram, H., & Schneider, A. (1993). Constructing citizenship: The subtle messages of policy design. *Public policy for democracy*, 6894.
- Joseph, J. E. 1996. The immediate sources of the 'Sapir-Whorf hypothesis'. *Historiographia Linguistica* 23, 365-404.
- Kalleberg, A., & Stark, D. (1993). Career Strategies in Capitalism and Socialism: Work Values and Job Rewards in the United States and Hungary. *Social Forces*, 72, 181-198. <https://doi.org/10.1093/SF/72.1.181>.
- Karaboğa, M. T. (2019). Lise öğrencilerinin rol model tercihlerine ilişkin bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 363-391. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.537859>.
- Kay, P., Berlin, B., Maffi, L., Merrifield, W. R., and Cook, R. (2009). *The world color survey*. CSLI Publications Stanford. DOI 10.1007/978-3-642-27851-8_113-10.
- Keller, M. (2004). A cross-cultural perspective on friendship research. *ISBBD Newsletter*, 46(2), 10-11.ID:37374136.
- Kemp, C. and Regier, T. (2012). Kinship categories across languages reflect general communicative principles. *Science*, 336(6084):1049–1054. <https://doi.org/10.1126/science.1218811>.
- Kövecses, Z. (2000). The concept of anger: Universal or culture-specific?. *Psychopathology*, 33(4), 159-170. <https://doi.org/10.1159/000029139>.
- Kubryakova, E. S., Demyankov, V. Z., Pankrats Yu, G., & Luzina, L. G. (1996). *Kratkiy slovar'kognitivnykh terminov* [A brief dictionary of cognitive terms]. *Moscow: Moscow State University*, 90-93.
- Lakoff, G. (1987). The death of dead metaphor. *Metaphor and symbol*, 2(2), 143-147.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive science*, 4(2), 195-208. https://doi.org/10.1207/s15516709cog0402_4.

- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Volume I: Theoretical prerequisites* (Vol. 1). Stanford University Press.
- Levinson, S. C., & Brown, P. (1994). Immanuel Kant among the Tenejapans: Anthropology as empirical philosophy. *Ethos*, 22(1), 3-41. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/640467>.
- Loderer, K., Gentsch, K., Duffy, M. C., Zhu, M., Xie, X., Chavarría, J. A., ... & Pekrun, R. (2020). Are concepts of achievement-related emotions universal across cultures? A semantic profiling approach. *Cognition and Emotion*, 34(7), 1480-1488. <https://doi.org/10.1080/02699931.2020.1748577>.
- Lucy, J. A. (1992). *Language diversity and thought: A reformulation of the linguistic relativity hypothesis*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620843>.
- Majid, A., Bowerman, M., Kita, S., Haun, D. B., and Levinson, S. C. (2004). Can language restructure cognition? The case for space. *Trends in cognitive sciences*, 8(3):108–114. 10.1016/j.tics.2004.01.003.
- Margolis, E. E., & Laurence, S. E. (1999). *Concepts: core readings*. The MIT Press.
- Mesoudi, A. (2011). *Cultural evolution: How Darwinian theory can explain human culture and synthesize the social sciences*. University of Chicago Press.
- Moraes, J. M. M., Sproesser, G., & Alvarenga, M. D. S. (2023). Food healthiness judgments among Brazilian and German lay adults. *Nutrition Bulletin*, 48(4), 482-499. <https://doi.org/10.1111/nbu.12638>.
- Mucha, L., Vámosi, K., & Totth, G. (2022). Examining the factors shaping consumer attitude towards the popular alcoholic beverages in Hungary. *Heliyon*, 8(9), e10571. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10571>.
- Murphy, G. L., & Medin, D. L. (1985). The role of theories in conceptual coherence. *Psychological review*, 92(3), 289.
- Murphy, K. P. (2002). *Dynamic bayesian networks: representation, inference and learning*. University of California, Berkeley. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:919497>.
- Nasser El-Dine, S. (2018). Love, Materiality, and Masculinity in Jordan. *Men and Masculinities*, 21(3), 423–442. <https://doi.org/10.1177/1097184x17748174>.
- Németh, Z., Urban, R., Kuntsche, E., San Pedro, E. M., Roales Nieto, J. G., Farkas, J., Futaki, L., Kun, B., Mervo, B., Olah, A., & Demetrovics, Z. (2011). Drinking Motives among Spanish and Hungarian Young Adults: A Cross-National Study. *Alcohol and Alcoholism*, 46(3), 261–269. <https://doi.org/10.1093/alcalc/agr019>.
- Nergiz-Unal, R., Yıldız, E., Samur, G., Besler, H., & Rakicioğlu, N. (2017). Trends in fluid consumption and beverage choices among adults reveal preferences for ayran and black tea in central Türkiye. *Nutrition & Dietetics*, 74, 74–81. <https://doi.org/10.1111/1747-0080.12316>.
- Onurlubaş, E. (2017). Çay Tüketim Tercihlerinin Belirlenmesi(Tokat İli Merkez İlçe Örneği) ["Determination of Tea Consumption Preferences (Case of Tokat Province Central District)"]. *The Journal Of Social Sciences*, 16(16), 112–122. <https://doi.org/10.16990/Sobider.3812>.
- Palmer, G. B. (1996). *Towards a theory of cultural linguistics*. University of Texas Press. (p. 132).
- Purzycki, B. G., Pisor, A. C., Apicella, C., Atkinson, Q., Cohen, E., Henrich, J., ... & Xygalatas, D. (2018). The cognitive and cultural foundations of moral behavior. *Evolution and Human Behavior*, 39(5), 490-501. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2018.04.004>.
- Quinlan, M. (2005). Considerations for collecting freelists in the field: Examples from ethnobotany. *Field Methods*, 17(3), 219–234.
- Quinlan, M. B. (2017). The Freelisting Method. *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences*, 1–16. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2779-6_12-2.
- Rahamneh, K., & Qudah, M. (2016). A Proposed Educational Vision For Activating The Role of The Jordanian Universities Students' Families In Enhancing Students' Intellectual Security From The Students' Perspectives. *European Scientific Journal, ESJ*, 12, 105-105. <https://doi.org/10.19044/ESJ.2016.V12N16P105>.

- Romney, A. K., Weller, S. C., & Batchelder, W. H. (1986). Culture as Consensus: A Theory of Culture and Informant Accuracy. In *American Anthropologist* (Vol. 88, Issue 2, pp. 313–338). Wiley. <https://doi.org/10.1525/aa.1986.88.2.02a00020>.
- Romney, A., & D'Andrade, R. (1964). Cognitive aspects of English kin terms. *American Anthropologist*, 66(3, Part 2), 146–170.
- Rosch, E. (1978). Principles of categorization. In *Cognition and categorization* (pp. 27–48). Routledge.
- Rosch, E. H. (1973). On the Internal Structure of Perceptual and Semantic Categories. *Cognitive Development and Acquisition of Language*, 111–144. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-505850-6.50010-4>.
- Russell, J. A. (1991). Culture and the categorization of emotions. *Psychological Bulletin*, 110(3), 426–450. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.110.3.426>.
- Scherer, K. R., & Wallbott, H. G. (1994). Evidence for universality and cultural variation of differential emotion response patterning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2), 310–328. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.2.310>.
- Sharifian, F. (2011). *Cultural Conceptualisations and Language: Theoretical Framework and Applications*. John Benjamins Publishing Company. (p. 35).
- Sharifian, F. (2017). *Advances in Cultural Linguistics*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-4056-6>.
- Shaver, P. R., & Mikulincer, M. (2007). Adult attachment strategies and the regulation of emotion. *Handbook of emotion regulation*, 446, 465.
- Stausberg, M. (2021). Free-listing. In the Routledge handbook of research methods in the study of religion (pp. 245–255). Routledge.
- Talmy, L. (1983). How language structures space. In H. Pick & L. Acredolo (Eds.), *Spatial orientation: Theory, research, and application* (pp. 225–282). Plenum Press.
- Trotter, R. (1981). Remedios caseros: Mexican-American home remedies and community health problems. *Social Science & Medicine*, 15B(2), 107–114.
- Turchin, P. (2003). *Historical dynamics: Why states rise and fall*. Prince-ton, NJ.
- Verkuyten, M. (1996). Culture and Gender Differences in the Perception of Friendship by Adolescents. *International Journal of Psychology*, 31(5), 207–217. <https://doi.org/10.1080/002075996401089>.
- Vicente, A., & Martínez-Manrique, F. (2013). The influence of language on conceptualization: Three views. *Protosociology*, 20, 89–106. <https://doi.org/10.5840/protosociology2013305>.
- Wagner, U., Galli, L., Schott, B., Wold, A., Schalk, J., Manstead, A., Scherer, K., & Walter, H. (2014). Beautiful friendship: Social sharing of emotions improves subjective feelings and activates the neural reward circuitry. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10, 801 - 808. <https://doi.org/10.1093/scan/nsu121>.
- Weller, S. C., & Romney, A. K. (1988). *Systematic data collection* (Vol. 10). Sage publications.
- Wierzbicka, A. (1999). *Emotions across languages and cultures: Diversity and universals*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511521256>.
- Wong, M. Y. (2019). Emotion as a Language of Universal Dialogue. *Dialogue and Universalism*, 29(3), 41–56. <https://doi.org/10.5840/du201929336>.

