

Tartalomjegyzék

Szerkesztők

SÓLYOM RÉKA, DÉR CSILLA ILONA

Vendégszerkesztői előszó.....	1
JUHÁSZ KORNÉLIA	
Az ismétlések hatására bekövetkező f_0 -redukció kérdése a magyar egy szótagú intonációs kontúrok megvalósulásában: az egyéni produkciók vizsgálata.....	2
KOC SIS ESZTER	
A kódváltás funkciói internetes beszélgetésekben	24
SZÁNTHÓ ZSUZSA	
A magánhangzószerű hezitálás hangszíne az idegen nyelvi szorongás függvényében.....	46
RABEB GHANMI	
The role of metalinguistic abilities in decoding an unknown language in trilingual learners....	60
MARAM KHAMAISEH	
Hungarian and Arabic Students' Perceptions of Writing Successful MA Thesis Introductions: A Thematic Analysis of Semi-Structured Interviews	86

VENDÉGSZERKESZTŐI ELŐSZÓ

Az Alkalmazott Nyelvtudomány folyóirat 2024. évi 2. különszámában az XVIII. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia előadóinak munkáit mutatjuk be. A konferenciára szokásosan év elején, 2024. február 2-án került sor a HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpontban. Az immár hosszú múltra visszatekintő rendezvényt Váradi Tamás, a Kutatóközpont főigazgató-helyettese és a Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézet igazgatója nyitotta meg. A résztvevő doktoranduszok előadásaira két szekcióban, délelőtt és délután került sor. Az érdeklődők összesen hat előadást – három magyar és három angol nyelvű prezentációt – hallgathattak meg. A délelőtti szekcióban, amelynek üléseelnöke Markó Alexandra és Dér Csilla Ilona voltak, három magyar nyelvű előadásra került sor. Kocsis Eszter az internetes beszélgetésekben megnyilvánuló kódváltások funkcióról tartott előadást. Juhász Kornélia előadásában a magyar egy szótagú intonációs kontúrok megvalósulásában vizsgálta az ismétlések hatását. Szánthó Zsuzsa pedig a magánhangzószerű hezitálás hangszínének az idegen nyelvi szorongás függvényében való módosulásáról tartott előadást (a spanyol nyelv vonatkozásában).

A délutáni szekcióban, amelynek üléseelnöke Károly Krisztina volt, három angol nyelvű előadás hangzott el. Maram Khamaiseh az MA-szakdolgozatok bevezetőjének sikeres megírási folyamatát vizsgálta arab és magyar hallgatók körében végzett interjúk segítségével. Rabeb Ghanmi az ismeretlen nyelvvvel kapcsolatos megértési folyamatok és a kapcsolódó metanyelvi tudatosság témakörében végzett kutatását ismertette. Aicha Rahal pedig a nyelvpolitika holista modelljét mutatta be prezentációjában. Az előadásokból most öt tanulmányváltozatot olvashatnak.

Sok embernek tartozunk köszönettel, elsősorban lektorainknak: *Adorján Máriának, Bartha Csillának, Borbély Annának, Grácz Tekla Etelkának, Kovács Tímeának, Markó Alexandrának, Szabó Gergelynek, Vanco Ildikónak és Vargha Fruzsina Sárának.* Nagyon köszönjük a munkájukat! Köszönetet szeretnénk mondani Grácz Tekla Etelkának, Fóris Ágotának, Seidl-Pécs Olivíának és Robin Edinának is segítségükért.

A kötetet a fonetika, a szociolingvisztika, a tudományos írás és a nyelvvelsajátítás iránt érdeklődők mellett a friss alkalmazott nyelvészeti kutatásokra általában kíváncsi kutatók számára is örömmel ajánljuk.

A kötet szerkesztői:
SÓLYOM RÉKA, DÉR CSILLA ILONA

JUHÁSZ KORNÉLIA

HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont, Eötvös Loránd Tudományegyetem

juhasz.kornelia@nytud.hun-ren.hu

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

Juhász Kornélia: Az ismétlések hatására bekövetkező f_0 -redukció kérdése a magyar egy szótagú intonációs kontúrok megvalósulásában: az egyéni produkciók vizsgálata

Investigation of f_0 reduction induced by repetitions in the production of Hungarian monosyllabic intonation contours – the analysis of individual variations

Alkalmazott Nyelvtudomány, Különszám, 2024/2. szám, 2–23.

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

Az ismétlések hatására bekövetkező f_0 -redukció kérdése a magyar egy szótagú intonációs kontúrok megvalósulásában: az egyéni produkciók vizsgálata

Investigation of f_0 reduction induced by repetitions in the production of Hungarian monosyllabic intonation contours – the analysis of individual variations ANY_elte_0000-0001-9770-

9806_juhasz.kornelia@nytud.hun-ren.hu

This acoustic analysis aims to shed light on how repetition reduction emerges in the production of Hungarian monosyllabic intonation contours focusing on individual production patterns. It is attempted to provide an insight whether individual production patterns are aligned with group-level production results, or otherwise speaker-level tendencies are characterized by opposing patterns balancing each other out when group-level production is projected. The present analysis focuses on how repetition induced automatization affects the f_0 -contour of four Hungarian monosyllabic contour: the declarative, vocative, and two interrogative intonation patterns. The research question of the paper is built upon results obtained in a previous a group-level comparison: (i) in the case of the f_0 curve of the Hungarian monosyllabic yes/no question, the f_0 contour was elevated to a higher f_0 register, however, the f_0 range remained persistent, thus, the question was raised, whether the preserved f_0 range signals an acoustic characteristic required to convey the interrogative intention. As opposed to the monosyllabic yes-no question, (ii) the rising phase of the alternative question was subjected to f_0 range reduction, even though both the maximal and minimal f_0 was raised to a higher f_0 level. Hereby the reduction was presumably attributed to the fact (and is to be tested in the experiment) that – as opposed to other analysed tunes – the alternative question consists of multiple syllables, therefore the reduction effect does not hinder the expression of the interrogative mood leading to similar reduction patterns in individual productions, as well. (iii) The vocative sharply falling pattern maintained a relatively wide f_0 range throughout the repetitions, initiated at a relatively high f_0 level, as opposed to (iv) the declarative curve which was characterized by a moderate descend from a much lower f_0 level, with f_0 range expansion towards the lower frequencies along the repetitions resulting in distinct realizations. In these cases, as well, the question arised whether individual productions also reflect the above-mentioned acoustic characteristics providing an insight to the prominent acoustic characteristics of the analysed tunes resisting to repetition reduction.

The production of 7 women was recorded, the speakers were asked to produce 5 different CV structured Hungarian words in the four different sentence types, repeated for 5 times, adding up to 25 repetitions per sentence type. The CV structured words were embedded to short dialogues in order to ensure the context and the proper production of the given intonation contour. F_0 values were extracted by each 5 ms and converted to semitones with a reference value of 50 Hz. Statistical analysis was submitted to GAMMs, where the f_0 change was analysed along the vocalic section's normalized duration, as well as throughout the recording by aligning the utterances along their ordinal number. Besides, a qualitative

analysis was also carried out concentrating on the change of the maximal and minimal f0 (rounded to integers) comparing the values at the beginning and at the end of the experiment.

The results of the experiment disproved that the maintenance of the relatively wide f0 range would be inevitable to produce the monosyllabic interrogative contour (i.), since 6 out of 7 people showed reduced f0 range along repetitions. In other words, different individual patterns balanced out each other, leading to the conclusion that the monosyllabic Hungarian question is not resistant to repetition reduction. As regards to the rising phase of the alternative question (ii), the group-level tendency was observed in each speakers' production, signalling f0 range compression, although the magnitude of the reduction was varied between individuals. Concerning the vocative f0 contour (iii) f0 range compression was observed in the production of 4 speakers, in contrast, the remaining 3 speakers' curves were characterized by either a range expansion (1 speaker), or by preserving of the original range (2 speakers). Nevertheless, the vocative intonation contour yielded with a relatively wide f0 range compared to the moderate decrease of the declarative contour. The group-level tendency observed in the case of the declarative monosyllabic intonation pattern (iv) was not displayed and confirmed by individual productions, since there was exclusively one speaker who approximated the group-level results, but another 4 speakers expanded the f0 curve towards the lower frequencies, and 3 speakers lowered the maximal f0 along repetitions. In sum, the results show that the compression of f0 range and lowering of the maximal f0 was observed in most cases, however, group-level patterns were mostly induced by averaging out opposing patterns of individual speakers' production.

Keywords: repetition reduction, Hungarian monosyllabic intonation contours, individual production

1. Bevezetés

Az ismétlés életünk minden területén fontos szerepet játszik. A repetíció nemcsak elősegíti a tanulási folyamatokat, hanem segít automatizálni és gyorsabbá tenni a tevékenységeinket is (pl. cipőfűzőkötés elsajátítása). Ezen folyamatok, vagyis a rutinizáció eredményeképpen keletkező gyorsabb, egyszerűbb és hatékonyabb munkafolyamatok létrejöttének oka abban keresendő, hogy emberként életünk minden terén a gazdaságosságra törekszünk, tehát igyekszünk minimalizálni az erőfeszítéseinket (Zipf, 1949). Az erőfeszítés minimalizálása pedig abban mutatkozik meg, hogy az adott tevékenység elvégzésének műveletét hajlamosak vagyunk leegyszerűsíteni, redukálni. A nyelvhasználat szempontjából az ismétlés és a redukció kapcsolata számos nyelvi folyamatban megfigyelhető (Bybee, 2001). Az ismétlés révén létrejövő redukció például az adott megnyilatkozás gyakoriságának függvényében is változhat: minél gyakrabban hangzik el az adott közlés, annál nagyobb valószínűséggel játszódik le redukció az ejtésében. Ezt az összefüggést alátámasztandó, például az angol nyelvben a funkciószavak hajlamosak egyszerűsödni (pl. *be going to* → *gonna*; *I am* → *I'm*; *tehát* → *t'át*; *szerintem* → *sze'ntem*) (Bybee, 2001; Markó, 2017). Valamint a szavak gyakorisága olyan fonetikai tulajdonságokra is hatással lehet, mint az időtartam: például a *so* – *sew* és a *but* – *butt* szópárok esetében a funkciószavak jobban rövidülnek a tartalmas szavakhoz képest, hiszen ezek lényegesen többször jelennek meg a mindennapi megnyilatkozásokban (Gahl, 2008: 481). Rövidülés figyelhető meg a homofónnak tekintett *time* – *thyme* szópár esetében is, amely szópár esetében habár azonos fonetikai megvalósulást várnánk, azonban a gyakrabban használt *time* jelentősen redukálódik időtartama szempontjából a *thyme* szóhoz képest, akusztikai kontrasztot hozva létre a fonológiailag azonos

alakú szavak között (Gahl, 2008). Hasonlóképpen az *every*, *camera*, *memory*, *family* gyakran használatos amerikai angol szavak esetében a hangsúlytalan (félkövérrel jelölt) magánhangzó hajlamos lehet redukálódni időtartamában, míg ez a jelenség a ritkábban használt, fonológiailag azonos környezetekben kisebb eséllyel jelenik meg (pl. *mammary*, *artillery*, *homily*) (Bybee, 2011: 11). Ugyanígy a redukció eredményeképpen számos különböző minőségű fonetikai változás jöhet létre: a magánhangzók artikulációs/akusztikai céljainak elérésére rövidebb idő áll rendelkezésre, ami a magánhangzók centralizációját eredményezheti (vagyis a magánhangzók képzési helye a magánhangzótér középső régiója felé mozdul). Mássalhangzók esetében sok esetben leníció figyelhető meg (tehát az artikuláció a lenis, vagyis kisebb artikulációs erőfeszítést igénylő ejtés felé tolódik el), továbbá a redukció egy szegmentum kiesésével is végbe mehet, és ilyenén módon törlődhetnek szavak végéről a kódamássalhangzók (pl. *and* → *an'*; *hát* → *há'*) (Gahl et al., 2012). A gyakoriság mellett a redukció kommunikációs funkcióval is bírhat: egy kommunikációs aktusban kontextus szempontjából minél redundánsabb az információ, annál nagyobb eséllyel redukálódik (pl. a személynevek megismétlése helyett a névmásokkal való helyettesítésük jelensége). Emellett a redukció megléte/hiánya segíti is a kommunikációt, hiszen a redukált alak a beszélő számára kisebb artikulációs erőfeszítést igényel, míg a hallgatót arról tájékoztatja, hogy ez egy adott, már ismert információ, ezért feltételezhetően kisebb fontossággal bír (Fowler & Housum, 1987). Összegezve tehát, az eddig leírtak alapján arra következtethetünk, hogy az ismétlés gyakorisága, valamint a redukció fontos szereppel bír mindennapi kommunikációnkban. Azonban az eddig bemutatottakkal szemben ebben a tanulmányban az ismétlés és a gyakoriság hatását nem spontán beszédben és interaktív szituációban, hanem egy olyan kísérlet keretein belül vizsgálom, amelyben megnyilatkozások felolvasására kérem a kísérleti személyeket. Tehát kérdésként merül fel, hogy a fentebb bemutatott redukciós folyamatok az ismétlés hatására „kevésbé interaktív”, laboratóriumi, felolvasási kísérletek esetében is megjelennek-e, tehát a jelen kísérlet szempontjából is szakirodalmi alapul szolgálhatnak-e. Fowler (1988) kísérlete szerint abban az esetben, ha a kísérleti személyek szavakat olvastak fel listáról többszöri ismétléssel, akkor nem jelentkezett az időtartamot érintő redukciós hatás, míg ezzel szemben rövid szövegek felolvasásakor már igen. Továbbá a redukció egy további kondíció függvényében is változott: abban az esetben, ha volt jelen hallgató a kísérlet felvételekor, akkor erősebb redukciós hatás mutatkozott, mint abban az esetben, ha a kísérleti személy egyedül volt a felvétel készítésekor. Ugyanakkor Kahn és Arnold (2015) munkája alapján pusztán az artikulációs facilitáció és rutinizáció is redukciót eredményez, tehát ha a kísérleti személy már korábban kiejtette az adott megnyilatkozást, az is redukcióhoz vezet (ebben a specifikus esetben az időtartam tekintetében), és ez a hatás akkor is megjelenik, ha nincs jelen hallgató a produkciókor (Kahn–Arnold, 2015: 113). Kahn és Arnold (2015) eredményei alapján tehát azt mondhatjuk,

hogy az ismétlések hatására kísérletes szituációban is redukcióra számíthatunk a produkcióban, pusztán abból az automatizációból fakadóan, hogy az ismétlések révén a neuromotoros rutinok jelentősen leegyszerűsödnek, redukálódnak és kompaktabbá válnak (Bybee, 2001: 78). Összegezve az eddig leírtakat: a redukció megvalósulása több tényezővel is interakcióban állhat: egyrésztől függhet a kísérletben felvett anyag minőségétől, a kísérletben résztvevő személyek (nem) megjelenésétől, valamint az artikulációs rutinizációtól is, vagyis az ismétlések számától.

A fentebb leírt szegmentális fonetikai változásokkal szemben a jelen tanulmány középpontjában a szuprasegmentális szintet érintő redukció kérdése áll, pontosabban a magyar dallammenetek produkciójakor bekövetkező redukció hatását vizsgálom. A dallamok produkciójához szükséges hangmagasság-változás a hangszalagrezgés szaporaságának változásából fakad, és az alaphangmagassággal (az f_0 -val) jellemezhető (Gósy, 2004). Az alaphangmagasság és az észlelt hangmagasság közötti logaritmikus összefüggésből fakadóan az f_0 -értékeket félhangokká szokás konvertálni ('t Hart et al., 1990; a részletes magyar nyelvű magyarázatért lásd: Juhász, 2023), ezért a kísérlet előzményeit és eredményeit is Hertz érték helyett félhangokban mutatom be ('t Hart et al., 1990). Lam (2012) eredményei szerint az amerikai angol és a koreai beszélők ejtésében a többször ismételt szavak esetében a maximális f_0 (és ehhez köthetően az átlagos f_0) redukálódott, míg ezzel szemben a minimális f_0 nem változott. Ez az eredmény összefüggésben állhat azzal a jelenséggel, hogy a kommunikációban az új információt – Fowler & Housum (1987) eredményei szerint, tendenciaszinten legalábbis – magasabb f_0 jellemzi a meglévő, adott információhoz képest, azonban ezek az eredmények statisztikailag nem tértek el szignifikánsan. Ebben az esetben a maximális f_0 -érték redukcióját artikulációs redukciós folyamattal is magyarázhatjuk: az alaphangmagasság növelését a hangszalagok megnyújtásával érhetjük el, amely fiziológiai működéshez a gége izmainak megfeszítésére van szükség. Ezzel szemben az alacsonyabb alaphangmagasság éppen a fentebb említett izmok ellazításával hozható létre, tehát éppen hogy artikulációsan kisebb erőfeszítést igénylő folyamat révén áll elő (Deme, 2016: 19–20). Ez azt jelenti, hogy a beszéddallamot (vagyis f_0 -kontúrokat) érintő redukció inkább a magasabb f_0 -tartományban várható, hiszen ebben az esetben a fokozottabb izomműködés és ehhez kapcsolatosan a beszédszervek fáradása is a maximális f_0 -érték csökkenését idézheti elő. Ugyanakkor – mint látni fogjuk – a maximális f_0 -érték redukciója nem tekinthető általános jelenségnek a produkcióban, főleg abban az esetben nem, ha dallammenetek szerint elkülönülő minimális párok produkciójáról van szó. Minimális párok esetében fontos szerepet kap a kontraszt fenntartása, és ezért az feltételezhető, hogy a dallammenet megvalósulásában az azonosításhoz szükséges akusztikai kulcsok megőrződnek, míg azok az akusztikai komponensek, amelyek kevésbé járulnak hozzá a jelentés kialakításához, nagyobb eséllyel esnek áldozatul a redukciónak (lásd az 1.1. fejezetet).

Tehát a kísérlet középpontjában a magyar dallamok f_0 -kontúrájának megvalósulása áll, ezen belül pedig az ismétlések hatására bekövetkező redukció vizsgálata a beszélők közötti egyéni variabilitás tekintetében. Habár a f_0 -redukció – a Bevezetésben bemutatott artikulációs-fiziológiai korlátaiból fakadóan – szoros összefüggésben áll a közlések időtartamával, azonban a tanulmány terjedelmi keretei ezen összefüggések bemutatására itt nem adnak lehetőséget. A vokális szakasz időtartamát, illetve ezzel összefüggésben az f_0 -redukció megvalósulását egy másik, előkészületben lévő tanulmányban tervezem bemutatni (Juhász, elők.)

Az elmúlt évtizedekben jelentős paradigmaváltás történt a beszédprodukciónal kapcsolatos jelenségek feltárásában: míg a korábbi gyakorlatban a beszélők közötti variabilitás csak zavaró tényezőnek volt tekinthető az adatok elemzésekor, addig napjainkban egyre nagyobb figyelem irányul erre a vizsgálati szempontra, és az eredményekre gyakorolt közvetlen hatására (Fuchs et al., 2015). A jelen tanulmány célja is ide kapcsolható, vagyis a kísérletben azt tervezem feltárni, hogy vajon a korábbi – csoportszintű – eredmények mögött milyen egyéni produkciós jellegzetességek fedezhetők fel. Pontosabban arra keresem a választ, hogy az egyéni mintázatok mind egy irányba mutatnak-e, tehát az ismétlések hatására felerősítik a csoportszinten megfigyelt változásokat, vagy ezzel szemben a beszélőnként eltérő mintázatok egymással éppen ellentétes irányban valósulnak meg, így a különböző f_0 -változások inkább „kioltják egymást”.

Ebben a vizsgálatban a következő négy mondattípushoz társuló két emelkedő és két ereszkedő intonációs kontúrt vizsgálom, amely dallamok monoszillabikus realizációit korábban már akusztikai vizsgálatoknak vetettem alá (Juhász, megj. e.). A magyar emelkedő dallamok esetében a két vizsgált dallamtípus a magyar egy szótagú kérdés (pl. *Én?*), és a magyar alternatív (vagy választó) kérdés első szótagja (pl. *Én vagy ő?*). Az ereszkedő dallamok esetében pedig az egy szótagú megszólítást (vokatívusz), illetve a kijelentő dallamot vizsgáltam (a kísérlet részleteit lásd: Juhász, 2023, megj. e.). A megnyilatkozások felvételekor a hét kísérleti személyeknek rövid dialógusokba ágyazott CV szerkezetű jelentéssel rendelkező szavakat kellett felolvasniuk egy képernyőről. Mind a négy fentebb felsorolt magyar mondattípushoz 5 különböző CV szerkezetű szót kellett a kísérleti személyeknek produkálniuk ötszöri ismétlésben. Ez azt jelenti, hogy a beszélők adott mondattípusban 25 ismétlést produkáltak. A kísérlet eredményeit illetően arra számítottam, hogy az ismétlések számával – az ismétlési redukcióból és az ejtés gazdaságosságából fakadóan – a dallamok legrelevánsabb akusztikai tulajdonságai erősödnek fel, amely akusztikai tulajdonságok lehetővé teszik a vizsgált dallamok közötti szembenállások nyilvánvalóvá tételét, azonban emellett – a Bevezetésben idézett Lam (2012) vizsgálatához kapcsolódóan – az f_0 -terjedelem kompressziójára is számítottam. Az f_0 -kontúrok megvalósulását egy dinamikus szempontú vizsgálatban elemeztem: az elemzés eredményekképpen létrejövő domborzati ábrákhoz hasonló eredményeket az f_0 változásáról az 1. ábra mutatja be. Az adatábrázolást illetően ez tehát azt jelenti, hogy az f_0 változását három dimenzió mentén hasonlítottam össze: az f_0 változó értékeit a z tengely

mentén a színárnyalatok mélysége kódolja. Ez azt jelenti, hogy minél magasabb értéket vesz fel az f_0 , annál melegebb (narancssárgább~fehérebb), illetve minél alacsonyabb, annál hidegebb (zöldebb) színárnyalatot kapunk. Az x tengely minden esetben a megnyilatkozás vokalikus szakaszának (a magánhangzónak) normalizált időtartamát hivatott jelezni, az y tengely pedig a sorszámot jeleníti meg, tehát azt, hogy az adott megnyilatkozás a kísérletben hányadikként jelenik meg (a vizsgált mondattípuson belül). Így tehát a sorszám emelkedésével (az ábrán felfelé haladva az y tengely mentén) távolodunk a kísérlet kezdetétől. Vagyis egy adott megnyilatkozáshoz köthető f_0 -kontúr, mint a produkció terméke, az ábra egy vízszintes szeletében jelenik meg. Továbbá abban az esetben, ha a sorszám változónak nincs hatása az f_0 alakulására, akkor az f_0 -értékeket jelző szintvonalak az y tengellyel párhuzamos függőleges egyeneseket vesznek fel.