THOMAS A. WILLIAMS

University of Szeged
thomas@lingo.u-szeged.hu
ORCID: 0000-0003-4966-3836

Thomas A. Williams: 'It's like I have a switch': Identity shift in a Hungarian English major from Vajdaság/Vojvodina
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIV. évfolyam, 2024/2. szám, 221–236.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2024.2.012>

'It's like I have a switch': Identity shift in a Hungarian English major from Vajdaság/Vojvodina

The paper reports on a longitudinal case study involving the identity construction of a young Hungarian man from Vajdaság/Vojvodina (Serbia). The study draws on data elicited through semi-structured interviews on three separate occasions over the course of five years (2019, 2021, and 2024). It uses narrative inquiry to explore the changing identity of the participant, a onetime English major at the University of Szeged, with a focus on three salient emerging themes: English, work, and home. The findings have relevance for language learners and teachers, teacher trainers, and educational administrators.

Keywords: narrative inquiry, longitudinal case study, identity construction, Vajdaság/Vojvodina Hungarian, English major

1. Introduction

I have been struck in recent years by a public and private discourse of essentialism in discussing identity in Hungary, in America, and elsewhere: whether or not a person is a true Hungarian, a proper Christian, a real man, actually Black, and so forth. This has given me pause to ponder my own identity/identities and those of my students – identities tied to a range of factors, including home region inside and outside Hungary, ethnic and ethnolinguistic origin, foreign language(s) spoken, gender, age, socio-economic status, and religion. I therefore commenced a series of studies within the narrative inquiry tradition involving various student populations at the University of Szeged: international students, English teacher trainees, students of American Studies, and students of English from Vajdaság/Vojvodina, an autonomous province in neighbouring Serbia with a large population of ethnic Hungarians. The first of these studies was a case study of a self-narrative provided by Balázs, an English major from Vajdaság/Vojvodina (Williams, 2020). Having interviewed Balázs on two further occasions (2021 and 2024), I have expanded this research into a longitudinal study that has produced a fascinating glimpse into the co-construction of an individual's changing identity over a period of five years. In the following, I provide the theoretical and empirical background for that study, describe the study itself, discuss the results, and finish with thoughts on the importance of attempting to grasp our students' identity construction more completely.

2. Theoretical and empirical background

The two key concepts in this study are narrative inquiry and identity. In what follows, I briefly cover each one.

2.1. Narrative inquiry

Narrative, or story-telling, is as old as humanity itself. Research among modern-day hunter-gatherer societies demonstrates that early humans would gather around the fire at night for ‘singing, dancing, religious ceremonies, and enthralling stories, often about known people’ (Wiessner, 2014, p. 14027). Narrative inquiry is an area of qualitative research on stories people tell about their life experiences (Barkhuizen, 2022). Indeed, stories are central to the lives of teachers and teacher trainers as well as their (language) learners. Since stories are so ubiquitous, it stands to reason that we would make use of them for research purposes to better understand the lived experience of both teachers and students. In doing so, we join a long list of academic fields that have used narrative to enrich their understandings: history, philosophy, sociology, ethics, education, theology, law, and medicine (Meuter, 2013).

In language teaching and learning, narrative inquiry has centred on stories to examine areas that are key to the experiences of language teachers and learners: their learning (Golombek & Johnson, 2021), identities (Ahn, 2021), emotions (Prior, 2016), relationships (Josselson, 2007), and imagined futures (Barkhuizen, 2016). Connelly and Clandinin (2006, p. 477) consider narrative inquiry as ‘the study of experience as story’ (p. 477) and recommend that investigations in that vein focus on three dimensions: temporality, place, and sociality. According to Kramp (2004), stories ‘assist humans to make life experiences meaningful. Stories preserve our memories, prompt our reflections, connect us to our past and present, and assist us to envision our future’ (p. 107).

Finally, narratives are situated along a tellership continuum, depending on the degree and type of involvement of those involved in constructing them (Ochs & Capps, 2001). On one end of the continuum are narratives marked by a great deal of discursal collaboration, meaning they are told together, like two old friends complementing each other’s contributions to a story of a shared holiday. On the other end are stories told individually with little or no involvement by anyone else, as in a TED talk.

2.2. Identity

Identity is an elusive concept that might be seen as a person’s or group’s sense of self. According to Spencer-Oatey (2008), it can refer to both features that distinguish an individual from others and those that make him/her/them recognisable as a member of a group. More precisely, identity can be distinguished as indexing the individual (individual identity, e.g., ‘I’m unique’), the self as a group member (group or collective identity, e.g., ‘I’m an applied

linguist’), and the self in relation to others (relational identity, e.g., ‘It’s me, your dad’) (Spencer-Oatey, 2008).

Identities are constructed through overlapping aspects of relationships between the self and others (Bucholtz & Hall, 2005). They may be in part intentional, habitual, and unconscious and are ultimately best understood as continually constructed through interactions (Bucholtz & Hall, 2005). This is the social constructionist understanding of identity as being a work in progress, a snapshot of which is taken in the process of a conversation or interview – a snapshot that may show different features even months later. (This contrasts with the essentialist understanding of an unchanging identity determined by factors such as native language and birthplace.) Bruner (1987) and Fougère (2008) have done seminal work on the construction of identity through self-narrative. As in the case of the latter study, it is especially fascinating to investigate identities in intercultural contexts because this is where people often reflect on them more. Fekete (2015, 2018, 2021a, 2021b, 2022, 2023, 2024) has explored identity among students and instructors of English in Hungarian higher education.

3. Methodology

In this section, I will provide a detailed background to the study entailing the context, participant, procedure, and research question.

3.1. Context

The context for the study is the University of Szeged in south-eastern Hungary, which consists of 21,000 students and 2200 members of staff (University of Szeged ..., 2024), who set the tone for the city of 156,051 (Magyarország ..., 2024) for which the institution was named. This student body also features an ever-increasing number of international students, which is currently 4500 (University of Szeged ..., 2024). It likewise consists of numerous students from the small towns and rural areas of the Southern Great Plain region – frequently the first in their families to enter university. Finally, it comprises a number of ethnic Hungarians from the nearby Vajdaság/Vojvodina autonomous region of Serbia, who are drawn to the university (and others in Hungary) by increased prospects for social mobility, wider-ranging opportunities, and a way out of a disadvantaged minority status (Takács, 2015).

3.2. Participant

The participant for the longitudinal case study is Balázs (not his actual name), who is now a 27-year-old man with a career in solar panel system design but was once an English major. He comes from Palics/Palić, a town in the northern part of Vajdaság/Vojvodina, where a majority of the local population speaks Hungarian. He attended a vocational high school in the city of Szabadka/Subotica (Serbia), very close to his home town.

3.3. Procedure

I collected the data through three semi-structured interviews designed to elicit a self-narrative about Balázs's identity as (1) someone who had grown up in Vajdaság/Vojvodina, (2) a current resident of Szeged (and, more broadly, Hungary), and (3) a user of English. The three interviews took place in March 2019, June 2021, and October 2024. After engaging in small talk to warm up and (on the first occasion) explaining the project, I began each interview by asking him to talk about his childhood in Palics/Palić, followed later by prompts for an account of his life in Szeged and of his experience with English. Each interview was also intermixed with incidental requests for clarification or further detail. This reflected Fougère's (2008) naturally developing conversation prompted with one general request 'with no further predetermined structure' (p. 191). However, these interviews were different in that I asked Balázs to speak about each of the *three* areas noted above in turn, not only one (see Appendix).

Because I wished to elicit the richest and most candid self-narrative possible, I aimed to ensure that (1) the rapport between the participant and myself was optimum and (2) the setting for the interview was as relaxed and comfortable as possible. As for our rapport, I have known Balázs since he started his university studies at 18 and taught him in three different B.A. seminars. We certainly know each other relatively well and can perhaps even claim a certain degree of mutual trust and respect. Since the second interview, by sheer coincidence, we have even become teammates on the same dragon boating team. Duff (2008) notes a qualitative change in the life narratives provided by her participant as his trust in her grew over time. This is the connection I was seeking.