Az eredmények bemutatásakor először az egy szótagú eldöntendő kérdéseket véve középpontba, a vizsgált beszélők ejtésében a kísérlet előrehaladása mentén az f_0 -terjedelem nem változott jelentősen, azonban maga az f_0 -kontúr az ismétlések száma mentén egy félhanggal magasabb tartományba emelkedett (1. ábra, bal felső panel). Tehát a vizsgált beszélők a kísérlet előrehaladása mentén az egész dallamkontúrt magasabb f_0 -tartományba emelték, azaz a beszélői csoport szintjén az f_0 -terjedelem kompressziója és redukciója nem valósult meg. Ezen eredmények alapján e stratégiából akár az a következtetés is levonható, hogy redukció hiányában az f_0 -terjedelem – pragmatikai szempontból – szükségszerű az egy szótagú eldöntendő kérdő szándék kifejezésére.

Az alternatív kérdés esetében a magyar beszélők az egy szótagú eldöntendő kérdő dallamhoz hasonló mintázatot mutattak a kísérlet előrehaladása mentén: az f_0 -kontúr egyre magasabb f_0 -tartományban valósult meg, ami mind a görbe maximális, mind a minimális f_0 -jának emelkedését jelentette, azonban az egy szótagú kérdéssel szemben e dallam esetében az f_0 -terjedelem egy árnyalatnyit összeszűkült, tehát ebben az esetben megfigyelhető volt a redukció (1. ábra, jobb felső panel). Ez a redukciós hatás feltételezhetően abból eredeztethető, hogy az alternatív kérdés dallama – az egy szótagú kérdés monoszillabikus megvalósulásával szemben – több szótagon realizálódik, így a megnyilatkozás első szótagjának bizonyos mértékű redukciója feltételezhetően nem befolyásolja jelentősen a kérdő szándék kifejezését.

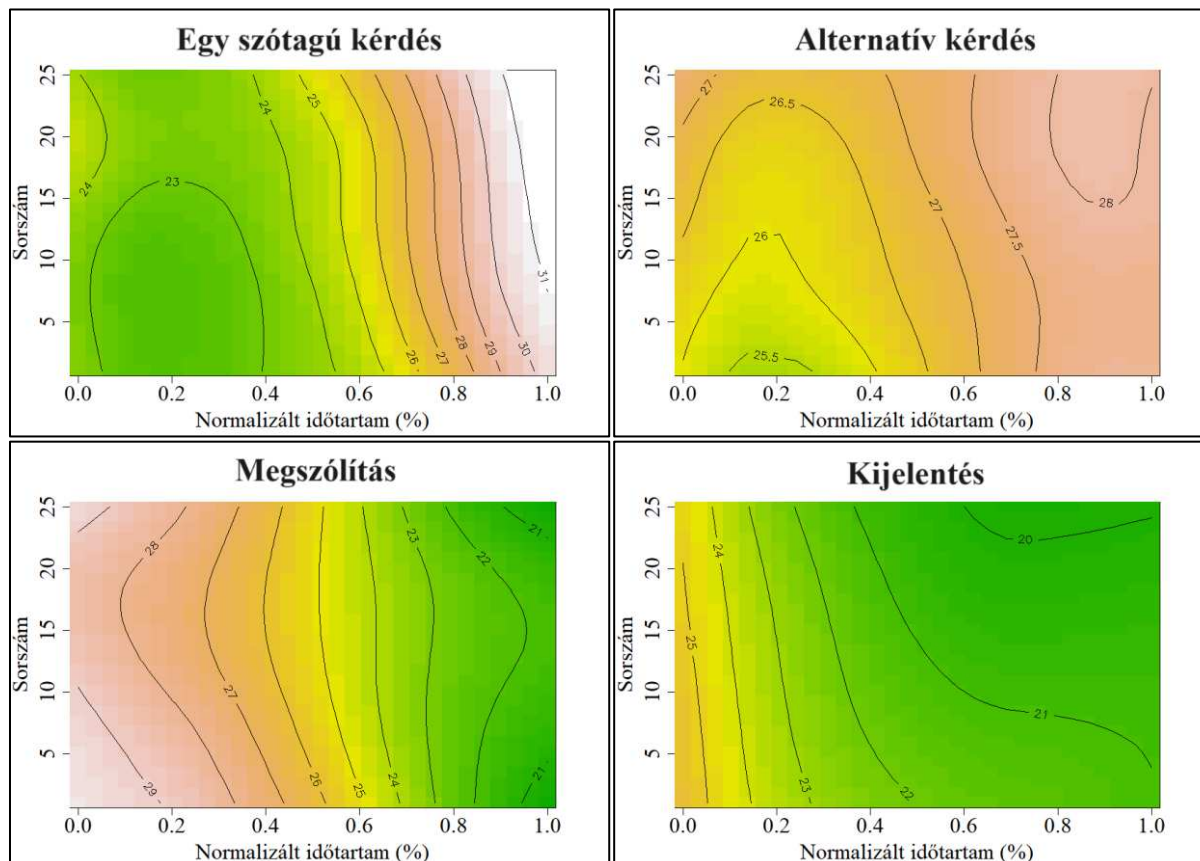
A megszólító dallam esetében a kísérlet előrehaladásakor egy enyhe f_0 -terjedelmi kompresszió, valamint a maximális f_0 csökkenése volt megfigyelhető, azonban a dallam f_0 -értékei a kísérlet végére újra visszatértek a kezdeti megvalósulásukhoz (1. ábra, bal alsó panel). Viszont fontos megjegyezni, hogy az f_0 -terjedelem kisebb mértékű kompressziója azért is megengedhető, mert a megszólító dallam 8–9 félhangnyi ereszkedése jelentősen elkülönül a kijelentés 3–4 félhangnyi ereszkedő dallamától, valamint a megszólító dallamot a kísérletben egészében egy magas f_0 -tartományból meredeken ereszkedő görbe jellemezte, szemben a kijelentés alacsony f_0 -értékek dominálta megvalósulásával.

Más szóval a beszélői csoport szintjén az egy szótagú kérdéshez hasonlóan e dallam esetében is fontosnak tekinthető a relatíve nagy f_0 -terjedelem fenntartása.

A kijelentő dallam esetében a vizsgált beszélők ejtésében a megnyilatkozások sorszámának emelkedése mentén egyre alacsonyabb maximális f_0 és egyre kiterjedtebb alacsony frekvenciájú, viszonylag stagnáló fázis látható (1. ábra, jobb alsó panel). Más szóval, nem meglepő módon a kérdések magas maximális f_0 -jával és a megszólítás jelentős f_0 -ereszkedésével ellentétben a kijelentő dallamot leginkább egy visszafogott ereszkedésű, relatíve alacsony frekvenciasávban stagnáló mintázat jellemezte, amely realizációt a maximális f_0 -érték csökkenése kísérte. Emellett a feltételezett f_0 -terjedelem kompressziója helyett inkább egy félhangnyi növekedés mutatkozott az f_0 -terjedelemben, vagyis az ismétlések hatása – a maximális f_0 ereszkedése ellenére – nem összenyomta, hanem inkább kitágította az alacsonyabb frekvenciaértékek felé a görbe megvalósulását.

Végigtekintve a korábbi eredményeket az a következtetés vonható le, hogy például az egy szótagú kérdés, valamint a megszólítás esetében – csoportok szintjén legalábbis – fontosnak tekinthető a relatíve tág f_0 -terjedelem fenntartása. Ezzel szemben az alternatív kérdés esetében az f_0 -tartomány kompressziója jelenik meg, azonban mind a maximális, mind a minimális f_0 -érték emelkedő mintázatot mutat. A kijelentő dallam esetében pedig éppen ellenkezőleg, a maximális f_0 -érték ereszkedése mellett az f_0 -terjedelem az alacsonyabb f_0 -értékek felé tágul. A jelen kutatás kérdéseként merül fel az, hogy az imént bemutatott, ismétlések hatására bekövetkező csoportszintű tendenciák az egyéni produkcióban is megjelennek-e, vagy ehelyett változatosság fedezhető fel a maximális, minimális f_0 -érték, valamint az f_0 -terjedelem alakulásában a beszélők egyéni produkciójában. Tehát a jelen elemzés középpontjában az a kérdés áll, hogy az egyéni mintázatok megerősítik a fentebb leírt következtetéseket, vagy a csoportszintű eredmények az egymásnak ellentmondó f_0 -értékben bekövetkező változások eredményeként jönnek létre.

1. ábra. A négy vizsgált magyar mondat típus, vagyis a magyar egy szótagú eldöntendő kérdés (balra fenn), az alternatív kérdés (jobbra fenn), a megszólítás (balra lenn) és a kijelentés (jobbra lenn) dallamának f_0 -változása a normalizált időtartam és a megnyilatkozás sorszáma függvényében (ahol az egy szótagú kérdés színárnyalatainak határértékei: 20 félhang és 31 félhang; az alternatív kérdés esetében: 23 félhang és 29 félhang, a megszólítás esetében: 20 félhang és 30 félhang, a kijelentés esetében 19 félhang és 30 félhang voltak) (Juhász megj. e.).



2. Módszertan

A kísérletben magyar anyanyelvű beszélői csoport produkcióját vizsgáltam, összesen 7 nő ejtését, akiknek átlagéletkoruk $26,3 \pm 2,81$ év. A hangfelvételeket az Audacity (The Audacity Team, 2020) programmal rögzítettem 16 bit-en, 44,1 kHz-en digitalizálva külső hangkártyával és omnidirekcionális kondenzátoros fejmikrofonnal. A kísérlet anyagát öt magyar CV szerkezetű, jelentéssel rendelkező, egy szótagú szó adta, amelyeket a kísérleti személyeknek mind a négy mondat típusban produkálniuk kellett öt ismétléssel, kvázi véletlenszerű sorrendben, ügyelve arra, hogy a beszélők egyik megnyilatkozást se olvassák el kétszer rögtön egymás után. A beszélők négyféle dallamtípust produkáltak: az emelkedő dallammenetek esetében az egy szótagú eldöntendő kérdést és az alternatív kérdést, az ereszkedő dallamok esetében pedig kijelentést és megszólítást. Az egy szótagú kérdő, megszólító és kijelentő célszavakat a kísérleti személyeknek rövid párbeszédbe foglalva, de önálló megnyilatkozásként kellett felolvasniuk, míg az alternatív kérdés esetében a három szótagú

megnyilatkozás első szótagját vizsgáltam. A felvétel során megjelenített magyar párbeszédet az 1. táblázat példái mutatják be. A kísérletben felolvasott összes megnyilatkozás a tanulmány végén, az 1. mellékletben látható. A kísérletben a magyar egy szótagú szavak vokalikus részét, vagyis a középső nyelvvállású, elől képzett, labiális [ø:] magánhangzókat elemeztem, amelyeket minden esetben zöngétlen (nem aspirált) obstruens előzött meg. A vizsgált célszavak az 1. táblázatban kiemeléssel láthatók. Fontos megjegyezni, hogy a vizsgálati anyag szótagszerkezete azért ennyire kötött, mert a kísérleti anyag eredeti célja a magyar egy szótagú intonációs kontúrok és a kínai monoszillabikus egységeken megvalósuló lexikai tónusok megvalósulásának akusztikai összehasonlítása volt (vö. Juhász, 2023, megj. e).

1. táblázat. A kísérletben felolvasott emelkedő és ereszkedő dallamú közlések példái

Emelkedő dallamok	Ereszkedő dallamok
Alternatív kérdés (ebben az esetben mindig az első tag a vizsgált elem) és egy szótagú jelöletlen kérdés: – Cső [tʃø:] vagy csá? – Nem tudom. Cső? [tʃø:]	Kijelentés: – <i>Mi az a henger, amiben folyik a víz?</i> – Cső. [tʃø:]
	Megszólítás: <i>A vízvezeték szerelő tíz óra munka után így szólítja fel a csövet:</i> – Cső! [tʃø:] <i>Nehogy kilyukadj nekem!</i>

A hangfelvételeket a Praat szoftverben (Boersma & Weenink, 2021) címkéztem és elemeztem: minden elemzést a vokalikus szakaszokon (a magánhangzón) végeztem, amelyeket a kváziperiodikus hullám megjelenésétől annak megszűnéséig szegmentáltam. A kinyert f_0 -értékeket minden esetben félhangokká konvertáltam az R programban (R Core Team, 2021) a hqmisc (Quené, 2014) csomag segítségével, minden esetben 50 Hz-es referenciaértékkel. Az f_0 -görbék elemzéséhez az f_0 értékét 5 ms-onként nyertem ki automatikusan, a szegmentált időtartamon belül. Az f_0 -görbék elemzésére általánosított additív kevert modelleket (GAMM) használtam, külön modellel vizsgálva a négy dallamtípust. Az alapmodellben az (5 milliszekundumonként kinyert és félhangokká konvertált) f_0 függő változóra a normalizált időtartam mint független változó hatását vizsgáltam, amely információ megadja, hogy az f_0 értéke az időtartamra simítva hogyan változik a normalizált időtartamon belül. A modellt a hét beszélő sorrendbe állított faktorváltozójával egészítettem ki (F1–F7), valamint mintánkénti random simítással bővítettem. A becsült görbék statisztikai elemzését az R-ben (R Core Team, 2021) az mgcv (Wood, 2017) csomaggal, míg a görbék ábrázolását az itsadug (van Rij et al., 2020) csomag segítségével végeztem. A statisztikai próba eredményei közvetlen információval szolgálnak az f_0 -görbék

minimális és maximális f_0 -értékéről is, így a dallammenetek ezen szempontok szerint is vizsgálhatók.

Továbbá a GAMM-modellek által becsült maximális és minimális f_0 -értékek változását egy kvalitatív vizsgálatban is elemeztem, ami azt jelenti, hogy összehasonlítottam a kísérlet legelején felvett minimális és maximális f_0 -értékeket a kísérlet legvégén rögzítettekkel, és a változást három különböző kategóriába soroltam: az f_0 emelkedett, ereszkedett vagy stagnált. Továbbá az f_0 -értékeket minden esetben lefelé kerekítve, egész félhangként is meghatároztam az ábrák szintvonalait véve figyelembe.

3. Eredmények

A GAMM-modellek eredményeinek bemutatásakor az egyszerűség kedvéért a beszélők produkciójában két szempontra koncentrálok: egyfelől a bevezetésben is kulcsfontosságúnak bizonyuló maximális f_0 -érték változására fókuszálok, és e paraméter segítségével kategorizálom a beszélőket és mutatom be egyéni produkcióik jellegzetességeit. Ezzel párhuzamosan a minimális f_0 -érték változására, illetve a kvalitatív szempontú elemzésre támaszkodva az f_0 -terjedelemre is reflektálok.

Az egy szótagú eldöntendő kérdés esetében a GAMM-modell szignifikáns tenzor interakciós hatást mutatott az f_0 -értékek változása függő változó tekintetében a normalizált időtartam és a sorszám (tehát a kísérlet előrehaladása) független változók között ($edf = 14,1$; $F = 20,9$, $p < 0,001$, $R^2 = 94,3\%$) (2. ábra). A beszélők alapvetően három különböző csoportba sorolhatók a maximális f_0 változása mentén az idő előrehaladásának függvényében: az F1, F2 és F5 kódú beszélők a kísérlet előrehaladásával – ahogy az ábrák jobb oldalán az y tengely mentén látható – csökkenő f_0 -maximumértékeket produkáltak. Ezzel szemben ezen beszélők esetében a minimális f_0 -érték az F1 és F5 kódú beszélőknél bizonyult stagnálónak, amiből az f_0 -terjedelem kompressziójára lehet következtetni, míg az F2-es beszélő esetében a minimális f_0 is csökkenő mintázatot mutatott a kísérlet előrehaladásával, ennek ellenére ebben az esetben is összeszűkült az f_0 -tartomány (2. és 3. táblázat). Az F3 és F6 kódú beszélők esetében a maximális f_0 értéke a kísérlet előrehaladása mentén nem változott, azonban az ismétlések számával párhuzamosan mindkét beszélő esetében megvalósult az f_0 -terjedelmi kompresszió a minimális f_0 emelkedésével. Az egy szótagú kérdések esetében a harmadik csoport, vagyis a z F4 és F7 kódú beszélő esetében mind a maximális, mind a minimális f_0 a kísérlet előrehaladtával emelkedő mintázatot mutatott, azonban csak az F7-es beszélő esetében jelent meg f_0 -tartománybeli kompresszió, míg az F4-es kísérleti személy produkciójában – a mondattípus szempontjából egyedülálló módon – az f_0 -terjedelem 2 félhangos tágulása volt megfigyelhető. Ez összességében azt jelenti, hogy alapvetően a dallamkontúr f_0 -terjedelme a 7 beszélőn belül 6 személy esetében összeszűkült, míg csak egy személy esetében mutatott táguló mintázatot (3. táblázat).

Az alternatív kérdés emelkedő fázisa esetében az f_0 változását vizsgáló GAMM-modell szintén szignifikáns interakciót mutatott a normalizált időtartam és a sorszám változók között ($edf = 10,6$; $F = 33,4$, $p < 0,001$, $R^2 = 90,3\%$) (3. ábra). Az F1 és F5 kódú beszélők esetében a maximális f_0 -érték ereszkedése volt megfigyelhető, azonban mindkét beszélő ejtésében ezzel párhuzamosan a minimális f_0 is ereszkedett a kísérlet előrehaladása mentén, tehát az f_0 -terjedelem tekintetében minimális kompresszió volt megfigyelhető. Az F2 és az F3 kódú beszélők esetében a kísérlet elején mért f_0 -maximum nem mutatott változást a kísérlet végére, habár megjegyzendő, hogy nem kizárólag a kezdeti és végponti értékeket véve szemügyre, az F3 beszélő esetében a maximumértékben ereszkedés volt megfigyelhető, de a maximális f_0 a kísérlet végére visszatért a kezdeti értékéhez (3. ábra). Ezen beszélők dallamíveit továbbá a minimális f_0 emelkedése is jellemezte, aminek eredményeképpen összeszűkült az f_0 -terjedelem. Az F4, F6 és F7 kódú beszélők az eddig leírt mintázatokkal szemben a maximális f_0 emelkedő mintázatát mutatták, habár minden beszélő esetében csak egy-egy félhangnyit nőtt a maximális f_0 értéke, azonban a dallamív magasabb frekvenciatartomány felé terjedését mégis az f_0 -terjedelem összeszűkülése kísérte minden beszélő esetében, hiszen a kísérlet előrehaladásával a minimális f_0 is jelentősen növekedett (2. és 3. táblázat). Ez azt jelenti, hogy az alternatív kérdés emelkedő fázisa esetében az ismétlések számának növekedése mentén kivétel nélkül minden beszélő esetében megfigyelhető volt az f_0 -terjedelem szűkítése (3. táblázat).

A megszólító dallam esetében a GAMM-modell szintén szignifikáns interakciót mutatott a normalizált időtartam és a kísérlet előrehaladását megjelenítő sorszám független változók esetében az f_0 változása tekintetében ($edf = 13,6$; $F = 55,8$, $p < 0,001$, $R^2 = 90,7\%$) (4. ábra). A megszólító dallam esetében a beszélők közül csak egyetlen, az F2 kódú beszélő produkált a maximális f_0 tekintetében emelkedést a kísérlet előrehaladásával, és e kísérleti személy ejtésében a dallamkontúr nemcsak magasabb f_0 -tartományba emelkedett, de az f_0 terjedelme is összeszűkült. Az F1, F6 és F7 kódú beszélők esetében a maximális f_0 ereszkedett a kísérlet előrehaladásával, azonban míg az F1 beszélő esetében az f_0 -kontúr alacsonyabb f_0 -tartományba ereszkedett és ugyanebben az irányban tágult, addig az F7-es beszélőnél az f_0 -menet alsóbb frekvenciasávokba való ereszkedése a dallammenet f_0 -tartományának változása nélkül ment végbe. Az F6-os beszélőnél pedig a minimális f_0 nem változott, ami az f_0 -terjedelem összeszűkülését eredményezte. A fennmaradó F3 és F4 beszélők esetében a kísérlet elejét és végét összehasonlítva a maximális f_0 nem változott, ugyanakkor az is megjegyzendő, hogy az ismétlések számának növekedése mentén mindkét beszélő csökkenő tendenciát mutatott, de az utolsó 4–5 megnyilatkozás ejtésekor visszatértek a kezdeti maximális f_0 -értékeikhez. Összegezve a megszólító dallam ejtését, a beszélők nagy részét (azaz a 7 beszélőből 4 személy ejtését) ebben az esetben is kompresszált f_0 -terjedelem jellemezte, azonban e dallam esetében két

beszélő megőrizte a dallam relatíve tág, 10 félhangos terjedelmét, míg egy beszélő esetében volt megfigyelhető az f_0 -terjedelem expanziója (3. táblázat).

A kijelentő dallam esetében a GAMM-modellben ismét szignifikáns interakció mutatkozott az f_0 változásában az ismétlések száma és a normalizált időtartam mentén ($edf = 11,7$; $F = 13,9$, $p < 0,001$, $R^2 = 86,9\%$) (5. ábra). A kijelentő dallam tekintetében az F1, F3 és F7 kódú beszélők ejtését jellemezte csökkenő maximális f_0 , de ennek ellenére az f_0 -terjedelem az F1 és F3-as beszélő esetében az alacsonyabb f_0 -frekvenciák felé tágult, míg az F7-es beszélő esetében a minimális f_0 stagnálása az f_0 -kontúr kompresszióját eredményezte (2. és 3. táblázat). Az F2 és F6 beszélők esetében a maximális f_0 emelkedett, valamint az F2-es beszélő esetében ezzel együtt a minimális f_0 is csökkent, ami azt jelenti, hogy a frekvenciatartomány a felsőbb és alsóbb frekvenciák irányába is tágult. Az F6 kódú beszélő esetében pedig a minimális f_0 nem változott, ezért az f_0 -terjedelmet felfelé jellemezte expanzió az ismétlések számának növekedése mentén. Az F4 és F5 beszélők esetében a maximális f_0 a kísérlet előrehaladása mentén nem változott, azonban míg az F4 kódú beszélő esetében az f_0 -terjedelem stagnált, addig az F5 beszélő esetében az alsó f_0 -tartomány felé tágult. Ez összességében azt jelenti, hogy a hét kísérleti személyből négy beszélő ejtését jellemezte a kijelentő dallam expanziója elsősorban az alacsonyabb f_0 -tartományok felé, két beszélő ejtésében az f_0 -terjedelem nem változott, és egy beszélő produkcióját jellemezte az f_0 -tartomány összeszűkítése.

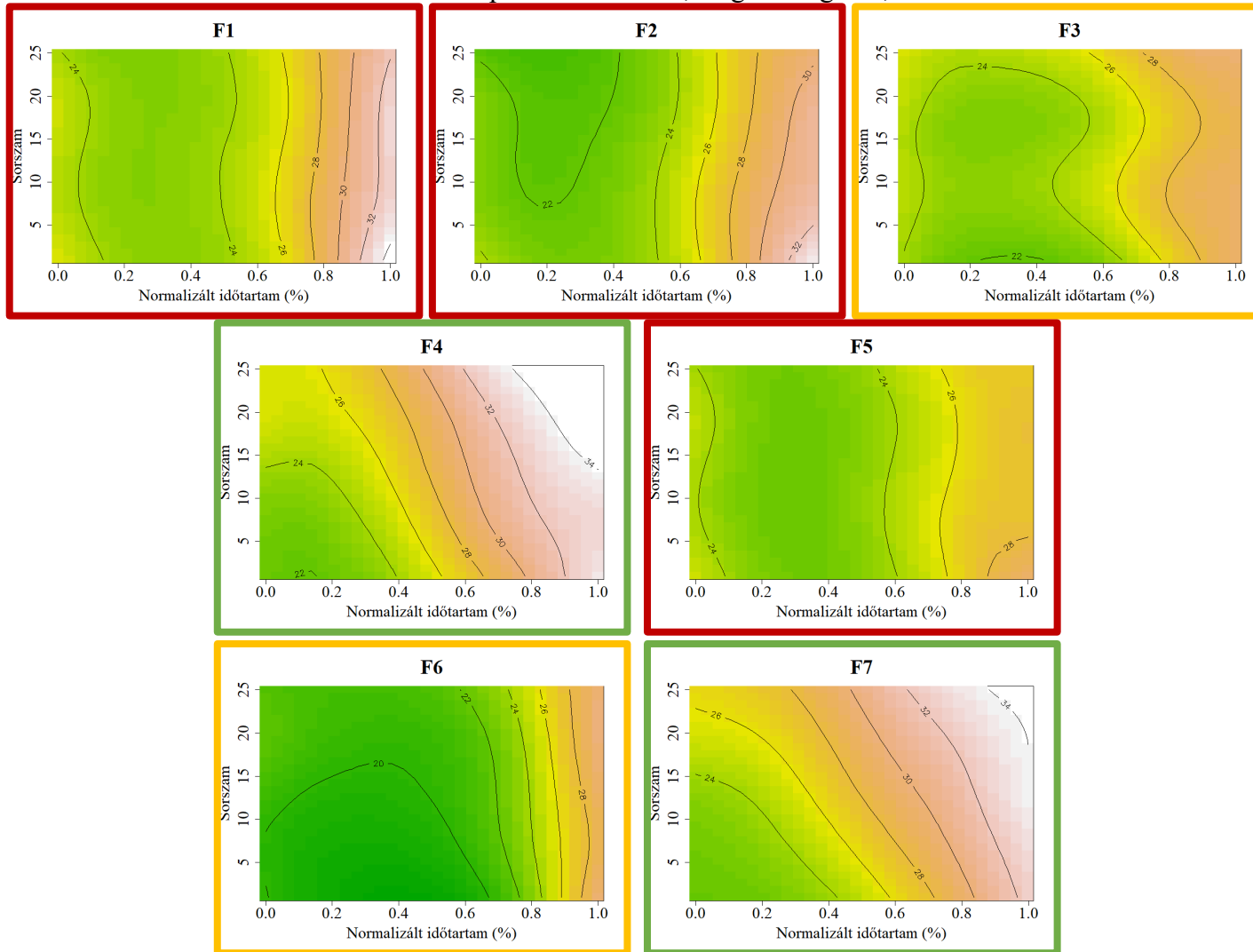
2. táblázat. A maximális és minimális f_0 -értékek változása (félhangban) három kategóriába sorolva, amely kategóriák bemutatják a kísérlet eleje és vége közötti f_0 -változást (ahol a zöld ↑ nyíl az f_0 emelkedését, a piros ↓ nyíl az f_0 ereszkedését, a sárga Ø pedig az f_0 stagnálását jelöli).

Mondattípus	F1		F2		F3		F4		F5		F6		F7	
	max	min	max	min	max	min	max	min	max	min	max	min	max	min
Egy szótagú kérdés	↓	Ø	↓	Ø	Ø	↑	Ø	↑	↓	Ø	Ø	↑	↑	Ø
Alternatív kérdés	↓	↓	Ø	↑	Ø	↑	↑	↑	↓	↓	↑	↑	↑	↑
Megszólítás	↓	↓	↑	↑	Ø	↑	Ø	Ø	↓	Ø	↓	Ø	↓	↓
Kijelentés	↓	↓	↑	↓	↓	↓	Ø	Ø	Ø	↓	↑	Ø	↓	Ø

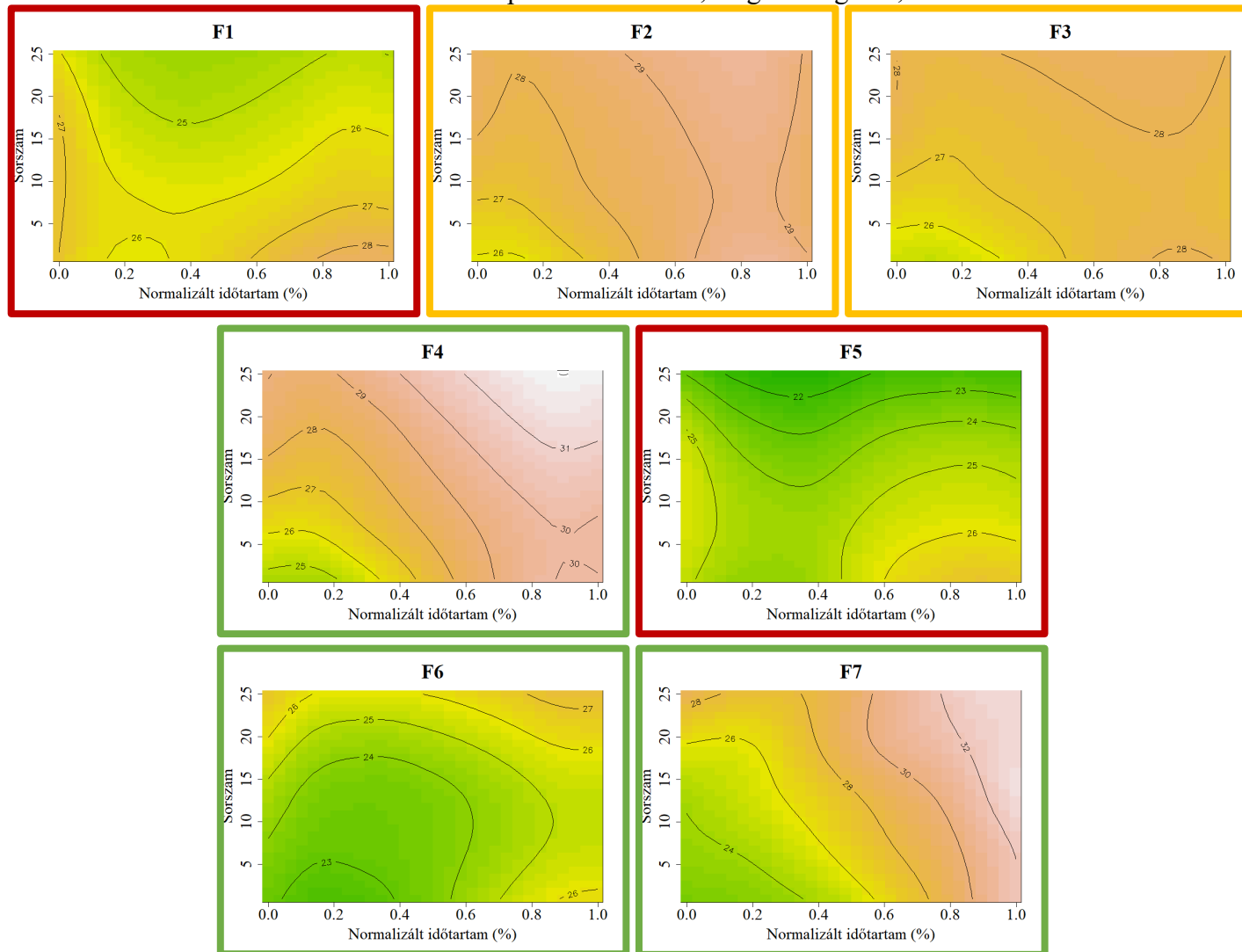
3. táblázat. A maximális és minimális f_0 -értékek (félhangban, fh) kvalitatív bemutatása a kísérlet elején és végén (ahol a piros szín az f_0 -tartomány kompresszióját, a zöld szín az f_0 -tartomány expanzióját jelöli, a sárga szín pedig azt, ha az f_0 -tartomány nem változott).

Mondat-típus	F1		F2		F3		F4		F5		F6		F7	
	max	min	max	min	max	min	max	min	max	min	max	min	max	min
Egy szótagú kérdés – kezdet	34	24	32	20	28	20	34	20	28	22	28	18	32	22
Egy szótagú kérdés – vég	32	24	28	20	28	24	34	24	26	22	28	20	34	22
f_0 -terjedelem változása	10 fh $\rightarrow$ 8 fh kompresszió (-2 fh)		12 fh $\rightarrow$ 8 fh kompresszió (-4 fh)		8 fh $\rightarrow$ 4 fh kompresszió (-4 fh)		14 fh $\rightarrow$ 10 fh kompresszió (-4 fh)		6 fh $\rightarrow$ 4 fh kompresszió (-2 fh)		10 fh $\rightarrow$ 8 fh kompresszió (-2 fh)		10 fh $\rightarrow$ 12 fh expanzió (+2 fh)	
Alternatív kérdés – kezdet	28	25	29	25	28	25	31	24	26	24	26	22	31	23
Alternatív kérdés – vég	25	24	29	28	28	27	32	29	22	21	27	25	32	27
f_0 -terjedelem változása	3 fh $\rightarrow$ 1 fh kompresszió (-2 fh)		4 fh $\rightarrow$ 1 fh kompresszió (-3 fh)		3 fh $\rightarrow$ 1 fh kompresszió (-2 fh)		7 fh $\rightarrow$ 3 fh kompresszió (-4 fh)		2 fh $\rightarrow$ 1 fh kompresszió (-1 fh)		4 fh $\rightarrow$ 2 fh kompresszió (-2 fh)		7 fh $\rightarrow$ 5 fh kompresszió (-2 fh)	
Mondat-típus	F1		F2		F3		F4		F5		F6		F7	
	max	min	max	min	max	min	max	min	max	min	max	min	max	min
Megszólítás – kezdet	30	24	28	22	28	20	30	20	28	20	28	14	28	18
Megszólítás – vég	28	20	30	26	28	22	30	20	26	20	26	14	26	16
f_0 -terjedelem változása	6 fh $\rightarrow$ 8 fh expanzió (+2 fh)		6 fh $\rightarrow$ 4 fh kompresszió (-2 fh)		8 fh $\rightarrow$ 6 fh kompresszió (-2 fh)		nincs változás		8 fh $\rightarrow$ 6 fh kompresszió (-2 fh)		12 fh $\rightarrow$ 8 fh kompresszió (-4 fh)		nincs változás	
Kijelentés – kezdet	26	22	24	20	26	20	26	18	24	20	20	16	28	18
Kijelentés – vég	24	18	26	18	24	18	26	18	24	18	22	16	26	18
f_0 -terjedelem változása	4 fh $\rightarrow$ 6 fh expanzió (+2 fh)		4 fh $\rightarrow$ 8 fh expanzió (+4 fh)		nincs változás		nincs változás		4 fh $\rightarrow$ 6 fh expanzió (+2 fh)		4 fh $\rightarrow$ 6 fh expanzió (+2 fh)		10 fh $\rightarrow$ 8 fh kompresszió (-2 fh)	

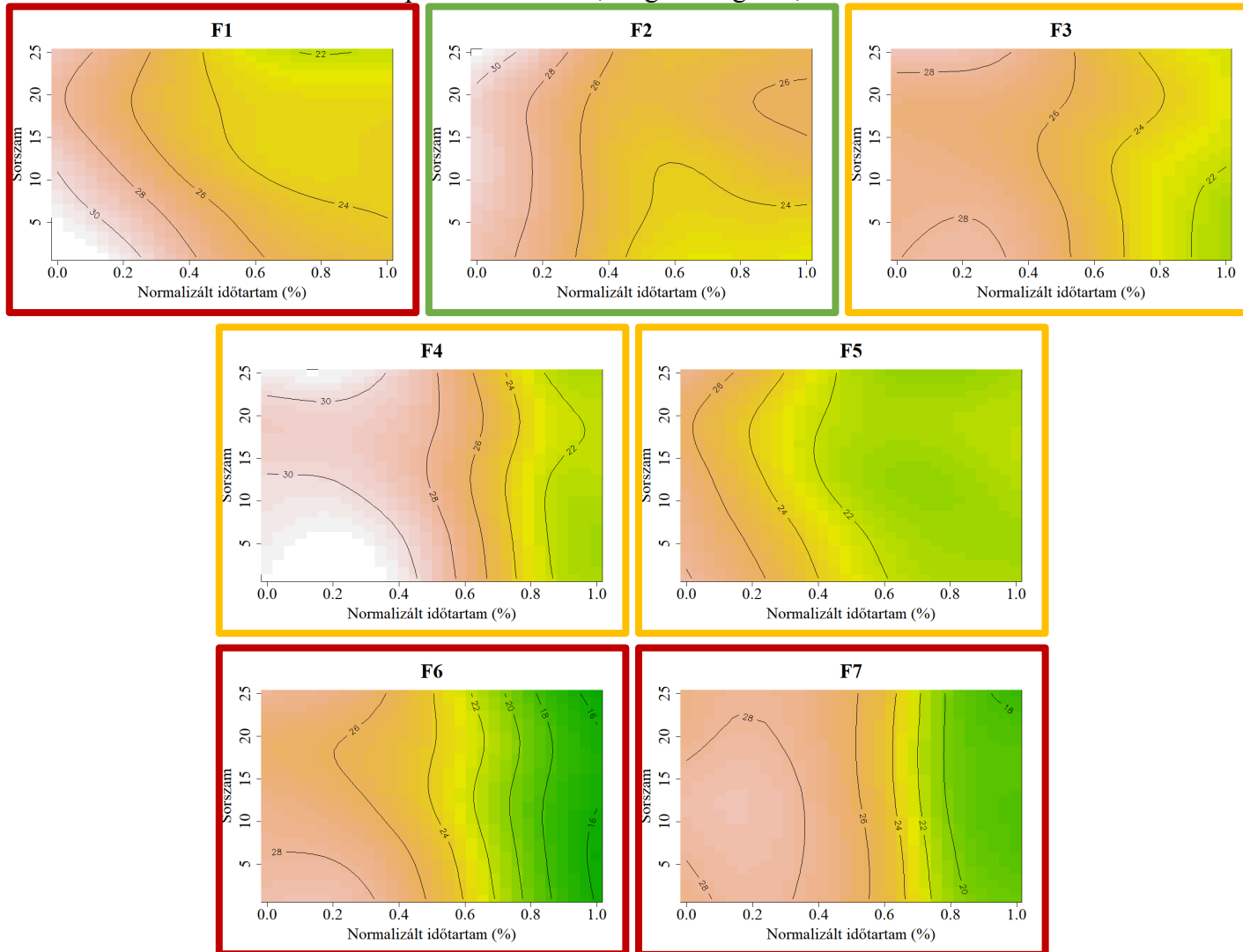
2. ábra. Az egy szótagú kérdés dallamának f_0 -változása a normalizált időtartam és a megnyilatkozás sorszáma függvényében, ahol a színárnyalatok határértékei (félhangban): 19 félhang és 34 félhang, és ahol az ábrakeretek színe a maximális f_0 változását jeleníti meg az ismétlések száma mentén: piros = csökkenő, sárga = stagnáló, zöld = emelkedő



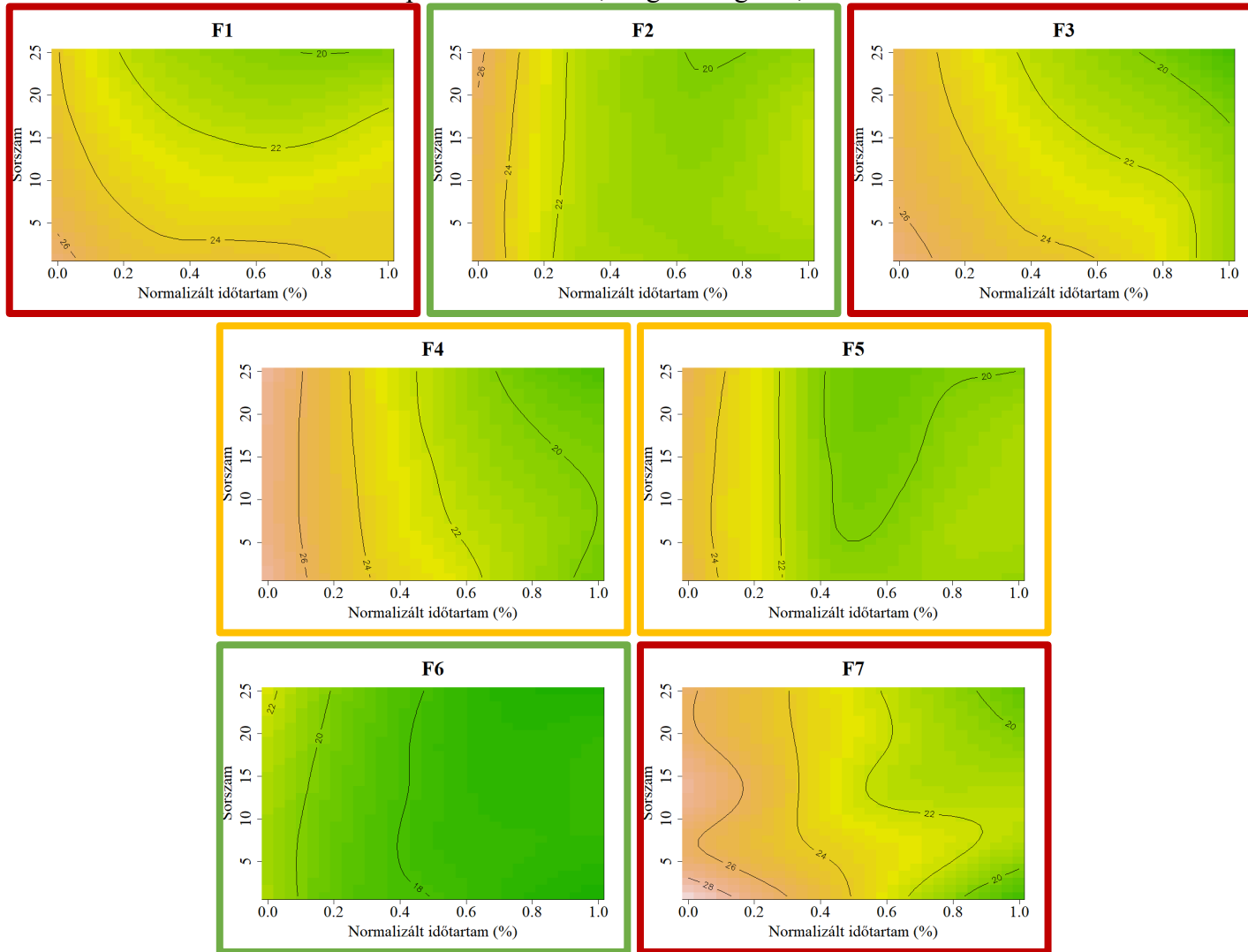
3. ábra. Az alternatív kérdés emelkedő dallamának f_0 -változása a normalizált időtartam és a megnyilatkozás sorszáma függvényében, ahol a színárnyalatok határértékei (félhangban): 22 félhang és 32 félhang, és ahol az ábrakeretek színe a maximális f_0 változását jeleníti meg az ismétlések száma mentén: piros = csökkenő, sárga = stagnáló, zöld = emelkedő



4. ábra. A megszólítás dallamának f_0 -változása a normalizált időtartam és a megnyilatkozás sorszáma függvényében, ahol a színárnyalatok határértékei (félhangban): 18 félhang és 31 félhang és ahol az ábrakeretek színe a maximális f_0 változását jeleníti meg az ismétlések száma mentén: piros = csökkenő, sárga = stagnáló, zöld = emelkedő



5. ábra. A kijelentő dallam f_0 -változása a normalizált időtartam és a megnyilatkozás sorszáma függvényében, ahol a színárnyalatok határértékei (félhangban): 17 félhang és 30 félhang és ahol az ábrakeretek színe a maximális f_0 változását jeleníti meg az ismétlések száma mentén: piros = csökkenő, sárga = stagnáló, zöld = emelkedő



4. Következtetések

A kísérlet középpontjában a magyar dallamok megvalósulása állt, ezen belül pedig az ismétlések hatására bekövetkező f_0 -redukció vizsgálata a beszélők közötti egyéni variabilitás tekintetében. Az akusztikai kísérletben négy magyar dallam megvalósulását vizsgáltam, vagyis az egy szótagú eldöntendő kérdés, illetve az alternatív kérdés első (monoszillabikus) tagjának emelkedő dallamát, emellett pedig a megszólító, valamint a kijelentő dallam ereszkedő realizációját. A hét kísérleti személy dallamtípusonként 25 ismétlést produkált.