The interviews were conducted in English, as that has been the language of our student–teacher relationship inside and outside the classroom – although we have also seen a very recent natural shift to Hungarian in our relationship as teammates. English–Hungarian translanguaging also occurred during the interviews, albeit rarely (see below). Our use of English during the interviews naturally proceeds from the fact that English is the medium of instruction in English and American Studies courses in Hungarian higher education, which assumes students' proficiency in academic English (Williams, 2018).

As for the setting, the first two interviews were conducted in my office, a place with which he was already familiar, a relatively quiet room at the end of a not particularly well-travelled corridor. I prefaced the first two interviews with an invitation to coffee and some preliminary small talk to break the ice and then offered him juice and savoury scones, which he accepted. For the last interview, we simply met at a familiar café near the university.

The interviews lasted approximately one hour each. While I was primarily interested in an audio recording of Balázs's self-narrative, I videotaped the first two events because I wished to capture gestures and facial expressions that might clarify any unclear utterances.

I watched/listened to the recordings multiple times, reviewed the data, took notes, and coded the data. Through content analysis, I found three emerging themes – home, work, and English – and explored the data with a focus on these themes. I used triangulation for trustworthiness: follow-up emails, a term paper Balázs had written about cultural differences between Serbia and Hungary, and ‘member checking’, where I reviewed my findings with Balázs (Barton & Hamilton, 1998). Here too the language of communication was English.

3.4. Research question

My research question was: How is a student’s identity constructed through self-narrative, and how does it change with time?

4. Results and discussion

In what follows, I will report on Balázs’s life narrative, which was co-constructed by both Balázs and myself on three occasions that spanned over five years (cf. Ochs & Capps, 2001). First, I will provide a framework for his life and then explore the themes of English, work, and home, which emerged all three times (in March 2019, June 2021, and October 2024), and offer clues as to his identity.

4.1. Framework

As noted above, Balázs (27) is from Palics/Palić in Vajdaság/Vojvodina (Serbia). His family is Hungarian, although Serbian and English are also spoken in the family home. His mother is an accountant, his father was a postman and is now an electrician, and Balázs is their only child. He started learning Serbian in kindergarten, where he remembers naturally trading languages with his Serbian playmates. He also learned French and English in primary and secondary school, where he takes pride in always having been at the top of the class in the latter subject in particular.

He went to a secondary school in the nearby city of Szabadka/Subotica that specialized in electrotechnics, but, in his final year there, he decided to forego that trade and go on to university. At his mother’s recommendation, he applied to the B.A. programme in English at the University of Szeged, just across the Serbian-Hungarian border. A tutor quickly prepared him for Hungary’s advanced Matura examination in English. (Serbia’s Matura examination would not have counted.) However, Balázs was then disappointed to find that, while his results were sufficient for admission to the programme, he still needed to develop his skills in English. He did so by redoubling his efforts to read in that language, especially fantasy novels, which he liked very much. Once in the programme, he came to a second realisation that his English proficiency was still lacking for his academic courses, so, once again, he concentrated on improving both his vocabulary and grammar. He chose the American Studies track because he was not particularly fond of English literature. Three years later, he defended his thesis on the film

adaptation of *The Godfather*. He was proud of completing his degree, especially while also working almost full-time at a call centre.

Having completed a minor in media and communication, he went on to do a Master's degree in that field at the same university, thinking that might lead to a career in public relations. He also spent a summer in the U.S., travelling and working in a camp. While he has fond memories of that experience, his strong homesickness also cemented for him how close he is to his parents. After his second degree, he decided to change tack and capitalize on his previous vocational training by working as an electrician after all. This choice enabled him to earn a very good living and remain in Szeged. Now, he works in an office in the same city designing solar panel systems while earning a bachelor's degree in electrical engineering by distance study at the University of Óbuda in Budapest.

4.2. English

In 2019, at 21, Balázs recounted the various stations of his life with English from the very beginning.

‘Well, actually, my English career started when I was at the elementary school. I was the best in the class. ... I was the only one who could get an “A”’ (Williams, 2020, p. 336).

His pride in his success clearly shows here, as he stresses how strict his EFL teacher was and how difficult it was to do well. He continues:

‘Then I went to high school. ... I wrote usually everyone's test.... ... Well, actually, I wrote, let's say, six different essays on the same topic. ... Well, we had an agreement that if I write the essay, I don't know, they'd buy me something, food, or something, Coke, or I don't know’ (Williams, 2020, p. 336).

His story of actually preparing around half a dozen different versions of an essay on the same topic in English for his classmates in anticipation of a written test suggests a practical shrewdness, and, as he freely admits, it helped him to improve his own writing. However, like so many who learn English as a foreign language, he had no idea how low his level was compared to the requirements of an English degree programme. As he recalls, shaking his head,

‘At home, I thought I was very good at English, but when I got here....’ (Williams, 2020, p. 337).

Nevertheless, these setbacks at university made him even more determined to improve. He read more fiction in English and completed multiple grammar exercise books. English even became part of his life beyond his studies:

‘I do everything in English, actually. ... I’m watching films in my free time in English, only in English ... without subtitles. ... Well, in the workplace, ... I can use my English in there as well.... With my friends who are also studying English or American Studies, 90% we speak in English. ... I write messages in English’ (Williams, 2020, p. 338).

By 2021, during our second interview, Balázs (then 24) was in his second year of a Master’s programme in media and communication at the same university. As the medium of instruction was Hungarian and there was a good deal of reading to be done and a thesis to complete, he found he had less time for English. However, he still made a point to watch films and read books in English, and he recounted a three-month stay in the U.S. during the summer since we had last spoken:

‘I was there. ... I started to think in English. It was good.’

He had worked at a camp there in the summer of 2020, had the opportunity to travel and talk to people, and was fascinated to gain first-hand experience of the culture, which he had only been able to study from afar during his B.A. While he used English to maintain contact via video call with the other staff from the camp, he had stopped speaking English with his peers from the English B.A. programme. After a forced hiatus due to the COVID-19 pandemic, they were planning to meet soon. However, he admits:

‘I think we won’t talk in English er because most of us are not using it regularly ... so we talk Hungarian nowadays.’

Still, ever determined to build on his past successes with English, he declares:

‘I really insist that I keep my English at a certain level.’

However, by 2024, Balázs (27), who now designs solar panel systems full-time for a Hungarian company in Szeged, says that he rarely has occasion to use his English there. He sometimes watches TV series in the language but otherwise has few opportunities for English in his life. He thinks back to three years earlier, the time of our previous interview:

‘At that time [2021], I made time to er keep up with English and er try to not forget and engage in conversations and watch films and read books. But, nowadays, it’s not a focus for me. So, obviously, I don’t want to forget it, but there are some other priorities.’

Beyond his job, these priorities include his girlfriend, a second bachelor's degree, and sports.

Still, despite his sense of resignation about his current limited exposure to and use of English, he is introspective all these years later about the disconnect between his English proficiency in high school and the requirements of his English major:

‘I thought: I’m pretty good at it. It turns out I wasn’t.’

Asked about the winding road his studies and working life seem to have taken – a road that appeared to immerse him in English at one point but now appeared so far removed from it – he responds:

‘It was a necessary path so I could move abroad, to Hungary. At that time, I didn’t know what to do, to study. I needed the time to figure it out. ... It’s never too late to start a new thing.’

Thus, we see a downward trajectory for the centrality of English in Balázs’s life over the three occasions, with the slight possibility that he may use it in the future. At first glance, this might suggest a wasted education. However, I am quickly reminded of two old friends who took divergent career paths after a humanities degree: one who studied history only to eventually become an anaesthesiologist and another who read English literature but ended up in investment consulting. Notably, the purpose of their grounding in the humanities was never to provide them with job training. It was to aid them in honing soft skills, such as abstract and critical thinking, that would become invaluable not only on the job, but in all areas of their lives. Balázs also shows signs that he is making use of the same, while his spoken English continues to be perfectly serviceable.

Simon (2004) points out that language affiliation is key to identity. Indeed, I have spoken to Balázs in Hungarian, and a different aspect of his identity emerges. By his own account, he is a different person in Serbian than he is in Hungarian, and, indeed, new languages and cultures can have a hybridizing effect on one’s identity:

‘As I cross the border, my personality changes. ... I think that it’s just another side of my personality. It’s like I have a switch, like I go through the border – Serbian. When I come home, then back to Hungarian or English, yeah. I think that English is already integrated into my Hungarian personality’ (Williams, 2020, p. 342).