A korábbi eredmények alapján az egy szótagú eldöntendő kérdő dallam esetében a kísérlet előrehaladása mentén az f_0 -terjedelem nem változott jelentősen, azonban maga az f_0 -kontúr az idő előrehaladtával egy félhanggal magasabb tartományba emelkedett. Tehát a beszélői csoport szintjén a kísérlet előrehaladásával az egész dallamkontúr magasabb f_0 -tartományban realizálódott, vagyis az f_0 -terjedelem kompressziója és redukciója nem valósult meg. Ezek alapján az a kérdés merült fel, hogy helytálló-e az a következtetés, hogy a dallamív redukciójának hiányában a jelentős f_0 -terjedelem fenntartása szükséges az egy szótagú kérdő szándék kifejezésére. A jelen kísérlet eredményei megcáfolták azt, hogy az egy szótagú eldöntendő kérdés esetében ne történne redukció, hiszen hét beszélőből hat kísérleti személy ejtésében megfigyelhető volt az f_0 -tartomány összeszűkülése, valamint ugyanezen beszélők közül a kísérlet előrehaladásával három személy produkált csökkenő maximális f_0 -értéket, míg a többi három beszélő inkább a minimális f_0 -értéket emelte. Ez azt jelenti, hogy e dallam esetében az egyéni mintázatok jellegzetességei elmosódtak a csoportszintű ejtésben, vagyis az egyes beszélők különböző redukciós folyamatai kiegyensúlyozták egymást, amely folyamat révén a csoportszintű eredmények nem tükrözték az ismétlések hatására bekövetkező egyéni változásokat. Az eredményekből tehát arra következtethetünk, hogy a kezdeti feltételezéssel ellentétben az egy szótagú kérdő dallam esetében is megjelenik redukció, tehát az egy szótagú eldöntendő kérdés f_0 -terjedelme is összeszűkül, vagyis nem áll ellen az ismétlési redukciónak. Mindenesetre megjegyzendő az is, hogy az egy szótagú kérdő dallam minden beszélő esetében jelentősen nagyobb f_0 -terjedelemmel rendelkezett, mint például az alternatív kérdés emelkedő fázisa, így tehát még ha redukciós jelenségek figyelhetők is meg az ejtésben, mégis a hétből öt beszélő esetében az f_0 -tartomány legalább 8 félhang terjedelmű volt, vagyis a dallamkontúr megvalósulását relatíve nagy f_0 -változás jellemezte.

Az alternatív kérdés csoportszintű produkciójának esetében az f_0 -kontúr egyre magasabb f_0 -tartományban valósult meg, ami mind a görbe maximális, mind a minimális f_0 -jának emelkedését jelentette, azonban mindemellett az f_0 -terjedelem egy árnyalatnyit összeszűkülött, tehát az f_0 -terjedelem szempontjából jól megfigyelhető volt a redukció. Az egyéni produkció vizsgálatakor e dallam esetében egytől egyig minden beszélő ejtésében megfigyelhető volt az f_0 -terjedelem kompressziója, valamint a hét kísérleti személy közül öt esetében a maximális f_0 -érték nem ereszkedett alacsonyabb f_0 -tartományba. Ebben az

esetben az egyéni produkciók eredményei nagy vonalakban összhangban állnak a csoportszintű tendenciákkal, habár az f_0 -terjedelem nagyságát illetően jelentős variabilitás figyelhető meg. Mindenképpen megjegyzendő továbbá, hogy az egy szótagú eldöntendő kérdés és az alternatív kérdés emelkedő dallama jelentősen eltér minden beszélő ejtésében az f_0 -terjedelem szempontjából, és az egy szótagú eldöntendő kérdés relatíve széles f_0 -terjedelme az alternatív kérdés emelkedő dallamához képest nagy valószínűséggel a következő eltérésnek tulajdonítható. Az alternatív kérdés produkciója esetében a kérdő szándék kifejezésére szolgáló dallam – az egy szótagú eldöntendő kérdéssel ellentétben – egy poliszillabikus megnyilatkozáson realizálódik. Ha Olasz (2002: 95) méréseit tekintjük, akkor azt mondhatjuk, hogy például az *Én vagy ő?* alternatív kérdés esetében az első szótag emelkedése helyett inkább a harmadik szótag meredek ereszkedése a prominens, ezért az első szótag redukciója feltételezhetően nem gyakorol jelentős hatást a dallamkontúr egészének megvalósulására.

A megszólító dallam esetében a csoportszintű produkcióban a kísérlet előrehaladása mentén enyhe f_0 -terjedelmi kompresszió, valamint a maximális f_0 csökkenése volt megfigyelhető, azonban a dallam f_0 -értékei és terjedelme a kísérlet végére újra visszatértek a kezdeti megvalósulásához. Az egyéni produkciók eredményei alapján a hét beszélő közül négy kísérleti személy ejtését jellemezte csökkenő maximális f_0 az ismétlések számának növekedésével, és a maradék három beszélő ejtését vagy emelkedő, vagy stagnáló maximális f_0 -érték jellemezte a kísérlet végére. Az f_0 -terjedelem szempontjából a csoportszintű produkcióval ellentétben csak három beszélő ejtését jellemezte stagnáló vagy emelkedő f_0 -terjedelem, és négy beszélő esetében kompresszió valósult meg. Ezen eredmények – az egy szótagú eldöntendő kérdő dallamhoz hasonlóan – cáfolják azt feltételezést, hogy a megszólító dallam esetében a f_0 -terjedelem ejtését nem kíséri redukció. Ugyanakkor a terjedelmi kompresszió ellenére nagyon erős az egyéni variabilitás a beszélők között olyan tekintetben, hogy a maximum- és minimumértékek hány félhangnyi távolságra helyezkednek el egymástól. Így tehát a jelentős, 8–9 félhangnyi f_0 -terjedelem fenntartása nem jellemzi az egyéni produkciót, inkább – az egy szótagú eldöntendő kérdéshez hasonlóan – az ellentétes irányokban megvalósuló egyéni produkciók terméke.

A kijelentő dallam esetében a csoportszintű produkcióban a megnyilatkozások sorszámának emelkedése mentén egyre alacsonyabb maximális f_0 és egyre kiterjedtebb alacsony frekvenciájú, viszonylag stagnáló fázis volt megfigyelhető. Emellett a feltételezett f_0 -terjedelem kompressziója helyett inkább egy félhangnyi növekedés mutatkozott, tehát az ismétlések hatása – a maximális f_0 ereszkedése ellenére – nem összenyomta, hanem inkább kitágította az alacsonyabb frekvenciaértékek felé a görbe megvalósulását. Ez a csoportszintű mintázat az egyéni produkciók közül mindössze egyetlen beszélő ejtésében volt mindhárom akusztikai szempont tekintetében megfigyelhető, azonban a hétből négy beszélő esetében jelent meg a minimális f_0 -tartomány irányában megvalósuló terjeszkedés, valamint ugyanígy három beszélő ejtésében volt megfigyelhető a maximális f_0 -

érték csökkenése a kísérlet mentén. Ezekből az eredményekből arra lehet következtetni, hogy a kijelentő dallam csoportszintű vizsgálata sem tükrözte a beszélők nagy többségének ejtési mintázatait, az átlagértékek inkább kiegyensúlyozták egymást.

Ugyanakkor, ha a beszélők ejtését egy lépéssel hátrébb lépve szemléljük, akkor az a feltételezés is felmerülhet, hogy a beszélők a minimális párok produkciójából fakadóan igyekeznek a lehető leginkább hangsúlyozni a produkált dallamok akusztikai szempontból legrelevánsabb tulajdonságait. Ha ebből indulunk ki, akkor magyarázatot kaphatunk arra is, hogy például az F2-es beszélő ejtésében miért tapasztalható a többi beszélő ejtéséhez képest meglepően szűk f_0 -terjedelem a megszólító dallam esetében. E beszélő ejtésében a kísérlet végére a megszólító és kijelentő dallamok bizonyos szempontból kiegészítik egymást úgy, hogy a beszélő jelentős f_0 -tartományát lefedjék. A lefedett f_0 -tartomány felső részében (vagyis 26 félhang felett) a megszólító dallam helyezkedik el, és e dallam f_0 -kontúrja magasabb tartományba való emelkedést is mutat a kísérlet végére. A kijelentő dallam maximális f_0 -értéke viszont a kísérlet végére éppen a megszólító kontúr minimumát közelíti meg, és emellett az alsóbb f_0 -tartományok felé is terjedést mutat. E mintázat a többi beszélő ejtésében kevésbé elvágólagos, a megszólító és kijelentő dallamok f_0 -kontúrja jelentős átfedéseket mutat, azonban egy esetben sem fed át teljesen. A megszólító és kijelentő dallamok között nem átfedő f_0 -tartományok hét beszélőből négy esetében 4 félhangnyi intervallumra, két beszélő esetében 6 félhangnyi intervallumra, míg egy beszélő esetében csak 2 félhangnyi intervallumra terjednek ki. Ezek a mintázatok közvetetten arra utalnak, hogy a beszélők az ismétlések számának előrehaladásával igyekeznek úgy modulálni a különböző dallamok megvalósulását, hogy az f_0 -kontúrok lehetőség szerint elkülönüljenek, de mégse igényeljen jelentős artikulációs erőfeszítést a produkciójuk.

Összegezve, habár a beszélők ejtésében megvalósult a maximális f_0 -érték redukcója az ismétlések hatására, azonban ez mégsem tekinthető általános tendenciának. Ugyanakkor az F2 és F5 kódú beszélők esetében egyértelműen minden dallam esetében megfigyelhető volt a maximális és/vagy a minimális f_0 -érték csökkenése. Így tehát csak e két beszélő mintázatai állnak összhangban a vokális fáradásra vonatkozó predikcióval, vagyis az ismétlések mentén az f_0 -értékek csökkenésével. A többi beszélő mintázatai azonban a négy különböző intonációs kontúr szerint eltértek, így az ő esetükben nehéz globális mintázatot meghatározni. Más szóval az egyéni ejtési tulajdonságok és az ismétlések hatásának vizsgálata további kísérletes elemzést igényel, hiszen a fonetikai kísérletek során gyakran szokás a kontrollált megnyilatkozások ismételt felvétele az adatmennyiség duzzasztása érdekében, és ezen hatások – mint a bemutatott eredményekből is látszik – közvetlenül hatással vannak a csoportszintű eredmények alakulására. A kísérlet eredményei hozzájárulnak az egyéni és a csoportszintű produkció kölcsönhatásainak, valamint az ismétlések magyar monoszillabikus dallamkontúrokra gyakorolt hatásának mélyebb megértéséhez.

1. melléklet

A vizsgált megnyilatkozások párbeszédbe ágyazva

A vizsgált magyar hangsorok (helyesírásban és fonetikus lejegyzésben)			
	Alternatív kérdés részeként, illetve és egy szótagú kérdésként	Megszólításként	Kijelentésként
<i>tő</i> [tø:]	– Tő vagy tó? – Nem tudom. Tő?	<i>Olaszországban a következő jókívánsággal szokták bátorítani a tőkéket:</i> – Tő! Válgék belőled jó bor!	– <i>Hogy hívják a szőlő szárát?</i> – Tő.
<i>sző</i> [sø:]	– Sző vagy fon? – Nem tudom. Sző?	<i>Egy távoli országban a halált jelentő szó hasonlít a magyar „sző” szóhoz. Ezért gyakran felszólítják a halált, hogy menjen el messzire: Sző! Távozz tőlünk!</i>	– <i>Mit csinál Peti a szövőszéken?</i> – Sző.
<i>kő</i> [kø:]	– Kő vagy lő? – Nem tudom. Kő?	<i>Pali legjobb barátja egy kavics, akit Kőnek hívnak. Gyakran így szól hozzá: Kő! Gyere ide hozzám!</i>	– <i>Mi az a kemény anyag?</i> – Kő.
<i>hő</i> [hø:]	– Hő vagy hó? – Nem tudom. Hő?	<i>Amikor nagyon meleg van, az emberek felszólítják az időjárást: Hő! Légy egy kicsit alacsonyabb!</i>	– <i>Milyen mérővel szoktunk lázat mérni?</i> – Hő.
<i>cső</i> [tʃø:]	– Cső vagy csá? – Nem tudom. Cső?	<i>A vízvezeték szerelő 10 óra munka után így szól a vízvezetékhez: Cső! Most már nehogy kilyukadj nekem!</i>	– <i>Mi az a henger, amiben folyik a víz?</i> – Cső.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány a Kulturális és Innovációs Minisztérium EKÖP-24 kódszámú Egyetemi Kiválósági Ösztöndíj Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával, valamint az NKFIH FK128814 sz. projekt támogatásával készült. Köszönettel tartozom Grácz Tekla Etelkának a tanulmányban bemutatott adatábrázolásban nyújtott segítségével, és hálás vagyok névtelen bírálóimnak, hogy észrevételeikkel és javaslataikkal segítették a tanulmány jobbá és érthetőbbé tételét.

Irodalom

- Boersma, P. & Weenink, D.** (2021). *Praat: doing phonetics by computer [Computer program]*. 6.1.15-ös verzió. Letöltés: <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/>
- Bybee, J.** (2001). *Phonology and language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deme Andrea** (2016). *Magánhangzók ejtése és észlelése a szopránéneklésben*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Fowler, C. A.** (1988). Differential Shortening of Repeated Content Words Produced in Various Communicative Contexts. *Language and Speech*, 31(4), 307–319.
- Fowler, C. A. & Housum, J.** (1987). Talkers' signaling of "new" and "old" words in speech and listeners' perception and use of the distinction. *Journal of Memory and Language*, 26(5), 489–504.
- Fuchs, S., Pape, D., Petrone, C. & Perrier, P.** (2015). *Individual differences in speech production and perception*. Berlin: Peter Lang Verlag.
- Gahl, S.** (2008). "Time" and "thyme" are not homophones: The effect of lemma frequency on word durations in spontaneous speech. *Language*, 84(3), 474–496.
- Gahl, S., Yao, Y. & Johnson, K.** (2012). Why reduce? Phonological neighborhood density and phonetic reduction in spontaneous speech. *Journal of Memory and Language*, 66, 789–806.
- Gósy Mária** (2004). *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Juhász Kornélia** (2023). Atonális és tonális nyelvek dallammeneteinek összehasonlítása. *Alkalmazott Nyelvtudomány (Különszám)*, 2, 21–46.
- Juhász Kornélia** (megj. e.). Az anyanyelvre gyakorolt célnyelvi hatás gyengülésének kérdése a növekvő számú anyanyelvi ingerek hatására. *Beszéd tudomány*.
- Juhász Kornélia** (előkészületben). Az ismétlések hatására bekövetkező f_0 -redukció és az időtartam kapcsolata a magyar monoszillabikus intonációs kontúrok megvalósulásában.
- Kahn, J. M. & Arnold, J. E.** (2015). Articulatory and lexical repetition effects on durational reduction: Speaker experience vs. common ground. *Language, Cognition and Neuroscience*, 30(1–2), 103–119.
- Lam, T. Q.** (2012). *The prominence of referring expressions: Message and lexical level effects*. Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Markó Alexandra** (2017). Hangtan. In Imrényi András, Kugler Nóra, Ladányi Mária, Markó Alexandra, Tátrai Szilárd & Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.), *Nyelvtan* (75–203). Budapest: Osiris.
- Olaszy Gábor** (2002). A magyar kérdés dallamformáinak és intenzitás szerkezetének fonetikai vizsgálata. *Beszéd kutatás*, 2002, 83–99.
- Quené, H.** (2014). *hqmisc: Miscellaneous convenience functions and dataset*. 0.1-1-es r csomag-verzió.
- R Core Team** (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna: Foundation for Statistical Computing. URL: <http://www.Rproject.org>
- 't Hart, J., Collier, R. & Cohen, A.** (1990). *A perceptual study of intonation: An experimental phonetic approach to speech melody*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Rij, J., Wieling, M., Baayen, R. & van Rijn, H.** (2020). *itsadug: Interpreting time series and autocorrelated data using gamms*. 2.4-es r csomag-verzió.
- Wood, S. N.** (2017). *Generalized Additive Models: An introduction with R*. New York: Chapman and Hall/CRC.
- Zipf, G. K.** (1949). *Human behavior and the principle of least effort: An introduction to human ecology*. Addison-Wesley.

KOCSIS ESZTER

Pécsi Tudományegyetem
kocsis.eszter@pte.hu
<https://orcid.org/0009-0001-0872-5896>

Kocsis Eszter: A kódváltás funkciói internetes beszélgetésekben
The functions of codeswitching in online conversations
Alkalmazott Nyelvtudomány, Különszám, 2024/2. szám, 24–45.
[doi:http://dx.doi.org/10.18460/ANY.K.2024.2.002](http://dx.doi.org/10.18460/ANY.K.2024.2.002)

A kódváltás funkciói internetes beszélgetésekben

The functions of codeswitching in online conversations ANY_pte_0009-0001-0872-5896_kocsis.eszter@pte.hu

Bilingualism, i.e. the everyday use of two languages (Grosjean, 1982), has been a field of interest for Hungarian linguists since the 1990s. However, most of the research on the bilingualism of Hungarians deals with Hungarian minorities in the surrounding countries (c.f. Csernicskó, 1998; Göncz, 1999; Lanstyák, 2000; Márku, 2016), and scarce is the literature focusing on the bilingualism of Hungarian native speakers who grew up in Hungary. Thanks to the compulsory language education, globalization and the internet, it is becoming more widespread for Hungarians to speak other languages as well, but their bilingual language use is yet to be explored. This study aims to look at the language use of Hungarian–English bilinguals on the internet and addresses the following research questions: 1) How prevalent is the use of English in chat conversations between Hungarian–English bilinguals? 2) In what topics is codeswitching more frequent? 3) What functions does codeswitching serve in chat conversations?

55 chat conversations were collected on Discord, from 9 Hungarian native speakers who are fluent in English. The conversations consisted of 3088 messages overall, which were analyzed based on the language(s) used, the topic, and in case of English containing messages, the potential function of codeswitch. Moreover, the participants were also asked to fill out a short survey focusing on their linguistic background.

Out of the 3088 messages, 2120 were written using only Hungarian, 339 were in English, and 568 messages contained both English and Hungarian. The remaining messages either did not contain any linguistic elements or were written using a different language. Looking at the topics of the conversations and messages, the use of English was more common when the participants were talking about their hobbies, especially some type of media they consume in English, and their studies (primarily for those participants who did at least part of their higher education in English). Topics like politics, household or health were discussed mainly in Hungarian, with very few messages containing English.

To assign functions to the codeswitches, I relied primarily on Gumperz's (1982) and San's (2009) typologies and found that many of the categories described by them could be found in the current corpus as well. Due to dealing with a topic primarily in English, some words were more readily available in English than in Hungarian. The two languages were often used to express contrast, for example to differentiate between objective and subjective or quotation and comment. Codeswitching could even be used to signal who is the addressee of a particular message, or to include someone in the conversation. Humor is also a very important element of chat conversations, which is in line with the findings of researchers who looked at the language use of Hungarian minorities on the internet (c.f. Fazakas, 2012; Kiss, 2018, 2021; Márku 2011, 2016), and direct translations or wordplays were used often. English idioms, memes and discourse markers were also used frequently. Other categories that are related to computer mediated conversation were simplicity and shortness. In addition to the previous categories, English expressions were often adopted in topics which do not have a sufficient Hungarian terminology. Repetition was not a common function in the corpus. Instead, the participants used short, usually only

one word long English expressions to quickly state their attitude, before writing a more detailed answer in reaction to the same message or information in Hungarian.

In conclusion, the observed community used a considerable number of English expressions in their conversations, although even in a bilingual group Hungarian was a far more dominant language. An obvious difference could be observed between the amount of codeswitching in certain topics, e.g. reading (with the participants often using English expressions or writing entire messages in English) and politics (with the participants using English expressions only rarely). Moreover, the codeswitches were used creatively in order to make the meaning and intention of the messages more clear as well as to structure the conversation more effectively.

Keywords: bilingualism, codeswitching, computer mediated communication (cmc), chat

1. Bevezetés

A kétnyelvűség és a kétnyelvű nyelvhasználat már évtizedek óta foglalkoztatja a kutatókat (vö. Bloomfield, 1933) szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai, és strukturális szempontból is. A külföldi magyarságról a rendszerváltás óta több fontos kiadvány jelent meg (pl. Csernicskó, 1998; Göncz, 1999; Lanstyák, 2000) és a diaszpórában élő magyarok nyelvhasználatáról is készültek kutatások (pl. Bolonyai, 2005; Fenyvesi, 2005). Bár a statisztikák szerint a magyar társadalom nyelvileg homogénnek tekinthető (Bartha, 2009), a kötelező nyelvvoktatásnak, a globalizációnak és az internetnek köszönhetően egyre jobban terjed az idegen nyelvek, elsősorban az angol nyelv ismerete hazánkban is. Ennek ellenére a magyarországi kétnyelvűség fókuszja a nemzetiségek és a bevándorlók (pl. Borbély, 2014; Borbély & Bartha, 2024; Gnitiev, 2021; Navracsics, 1999), arról pedig egyelőre nincs szakirodalom, hogy az angol térnyerése hogyan mutatkozik meg a magyarországi magyarok beszédében. A jelen tanulmány célja, hogy megvizsgálja magyar–angol kétnyelvűek nyelvhasználatát az interneten, az angol nyelv térnyerésére és használati motivációira fókuszálva.

2. Elméleti háttér

2.1. A kétnyelvűség fogalma

A kétnyelvűség, idegen szóval bilingvizmus, rendkívül bonyolult jelenség, ami abban is megmutatkozik, hogy különböző kutatók máshogy, más szempontok és kritériumok alapján definiálják és különböztetik meg típusait. Karmacsi (2007) szerint nincsen olyan egységes definíció a szakirodalomban, amely minden aspektusra kitérne. Skutnabb-Kangas (1997) is több definíciót ad a származás, az azonosulás, a nyelvtudás foka és a funkció alapján.

Eleinte a származás vagy a nyelvtudás szintje alapján határozták meg a kutatók a kétnyelvűséget. A felfogás szűk értelmezése szerint azok kétnyelvűek, akik két nyelvet anyanyelvi szinten tudnak (pl. Bloomfield, 1933: 56), tág értelmezése szerint viszont minimális nyelvtudással is kétnyelvűnek számíthat valaki (pl. Weinreich, 1953). A szűk definíció problematikus, mert valójában csak kevés esetben igaz, hogy valaki két nyelvet ugyanolyan szinten tud, azonban a tág definíció is vitatható (Borbély & Bartha, 2024). Manapság már használat alapján definiáljuk a kétnyelvűséget, így az az ember számít kétnyelvűnek, aki két nyelvet

rendszeresen használ a mindennapi életében (Grosjean, 1982: 51). E szerint a definíció szerint tehát nem szükséges mindkét nyelven anyanyelvi szinten tudni, vagy mindkét nyelvvel már a születéstől kezdve érintkezni.

Grosjean (1982) kifejezetten kritizálja azt a kettős monolingvis elvnek nevezett felfogást, amely tökéletes anyanyelvi szintű nyelvtudást feltételez, és emellett elítél mindenféle kontaktust a kétnyelvű nyelvei között. Azt állítja, hogy hibás az az elképzelés, hogy a nyelvek között nincs kontaktus és az, hogy a kétnyelvű ember két egynyelvű egy személyben. Grosjean holisztikus megközelítése szerint a két nyelv egy közös, teljes rendszert alkot.

A használatalapú megközelítés elfogadja, hogy a különböző kétnyelvűek máshogy élik meg a kétnyelvűségüket, más a kapcsolatuk a nyelveikkel, és nyelvészetileg is más tulajdonságokkal rendelkeznek. Emiatt a kétnyelvűségnek több típusát elkülöníthetjük, pl. a grammatikai kompetencia (Lambert, 1975), a nyelvelsajátítás ideje és sorrendje, a nyelvek agyi reprezentációja és a kétnyelvűség kialakulásának oka szerint (Bartha, 1999; Borbély & Bartha, 2024; Göncz, 1999; Navracsics, 1999).

2.2. A kódváltás

Mint Grosjean (1982) leírja, a kétnyelvű ember nyelvei egymással kontaktusban vannak, egy közös rendszert alkotnak, és ez sok esetben a nyelvhasználatban is megjelenik. A kétnyelvű nyelvhasználat egyik típusa a kódváltás, amikor „a beszélők egyetlen diskurzuson belül két különböző nyelvet, pontosabban két különböző nyelvhez tartozó elemeket használnak” (Lanstyák, 2006: 107). Ahogy a kétnyelvűségnek, úgy a kódváltásnak is több típusa és megközelítése létezik, az okai és funkciói különbözőek lehetnek, a megítélése és a működése egyénenként és csoportonként is különbözik.

Az egyik legelső szociolingvisztikai szempontú leírás alapján megkülönböztethetünk szituációs és metaforikus kódváltást (Blom & Gumperz 1972: 408–409; Gumperz, 1982: 60–61). Szituációs kódváltás esetén a két nyelv ritkán keveredik egyetlen beszélgetés során; mindkét nyelvnek megvan a használati szerepköre, szituációkhoz és beszélőkhöz kötöttek (pl. diglossia). Ez a típus akkor jellemző, ha egy társadalomban két nyelv is használatban van, azonban a státuszuk eltérő. A legalapvetőbb esetben a kisebbség nyelve a „mi-kód”, amit egymás közt használnak, míg a másik nyelv, az „ők-kód” kevésbé személyes, és általában a saját közösségen kívüli interakciókban használják.

Ezzel szemben a metaforikus kódváltást nem befolyásolják olyan külső tényezők, mint a környezet vagy a beszélgetés résztvevői; a kódváltást arra használják, hogy befolyásolják, hogy a hallgató hogyan értelmezi az elhangzott információt (Gumperz, 1982: 61). (A metaforikus kódváltásról bővebben a 2.3. fejezetben lehet olvasni.)

Az, hogy a szituáció befolyásolja a nyelvválasztást vagy a kódváltást, nem csak olyan társadalmakban fordul elő, ahol a két nyelv státusza eltérő. Grosjean (1997) szerint a kétnyelvűek két nyelvének használati köre között soha nincs teljes

átfedés; a két nyelvet más témakörökben, más szituációkban vagy más emberekkel használják. Ebből az következik, hogy egy bizonyos témában az egyik nyelven nem rendelkezik olyan gazdag szókinccsel, mint a másik nyelven, mert általában csak az egyik nyelvét használja olyan szituációkban, amikor azt a specifikus szókinccset kell használni. Amennyiben mégis a másik nyelven kell a témáról beszélni, megnőhet a kódváltás mértéke, hogy kompenzálja a hiányzó szókinccset és teljes értékű beszélgetést tudjon folytatni (Grosjean, 2008).

A kódváltás mértékét nemcsak a használati szerepkör, a téma vagy a szókinccs befolyásolhatja, hanem az is, hogy milyen a kétnyelvű kapcsolata a beszélgetőpartnerével, milyenek az attitűdjei, ideológiái és a nyelvi mód, azaz az egyes nyelvek aktiválásának szintje. A nyelvi mód (Grosjean, 2008: 39) egy kontinuum, amelynek az egyik végén az egynyelvű mód van, a másik végén pedig a kétnyelvű mód. Egynyelvű mód esetén egy nyelven folyik a beszélgetés, míg a kontinuum másik végén gyakran történik kódváltás.

A nyelvi módot rengeteg tényező befolyásolhatja, pl. a kétnyelvű nyelvtudása vagy a kódváltás iránti attitűdjei. A beszélgetőpartner is hatással van a nyelvi módra: a nyelvtudása, a státusza, a kapcsolatuk, a téma mind-mind befolyásolhatják, hogy a kétnyelvű az egyik vagy a másik nyelven szólal-e meg, vagy esetleg váltogat a két nyelv között. Egynyelvű partnerrel a kétnyelvű általában csak azt a nyelvet használja, amelyiket a beszélgetőpartner is érti, és „deaktiválja” a másik nyelvet. Sokszor egy kétnyelvű partnerrel is minimális maradhat a másik nyelv aktivációja, ha az nem ismeri ugyanolyan jól mindkét nyelvet vagy nem nézi jó szemmel a kódváltást. Hivatalos szituációk esetén szintén az egynyelvű mód jellemző (Grosjean, 2008).

Nyelvtani szempontból a kódváltás történhet két mondat határán vagy egy mondaton belül (Myers-Scotton, 1993a: 3). Az utóbbi jelenség státusza vitatott a szakirodalomban, ugyanis többen kölcsönzésként ítélik meg azokat az eseteket, amikor csak egy-egy szót építünk be a mondatba egy másik nyelvből. A továbbiakban egyetlen szó vagy morféma beékelését is kódváltásnak nevezem, amennyiben a szónak van az adott kontextusban megfelelő párja a másik nyelven, ezen kívül Pfaff (1979) és Poplack & Sankoff (1984) nézetét követve a használati gyakoriságot is figyelembe veszem.

Egy új és egyre terjedő szemlélet a két- és többnyelvűség kutatásában a transzlingválás (García, 2009; Heltai, 2020), amely először nyelvpedagógiai fogalomként született meg. A transzlingváló beszédmódban szintén több nyelvet használnak a beszélők, azonban a kódváltással ellentétben ez a szemlélet nem feltételezi a nyelvek éles elkülönítését (Borbély & Bartha, 2024; Fazakas, 2016; Heltai, 2020).

2.3. A kódváltás funkciói

A kódváltás használható az interperszonális kapcsolatok és az erőviszonyok rendezésére, megváltoztatására: a beszélők odafigyelnek arra, hogy egy szituációban vagy társadalomban milyen az egyes nyelvek szerepe, megítélése, és milyenek a nyelvi normák. Itt újra megemlíthető a Gumperz (1982) által definiált „mi-kód” és „ők-kód”, valamint Blom és Gumperz (1972) megfigyelése egy norvég közösségben, miszerint a kisebbség tagjai, bár a saját nyelvváltozatukat preferálják, a szituációhoz alkalmazkodva gyakran a sztenderd változatot használják (433–434).

Myers-Scotton (1993b) jelöltségi modelljében a nyelveket vagy kódokat el lehet helyezni egy skálán az alapján, hogy mennyire preferáltak egy adott szituációban: egy nyelv lehet jelöletlen vagy jelölt. A beszélőknek intuitív tudása van arról, hogy az egyes nyelvek hol helyezkednek el a skálán, azonban nem feltétlenül igazodnak a nyelvi normához. Előfordulhat, hogy éppen a jelölt nyelvet választják, mert úgy vélik, ezzel a választással tudnak a legkedvezőbb és legerősebb módon hatni a társalgás menetére, a beszélőpartnerükre, és így kijelölhetik vagy megváltoztathatják a státuszukat a szituációban.

Auer (1995: 123) a kódváltást kontextualizációs eszközként írja le, aminek ugyanolyan szerepe lehet, mint egynyelvű beszédben a prozódia, a gesztusoknak, vagy akár az eltérő dialektusok, regiszterek, stílusok közti váltásnak (Bullock & Toribio, 2009). A kontextualizáció alatt olyan folyamatokat érthetünk, amelyeknek köze van a kontextushoz (pl. a téma, a hangulat, a résztvevők szerepe és egymással való kapcsolata), és amelyek alakítása befolyásolja egy megszólalás értelmezését (Auer, 1995).

Többen is összeállítottak különféle listákat arról, hogy milyen helyzetekben vagy milyen funkcióval jelenik meg a kódváltás egy beszélgetésben. Gumperz (1982) tipológiájában gyakori a kódváltás idézés esetén, valamint a felkiáltások és diskurzusjelölők váltása is rendkívül jellemző a kétnyelvűek beszédére. A nyelvválasztás vagy kódváltás megmutathatja, hogy kinek szól a megszólalás, egyértelműsítheti egy mondat jelentését, vagy ismétléssel kihangsúlyozhatja a fontos információt. A kódváltás, például alárendelések esetén, kiemelheti a lényegét, vagy megkülönböztetheti egymástól a topikot és a kommentet. Gumperz szerint arra is alkalmas lehet a váltás, hogy a beszélő különbséget tegyen szubjektív vélemény és objektív megjegyzés, személyes történet és objektív tény között. Auer (1995) listájában ezek mellett szerepel még a témaváltás, valamint a szójáték, ami a hangnem megváltoztatására is alkalmas.

2.4. Internetes nyelvhasználat és kétnyelvűség

Internetes nyelvhasználatnak számít a kommunikáció minden olyan formája, amely online történik, pl. az e-mail, a blog, a chat és a fórumok (Crystal, 2006). A példákból is látszik, hogy több különböző formája, regisztere van, amelyek különböző jellemzőkkel rendelkeznek. Egyes regiszterek közelebb állnak a tradicionális írott nyelvhez (pl. e-mail), mások a beszélt nyelvhez (pl. chat), de

mindegyiknek vannak sajátos jellemzői is. Emiatt a szakirodalom a digitális kommunikációt már nem az írott és a beszélt nyelv dichotómiájában megfogalmazódó egyik vagy másik kategóriában próbálja meg elhelyezni, hanem egy harmadik kategóriaként tekint rá. A magyar szakirodalomban Veszelszki (2012) az „írott beszélt nyelv” terminust használja, így érzékeltetve, hogy az internetes nyelvhasználatnak vannak az írott és a beszélt nyelvre is jellemző vonásai, és így egyik kategóriába sem sorolható be tisztán.

A digitális kommunikáció a beszélt nyelvtől eltérően, de az írott nyelvhez hasonlóan eszközhöz kötött, vizuális alapú (betűk, írásjelek, képek, hangulatjelek formájában). Általában több idő van a gondolkodásra és a szöveg megszerkesztésére, mint a beszélt nyelvben, de ez attól is függ, hogy pontosan milyen felületen történik a kommunikáció. Eltérés a hagyományos írásbeliségtől, hogy nem minden esetben aszinkron (ugyanakkor nem is teljesen szinkrón) módon történik az ilyen kommunikáció és a nyelvezet sokszor nem követ olyan szigorú normákat (Veszelszki, 2012). Bódi (2015) szerint az internetes nyelvhasználatnak saját normái vannak, és minél személyesebb egy regiszter, minél interaktívabb és intenzívebb a kommunikáció, annál kevésbé követik a felhasználók az offline normákat.

A chat az internetes nyelvváltozatnak azon regisztere, ami a legközelebb áll a beszélt nyelvhez (Crystal, 2006; Herring, 1999). Nehéz a konkrét definiálás, ugyanis különböző platformokon különböző módokon valósul meg az ilyen kommunikáció: míg bizonyos fórumok chatcsoportjai részben nyilvánosak, addig a Facebook személyes üzenetei is ebbe a kategóriába tartoznak. Mindegyik esetben igaz azonban, hogy a kommunikációban több szereplő vesz részt, a kommunikáció gyorsan történik, és az üzenetek általában rövidek.

Jellemző a regiszterre az informális nyelvhasználat: egyszerűbb nyelvtani szerkezetek, rövidítések, szleng, káromkodás. A beszélgetőpartnerek gyorsaságra törekednek, így kevésbé fontos a helyesírás és a központosítás, sőt, a helyesírástól eltérő írásmódokat kreatívan alkalmazhatják bizonyos elemek kihangsúlyozására vagy a kiejtés jelzésére. A gesztusokat emellett hangulatjelekkel és képekkel próbálják helyettesíteni (Baron, 2008; Bódi, 2015; Crystal, 2006; Tagliamonte, 2016; Veszelszki, 2012).

A chat kutatásában két fókusz alakult ki: az egyik a nyelvhasználati aspektusával, azaz pl. a szlenggel és a rövidítésekkel foglalkozik, a másik pedig a struktúrát kutatja. Az internetes nyelvhasználatban nincsenek gesztusok, prozódia vagy szimultán visszajelzés, így problémás lehet a fordulóváltás. Ennek az eredménye, hogy „rossz sorrendben” érkeznek az üzenetek, felborulnak a szekvenciák. Az is előfordulhat, hogy egyszerre két különböző beszélgetés folyik két különböző témában. További érdekessége a chatnek, hogy a mondanivaló (és ezáltal a forduló, azaz egy felhasználó megszólalása, amíg egy másik beszélő át nem veszi a szót) gyakran több üzenetre van törölve, és olyan üzenet is érkezhet, amely mindössze egy morfémát vagy betűt tartalmaz (Garcia & Baker Jacobs, 1999; Herring, 1999, 2013; Meredith, 2019; O'Neill & Martin, 2003).

Az internet és így az internetes nyelvhasználat egy további, rendkívül fontos jellemzője, hogy az angol nyelv dominálja. Androutsopoulos (2007) azt állítja, hogy a globalizáció hatásaként sokszor nemcsak angol anyanyelvűek használnak angolt az interneten (vagy angol eredetű kifejezéseket), hanem még olyanok is, akik egyébként nem beszélik a nyelvet. Ez az anglicizálódás és minimális kétnyelvűség jövevényszavakban, egyszavas kódváltásokban, bizonyos idiómákban és szószerkezetekben, valamint angol nyelvű címsorokban mutatkozik meg.

Az angol térnyerése mellett azért is kiválóak az interneten fellelhető szövegek a kódváltás tanulmányozására, mert írásban történik a kommunikáció, így nagyobb a tudatosság, valamint még a leginkább szinkrón regiszterekben is, mint a chatben, több idő lehet egy szöveg megfogalmazására, mint szóbeli dialógusban. Ez azt jelenti, hogy a felhasználók jobban át tudják gondolni, hogy hogyan és milyen nyelv(ek)en fogalmazzanak, ami kifejezetten érdekes a kódváltás funkcióinak vizsgálatára esetében (Dorleijn & Nortier, 2009).

Az internetes nyelvhasználatban történő kódváltást kutatók is alkottak listákat a kódváltás funkcióiról, amelyeknek egy része megegyezik a korábban felsorolt funkciókkal (vö. Auer, 1995; Gumperz, 1982).

Többen is (vö. Androutsopoulos, 2011; Barasa, 2016; San, 2009) beszámoltak a kódváltás olyan mintáiról vagy funkcióiról, mint pl. a rövidség, ami kifejezetten az internetes nyelvhasználatban jelenik meg. San (2009) kínai blogbejegyzésekben olyan esetekben is megfigyelte a kódváltást, ahol a tömörségre és gyorsaságra törekedtek a résztvevők, így angol szavakat választottak, ha azok rövidebbek voltak, vagy kevesebb idő alatt le lehetett őket írni. Vizsgálatában gyakori volt a diskurzusjelölők és idiómák esetén a kódváltás, káromkodás vagy érzelmekről mesélés során eufemizmusként az anyanyelv kerülése, és akkor is angol szavakat választottak az adatközlők, ha a kínai megfelelő jelentése nem egyezett teljesen az angoléval, pl. nem ugyanannyira specifikus, vagy túl formális volt. Barasa (2016) szintén kiemeli a gyorsaságot, a kisebb karakterszámot (pl. karakterkorlátozás miatt), valamint a kisebb erőbefektetést, mint az internetes nyelvhasználatban jellemző kódváltásfunkciókat. Emellett azt állítja, hogy a kreativitás és a humor is az interneten történő kódváltás jellemzője.

A külföldi magyarság nyelvhasználatával foglalkozó kutatók közül többen is publikáltak már az interneten történő kódváltási szokásokról, azonban ezek a tanulmányok elsősorban nem az angol nyelvvel történő kódváltást vizsgálják. Fazakas (2012) a romániai magyarok, Márku (2011, 2016) és Kiss (2018, 2021) pedig a kárpátaljai magyarok körében vizsgálták a kódváltás használatát. Az általuk leggyakrabban említett funkciók a következők voltak: idézés, nyelvi hiány, ismétlés, humor és játékoság, nyomatékosítás és kizárás.

3. A kutatás bemutatása

3.1. Kutatási kérdések

A tanulmány magyar–angol kétnyelvűek nyelvhasználatát vizsgálja olyan esetekben, amikor egy kétnyelvű csoporton belül kommunikálnak.

Az interneten gyakrabban találkozunk angol szövegekkel még akár magyar honlapokon is, mint az utcán, így ebben a kontextusban természetesebb lehet az angol nyelvnek (is) a használata. Az internet arra is lehetőséget ad, hogy más emberekkel kapcsolatba lépjünk, így arra is megadatik a lehetőség, hogy külföldiekkel kommunikáljunk, vagy megismerkedjünk más kétnyelvű emberekkel. Így azoknak is lehetősége van az angol használatára a mindennapokban, akinek a „való életben” nincs sok lehetősége erre. Emellett az internetes nyelvhasználat általában informális jellegű, ezért a nyelvhasználók kevésbé alkalmazkodnak a(z egynyelvű) nyelvi normákhoz. Ezekből az okokból kifolyólag előnyös az internetes nyelvhasználat a kódváltás vizsgálatára.

Kutatási kérdéseim a következők:

1. Jellemző-e a kódváltás magyar–angol kétnyelvűek internetes beszélgetéseiben?
2. Milyen témákban gyakoribb a kódváltás?
3. Milyen funkciói, motivációi vannak a kódváltásnak?