Similarly, Early and Norton (2012) refer to language learners’ identities being constructed through narrative in powerful, agentic ways. They point to the

capacity of narratives to index the centrality of language learners' identity in their own learning, the potential for teacher–student interaction to influence learner involvement in classroom practices, and the degree to which both space and time are involved in learners' imagined identities (Early & Norton, 2012). Fekete (2024) also stresses the possibilities of 'learners' identity construction in and through the second language' (p. 68). Early and Norton (2012) likewise stress the light shed through narratives on learners' power as social agents to resist or even to re-write their own stories. Indeed, in the firm but kind manner in which Balázs has sometimes partly or wholly disagreed with my assertions or suggestions during our interviews, I see the English speaker identity he claims has become incorporated into his own.

4.3. Work

In 2019, Balázs said that he had started working at the age of 13. He had two jobs: one with his father and a summer gig involving 'hard work in the fields'. He sums this up as follows:

'I grew up early.'

This experience provided him with a strong work ethic, and he believes that laziness is not tolerated in Serbia – whereas he has witnessed a great deal of it in Hungary. For example, he was given a task to do on a construction site in Szeged, which he ended up doing in half the time. He has also noticed that the call centre where he worked in Szeged was thought to be very efficient and productive, yet the staff there seemed to take an inordinate number of breaks. He thus concluded that

'Work is different here.'

In 2021, Balázs spoke about working in maintenance at a summer camp in the U.S.:

'I felt that I was more appreciated than I should have been.'

Apparently, he and his co-workers were told that they were the best maintenance staff there in ten years. They were given perks, days off, the use of a car in their spare time, and general support from both the other staff and the campers. However, this was clearly a level of appreciation Balázs had never experienced or expected for a job well done.

In 2024, he compared his current work of designing solar panels behind a desk and his previous work as an electrician in the field:

‘I kind of like both.’

He finds he misses the field when he is in the office and vice versa. At this point, he does on-site inspections of the systems he has planned but only occasionally.

‘We have a lot of work, thank God, which is not good, since now I’m studying, but I have to manage somehow the work-school balance.’

He also hopes to be able to move forward once he completes his electrical engineering degree. Ultimately, his thinking is as follows:

‘In order to be in a better position, you have to be committed ... disciplined.’

Balázs’s references to work-centred groups he has gladly been part of, such as the maintenance staff at the summer camp and even the group of English majors with whom he would communicate in English, point to group identity (Spencer-Oatey, 2008). More specifically, they suggest a community of practice (CofP) (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Wenger (1998) has found three criteria for a CofP: shared engagement, a collective, negotiated enterprise, and a common linguistic repertoire developed over time. Clearly, English is key to both these examples of CofPs of which Balázs has been a member, but members share more than that. Indeed, given Balázs’s strong valuing of work, it seems likely that he will always become an integral part of whatever CofP he seeks out and that this, in turn, will continue to shape his identity. Certainly, Balázs’s identity as a young, urban, university-educated, European professional presupposes his identity as an English speaker.

4.4. Home

In 2019, after three years of living and studying in Szeged, Balázs reported that he was starting to feel at home there but that sometimes he missed his family and friends. He said,

‘I still have that feeling that I miss home, and it feels good to go home because there are my friends who didn’t come to Szeged. So I have friends there, I have friends here, and it’s, for me, it’s like, I have a life in Serbia, and I have a life in Szeged – which is two different [lives], actually’ (Williams, 2020, p. 343).

At the same time, he had plans to pursue a career abroad and thus potentially find a new home:

‘In December, I had a job opportunity at the Google. ... I’m starting [courses in] commerce and marketing and public relations, actually. And later on, well, if not

Budapest, then Dublin or San Francisco or Australia, I don't know yet' (Williams, 2020, p. 338).

Two years on, in 2021, he seemed to have established himself in Szeged:

'I'm kind of settled in Szeged. I think I should stay here. ... I think Szeged is the final destination for now.'

Although he valued his independence and the opportunities life in a city offers, he was ever mindful of his proximity to his parents and grandparents in Palics/Palić, which is about a one-hour drive from Szeged across the border at Ásotthalom:

'Now, I'm close to my home. If I'm in Budapest, I can't do that.'

Later during the conversation, his use of the word *home* seems to shift:

'I feel Szeged is my home. Me and my girlfriend moved in together a year ago. Since then, I think it's my home. I started to remember the street names. What's cheap in Aldi. What's cheap in Tesco. ... I'm trying to transition everything from there to here. ... Now I feel that I'm at home here.'

Indeed, he made a second reference to life with his girlfriend and shared activities that evoke hearth and home:

'We decided that we should cook at weekends together ... and I think it's a good way for bonding.'

He was anxious to complete his media degree at the time, find work in online and social media, and establish himself in Szeged, perhaps set up his own business there:

'I'm still trying to settle even more here.'

Finally, as if to anticipate my unasked question of where home is for him, he made apt use of translanguaging to describe a weekend trip from Szeged to Palics/Palić:

'*Megyek itthonról haza.*'

DeepL translates this, very roughly, as 'I'm going home from home'. This quote perfectly captures the duality and complementarity of the sense that one's home may be more than one place.

By 2024, with a full-time job that he enjoys and a new relationship, he has firmly established himself in Szeged. At this point, only his parents and grandparents have remained in Palics/Palić. As for his old friends, they have moved to Szeged, Budapest, Germany, and elsewhere:

‘Nobody’s at home. I can’t say one person from my friends who is still at home.’

However, he sees his family regularly, either because he travels there or they visit him in Szeged. As for the status of Szeged as home:

‘Nothing’s changed. I liked the city at the first time. And I still like it. It’s not too small, not too big. Compared to Budapest, it’s much better here. It’s a very big city. Budapest. And I would not like to live there because it’s just concrete and concrete and concrete. It’s just too much for me.’

It seems intuitive that the place one actively selects as one’s home should be ‘just right’. In analysing the classic fairy tale ‘Goldilocks and the Three Bears’, Booker (2006) points to the ‘dialectical three’, where ‘the first is wrong in one way, the second in another or opposite way, and only the third, in the middle, is just right. ... This idea that the way forward lies in finding an exact middle path between opposites is of extraordinary importance in storytelling’ (pp. 229–232).

As for whether he sees Szeged as his final destination, Balázs responds:

‘For now, yes. Now, I don’t have a reason to move away. I still have that connection with my parents. I’m close enough and far enough.’

The only factor that would tempt him to move away would be a well-paying job elsewhere. However, while he had considered international career opportunities five years earlier, now he only entertains the thought of a move to another small city in Hungary, such as Győr and Sopron. Still, he would be happy to stay in Szeged. Does he feel at home there?

‘Much more than in the past [in 2021]! ... I think that er, first of all, [I have a] better job or a different job, thank God, a better salary, at least er and er I have this community around me ... we engage in interactions much more frequently than back at that time ... So I’m not missing my home so frequently than I used to in 2021. Er so yeah in a word, I feel home. Obviously, it’s a pleasant feeling when I go home, but I don’t feel that homesickness that I’d feel for weeks the last time. ... I don’t wish to go abroad.’

Thus, we see the possibilities for home as shifting from Palics/Palić to Szeged to both. Ultimately, just as Balázs need not choose between a Vajdaság/Vojvodina

Hungarian and a Hungary Hungarian identity, he also has no reason to pick one place over another as home. Home for him can be and clearly is a composite of both Palics/Palić and Szeged. Indeed, Tuan (1976) refers to the distinction of ‘hearth’ (the warm, safe, familiar, comfortable place) and ‘cosmos’ (the challenging, exciting, possibly dangerous space out there). The sense of ‘hearth’ is clearly evoked by Balázs’s description of cooking meals with his girlfriend over the weekend in their shared flat in Szeged and chatting with his mum over Turkish coffee in the family kitchen in Palics/Palić. Indeed, in a sense, both and neither are home.

5. Conclusion

This longitudinal case study of a single student, whose life story is at once familiar and unique, explored his identity as regards having grown up in Vajdaság/Vojvodina, living in Szeged, and using English. It focused on the emerging themes of home, work, and English.

As powerful and accessible as qualitative data can be, I also concede the limitations of a case study in terms of its generalizability – even a diachronic one like this one that spans over five years. However, other such interviews, as well as my over 35 years of experience with current and former students, suggest that there is a certain verisimilitude to Balázs’s experience, which is to say that it is not unlike that of many of his peers.