3.2. Az adatgyűjtés helye és az adatközlők

Kérdéseim megválaszolásához az adatokat a Discord nevű üzenetküldő alkalmazásban gyűjtöttem, amely az internetes nyelvhasználat regisztereinek közül a chat kategóriába sorolható. Ebben az alkalmazásban lehetőség van privát üzenetek küldésére valamint szerverek (és azon belül chatcsatornák) létrehozására is. Az adatgyűjtés egy nyelvtanulással foglalkozó nemzetközi szerveren történt. Ezen a szerveren a legtöbb csatorna egy-egy nyelvnek van dedikálva, és ezekben a nyelvtanulók kérdéseket tehetnek fel más tanulóknak vagy anyanyelvi beszélőknek, ezekben a csatornáknak lehetőségük van ennek a nyelvnek a gyakorlására. Az általános témákkal (pl. hétköznapiak, sport, olvasás, a szerver szabályai) foglalkozó csatornáknak szinte kizárólag az angol nyelv van használatban, és a nyelvi csatornáknak is jellemző, hogy inkább angolul folynak a beszélgetések.

A szerveren a magyar nyelvnek is létrehoztak egy külön csatornát, azonban mivel nincs sok aktív magyartanuló, ez a hely az anyanyelvi beszélők törzshelye lett: elsősorban ők használják a csatornát, és minden nap beszélgetnek egymással nemcsak nyelvtanulásról, hanem más hétköznapi témákról is (pl. munka, hobbik). Mivel ezek a felhasználók már több éve aktív tagjai a szervernek, ezért egy egymást jól ismerő, egymással szoros kapcsolatot ápoló internetes baráti közösségről beszélünk. A felhasználók csoportját definiálhatjuk gyakorlatközösségként, ugyanis állandó közösséget alkotnak, folyamatosan kapcsolatban állnak egymással, és interakcióik során hasonló nyelvi repertoárt alakítottak ki (vö. Angouri, 2015).

Az üzenetek gyűjtésekor a csatorna tagjai kitöltötték egy kérdőívet a demográfiai és nyelvi háttérükről, nyelvhasználati szokásaikról. A kérdőív kitöltésekor beleegyeztek, hogy az üzeneteiket felhasználhatom a kutatásomban, és álnevet is választottak maguknak.

Az adatgyűjtés idejében 9 magyar anyanyelvű volt rendszeresen aktív a csatornán (8 nő és 1 férfi), akik fiatal felnőttek számítanak (átlagéletkor: 23,7 év), többségük egyetemista vagy pályakezdő. Öten valamilyen nyelvi szakon tanulnak vagy végeztek, közülük ketten a munkájuk során is használnak idegen nyelveket. Emiatt, valamint a szerver jellegéből adódóan gyakori téma a beszélgetéseikben a nyelvtanulás, a nyelvhasználat és a nyelvészet is.

Mind a kilenc adatközlő anyanyelve a magyar; az angolt különböző időpontokban tanulták meg: egy adatközlő angol óvodába járt, a többiek pedig általános iskolában vagy gimnáziumban kezdték el tanulni a nyelvet. Mivel mindegyikük esetében később kezdődött el az angol nyelv elsajátítása, mint a magyaré, ezért konszekutív kétnyelvűség alakult ki náluk, és kései kétnyelvűnek számítanak (vö. Bartha, 1999). Kivétel ez alól egy adatközlő, aki már az iskola előtt elkezdett az angollal ismerkedni, ő Navracsics (1999) osztályozása szerint gyermekkori kétnyelvűnek számít, ami a három kategóriából a második életkori szakasz.

Az angol nyelvtudásukat a KER szerint B1 és C2 közé sorolják, de a magukat gyengébbnek ítélik is képesek megérteni a magyar csatornára betérő külföldieket és képesek velük különösebb nehézség nélkül írásban kommunikálni. Mindannyian napi szinten használják az angolt, elsősorban az interneten, a közösségi oldalakon, a szerveren lévő külföldiekkel történő kommunikációra, sorozatok nézésekor vagy olvasáskor. Néhányan a tanulmányaik és a munkájuk során is használják az angol nyelvet. Ezen kívül, offline terekben kevés lehetőségük van az angol nyelvű kommunikációra, mert a családjuk nem beszél jól a nyelvet, és a mindennapi életben (pl. a boltokban, ügyintézéskor) sem használatos az angol nyelv Magyarországon.

Az adatközlők nyelvtudásuk szintje szerint (képesek magas szinten érteni az angolt és nagyobb nehézségek nélkül kommunikálni a nyelven) és az angol nyelv mindennapi használata alapján is kétnyelvűnek számítanak (vö. Grosjean, 1982; Skutnab-Kangas, 1997).

3.3. Módszertan

Összesen 55 darab 2020 és 2021 között történt beszélgetést gyűjtöttem össze a csatornából. Egy beszélgetésnek számítottam az olyan eseteket, amikben egymás után rövid időn belül, az előző üzenet(ek) témájához kapcsolódóan legalább 5 üzenet érkezett a csatornába legalább 2 különböző felhasználótól. A beszélgetéseket random választottam ki, azonban figyelembe vettem, hogy elsősorban olyan beszélgetéseket gyűjtsek, amelyekben a magyar adatközlők egymással beszélnek, nem pedig egy külföldi felhasználóval, hiszen a kutatás fő

célja magyar–angol kétnyelvűek egymással való kommunikációjának megfigyelése volt.

Az 55 beszélgetéshez tartozó 3088 üzenetet egy Excel-táblázatba másoltam és ott elemeztem őket. A chatben az üzenet a kommunikáció alapja, azaz amikor a felhasználó megnyomja a küldés (vagy Enter) gombot. Bár az üzenet nem egyenlő egy megszólalással (fordulóval) vagy egy mondattal, hiszen a határa lehet egy mondat vagy akár egy szó közepén, ezeknek a döntéseknek ugyanúgy lehet valamilyen jelentése, mint az élőbeszédben a prozódiaé. Emellett több chata alkalmazásban lehetőség van egy üzenet gépi idézésére (így a Discordon is), egy üzenetre való direkt válaszolásra (az adatgyűjtés időpontjában a Discordon még nem volt ilyen funkció), és az üzenetekre hangulatjellel való reagálásra. Azért is érdemes az egy megszólalást alkotó üzeneteket külön kezelni, mert a különböző használoktól érkező üzenetek sorrendje, és így a forduló közepébe beékelődő másik felhasználótól érkező üzenetek sajátos módon alakítják a társalgás mentét és a következő megszólalásokat.

A 3088 üzenetet az előforduló nyelv(ek) alapján kategorizáltam, üzenetek közti és egy üzeneten belüli kódváltás esetén a kódváltásokhoz funkciókat párosítottam elsősorban Gumperz (1982) és San (2009) kategóriáira támaszkodva. Mivel nincsen egyértelmű kritériumrendszer, ami alapján egy kódváltás könnyen besorolható valamilyen funkcióba: sokszor nehéz eldönteni, hogy milyen funkcióval bírhat, vagy akár többet is lehet társítani hozzá, ezért a kategóriákhoz nem lehet pontos számadatot párosítani.

A beszélgetésekben azt is feljegyeztem, hogy milyen témákról van szó, és megvizsgáltam, mely témákban jellemzőbb az angol nyelvű elemek alkalmazása.

A példákban megtartom az adatközlők eredeti formázásait (áthúzás, dőlt betű, hangulatjelek) és esetleges elírásait, valamint aláhúzással emelem ki az angol nyelvű vagy angol eredetű részeket.

4. Eredmények

4.1. Az angol nyelv előfordulása a korpuszban

A 3088 üzenetből 2120 teljesen magyar nyelven íródott, 339 teljesen angol nyelven, 568 pedig kétnyelvű szövegmódban. 61 üzenetet egyik kategóriába sem lehetett besorolni: ezekben az esetekben valamilyen más nyelvi elem szerepelt (ilyenkor az adatközlők idegen nyelvekről és a nyelvtanulásról beszéltek), vagy nem tartalmaztak nyelvi elemeket, csak pl. képet vagy hangulatjelet.

Mivel az üzenetek kb. kétharmada magyar, ezért elmondhatjuk, hogy egyértelműen a magyar a domináns nyelv még egy olyan serveren is, ahol a többi csatornában (és néha az adatgyűjtés helyszínéül szolgáló magyar csatornában is) az angol a kommunikáció elsődleges nyelve, azonban jelentős mennyiségben fordul elő az angol használata is. Összességében az adatközlőket a nyelvi mód skáláján (vö. Grosjean, 2008) a két véglet között lehet elhelyezni: általában nem pusztán egy nyelven folynak a beszélgetések (egynyelvű mód), de az angol és a

magyar nyelv aránya nem is egyenlő a beszélgetésekben (kétnyelvű mód); valamilyen szinten mindkét nyelv aktiválva van az interakciók során.

Fontos megjegyezni, hogy a teljesen magyar nyelvűnek kategorizált szövegekben is sok angol eredetű szót használnak a chatelők, ezeket azonban kölcsönzésnek minősítettem, ha nincsen magyar megfelelőjük, és nemcsak a vizsgált gyakorlatközösségben, de azon kívül is elterjedtek a magyar anyanyelvűek között (vö. Pfaff, 1979; Poplack & Sankoff, 1984). A használati gyakoriság alapján szintén magyar szónak minősítettem az olyan internetes rövidítéseket és angol betűszavakat, amelyek a magyar egynyelvűek között is elterjedtek. Ezek közül két nevetést kifejező betűszó, a *lol* (laugh out loud) 49-szer, az *lmao* (laughing my ass off) pedig 11-szer fordult elő a korpuszban.

A beszélgetések témái rendkívül változatosak voltak. Akkor volt gyakoribb az angol használata, amikor a chatelők a tanulmányaikról beszéltek (elsősorban azok használtak ilyenkor angolt, akik angol nyelven is folytattak tanulmányokat), vagy olyan hobbiokról, amelyekkel angolul (is) foglalkoznak. Ez összhangban van Grosjean (1997) megállapításával, miszerint sokszor csak az egyik nyelvet asszociáljuk egy témakörrel vagy szituációval, és ha erről a témáról kell beszélni, akkor azt a nyelvet preferáljuk.

A hobbik közül kiemelném a médiafogyasztást: az adatközlők a kérdőív és a beszélgetések alapján angolul néznek sorozatokat, filmeket, olvasnak könyveket. Emellett több adatközlő is aktív résztvevője közösségi platformokon valamilyen fandomnak¹ és fogyaszt rajongók által készített tartalmat. Ilyenekről gyakran beszéltek, azonban egyrészt szinte kizárólag angol nyelven kommunikáló közösségek tagjai, így csak az angol terminológiával vannak tisztában, másrészt a fandom (és kifejezetten a fanfiction²) témakörben nincs is elterjedt magyar szókincs. Így amikor erről szólt a beszélgetés, akkor rengeteg angol eredetű kifejezést kölcsönöztek.

Ezzel szemben ritkán használták az angol nyelvet a következő témakörökben: politika, egészség, ételek és italok, háztartás, vásárlás. Egyrészt ezek nem voltak olyan gyakori témák a korpuszban, másrészt Magyarországon az ezekkel kapcsolatos offline szituációkban általában a magyar nyelv a használatos. Emiatt ezekben a témákban az angol nyelv aktiválása nem olyan erős annak ellenére sem, hogy a közeg meglehetősen informális, és hogy az angol nyelvet is tartalmazó szövegek számából arra következtethetünk, hogy az adatközlők megítélése a kódváltás iránt nem elítélő.

¹ Egy médiatartalom rajongóinak és az ő rajongói tevékenységüknek az összessége.

² Olyan történet, amit egy már létező, nem saját médiatartalom (pl. könyv, film, vagy akár híres emberek) szereplőiről a médiatartalom rajongói (a fanok) írnak.

A szakirodalom szerint a kódváltás mögött gyakori motiváció, ha az egyik nyelven nincs szó valamire, az adatközlő nem ismeri a fordítást, vagy nem tudja olyan könnyen felidézni azt, mert azon a nyelven nem foglalkozik a témával. Ez a motiváció a jelenlegi korpuszban is gyakori volt, általában a fentebb is említett témákban: a tanulmányokkal vagy a hobbiakkal kapcsolatban. Sokszor kifejezetten azért használták a kódváltást, mert magyar nyelven nincsenek szavak valaminek a pontos kifejezésére. Ilyen a *fic* 'fanfiction' és *fix-it fic*³ kifejezés az (1)-es példában. Olyan is előfordult, hogy az egyik adatközlő számára az angol terminológia volt könnyebben elérhető, míg egy másik beszélő a magyar kifejezéseket preferálta, erre a (2)-esben láthatunk példát.

(2) Emma: a magyar ty elvileg stop és affricate között van/váltakozik
 ‘zárhang’ ‘affrikáta’
Sándor: rövidebb mint egy rendes affrikáta de hosszabb mint egy zárhang

(3) Emma: jaja csak az nem high literature szóval minek tanítani
 ‘szépirodalom’
Zsófi: **tbh** sokszor nem a high literature a szórakoztatóbb
 ‘őszintén szólva’ ‘szépirodalom’

³ Olyan fanfiction, amiben a rajongó egy neki nem tetsző, általában negatívan végződő történetet ír át, és ennek az alternatív cselekménynek (a rajongó saját ízlésének megfelelően) jobb vagy boldogabb vége lesz, mint az eredeti történetnek.

hozzáadásával vagy egy kérdés feltevésével. Ezt láthatjuk a (4)-es és az (5)-ös példákban.

- (4) Emma: zenekari próbán vagyok
 Pogácsa: mikor érsz haza? 🐼
 Sándor: nice, én tegnap voltam meg hétvégén leszek :D
 ‘király’
- (5) Zseni: a ma tervezett házaknak is meg kell felelni bizonyos technikai elvárásoknak
 kivéve ha műalkotás, ha kutatás anyaga, meg ilyen faszságok
 Zsófi: lol
 Zsófi: szóval azért nem tervezhetsz óriáskereket, mert nem tanultad?

Sok kutató (pl. Barasa, 2016; Fazakas, 2012; Herring, 1999; Kiss, 2018; Márku, 2011) említi, hogy milyen jellemző az internetes nyelvhasználatban a humor, és ennek egyik eszközeként a kódváltást felsorolják. Az adatközlők sokszor játszottak a nyelvvel, hogy vicces szituációkat teremtsenek, pl. tükörfordítással vagy direkt félrefordítással. A (6)-osban két eset is van arra, hogy egy magyar homonímiának szándékosan a rossz értelmezése kerül fordításra (*dob*: ige vagy mosógép-alkatrész; *bocs*: medvebocs vagy a *bocsánat* szó rövidítése). Míg az első eset inkább csak bosszantó ebben a beszélgetésben, a második félrefordítás logikáját a beszélgetőpartner felhasználja, amikor témát váltva egy medvebocsnak csúfolt illetőről beszél. Ebben az üzenetben ráadásul nemcsak a magyar és angol nyelvvel játszik, hanem kép és szöveg között is történik váltás, ténylegesen kihasználva az internetes regiszter lehetőségeit.

- (6) Zsófi: És vajon mi a mosógép dobja angolul?
 Sándor: the washing machine throws it
 ‘a mosógép (el)dobja (azt)’
 Zsófi: köszönöm az asszisztenciát
 Sándor: bear sorry not sorry
 ‘medve bocs nem bocs’
 Zsófi: Negatív 🐻 sorry tesztje
 ‘[medve]bocs’

A félrefordítások és tükörfordítások mellett kedvelt volt az angol szavak magyarítása, mint a (7)-esben, és esetenként a hasonló hangzású (de jelentésben eltérő) szavakhoz hasonlítása is, mint a (8)-asban. Az utóbbi példában nemcsak a kódváltással humorizál Panka, hanem előtte Sándor a magyar üzenetben is kihasználja, hogy az *ürge* szó vége nominatívusban is olyan, mintha egyes szám harmadik személyű birtokos személyjel lenne rajta. Ez is igazolja azt, hogy a chatben gyakori a humor és a nyelvi játék.

(7) úgy érzem hogy a picrew⁴ a kopáló mechanizmusom
‘védekező’ (vö. *coping mechanism*)

(8) Sándor: arany jánosnak az ürge
Panka: a feminin ürge, hogy...
‘ösztön’ (vö. *feminine urge*)

Az adatközlők angol közösségi oldalakon való jelenléről árulkodhat az angol állandósult kifejezések, vicces idiómák és mémek idézése is. A (9)-esben olvasható első angol kifejezésben a *second* szó gyakoribb jelentésében nem igeiként, hanem sorszámnévként (‘második’) fordul elő. Ebből kifolyólag elterjedt az angolt beszélők között, hogy ha valaki más is ki akarja fejezni az egyetértését, a következő sorszámnevet használják igeiként, annak ellenére, hogy csak a *second* szó jelentései közé tartozik az egyetértés kifejezése.

(9) Zsófi: ha ezek a ficek miatt romlik el a magyarom, rád fogom fogni
Panka: Zsófi i second that
‘egyetértek’
Emma: i third that
‘én is egyetértek’

San (2009) kutatásához hasonlóan ebben a korpuszban is jellemző a kódváltás eufemizmusként való használata. Ilyen akkor fordult elő, ha (egy egyébként teljesen magyar nyelvű üzenetben) csak a káromkodás van angolul, mint a (10)-esben, vagy ritkábban az olyan esetekben, ha egy kellemetlenebb és esetleg kínosnak tekinthető szituációban vettek részt, amelyben az érzelmeikről beszéltek őszintén. Ilyennek vehető a bocsánatkérés is, ami a korpuszban ugyanannyiszor történt angolul, mint magyarul. A (11)-esben egy félreértés kialakulásáért felelős Panka, és ezt a felelősséget angolul vállalja fel, így kér bocsánatot, előtte pedig magyarul magyaráz(kodik). A Discord engedélyezi az üzenetek küldés utáni szerkesztését, és az üzenet gyűjtésekor már megtörtént Panka üzenetének szerkesztése, így nem tudni, hogy pontosan mi volt az eredeti üzenet, amiből a félreértés adódott, csak a következő üzenetéből lesz egyértelmű, hogy egy elírás nehezítette meg annak az értelmezését.

(10) damn van egy haverom akinek ilyen hosszú haja volt és néha rá emlékeztet
‘basszus’

(11) Panka: aa most cukiba akarok menni [megj.: utólag szerkesztett üzenet]
Zseni: próbálom dekódolni az utolsót, de nem megy
Panka: cukrászdába

⁴ Weboldal, amiben az emberek személyre szabhatnak és felöltöztethetnek egy figurát. Ezeknek az eredményét gyakran profilképként használják: <https://picrew.me/en>

Panka: és a mostot elgépeltem, my bad xdd
‘az én hibám’

Mint Gumperz (1982) is leírja, nagy számban fordult elő kódváltás valamilyen ellentét kifejezésére vagy megerősítésére. Ez a legtisztább formában a (12)-esben látható, de másféle ellentéteket is kifejeztek így. A (13)-as példában a kódváltás elkülönítheti a mondanivaló lényegi részét (az első üzenet), és egy kommentet (a második üzenet), amely a saját (előző) üzenetének a megfogalmazásáról szól. Itt ugyanakkor az elérhetőség miatt is történhetett kódváltás, hiszen a *pun not intended* egy olyan idióma, amelynek nincsen közeleli megfelelője a magyarban. Emellett az első üzenetben történő kódváltás (*so*) pedig az elem rövidegsége és/vagy diskurzusjelölői státusza miatt történhetett meg. Ugyanez a szó tízszer előfordult a korpuszban magyar mondatba ékelve vagy egy hosszabb angol kifejezést bevezetve.

Gumperz (1982) az ellentétek kihangsúlyozásánál a személyes vonatkozás és az objektív tény közötti különbség kiemelését is elkülöníti. A (14)-esben erre használja a kódváltást az adatközlő: a személyes vonatkozást angolul írja le, utána magyarul elmagyarázza, hogy mi is az a kahlua, amiről beszél.

(12) ibinek egészséges kapcsolata van az internettel, unlike all of us
‘mindannyiunkkal
ellentétben’

(13) Panka: bár a lol [League of Legends] toxikus so azért én nem mernék
‘szóval’

rá mérget venni
Panka: pun not intended but welcomed
‘a szóvicc nem szándékos, de értékelt’

(14) ive been interested in kahlua and milk for... reasons... elvileg valami kávé
‘már egy ideje érdekel a tejes kahlua... bizonyos okokból’
likőrszerű ízé

Az ellentétéhez hasonló, amikor az angolra váltás funkciója, hogy kiemeljen valamit a magyar kontextusból és jobban felkeltse az olvasók figyelmét; ezt a (15)-ösben láthatjuk. Szintén elkülönítő funkciója van az idézéskor történő kódváltásnak (vö. Gumperz, 1982), amikor az idézett mondatrész az eredeti nyelven jelenik meg, de az arról szóló vélemény vagy az idéző mondatrész a másik nyelven van. Ilyenkor angol nyelvű idézetek, vagy a (16)-oshoz hasonlóan magyar nyelvű idézetek is előfordultak.

- (15) Emma: tbh én szinte sose használlok teáskanalat itthon, mert az nagyon ‘őszintén szólva’
kilóg a bögréből és kényelmetlen. a cukrot meg amúgy is öntöm bele szóval csak keveréshez kell kanál
- Zsófi: important question, does anyone here drink their tea without anything like an animal like me?
‘fontos kérdés, van itt még valaki, aki hozzám hasonlóan magában issza a teát, mint egy állat?’
- (16) Sándor: the sadistic energies coming from „ugye fáj?”
‘a szadista energiák, amik az „ugye fáj?”-ból áradnak’
- Panka: „szájadat betedd” also sounds threatening
‘szintén fenyegetően hangzik’

Az internetes nyelvhasználatban, főleg a chatben, rendkívül fontos, hogy a beszélő minél hamarabb elküldje a választ, ezért preferált, ha egy kifejezés kevesebb karakterből áll (vö. Androutsopoulos, 2011; Barasa, 2016; San, 2009). Pontosan emiatt ennyire elterjedtek a betűszók és rövidítések is, és ezért olyan gyakori a magyarban is az olyan angol kifejezések használata, mint a *lol*. A rövidség miatt történő kódváltás nemcsak egy szó, hanem egy egész (tag)mondat szintjén is előfordulhat, pl. mert (általában angolul) rövidebb, kevesebb karakterből áll – így a (17)-esben és (18)-asban –, vagy mert egyszerűbb a nyelvtani szerkezet, mint ami a (19)-esben látható.