Finally, for teachers dealing with students who have stories to share of ongoing identity construction – which may well be all teachers – it is clear that a more in-depth understanding of student identities allows us to deal with student needs with greater efficacy. For instance, students from a different school system who are admitted to an English B.A. programme based on a threshold score but whose language skills are still not up to par, as in Balázs’s case, may require additional instructional support. In addition, students coming to terms with a new culture that is at once so close and yet so far add a unique perspective to discussions in first-year language classes and later seminars involving culture, identity, agency, power, social uses of language, and other postmodern themes. Thus, one implication of this longitudinal case study for foreign language learners and teachers and, indeed, anyone involved in the foreign language learning and teaching enterprise is that our experience is characterised – and enriched – by multiple cultural and linguistic identities that are ever-changing.

References

- Ahn, S.-Y. (2021). Visualizing the interplay of fear and desire in English learners' imagined identities and communities. *System*, 102: 102598.
- Barkhuizen, G. (2016). A short story approach to analyzing teacher (imagined) identities over time. *TESOL Quarterly*, 50(3): 655–683.
- Barkhuizen, G. (2022). Ten tricky questions about narrative inquiry in language teaching and learning research: And what the answers mean for qualitative and quantitative research. *LEARN Journal*, 15(2): 1–19.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies*. London: Routledge.
- Booker, C. (2006). *The seven basic plots*. London: Continuum.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54(1): 11–32.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4–5): 585–614.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Eds.), *Complementary methods for research in education* (pp. 477–487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Duff, P. (2008). *Case study research in applied linguistics*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Early, M., & Norton, B. (2012). Language learner stories and imagined identities. *Narrative Inquiry*, 22(1): 194–201.
- Fekete, A. (2015). Multilingual speakers' reflections on multilingualism, multiculturalism and identity construction. In M. Lehmann, R. Lugossy & J. Horváth, (Eds.), *UPRT 2015: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 74–90). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Fekete, A. (2018). Individual differences in linguistic identity construction in an English as lingua franca context in Hungary. In M. Lehmann, G. Szabó, R. Lugossy & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2017: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 90–115). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Fekete, A. (2021a). Desire, freedom, and pain in English learners' emotional responses to SLA: A holistic look at English learners' multilingual identity construction. *Educational Role of Language Journal*, 7(4): 84–99.
- Fekete, A. (2021b). Examining teachers' well-being during the pandemic: A mixed methods study on teachers' psychological, emotional and identity responses to online education. *Educational Role of Language Journal*, 7(6): 46–65.
- Fekete, A. (2022). Linguistic and cultural identities, emotions, and attitudes towards varieties of English in interpreting: A case study of an interpreter. In A. Fekete, K. Farkas, R. Lugossy & K. Simon (Eds.), *UPRT 2021: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 19–40). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Fekete, A. (2023). The impact of socialization in the context of family, education and sojourn on emotional, psychological, and identity responses to language learning and use: A language ecological perspective. *Educational Role of Language Journal*, 9(1): 94–110.
- Fekete, A. (2024). Holistic approaches to the study of emotions and identity in language learning and use: Complex dynamic systems theory, language ecology, and post-structuralism. *Educational Role of Language Journal*, 10(2): 61–77.
- Fouçère, M. (2008). Adaptation and identity. In H. Spencer-Oatey (Ed.), *Culturally speaking: Culture, communication and politeness theory* (pp. 187–203). London: Continuum.
- Golombek, P. R., & Johnson, K. E. (2021). Recurrent restorying through language teacher narrative inquiry. *System*, 102: 102601.
- Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research: Principles and practicalities. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 537–566). London: Sage.
- Kramp, M. K. (2004). Exploring life and experience through narrative inquiry. In K. de Marrais & S. D. Lapan (Eds.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences* (pp. 103–121). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Magyarország állandó lakosságának száma az év első napján (2024. január 1.) [Number of permanent residents in Hungary on the first day of the year (1 January 2024)]. (2024). Retrieved from <https://nyilvantarto.hu/hu/>
- Meuter, N. (2013). Identity and empathy: On the correlation of narrativity and morality. In C. Holler & M. Klepper (Eds.), *Rethinking narrative identity: Persona and perspective* (pp. 33–48). Amsterdam: John Benjamins.
- Ochs, E., & Capps, L. (2001). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Prior, M. T. (2016). *Emotion and discourse in L2 narrative research*. Bristol: Multilingual Matters.
- Simon, B. (2004). *Identity in modern society: A social psychological perspective*. Oxford: Blackwell.
- Spencer-Oatey, H. (Ed.). (2008). *Culturally speaking: Culture, communication and politeness theory*. London: Continuum.
- Takács, Z. (2015). Hungarian minority elite formation and the role of new universities. In F. Bieber & H. Heppner (Eds.), *Universities and elite formation in Central, Eastern and South Eastern Europe* (pp. 285–313). Vienna: LIT Verlag.
- Tuan, Y. F. (1976). Humanistic geography. *Annals of the Association of American Geographers*, 66(2): 266–76.
- University of Szeged facts and figures. (2024). Retrieved from <https://u-szeged.hu/english/facts>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiessner, P. W. (2014). Embers of society: Firelight talk among the Ju'hoansi Bushmen. *PNAS*, 111(39): 14027–14035.
- Williams, T. A. (2018). *English language learners' socially constructed motives and interactional moves*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Williams, T. A. (2020). On the border bus: Narrative and identity construction in an English major from Vajdaság/Vojvodina. In A. Fekete, M. Lehmann & K. Simon (Eds.), *UPRT 2019: Empirical studies in English applied linguistics in honour of József Horváth* (pp. 331–347). Pécs: Lingua Franca Csoport.

Appendix.

Interview guide

Following Fougère (2008), I asked Balázs a broad question about each of the three areas of identity I was interested in: that of (1) someone who had grown up in Vajdaság/Vojvodina, (2) a current resident of Szeged (and, more broadly, Hungary), and (2) a learner, speaker, and student of English.

After warm-up questions on a range of topics, e.g., courses of mine he had attended, the kind of coffee he likes, and what his BA thesis is about, I elicited background information, such as his age and home town, and then proceeded with the first broad question: ‘I want to ask you just to speak as much as you can, freely, whatever comes to mind, about your experience of learning English’.

Beyond the three broad questions, I also asked incidental questions for clarification, to round out the narrative or to prompt a resumption of the narrative when it had stopped. These include the following:

- How did you write your classmate’s papers in advance so that they looked different enough not to arouse the teacher’s suspicion?
- What has your main reason been for deciding to study English?
- Why did you pick American Studies and not English Studies?
- Do you feel in any way that you are a different person because you’ve come here?
- Why do you change? Why do you speak differently?

The key was to promote Balázs’s self-narrative with as few interruptions as possible.

Borbély Anna – Bartha Csilla (szerk.):

Többnyelvűség Magyarországon

(Budapest: HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont. 2024. 419 p.)

Nagyon sokat, húsz évet váratott magára a Borbély Anna és Bartha Csilla által szerkesztett „Többnyelvűség Magyarországon” című kötet, amely egy országos többnyelvűségi vizsgálat eredményeit adja közre – annál öröndetesebb viszont, hogy ez a rendkívül gazdag anyag végre idén megjelent. Az eredeti terv az volt, hogy a hat hazai nemzetiségi közösségből (beás, német, roma, román, szerb és szlovák) összesen 421 adatközlővel végzett szociolingvisztikai kutatás eredményeit bemutassák, de ez pályázati forrás híján elmaradt. A szerzők azonban kitartóak voltak, és a hátrányból előnyt kovácsoltak: az eredeti kutatás bemutatása mellett az elmúlt húsz évben történt változások leírása is helyet kapott a munkában, amely a kutatás egyedülálló voltát és értékességét tovább növeli. A követő vizsgálat egy esetben maradt el: nincs külön fejezet a roma (lovári) közösségben végett munkáról, de az utolsó, összevető tanulmány velük is foglalkozik.

A kiválasztás szempontja az volt, hogy a legnépesebb nyelvi csoportokat reprezentálják, illetve olyanokat, amelyekben a nyelvcsere még nem zajlott le. A kisebbségi/nemzetiségi törvény az eltérő nyelven – beásul, illetve romaniul – beszélő cigány beszélőket egy csoportként határozza meg, de a vizsgálatban nyelvi-kulturális eltérésük miatt a szerzők külön nemzetiségként kezelték őket. További lényeges szempont volt, hogy a kutatók az adott nemzetiség aktivistáit tagjai legyenek, akik az adott nemzetiségi nyelven vették fel az interjúkat, kivéve, ha az adatközlő nem értette a kérdést vagy nem tudott rá a saját nemzetiségi nyelvén felelni.