- (17) itt jön egy textelős rész
‘üzenetezős’
- (18) Sándor 21:38-as screenshotjára reagálva... a tulajdon pasim nem nézett még
‘képernyőkép’
meg úgy, hogy egy kis nyálfont keletkezett volna a szája sarkában, szóval
respect a fic főhősének XD
‘tisztelet’
- (19) damn van róla amv??? last i checked 9 work volt a fandomban ao3-on xdd
‘basszus’ ‘mikor utoljára néztem 9 alkotás’

Egy beszélgetésben történt szituációs kódváltás is, amikor a kódválasztást befolyásolta a szituáció jellege és a résztvevők anyanyelve is. Bár nem gyakori, de mivel nem zárt a csatorna, ezért előfordul, hogy külföldiek is betévednek, és akár a magyar nyelvről, akár valami másról (pl. a már folyó beszélgetésről, ha képekből vagy a kódváltásokból kideríthető a téma egy magyarul nem értő számára) beszélgetnek. Amikor a szituációs kódváltás esete történt, a megszokottnál többen voltak egyszerre aktívan jelen.

A (20)-asban olvashatjuk, hogy amikor az Olivia álnévű felhasználó, aki a profilja szerint spanyol anyanyelvű és folyékonyan beszél angolul, egy hangulatjelet használva belép a beszélgetésbe, a magyarok első pár üzenete ugyan még magyarul szól, utána Olivia jelenlétét elismerve átváltanak angolra, így vonva be őt a beszélgetésbe. De továbbra is érkeznek magyar nyelvű üzenetek, ha az adatközlők úgy gondolják, hogy a külföldi résztvevőnek azok tartalma nem olyan releváns, vagy nem neki címezik azokat.

- (20) Olivia: 
- Pogácsa: ÚRISTEN IGEN ÉPPEN AZT IS BE AKARTAM KÜLDENI DE MONDOM MÁR ÍGY IS SZÉTSPAMELTEM
'elárasztottam
[a csatornát üzenetekkel]'
- Pogácsa: szia Olivia éppen hypolom a lolt 
'a League of Legendsről áradozok'
- Zsófi: szia olivia, ne figyelj most
- Zseni: egyszer majd hozok egy screenshotot arról, amikor a
'képernyőkép'
vers-moderáló admin nyávog, hogy a feltöltött 70 versből már megint 69 tinipicsogó "szabadvers"
- Panka: YOO OLIVIA COME WE'RE SIMPING OVE THE NEW KDA CLIP
'SZIA OLIVIA, GYERE, ÉPPEN AZ ÚJ KDA KLIPPÉRT RAJONGUNK'
- Pogácsa: i am a simp for Seraphine and the other new girl
'imádom Seraphine-t és az új csajt'
- Pogácsa: like as soon as i saw them i was a huge simp
'amint megláttam őket, teljesen odavoltam értük'
- Olivia: 
- Emma: the way there are 2 convos going on simultaneously and none of us are old enough for 1,5 of them
'egyszerre 2 beszélgetés is megy és ebből 1,5-höz egyikünk sem elég idős'
- Panka: Samira a másik, akire gondolsz?
- Olivia: I like the video but not the song
'nekem tetszik a videó, de a dal nem'
- Olivia: 
- Zsófi: hey I am old enough for this
'hé én elég idős vagyok ehhez!'
- Emma: zsófi mindenki nagykorú itt
- Zsófi: actually all hungarians are old enough I think 
'igazából szerintem mindannyian elég idősek vagyunk'

egyértelműsítsék, pontosan kinek vagy pontosan melyik üzenetre válaszolnak, erre csak nyelvi elemeket használnak: megszólításokat, nyelvválasztást, és természetesen az üzenet témájából is mindig kiderül, hogy melyik párhuzamos beszélgetésbe (vagy beszélgetésben részt vevőknek) írnak.

Ebben a beszélgetésben azt is láthatjuk, hogy a szituáció változásával (magyarul nem értő résztvevő megjelenése) megváltozik a használt nyelvek aránya és aktivációja a beszélgetésben; külföldi résztvevő nélkül nem jellemző az angol nyelvű elemek ilyen szintű gyakorisága ebben a gyakorlatközösségben.

Azt is látjuk, hogy, mint a szakirodalomban mások is leírták (pl. Gumperz, 1982; Márku, 2011), a nyelvhasználók a címzett kijelölésére, bevonására (és esetleg kizárására) is használják a választott nyelveket. A magyar és a kétnyelvű üzenetek azoknak szólnak, akik magyarul beszélnek, ezzel szemben az angol üzenetek bárkinek szólnak, szolidaritást fejeznek ki a külföldi iránt és bevonják őt a beszélgetésbe.

5. Összegzés

A kutatás célja a Magyarországon élő magyar–angol kétnyelvűek internetes nyelvhasználatának bemutatása volt különös fókusszal az angol nyelv használatára. Ehhez egy Discord-szerveren gyűjtöttem össze üzeneteket, amelyeket nyelv szerint osztályoztam, témák szerint vizsgáltam, és a kódváltásokat funkciók szerint elemeztem.

Az első kutatási kérdésre, hogy jellemző-e az angol használata, igen a válasz, hiszen a 3038 vizsgált üzenet kb. harmada tartalmazott angol nyelvű elemeket, és a magyarként kategorizált üzenetekben is számos angol eredetű kölcsönzés és betűszó szerepelt. Mindazonáltal az is egyértelműen elmondható, hogy a magyar nyelv erősen dominál egy kétnyelvű gyakorlatközösségben is. Grosjean nyelvi módja (2008) szerint a közösségben mindkét nyelv aktiválva van, de a magyar aktivációja erősebb. Természetesen szituációs különbségek is vannak: az olyan témákban volt gyakoribb az angol nyelv használata, amelyekkel elsősorban az interneten kívül is angolul foglalkoznak (pl. tanulmányok, bizonyos hobbik), és amelyik témában hiányos a magyar szókincs – ez Grosjean (1997) elméletével is összhangban van.

A kódváltásokhoz a következő funkciókat lehetett társítani: elérhetőség és nyelvi hiány, eufemizmus, ellentétek kihangsúlyozása, diskurzusjelölők váltása, idézés, címzett kijelölése, valamint a kifejezetten az internetes kódváltásra jellemző gyorsaság, rövideg és humor. Ezeknek a nagy része összhangban van korábbi kutatások eredményeivel, de Gumperz (1982) listájával ellentétben ebben a közösségben nem jellemző az ismétlések alkalmazása. Ezzel szemben ki lehet emelni a kódváltás azon eddig le nem írt használatát, amikor (sokszor két külön üzenetben) érkezik egy gyors angol attitűdkifejezés, majd egy hosszabb magyar válasz. A kódváltásokat az adatközlők kreatívan használták arra, hogy egyértelműbbek legyenek az üzenetek és hogy gördülékenyebben menjen a kommunikáció.

A továbbiakban szükséges lenne a kutatást nagyobb korpuszon több adatközlővel megismételni, hogy pontosabb adatokat kapjunk, amelyek jobban reprezentálják a magyarok angol használati szokásait. Érdekes lehet egy kérdőíves felmérés is arról, hogy a magyar társadalom tagjai milyen gyakran és milyen szituációkban használják az angol nyelvet.

Irodalom

- Androutsopoulos, J.** (2007). Bilingualism in the mass media and on the internet. In Heller, M. (szerk.), *Bilingualism: A social approach* (207–230). London: Palgrave Macmillan UK. doi: 10.1057/9780230596047_10
- Androutsopoulos, J.** (2011). Code-switching in computer-mediated communication. In Herring, S. C., Stein, D. & Virtanen, T. (szerk.), *Handbook of the pragmatics of CMC* (1–25). Berlin: De Gruyter Mouton. Letöltés: https://jannisandroutsopoulos.files.wordpress.com/2009/12/code-switching-in-computer-mediated-communication_v3_12-2011.pdf
- Angouri, J.** (2015). Online communities and communities of practice. In Georgakopoulou, A. & Spilioti, T. (szerk.), *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication* (323–338). London: Routledge.
- Auer, P.** (1995). The pragmatics of code-switching: a sequential approach. In Milroy, L. & Musyken, P. (szerk.), *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on codeswitching* (115–135). Cambridge: Cambridge University Press. Letöltés: [http://paul.igl.uni-freiburg.de/auer/userfiles/downloads/\(1995\)%20The%20Pragmatics%20of%20Code-Switching_%20A%20Sequential%20Approach.pdf](http://paul.igl.uni-freiburg.de/auer/userfiles/downloads/(1995)%20The%20Pragmatics%20of%20Code-Switching_%20A%20Sequential%20Approach.pdf)
- Barasa, S.** (2016). Spoken code-switching in written form? Manifestation of code-switching in computer mediated communication. *Journal of Language Contact*, 9, 49–70. doi: 10.1163/19552629-00901003
- Baron, N. S.** (2008). *Always on: Language in an online and mobile world*. Oxford: Oxford University Press. doi: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195313055.001.0001>
- Bartha Csilla** (1999). *A kétnyelvűség alapkérdései: Beszélők és közösségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Bartha Csilla** (2009). Út a többnyelvűség felé? – Nyelvideológiai, attitűdök és nyelvcseré: a kétnyelvűséggel kapcsolatos elképzelések szerepe a kisebbségi nyelvek megőrzésében. In Borbély A., Vančóné Kremmer I. & Hattyár H. (szerk.), *Nyelvideológiai, attitűdök és sztereotípiák: 15. Élőnyelvi konferencia* (141–155). Budapest, Dunaszerdahely, Nyitra: MTA Nyelvtudományi Intézet, Gramma Nyelvi Nyelvi Iroda; Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kar. Letöltés: <https://docplayer.hu/5054232-Nyelvideologiai-attitudok-es-sztereotipak-15-elonyelvi-konferencia-parkany-szlovakia-2008-szeptember-4-6.html>
- Blom, J.-P. & Gumperz, J. J.** (1972). Social meaning in linguistic structures. In Gumperz, J. J. & Hymes, D. (szerk.), *Directions in sociolinguistics* (407–434). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bloomfield, L.** (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Bolonyai, Á.** (2005). English verbs in Hungarian/English codeswitching. In Cohen, J. et al. (szerk.), *ISB4: Proceedings of the 4th international symposium on bilingualism* (317–327). Somerville, MA: Cascadia Press. Letöltés: <https://www.lingref.com/isb/4/024ISB4.PDF>
- Borbély Anna** (2014). *Kétnyelvűség: Variabilitás és változás magyarországi közösségekben*. Budapest: L'Harmattan.
- Borbély Anna & Bartha Csilla** (2024). *Többnyelvűség Magyarországon*. Budapest: HUN–REN Nyelvtudományi Kutatóközpont. Letöltés: <https://nytud.hu/kiadvany/tobbnyelvuseg-magyarorszagon>
- Bódi Zoltán** (2015). Az internetes nyelvvaltozatokról. *E-nyelv*, 08. 31. Letöltés: <https://e-nyelvmagazin.hu/2015/08/31/az-internetes-nyelvvaltozatokrol/>
- Bullock, B. E. & Toribio, A. J.** (2009). Themes in the study of code-switching. In Bullock, B. E. & Toribio, A. J. (szerk.), *The Cambridge handbook of linguistic code-switching* (336–357). Cambridge: Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511576331.002>

- Crystal, D.** (2006). *Language and the internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csernicskó István** (1998). *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: Osiris Kiadó és MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Dorleijn, M. & Nortier, J.** (2009). Code-switching and the internet. In Bullock, B. E. & Toribio, A. J. (szerk.), *The Cambridge handbook of linguistic code-switching* (224–241). Cambridge: Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511576331.009>
- Fazakas Orsolya** (2012). Kódváltási stratégiák a romániai internetes naplók nyelvhasználatában. In Parapatics Andrea (szerk.), *Doktoranduszok a nyelvtudomány útjain. A 6. féluton konferencia* (72–80). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Letöltés: https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/8080/Kodvaltasi_strategiak_FAZAKAS.pdf?sequence=1
- Fazakas Noémi** (2016). A nyelvi revitalizáció néhány elméleti és gyakorlati vonatkozása posztstrukturalista szemléletben. In Kenesei István (szerk.), *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXVIII.* (21–36). Budapest: Akadémiai Kiadó. Letöltés: https://real.mtak.hu/49661/1/_ANyT28_.pdf
- Fenyvesi, A.** (2005). Hungarian in the United States. In Fenyvesi A. (szerk.), *Hungarian Language Contact outside Hungary: Studies in Hungarian as a Minority Language* (265–318). New York: John Benjamins. Letöltés: https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/4968/1/Fenyvesi_Hungarian%20in%20the%20USA.pdf
- Garcia, A. C. & Baker Jacobs, J.** (1999). The eyes of the beholder: Understanding the turn-taking system in quasi-synchronous computer-mediated communication. *Research on language and social interaction*, 32, 337–367. Letöltés: <https://www.coursesidekick.com/english/3104398>
- García, O.** (2009). *Bilingual education in the 21st century*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Gnitiev, S.** (2021). „Beacuse two languages live in me at the same time” The relationship between language and indentity among Russian immigrants in Hungary. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 21, 80–95. doi: <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.2.006>
- Göncz Lajos** (1999). *A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban)*. Budapest és Újvidék: Osiris Kiadó és Forum Könyvkiadó és MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Grosjean, F.** (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F.** (1997). The bilingual individual. *Interpreting*, 2, 163–187. Letöltés: https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/5%20Grosjean.pdf
- Grosjean, F.** (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Gumperz, J. J.** (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heltai János Imre** (2020). *Transzlingválás – Elmélet és gyakorlat*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Herring, S. C.** (1999). Interactional coherence in CMC. *Journal of computer mediated communication*, 4(4). doi: <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1999.tb00106.x>
- Herring, S. C.** (2013). Relevance in computer-mediated conversation. In Herring, S. C., Stein, D. & Virtanen, T. (szerk.), *Pragmatics of Computer-Mediated Communication* (245–268). Berlin: Walter de Gruyter. Letöltés: <https://info.luddy.indiana.edu/~herring/relevance.pdf>
- Karmacs Zoltán** (2007). *Kétnyelvűség és nyelvelsajátítás*. Ungvár: PoliPrint.
- Kiss Anita** (2018). Az internetes kommunikációban megfigyelhető kontaktushatások kétnyelvű közösségben. In Horváth László, Horváth Janka Júlia & Gula Miklós (szerk.), *Ingenia Hungarica IV.: Tanulmányok a IV. Kárpát-medencei Szakkollégiumi Konferencia előadásaiból* (147–170). Budapest: ELTE Eötvös József Collegium, Budapest. Letöltés: <https://eotvos.elte.hu/media/af/4f/e1912da2147ed777c938a6871a6a23066c3ed48111121e8570c21330e280/masz-ingenia-hungarica-iv.pdf#page=147>
- Kiss, A.** (2021). Code-switching habits and attitudes among Transcarpathian-Hungarian University Students. *Argumentum*, 17, 42–55. doi: 10.34103/ARGUMENTUM/2021/3
- Lambert, W. E.** (1975). Culture and language factors in learning and education. In Wolfgang, A. (szerk.), *Education of Immigrant Children*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, Toronto. Letöltés: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED096820.pdf>
- Lanstyák István** (2000). *A magyar nyelv Szlovákiában*. Budapest, Pozsony: Osiris Kiadó, Kaligramm Könyvkiadó és MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Lanstyák István** (2006). *Nyelvből nyelvbe*. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó.

- Márku Anita** (2011). „Po zánkárpátszki” Kétnyelvűség, kétnyelvűségi hatások és kétnyelvű kommunikációs stratégiák (nyelvválasztás, kódváltás) szocio- és pszicholingvisztikai aspektusai a kárpátaljai magyar közösségben. Veszprém: Pannon Egyetem. Doktori (PhD) értekezés. Letöltés: https://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2011/Marku_Anita_dissertation.pdf
- Márku Anita** (2016). A kárpátaljai magyarok internetes nyelvhasználata. – Nyelvi kontaktus, identitás és kreativitás. In Kenesei István (szerk.), *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXVIII.* (129–146). Budapest: Akadémiai Kiadó. Letöltés: https://real.mtak.hu/49661/1/_ANyT28_.pdf
- Meredith, J.** (2019). Conversation analysis and online interaction. *Research on language and social interaction*, 52, 241–256. doi: 10.1080/08351813.2019.1631040
- Myers-Scotton, C.** (1993a). *Duelling languages: Grammatical structure in codeswitching*. Oxford: Oxford University Press.
- Myers-Scotton, C.** (1993b). Common and uncommon ground: Social and structural factors in codeswitching. *Language in Society*, 22, 475–503. doi: 10.1017/S0047404500017449
- Navracsecs Judit** (1999). *A kétnyelvű gyermek*. Budapest: Corvina Kiadó.
- O’Neill, J. & Martin, D.** (2003). Text chat in action. In *GROUP ’03: Proceedings of the 2003 international ACM SIGGROUP conference on Supporting group work* (40–49). New York: Association for Computing Machinery. doi: <https://doi.org/10.1145/958160.958167>
- Pfaff, C. W.** (1979). Constraints on language mixing: intrasentential code-switching and borrowing in Spanish/English. *Language* 55, 291–318. doi: <https://doi.org/10.2307/412586>
- Poplack, S. & Sankoff, D.** (1984). Borrowing: the synchrony of integration. *Linguistics*, 22, 99–135. Letöltés: <https://yorkspace.library.yorku.ca/server/api/core/bitstreams/78144ed2-8f8e-4346-b26f-03cab658c845/content>
- San, H. K.** (2009). *Chinese-English code-switching in blogs by Macao young people*. Edinburgh: University of Edinburgh. MA thesis. Letöltés: <https://era.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/3626/Dissertation.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Skutnabb-Kangas, T.** (1997). *Nyelv, oktatás és kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
- Tagliamonte, S. A.** (2016). So sick or so cool? The language of youth on the internet. *Language in Society*, 45, 1–32. doi: 10.1017/S0047404515000780
- Veszelszki Ágnes** (2012): A digilektus beszélt nyelvi jellemzői. In Bárdosi Vilmos (szerk.), *Tanulmányok. Nyelvtudományi Doktori Iskola. Asteriskos I. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar doktori iskolák tanulmányai* (399–417). Budapest: ELTE BTK. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/303256937_A_digilektus_beszelt_nyelvi_jellemzoi
- Weinreich, U.** (1953). *Languages in contact. Findings and problems*. New York: Publications of Linguistic Circle of New York.

SZÁNTHÓ ZSUZSA

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem
MTA–HUN–REN NYTK Lendület Neurofonetikai Kutatócsoport
zsuzsa.szantho@gmail.com
(<https://orcid.org/0009-0007-8725-2831>)

Szánthó Zsuzsa: A magánhangzószerű hezitálás hangszíne az idegen nyelvi szorongás függvényében.
The timbre of vowel-like hesitation as function of foreign language anxiety
Alkalmazott Nyelvtudomány, Különszám, 2024/2. szám, 46–59.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.K.2024.2.003>

A magánhangzószerű hezitálás hangszíne az idegen nyelvi szorongás függvényében

The timbre of vowel-like hesitation as function of foreign language anxiety ANY_elte_0009-0007-8725-2831_zsuzsa.szantho@gmail.com

The characteristics of spontaneous speech may be influenced by several factors, including the emotional state of the speaker (Bachorowski–Owren, 2008), e.g., anxiety (Gósy, 2005), together with a special form of anxiety, foreign language anxiety (FLA). The realization of the vowel-like hesitations, and thus their timbre, differ between languages: in Spanish, the most common vowel-like hesitation is [e]-like sound (Machuca et al., 2015), while in Hungarian it is [ə]-like sound (Gósy, 2007; Horváth, 2014). In Spanish (L2) utterances of speakers showing FLA, compared to speakers not showing FLA, [ə]-like hesitations are more frequent (Szánthó, 2021), whereas the [e]-like hesitations are absent (Szánthó, 2022). The aim of this pilot study is to analyze vowel-like hesitations in Hungarian native speakers' Hungarian and Spanish (L2) utterances. The question is how the timbre of the [e]- and [ə]-like hesitations in Spanish (L2) varies depending on whether the speaker is showing FLA. A further question is to what extent these hesitations in Spanish (L2) utterances differ in timbre from those in Hungarian (L1) and from reference data of [e]-like hesitations of native Spanish speakers (Machuca, 2022). Furthermore, if, unlike speakers showing FLA, speakers not showing FLA hesitate with [e]-like sound in Spanish (L2) (Szánthó, 2022), are their [ə]-like hesitations in Spanish more [e]-like? Our hypotheses are that (i) in Spanish (L2) utterances, the [ə]-like hesitations of speakers not showing FLA and speakers showing FLA differ in that the [ə]-like hesitations of the former's are closer in tone to the [e]-like hesitations, while the speakers showing FLA pronounce [ə]-like hesitations that are more different in tone from the [e]-like hesitations; (ii) in Hungarian (L1) and Spanish (L2) utterances, the [ə]-like hesitations are more different in tone for speakers not showing FLA than for speakers showing FLA; (iii) in Spanish (L2) utterances, speakers showing FLA pronounce more vowel-like hesitations than speakers not showing FLA, and the latter's vowel-like hesitations are closer in tone to [e]-like hesitations than the vowel-like hesitations of speakers showing FLA.