A kötetnyitó tanulmányban („Egy országos többnyelvűségi összehasonlító vizsgálat elméleti és kutatómódszertani alapjai”) Bartha Csilla a kétnyelvűség-kutatás főbb elméleteit, fogalmait és fontosabb eredményeit ismerteti rendkívüli alaposággal, emellett részletesen bemutatja a középpontban álló kutatás módszertanát. Az interjúkhoz használt, 142 kérdésből álló, egységes NKFP-kérdőív is olvasható a kötetben. A vizsgálat valóban egyedülálló a nemzetközi színteret tekintve is: a kiválasztott nemzetiségek kétnyelvűségét számos aspektusból – nyelvi gyakorlatok, nyelvtudás, burkolt és nyílt nyelvi attitűdök, sztereotípiák, identitáskonstrukciók (ezek nem és kor szerinti variabilitása) – közelíti meg, azonos elméleti és módszertani keretet használva.

A nagy volumenű kutatás két fő kérdése a nyelvcsere és nyelvmegőrzést érintette: 1) megjósolható-e a nyelvcsere bekövetkezése, 2) és ha látszanak jelei a nyelvcsere-nek, mennyiben tehetők predikciók a folyamat intenzitását illetően. A nyelvcsere ugyanis a magyarországi nemzetiségeket mind érinti valamilyen mértékben, és sok egyéb tényező mellett nagyban összefüggenek azzal, hogy az adott kisebbség tagjai mennyire ismerik nemzetiségi nyelvüket, milyen

színtereken és mely változatait hogyan használják. Ezenkívül az is meghatározó lehet, hogy mennyire erős az adott nyelv változatait beszélő közösség kohéziója, vitalitása.

Az egyes fejezetek felépítése jellemzően azonos: az adott nép/nemzetiség és nyelvet érintő alapvető tudnivalók után a terepmunkáról kapunk információkat, majd a kérdőív blokkjai (általános rész; nyelvhasználat, nyelvválasztás; nyelvtudás, szubjektív vélekedés a nyelvekről; sztereotípiák, előítéletek) mentén haladva kerülnek bemutatásra az eredmények, ahol csak lehetett, a statisztikai összefüggéseket is megvilágítva. Kivételt képez, ha a kutatás különböző nehézségei (pl. az adott nemzetiséget, nyelveit érintő fogalmi leírás összetettsége, ellentmondásossága) vagy a törvényi szabályozás egyes jellemzői is előkerülnek. A fejezetek az adott helység(ek) nyelvi tájképével, annak változásaival is foglalkoznak.

A második fejezetben Orsós Anna a beás nemzetiséget és nyelvhasználatát mutatja be, részletesen tárgyalva a nemzetiség azonosításának problémáit, a hazai cigányság vizsgálatának nehézségeit, hangsúlyozva a kérdéskör komplexitását. A terepkutatás helyszínei a dél-magyarországi Mánfa és Bogyiszló voltak (az utóbbi helység adatközlői időközben elhunytak, ezért a változásvizsgálat már nem volt lehetséges). Az előbbi községben az ott élő beások az árgyelán szociolektust használják, amellyel formális színtereken nem tudnak élni, hasznosságát a magyar alá is helyezték. Az adatközlők ugyanakkor fontosnak tartanak a beás nyelv átadását, és ezt a feladatot az iskolához kapcsolják. A szerző a kisebbségi nyelvoktatásnak és nemzetiségi nevelésnek egy külön, részletes fejezetet (5.) szentelt, kitérve annak törvényi háttérére is. Ebből kiderül, hogy a nemzetiségi nyelvek oktatását ugyan előírja a 2011. évi CXCV. törvény minden nemzetiség, így a cigányság számára is, ez azonban számos ok miatt általában nem vagy nemigen valósul meg (pl. amiatt, hogy az oktató intézmények számára nem előírás szakképzett pedagógus alkalmazása). Hangsúlyozza, hogy mivel a cigány népesség jó részének a mindennapi megélhetés is gondot jelenthet, nem a kulturális és a nyelvi megmaradás a legégetőbb problémájuk. A helyzeten az sem segít, hogy a beás nyelv iránt érdeklődők csak egyetlen helyen, a Gandhi Gimnáziumban tanulhatják azt, mivel egyedül itt működik beás nyelvi műhely.

A harmadik fejezetben Erb Mária a német („sváb”) nemzetiség körében, Tarján településen végzett kutatásainak eredményét mutatja be. Az egyik legfontosabb megállapítása, hogy a nyelvcsere ebben a közösségben a legelőrehaladottabb (a beásé mellett), amelynek számos oka van, köztük meghatározó a standard német nyelvváltozat nem ismerete, illetve az, hogy a beszélők a német nyelvjárásnak csak a beszélt változatát használják. Ez eredményezi, hogy a közösség kommunikációjában a többségi nyelv, a magyar tölti be a standard változat szerepét. Ezt ellensúlyozandó egyes településeken a nyelvjárást tanító-éltető nyelvjárási törzsasztalok (Dialekt-Stammtische), szintársulatok működnek, illetve versenyeket rendeznek vagy a nyelvjárást leíró munkákat készítene (pl.

laikusok írta szótárak). A tarjáni adatok szerint a családokban is a többségi nyelv használata dominál, mennyisége pedig életkor szerint növekszik (a németé viszont csökken). Az 1963–1983 között született fiataloknál a leglátványosabb a német használatbeli visszaesése, akik leginkább csak a nagyszüleikkel használják a nemzetiségi nyelvet. A szerző a beszélők kódkeveréshez való viszonyával, etnikai identitásukkal és a nyelvi sztereotípiákkal is részletesen foglalkozik. 2003 óta tovább csökkent a német anyanyelv használata, ugyanakkor a már említett alulról jövő, identitáserősítő kezdeményezések ez ellen látszanak hatni. Nagyban gazdagodott a szemiotikai tájkép is (tájház, tanösvény, emlékmű stb. készült).

Borbély Anna a román nemzetiségről készült fejezetében (4.) a Kétegyháza felvett adatok elemzésének eredményeit ismerteti, ahol Abrudán Mária és ő maga végezte a terepmunkát. A meglévő erős román identitás ellenére itt is a magyar nyelv fokozatos térnyerése figyelhető meg, amely mindhárom életkori csoportot érinti, annak ellenére, hogy az életkor növekedésével a román nyelv használata is emelkedik. A román identitás és a román nyelvtudás összefüggése elsősorban a férfiak esetében tapasztalható (a magukat románként vallók a román nyelvű szöveget jobban értik). A közösség zártsága egyre kevésbé érvényesül, ugyanakkor az egyéni nyelvi gyakorlatok változatosak lehetnek. A román nyelv háttérbe szorulásával a csoportokhoz kapcsolódó konfliktusok is enyhülnek, s bár ez a fiatalokban csökkenti a csoportokhoz köthető előítéleteket, a magyar nyelvűvé válás felé tereli őket.

Az 5. fejezetben Tücsök Dorottya a szerb nemzetiség körében, Pomázon felvett adatokat mutatja be. A helyi szerb anyanyelvűeknek formálisabb helyzetekben (pl. munkahely, bolt) is lehetőségük van nemzetiségi nyelvüket használni, s a templomnak kiemelt szerepe van a nyelvcserelassítás folyamatában. Itt is az volt tapasztalható, ami a többi közösségben, ti. hogy az életkor a nyelvválasztásra egyértelműen hat: minél idősebb az adatközlő, annál inkább választja a nemzetiségi nyelvet a családtagjaival folyó kommunikációban. Összességében az látszik, hogy a vizsgált szerb közösség nemzeti identitását erősen tartja, a nyelvcseré lassú, bár gyorsabb, mint a szerb–magyar közösségi asszimiláció.

A 6. fejezetben Tuska Tünde és Uhrin Erzsébet tanulmánya a szlovák nemzetiséget érintő, Tótkomlóson végzett vizsgálatok tanulságait részletezi. A szlovák közösség a nyelvcseré folyamatában a kétnyelvűség köztes fázisában, középen helyezkedik el. Sajátossága, hogy míg a szlovák a magánszférában visszaszorul (gyorsabb ütemben), a magaskultúrában ismét és új területeken terjed. Ennek oka lehet az, hogy a helyi szlovákoknak sikerült megőrizniük közéleti-politikai befolyásukat, így ez és egyes nyelvpolitikai hatások lassítják a nyelvcserét. A szlovákok, illetve a mindkét nyelvet (szlovák, magyar) anyanyelvnek tartó adatközlők elsősorban érzelmileg azonosulnak nyelvükkel. Az oktatást, a beás közösséghez hasonlóan, a szlovák csoport is a nyelvmegőrzési tényezők legfontosabbikaként említi.

Az utolsó, hetedik fejezetben („Összehasonlító elemzések nemzetiségi közösségekben”) Borbély Anna mutatja be a megismételt vizsgálatok révén kapott eredményeket. A hatalmas adatmennyiséget, kb. 60 ezer választ mozgó kutatás összes megállapítását lehetetlen röviden összefoglalni, de kiemelnénk néhányat, amelyek a leglényegesebb kérdéskört, a nyelvcserét és folyamatának állását érintik. Az egyik fontos konklúzió, amely megerősíti a korábbi szakirodalmi eredményeket is, hogy a nemzetiségi nyelv megőrzését nagyban segíti, ha azt a család mellett más színtereken is használják. Nemzetiségenként változott ugyanakkor, hogy hol (iskola, egyház stb.) és azon belül kikkel (pl. a pappal vs. a hívekkel) milyen mértékben használatos a többségi vagy a nemzetiségi nyelv. A nemzetiségi nyelv otthon, a családban marad(t) meg leginkább, a nyelvcsere által leginkább érintett közösségekben is. Az adatok alapján a nyelvcsere a német és a beás közösségben indult el a leghamarabb és megy végbe a leggyorsabban, a roma és szerb közösségekben pedig a leghassabban. Az utóbbi csoportokban a magyar és a saját nyelv használata is a legkiegyenlítettebb. Szintén fontos megállapítása Borbély Annának, hogy a nyelvek közötti választást nagyban meghatározza, hogy milyen szinten tudja valaki a többségi nyelvet, valamint a saját nemzetiségi nyelvét, de emellett az adott nyelvhez és annak egyes változataihoz (területi-kontaktus, „irodalmi”) fűződő pozitív vagy negatívabb attitűd is lényeges. Ez a viszonyulás számos aspektusra bontható: része az érzelmi kapcsolat az adott nyelv(változat)hoz (melyik változatot szereti jobban az adatközlő), ahogyan az is, hogy a nyelvhasználó melyiket tartja hasznosabbnak, nehezebbnek és szebbnek. A szerző konklúziója, hogy a kétnyelvűség stabilizálódását az segíti elő a legjobban, ha mindegyik nyelvváltozathoz (stabil) pozitív attitűdök kapcsolódnak, és mindkettőt használják is az adott közösség tagjai.

A Bartha Csilla és Borbély Anna szerkesztette gazdag kötetet nemcsak a téma iránt érdeklődő kutatók forgathatják haszonnal, de egyetemi tanórákon is kiválóan használható, a többnyelvűséggel kapcsolatos elméleti és módszertani ismeretek gazdag tárházát kínálja a kiemelkedő szociolingvisztikai kutatás bemutatása mellett.

DÉR CSILLA ILONA

HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont, Károli Gáspár Református Egyetem
csillader@gmail.com

**Maria Pavesi and Elisa Ghia:
Informal Contact with English
A Case Study of Italian Postgraduate Students**

(Edizioni ETS. InterLinguistica. Studi contrastivi tra Lingue e Culture, 2020. 176 p.)

Teachers and students alike cannot ignore the omnipresence of English in our daily lives. Using the Italian context as an example, authors Maria Pavesi and Elisa Ghia examine the role of informal contact with English among postgraduate students. This volume delivers a comprehensive look into language use and learning while exploring facets of informal contact with English, such as subtitling and sources of input. It simultaneously paints a picture of an Italian case study and contrasts the data with findings from other European countries. The book offers valuable insight into the changing context within Italy, as well as models of how surveys can be used to gather insight into informal exposure to English.

Chapter 1 describes the changes in attitude towards English and language learning. It goes on to discuss how the lines between English as a Second Language (ESL), English as a Foreign Language (EFL), and English as a Lingua Franca (ELF) are changing and need further research and discussion. The authors elaborate on the popular belief that English is an easy language to learn, while ironically, many still struggle to gain proficiency in English, citing 97% percent of Italians who cannot understand European Union (EU) communications (Pavesi & Ghia, 2020). The chapter also draws conclusions regarding linguistic inequality across the EU (Piller, 2016) and uses data from surveys to depict the differences among countries.

Subsequently, Chapter 2 delves deeper into informal access to English and cites previous research that defined terms such as informal learning and incidental acquisition. A comprehensive evaluation of past research, ranging from the Input Hypothesis (Krashen, 1985) to Socket's (2014) model of Online Informal Learning of English (OILE), allows readers a deep look at the theories behind language acquisition and informal language learning. This chapter discusses the role of media in language acquisition, highlighting the contexts in various countries such as Iceland and Malta, where the benefits of informal exposure to TV series and the internet were shown through multiple studies (Caruana 2003, 2006; Brincat 2011, Arnbjörnsdóttir; Ingvarsdóttir, 2018). Additionally, an analysis of fourth graders in Iceland showed that exposure to extramural English contributed positively to vocabulary scores (Johannsdóttir, 2018). Building on the role of media, subtitling types and their benefits and role in informal learning are discussed. The rationale for the current study concludes the chapter and leads the reader to the following explanation of the Italian case study.

In Chapter 3, readers get an in-depth look at the study conducted on postgraduate students at the University of Pavia. The methodology and the design and procedure for administering the questionnaire are clearly spelled out. There are two major research questions presented. The first is “What is the extent of informal exposure to English within a sample of Italian postgraduate university students?” and the second is “What is the status of informal exposure to English through audiovisual input, especially subtitled telecinematic input, among Italian postgraduate university students?” (Pavesi & Ghia, 2020). Each research question has some additional sub-questions that clarify the aims further. While gathering information about the first research question, the questionnaire utilizes a Likert scale to allow participants to indicate the frequency with which they access English. The questionnaires that sought to answer the second research question offered multiple-choice options for participants to check, as well as open-ended questions to gather feedback. The authors wrap up the chapter by sharing background information on the participants, as well as the limitations of the questionnaire.

Chapter 4 details the sources of input of informal exposure to English and the frequency of exposure to each. The researchers categorized the types of online videos and the genres of blogs to which the participants were exposed. Participants also rated the frequency with which they were exposed to these inputs, rating on a 5-point scale that ranged from “very often” to “never.” The authors identified three factors: internet genres, telecinematic input, and personal contact, and ranked the loading of different inputs within each factor. Findings showed trends that indicated some students either preferred accessing online content or preferred watching TV series and films, and fewer students communicated in English face to face. High and low-frequency users could be found in the data, with most participants falling between the two extremes. Results show that most participants are engaged in activities that require reading or listening in English, while engaging in activities that require actual language produced are less frequent (Pavesi & Ghia, 2020).

Delving deeper into sources of input, Chapter 5 covers audiovisual input, with a focus on films, TV series, and subtitle types. From the questionnaire, 71% of those sampled indicated that they watched some form of telecinematic English (Pavesi & Ghia, 2020). The students were asked about their viewing modalities, whether they preferred original language or dubbed series and films, and why. Findings showed that most participants watched TV series and movies in English, with bimodal or interlingual subtitles being used to aid in comprehension (Pavesi & Ghia, 2020). The researchers also gathered data and compared preferences for subtitle use and language. General habits were also elicited by the questionnaire and detailed in this chapter, such as preferences as to where they watch films (home vs. the cinema), as well as preferred genres.

The general trends seen in the case study are examined in Chapter 6 and analyzed in terms of their relevance to the broader context of informal language learning. The researchers note the need for continued research on user profiles to more accurately identify the trends and corresponding learner characteristics that seemed to emerge from the data. Nonetheless, the data is compared and contrasted with other surveys and previous research completed in other European countries, notably Germany and France, where exposure to original language media occurs later due to dubbing (Kusyk 2017). The present case study showed that many students still seek to learn English as an L2 rather than viewing it as a lingua franca or necessary for communication (Pavesi & Ghia, 2020). Again, this brings to the forefront the relevance of the terms ESL, EFL, and ELF. The researchers conclude with a call for more research into the perceptions of learners toward English as they navigate these informal environments.

Summarizing the findings, the authors note the changes in informal exposure to English and the effects on formal education, learners' perspectives, and proficiency. Important questions are raised about the future of Italy's linguistic landscape and help to highlight the need for more qualitative and quantitative studies. The book goes on to reference the pandemic and the shifting attitudes towards accessing information online.

This book gives readers a thorough and detailed look at the case study conducted among university students in Italy. The contents of the book are laid out in a user-friendly way with chapters and subchapters to allow the reader to find exactly the piece of information that they are looking for. Moreover, the data presentation is clear and useful for researchers who seek to cite this book in their own book. The authors paint a clear picture of the current context in Italy and offer a well-researched overview of informal exposure to English. The comparisons of other countries allow the reader to get a general view of informal exposure to English across Western Europe. Undoubtedly, this book is a valuable resource for those in the field of language acquisition or for young researchers looking for examples of questionnaire-based studies.

References

- Arnbjörnsdóttir, B. (2018). English exposure, proficiency and use in Iceland, in Arnbjörnsdóttir, B. and Ingvarsdóttir, H. (eds), *Language Development across the Life Span. The Impact of English on Education and Work in Iceland*, Springer International Publishing, Cham, pp. 35-55.
- Brincat, J. (2011). *Maltese and Other Languages*, Midsea Books, Malta.
- Caruana, S. (2003). *Mezzi di comunicazione e input linguistico. L'acquisizione dell'italiano L2 a Malta*, Franco Angeli, Milan.
- Caruana, S. (2006). Trilingualism in Malta. Maltese, English and Italiano Televisivo, in «*International Journal of Multilingualism*», 3, 3, pp. 159-172.

- Johannsdóttir, Á. (2018). English exposure and vocabulary proficiency at the onset of English instruction, in Arnbjörnsdóttir, B. and Ingvarsdóttir, H. (eds), *Language Development across the Life Span. The Impact of English on Education and Work in Iceland*, Springer International Publishing, Cham, pp. 57-78.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, London.
- Kusyk, M. (2017). *Les dynamiques du développement de l'anglais au travers d'activités informelles en ligne: une étude exploratoire auprès d'étudiants français et allemands*, Doctoral dissertation, University of Strasbourg/Karlsruhe University of Education.
- Pavesi, M., & Ghia, E. (2020). Informal Contact with English. A case study of Italian postgraduate students. Edizioni ETS. <https://www.edizioniets.com/scheda.asp?n=9788846759368>
- Piller, I. (2016). *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics*. Oxford University Press.
- Sockett, G. (2014). *The Online Informal Learning of English*, Palgrave MacMillan, London.

EMILY BLAIR CILLILER

University of Pannonia

emilycilliler@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-3712-3193>

Bernard Spolsky: Rethinking Language Policy

(Edinburgh: Edinburgh University Press, 2021. 276 p.)

Rethinking Language Policy is Bernard Spolsky's most recent comprehensive publication focused on language policy and planning (LPP). In his latest work, Spolsky presents an updated theory of language policy. He uses case studies and rich examples to bring the reader closer to the field. The individual and its place in language policy will be a key element throughout the whole book. He examines the diversity of linguistic repertoires and illustrates why language policy is difficult to implement due to several conditions. This collection serves as a strong reminder that efforts to interfere with language can influence and alter the language habits and practices of speakers and will always be a part of everyday linguistic reality.

The book consists of a preface, an introduction, and fourteen chapters. In the preface, Spolsky explains why language policy is changing and why it is essential to seek out new elements and new connections. Spolsky believes that *language policy and management remain critical if we are to survive in a world threatened by pandemics, climate change and irresponsible governments* (p.4). The introduction highlights the complexity and ever-present nature of language policy. Further on, he continues listing socioeconomic, religious, ethnic, and linguistic features that affect language policy. He concludes this section by noting that comprehension of this emerging topic depends on both linguistic and non-linguistic variables.

Chapter 1 of the book tries to seek connections between the individual and language policy. He refers to one of his most famous works with Shohamy (1999), in which they proposed a model that defined language policy into three independent but interrelated parts: *language practice, language beliefs and ideology, and language management*. He continues to search for explanations for the relationship between an individual's linguistic repertoire and the environment that influences their language preference. The author concludes that self-management is crucial, and as a closing remark of Chapter 1, he mentions that *without acceptance and willingness by members of a speech community...language policy is doomed* (p. 15).

Family is one of the actors/institutions that the author moves up towards in Chapter 2 in order to discuss other higher-order scales and how they might significantly impact how speakers' language repertoires are formed. According to Spolsky, scholars should give more attention to the individual than the family. In the future, scholars should especially focus on the internal and external factors influencing family language policy.

In Chapter 3, the author introduces a new field that has a significant influence on modifying one's language repertoire: *education*. Spolsky highlights Walter's (2008) work, which confirms that the choice of language of instruction has a

significant impact on the effectiveness of schooling. The author brings attention to the economic pressure schools have to face from governments. This chapter guides us through examples of how school policies differ from country to country. Spolsky concludes that *school is probably the second most important source of language management* (p. 52).

In the next chapter (Chapter 4), other powerful language determiners are listed that affect the individual's language repertoire. Apart from school (discussed in Chapter 3), the neighbourhood and the workplace also have a significant impact on language choice. These spheres, plus the family (Chapter 2), can overlap easily.

In Chapter 5, the author emphasizes the impact that public domains have on individuals. The government plays a crucial role in this modification. Spolsky lists several communication agencies that enter and influence the home. Furthermore, in this chapter, he mentions the effect of religion on language policy. We can conclude that these public institutions, with their unique language practices and policies, shape the individual's language repertoire.

Chapter 6 deals with military language and policy. Military language policy specifies a unique jargon that is needed in order to move freely in this sphere. It is worth pointing out that this field has much potential and is showing a growing interest among scholars.

Spolsky discusses historical and socioeconomic topics, including colonialism and imperialism, in Chapter 7. Case studies of the language policies implemented by the Portuguese, Brazil, French, Spanish, Belgian, Italian, and British are compared in this chapter. The examples show us how European colonisation weakened and replaced Indigenous languages.

In Chapter 8, Spolsky addresses the economic pressure behind language choice. He differentiates between two ways: *integrative* and *instrumental*. Grin (2010) analyses the economic value of learning a language. Further on in this chapter, the influence of linguistic and economic variables is covered. Heller (2010) highlights the significance of understanding the market value of a language. In conclusion, Spolsky mentions that the *economic weakness of a country interferes with the ability to tackle language problems* (p. 131).

Chapter 9 discusses endangerment and language shift. Spolsky identifies three critical factors that endanger languages: *economics*, *access*, and *motivation*. He starts by outlining opposing viewpoints and discussions among linguists and LPP experts regarding the type and severity of language endangerment. Edwards (2019) points out the threatening status of English, meaning that minor languages disappear due to the spread of English. This leads to the question: what will happen to minority languages? In this chapter, the author illustrates some selected cases of minority languages. He concludes that language management concerning minority languages should follow a unified scheme and be able to tackle socioeconomic problems.

In Chapter 10, Spolsky discusses the difference between managers (who have authority) and advocates (without authority). He refers back to Chapter 1, where he introduces his famous language policy model. The community's willingness and acceptance play a significant role in how managers and advocates can contribute to and modify changes. Managers and advocates are present at all levels. Further on in this chapter, he introduces different language management agencies and how they work in different countries.

Chapter 11 and Chapter 12 of this book deal with international treaties and charters at the supranational level. Skutnabb-Kangas and Phillipson (1995) differentiate between five periods of universal human rights: *personal freedom, economic, social and cultural rights, and solidarity rights*. The fourth and the fifth periods came after the Second World War. These two periods marked the beginning of recognising minority linguistic rights. In Chapter 12, the author illustrates how nation-states work as language managers. Spolsky demonstrates the varying roles of agents and agencies in different countries and how they enforce laws and regulations in order to shape the individuals' linguistic repertoire.

In Chapter 13, the author explores the language policies of specific countries in further depth. The primary purpose of the case studies is to exemplify the complex and context-dependent nature of language and language policy.

The final chapter frames the whole book and Spolsky's personal journey in the field of language policy. He believes that language can be managed at all levels, but it comes with great sacrifice. Language policy remains a disputed issue, meaning it is challenging to find a simple resolution. "*Rethinking*" refers to the current difficulties and future problems that language policy and language policy planners have to face today and in the future.

Spolsky's aims and intentions are unquestionable, and his work is an essential contribution to the field of language policy.

References

- Edwards, J. (2019). Language typology in contemporary perspective. In: J. Darquennes, J. Salmons and W. Vandenbussche (eds.), *Language Contact*. Berlin: Mouton de Gruyter
- Grin, F., Sfreddo, C. and Vaillancourt, F. (2010). *The Economics of the Multilingual Workplace*. New York and London: Routledge
- Heller, M. (2010). The commodification of Language. *Annual Review of Anthropology*, 39 (1).
<https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.012809.104951>
- Skutnabb-Kangas, T. and Phillipson, R. (1995). Linguistic human rights, past and present. In: T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson and M. Rannut (eds.), *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter
- Spolsky, B. and Shohamy, E. (1999). *The Languages of Israel: Policy, Ideology and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters
- Walter, S. L. (2008). The language of instruction issue: framing an empirical perspective. In B. Spolsky and F. M. Hult (eds.), *Handbook of Educational Linguistics*. Malden, MA and Oxford: Blackwell Publishing

GERGELY HLADONIK
University of Pannonia
Multilingualism Doctoral School
gergelyhladonik@gmail.com