The study, based on 36 audio recordings in Hungarian (L1) and Spanish (L2), included 9-9 women showing and not showing FLA. The speakers' Spanish language proficiency was level B2 or higher (CEFR). In their spontaneous speech in Hungarian (L1) and in Spanish (L2), the timbre of the vowel-like hesitations, and its two forms, i.e., [e]- and [ə]-like hesitations were analyzed by measuring the frequency values of the first and second formants. A total of 582 vowel-like hesitations were analyzed. The measured frequency values were also compared with reference data (Machuca, 2022) of the [e]-like hesitations of native Spanish speakers.

The number of elements of each form of vowel-like hesitations was uneven both in groups and in languages. In Spanish, only speakers not showing FLA pronounced the [e]-like hesitation. However, vowel-like hesitations were the most frequent in the Spanish utterances of speakers showing FLA. According to the qualitative analysis, in Spanish (L2), there was a difference in the formant values of the [ə]-like hesitations in function of groups. The [ə]-like hesitations were more open acoustically in

both speakers showing and speakers not showing FLA in Spanish (L2) than in Hungarian (L1), but, in addition, in speakers not showing FLA it was more palatal acoustically. Furthermore, the [e]-like hesitations in Spanish (L2) were closer in timbre to the reference data of Hungarian (L1) [ɛ] sound than to the one of the Spanish (L1) [e]-like hesitation or [e] sound in area of the vowel space. Statistical analysis showed that language had a significant effect on F_1 ($F(1, 18) = 9.6$; $p < 0.05$), while different forms of hesitation and FLA did not. Accordingly, vowel-like hesitations were acoustically more open in Spanish (L2) than in Hungarian (L1). Further analysis showed that language and anxiety interacted to affect F_2 ($F(1,18) = 7.4$; $p < 0.05$), while only the language main effect was significant ($F(1, 18) = 7.9$; $p < 0.05$). Due to the unbalanced number of elements, the data was not allowed to be reliably subjected to statistical analysis.

The results of the research corroborated our first hypothesis: the [ə]-like hesitations in Spanish (L2) utterances of speakers not showing FLA and speakers showing FLA differed in that the [ə]-like hesitations of speakers not showing FLA were closer in tone to the [e]-like hesitations of native Spanish speakers (Machuca, 2022) than those of speakers showing FLA. In contrast, the results did not corroborate out second hypothesis: the [ə]-like hesitations in Hungarian (L1) and Spanish (L2) utterances did not differ in timbre more for speakers not showing FLA than for speakers showing FLA. However, it is important to point out that the differences in the two groups were of a different nature: in Spanish (L2), the [ə]-like hesitations of speakers not showing FLA were not only more open acoustically, but also more palatal. The results also corroborated our third hypothesis: in Spanish (L2) utterances, speakers showing FLA not only pronounced more vowel-like hesitations than speakers not showing FLA, but the vowel-like hesitations of speakers not showing FLA were also closer in timbre to [e]-like hesitations than the vowel-like hesitations of speakers showing FLA. In summary, in Spanish (L2) utterances, the vowel-like hesitations of speakers not showing FLA are less “[ə]-like”, with a timbre closer to native Spanish speakers’ reference data of [e]-like hesitation than the vowel-like hesitations of speakers showing FLA. However, it is important to point out that when examined in Hungarian (L1) area of the vowel space, the [e]-like hesitations pronounced in Spanish (L2) are closest to the Hungarian (L1) [ɛ] sound.

Keywords: foreign language anxiety, second language, vowel-like hesitation, filled pause, formant

1. Bevezetés

A spontán beszéd jellemzőire hatással lehet a beszédmódok különbözősége (Trouvain, 2003), a beszélők életkora (Gocsál, 2000), neme (Váradi, 2009), illetve a beszélő érzelmi állapota. Az egyes érzelmi állapotokhoz más-más akusztikai mintázatok tartoznak, amely akusztikai mintázatokot dekódolva és értelmezve következtetni lehet a beszélő érzelmi állapotára (Bachorowski–Owren, 2008). A stressz a szerint, hogy az egyén kihívásként vagy traumaként éli-e meg, különböző érzelmi válaszokat eredményez. A stresszre adott legáltalánosabb érzelmi válasz a szorongás, melyen „olyan kellemetlen érzelmeket értünk, mint az aggodás, a félelem, a feszültség és a rossz előérzet” (Atkinson et al., 1999: 408). Az idegen nyelvi szorongás (INySz) mint a szorongás egy specifikus formája az idegen nyelvvel kapcsolatos helyzetek és feladatok során tapasztalt nyugtalanság és félelemérzet (Horwitz et al., 1986; MacIntyre–Gardner, 1991). Az INySz egy helyzetspecifikus szorongás, amelyet a spontán beszédhelyzet is előidézhethet. A szakirodalomban találhatunk arra való utalást, hogy a spontán beszéd tervezési és kivitelezési folyamataira a szorongás is hatással lehet, és megakadásjelenségeket okozhat (Gósy, 2005). A megakadásjelenségek funkciójuk szerint lehetnek a téves kivitelezés jelenségei, például nyelvbtlások, amelyek a nyelv szabályszerűségeinek mondanak ellent, illetve a beszélő bizonytalanságából

adódó jelenségek, amelyek által a beszélő időt nyer, hogy a gondolatát hangos közléssé alakíthassa (Gósy, 2005). A megakadásjelenség kifejezés gyűjtőfogalom, amelybe beletartoznak a néma szünet (szünet, amely nem jár hangadással), a hezitálás (kitöltött szünet, amely hangadással jár), valamint további hezitációs jelenségek, a nyújtások, az ismétlések és az újrakezdések (Gósy, 2005). A hezitálás megvalósulási formái az egyes nyelvekben különböznek, ugyanakkor a nyelvtanulók gyakran az anyanyelvükre jellemző hezitálási formákat használják az idegen nyelvi megnyilatkozásaikban (Gósy et al., 2017). A magyarban és a spanyolban a leggyakoribbak a magánhangzószerű (V-szerű) hezitálások, amelyek vokális része kiegészülhet nazális résszel: magyarban az [ə]-höz hasonló hang ([ə], [əm]; Gósy, 2007; Horváth, 2014), a spanyolban pedig az [e]-hez hasonló hang ([e], [em]; Machuca et al., 2015).

Az INySz-t mutató beszélők idegen nyelvű beszédének sajátosságait korábban más nyelvekben még nem vizsgálták meg. Egy hazai kutatás szerint az INySz hatással lehet a beszéd egyes jellemzőire: egy, a spanyolt második nyelvként beszélő magyar anyanyelvűekkel végzett vizsgálat eredményei szerint az INySz-t mutatók idegen nyelvi megnyilatkozásaiban a szorongást nem mutatókéhoz képest gyakoribb a magánhangzószerű hezitálás magyar beszédre jellemző formája, az [ə]-höz hasonló hanggal kitöltött szünet, mint az INySz-t nem mutató beszélőkében; valamint az INySz-t nem mutató beszélőkkel ellentétben az INySz-t mutató beszélők megnyilatkozásaiból teljes mértékben hiányzik a hezitálás spanyol beszédre jellemző formája, az [e]-szerű hezitálás (Szánthó, 2022). Percepciós vizsgálatok eredményei szerint a spanyol anyanyelvűek a spanyol (L2) megnyilatkozásokban előforduló [ə]-szerű hezitálást negatívan ítélik meg (Baditzné Pálvölgyi, 2019), így az ezt gyakrabban produkáló, INySz-t mutató beszélőket is az INySz-t nem mutató (és nem „őző”) beszélőkhöz képest (Szánthó 2021).

Az emocionális kontextusra utaló, leggyakrabban vizsgált nonverbális jegyek lehetnek az alapfrekvencia, a hangosság, a beszédtempó, az artikulációs tempó és a megakadásjelenségek kapcsán mért értékek (Bachorowski–Owren, 2008). A megakadásjelenségekkel összefüggésben mért egyik leggyakoribb mennyiségi érték lehet azok gyakorisága és időtartama. A magánhangzószerű hezitálások minőségi értékjellemzői lehetnek a magánhangzószerű hangok formánsselemezésével kapott értékek. A magánhangzószerű hangok hangszíne (minősége) a nyelv vízszintes helyzetétől, a nyelv függőleges helyzetétől (vagy az állkapocs nyílásszögétől) és az ajakműködéstől függ (Ashby, 2011). Ezen artikulációs sajátosságok befolyásolják a toldalékcso alakját és a magánhangzók hangszínét: a magánhangzók minőségét meghatározza az első két toldalékcsovi rezonancia, az első és második formáns értéke (Deme, 2016; Fant, 1960). Az első formáns (F_1) frekvenciaértéke annál magasabb, minél tágabbra nyílik a szájüreg, és az érték annál alacsonyabb, a szájüreg minél zártabb. A második formáns (F_2) értéke a vízszintes nyelvhelyzettel áll kapcsolatban, tehát azzal, hogy a magánhangzó elöl, középen vagy hátul képzett-e: az F_2 frekvenciaértéke annál

magasabb, minél előrébb képzett a magánhangzó, és az érték annál alacsonyabb, minél hátrébb képzett. Az ajakműködés szintén a magánhangzó F_2 -értékével függ össze: az ajakkerekítés a toldalékcso hosszabbodását eredményezi, amely meghosszabbodás alacsonyabb F_2 értékekkel jár együtt (Lindblom–Sundberg, 1971). A magánhangzók és a magánhangzószerű hezitálások minőségére az artikulációs jellemzőkön túl az ejtés időtartama is hatással lehet. A magyar beszédben azok a hosszú magánhangzók, amelyek rövid magánhangzópárjuktól csak időtartamukban térnek el, a célkonfigurációhoz közelebb realizálódnak, mint rövid párjuk (Mády, 2008).

A kutatás célja magyar anyanyelvűek magyar és spanyol nyelvű megnyilatkozásaiban megjelenő magánhangzószerű hezitálások elemzése. Kérdése, hogy miként alakul a spanyolban (L2) megjelenő [e]- és [ə]-szerű hezitálások hangszíne, gyakorisága és időtartama annak függvényében, hogy a beszélő mutat-e INySz-t. Ha az INySz-t mutató beszélőkkel ellentétben az INySz-t nem mutató beszélők hezitálnak [e]-szerű hanggal a spanyolban (L2) (Szánthó, 2022), akkor a spanyolban ejtett [ə]-szerű hezitálásaik is „[e]-szerűbbek”? További kérdés, hogy a spanyol nyelvű megnyilatkozásokban megjelenő hezitálások a hangszínükben mennyiben térnek el a magyarban megjelenőktől, valamint a spanyol anyanyelvűek hezitálásként megjelenő [e] hangjaiból származó referenciaadatoktól (Machuca, 2024).

Hipotéziseink szerint 1. a spanyol megnyilatkozásaikban az INySz-t mutató beszélők több V-szerű hezitálást ejtenek, mint az INySz-t nem mutató beszélők; 2. a spanyol megnyilatkozásaikban az INySz-t mutató beszélők hosszabb időtartamú V-szerű hezitálást ejtenek, mint az INySz-t nem mutató beszélők; 3. a spanyol megnyilatkozásaikban az INySz-t nem mutatók és az INySz-t mutatók [ə]-szerű hezitálásai eltérnek úgy, hogy az előbbieket esetében az [ə]-szerű hezitálás az [e]-szerűhöz közelebb áll hangszínében, miközben az INySz-t mutatók olyan [ə]-szerű hezitálásokat ejtenek, amelyek az [e]-szerű hezitálás hangszínétől jobban eltérnek; és 4. a magyar és spanyol megnyilatkozásokban megjelenő [ə]-szerű hezitálások az INySz-t nem mutatók esetében jobban eltérnek egymástól hangszínükben, mint az INySz-t mutatók esetében.

2. Kísérleti személyek, anyag és módszerek

A kísérleti személyek kiválasztása és csoportosítása online kérdőívvel történt. A kérdőívet összesen 47 fő töltötte ki. A kérdőív két részből állt. Az első rész szociológiai változókat (nem, kor) és a spanyollal mint idegen nyelvvel kapcsolatos változókat vizsgálta. A spanyol nyelvvel kapcsolatban felmérte a rendelkezésre álló sikeres nyelvvizsga Közös Európai Referenciakeret (KER) szerinti szintjét és típusát, a nyelvtanulással kapcsolatos változókat (spanyol nyelvtanulás formái és éveinek száma), a spanyol célnyelvi környezetben tartózkodás jellemzőit (helyszíne és az eltöltött idő hónapokban), és a spanyol nyelvhasználattal kapcsolatos szokásokat (rendszeressége és formái).

A kérdőív második része az INySz szintjét mérte egy ötfokozatú Likert-skálás attitűdméréssel. Ennek alapjául MacIntyre–Gardner (1994) INySz-t mérő kérdőíve szolgált, amelyet a tanulmány szerzője magyarra fordított és spanyol nyelvtanulókhöz adaptált. A kérdőív kitöltői 18 állítást, pl. *Nem zavar, ha gyorsan beszélnek spanyolul* egy 1–5-ig terjedő skálán értékelték (1 = egyáltalán nem igaz rám, 5 = teljes mértékben igaz rám). A kérdőív második részére adott értékeléseik alapján a kísérleti személyeket két csoportra, INySz-t mutató és INySz-t nem mutató beszélők csoportjára bontottuk.

A vizsgálatban 18 magyar anyanyelvű, 19–34 év közötti, a KER szerinti legalább B2 szintű spanyol nyelvtudással rendelkező, felsőfokú tanulmányait spanyol nyelven folytató nő vett részt. Közülük 9 INySz-t mutató és 9 INySz-t nem mutató beszélő volt. A kísérleti személyek nem éltek célnyelvi környezetben.

Mind a 18 kísérleti személlyel egy-egy magyar és spanyol nyelvű interjút készítettünk. A törekvéseink szerint az interjúkon hasonló feltételek teljesültek: az interjúk egy internetes telekommunikációs alkalmazáson keresztül folytak; a két interjúztató az interjú nyelvén anyanyelvű volt; az interjúztatók a kísérleti személyek számára ismeretlenek voltak; az interjú formája, időtartama és előirányozott témái megegyeztek; a spanyol nyelvű interjú témáinak szókincse a KER szerinti A2-es nyelvi szintet nem haladta meg, mindezekkel törekedve arra, hogy a kísérleti személyek hasonló körülmények között legyenek, és barátságos környezetben érezzék magukat. A kutatás korpusza a 36 interjúból származó 190 perces hanganyag, amely csak a kísérleti személyek megnyilatkozásait tartalmazza.

A megakadásjelenségek osztályozása nem egységes a szakirodalomban. A vizsgálatunkhoz a következő rendszerezést állítottuk fel. Összefüggő megnyilatkozásnak tekintettük a kísérleti személy beszédtevékenységét megelőző és annak lezárását követő jelhiánnyal, azaz csenddel lehatárolt szakaszt. Az összefüggő megnyilatkozás részeként vizsgáltuk a folyamatos beszédrészt, amely az egy beszédfordulón belüli beszédtevékenység megakadásoktól mentes része. Továbbá elemeztük a V-szerű hezitálásokat, valamint az [ə]-szerű és [e]-szerű hezitálásokat mint a V-szerű hezitálások egyes megvalósulási formáit.

A vizsgálatban az [ə]-szerű és [e]-szerű hezitálások egymástól való megkülönböztetése percepción alapult, azokat hallás után, kézzel címkéztük a magyar és spanyol hanganyagokban a Praat programban (Boersma–Weenink, 2023). Az első szinten címkéztük a hezitálások vizsgált megvalósulási formáit, azaz az [ə], [e] (vokálisos) típusú magánhangzószerű hezitálást, az [əm], [em] (nazálisos) típusú hezitálásokat, a folyamatos beszédrész szótagszámait, valamint az interjúztató beszédrészét. Második szinten címkéztük a kísérleti személyekhez tartozó összefüggő megnyilatkozásokat.

A gyakorisági elemzés során az [ə]-szerű és [e]-szerű hezitálásokat külön-külön, illetve V-szerű hezitálásokként összevontan is elemeztük. A nazálisos és vokálisos típusú megvalósulások között a gyakorisági elemzés során nem tettünk különbséget. A hezitációs jelenségek gyakorisági értéke megadható úgy, hogy a

megnyilatkozásban előforduló megakadásjelenségek darabszámát a megnyilatkozásokban produkált szótagok darabszámára vetítjük, az eredményt darab/szótag (db/szt) mértékegységben megadva.

A beszélők magyar (L1) és a spanyol (L2) spontán beszédében elemeztük az [e] és az [ə] V-szerű hezitálások hangszínét az első és második formáns frekvenciaértékének mérésével. A formánsmérés automatikusan történt a Burg-algoritmussal. Az F_1 és F_2 értékét a magánhangzók közepén, a magánhangzó-időtartam 10 százalékában vett időablakban az ott mért értékek mediánjaként határoztuk meg. Vizsgáltuk az [ə], [e] (vokálisos) típusú magánhangzószerű hezitálást és az [əm], [em] (nazálisos) típusú hezitálásokat is, utóbbi esetben a formánselemzés a hezitálásnak a vokális részére vonatkozott. A mért frekvenciaértékeket összevetettük egymással beszélői csoportonként, valamint a magyar és a spanyol nyelvre vonatkozó referenciaadatokkal is (1. táblázat): a magyar (L1) [e] és [ɛ] hanggal (Deme et al., 2011), a spanyol (L1) [e] hanggal (Quilis–Esgueva, 1983) és a spanyol (L1) [e]-szerű hezitálással (Machuca, 2024). A referenciaadatok (F_1 - és F_2 -értékek átlaga és szórása), amelyek nem a jelen kutatás eredményei, magyar és spanyol anyanyelvű, felnőtt női beszélőktől származtak.

1. táblázat. A magyar és a spanyol beszédre vonatkozó referenciaadatok (Hz) (Deme et al., 2011; Machuca, 2024; Quilis–Esgueva, 1983)

	F_1	F_2	F_1 szórás	F_2 szórás
[e] hang magyarban (L1)	456	2346	65	230
[ɛ] hang magyarban (L1)	612	1961	98	184
[e] hang spanyolban (L1)	482	2214	46	111
[e]-szerű hezitálás spanyolban (L1)	529	1860	91	315

Az F_1 és az F_2 frekvenciaértékeik alapján összehasonlítottuk a referenciaadatok, az [ə]-szerű és [e]-szerű hezitálások, illetve összevontan az V-szerű hezitálások magánhangzó-térbeli elhelyezkedését. Ehhez az adatokat logaritmikus skálakon jelenítettük meg azért, mert ez jobban leképezi a magánhangzóknak az észleletben megjelenő hangszínét (Deme, 2016). Azt vizsgáltuk, hogy beszélői csoportonként és nyelvenként a hezitálási formák egymáshoz képest, illetve a referenciaértékekhez képest hogyan helyezkednek el. Emellett a beszélői csoportonként a spanyolban (L2) mért V-szerű hezitálások formánsértékeinek és a spanyol [e]-szerű hezitálás referenciaértéke (Machuca, 2024) közötti euklideszi távolságokat is elemeztük.

Mivel az ejtés időtartama a magánhangzók minőségére, és így a V-szerű hezitálások minőségére is hatással lehet, vizsgáltuk ezek időtartamát. Összevontan elemeztük az [ə]-szerű és [e]-szerű hezitálások hosszát (ms) méghozzá úgy, hogy az időtartamokba az [əm], [em] nazálisos típusú hezitálások nazálisos része is beletartozott.

A jelen vizsgálatban mért egyes adatokat statisztikailag elemeztük (R Core Team, 2023). A kiegyenlített elemszámok miatt kevert modelles statisztikai elemzést végeztünk el. Megnéztük a NYELV (magyar/spanyol), az INYSZ (INySz-t mutató/ INySz-t nem mutató) és a HEZITÁLÁS különböző formáinak ([ə]-szerű és [e]-szerű hezitálások) hatását az F_1 frekvenciaértékére, valamint a NYELV (magyar/spanyol), az INYSZ (INySz-t mutató/ INySz-t nem mutató) hatását az F_2 értékére. Fontos szem előtt tartani azonban, hogy az elemszámok nagymértékű eltérései miatt a statisztikai próbák eredményei alapján inkább csak sejtesek fogalmazhatók meg.

3. Eredmények

3.1. A magánhangzószerű hezitálások gyakorisága és időtartama

A kísérleti személyek összesen 695 db magánhangzószerű hezitálást produkáltak összefüggő megnyilatkozásaikban (2. táblázat). Az egyes hezitálási formák elemszáma mind beszélői csoportonként, mind nyelvenként kiegyenlített volt. A V-szerű hezitálások a szorongást mutatók csoportjában a spanyol nyelvű megnyilatkozásban a leggyakoribb (0,056 db/szt). Ennek az az oka, hogy ebben a csoportban volt a legmagasabb a V-szerű hezitálások darabszáma (300) és a legalacsonyabb az összefüggő megnyilatkozások szótagszáma (5385). Ehhez képest a szorongást nem mutatók spanyol beszédben mért hezitálásainak gyakorisága a szorongóknál mért gyakoriság közel harmada volt (0,017 db/szt), mert a szorongást nem mutatók kevesebb magánhangzószerű hezitálást ejtettek (126) magasabb szótagszámú (7275) megnyilatkozásaikban. A spanyol beszédre jellemző hezitálási forma, az [e]-szerű hanggal kitöltött szünet csak az INySz-t nem mutatók spanyol nyelvű megnyilatkozásaiban fordult elő (0,009 db/szt), az INySz-t mutatók beszédében nem. Az INySz-t nem mutatók ezzel szemben a spanyol beszédben ugyanakkora gyakorisággal ejtettek [e]-szerű hezitálást, mint a magyar beszédre jellemző, [ə]-szerűt (0,009 db/szt). A magyar beszédben az [ə]-szerű hanggal kitöltött szünet gyakorisága csoportonként éppen fordított volt: az INySz-t nem mutató beszélők (0,023 db/szt) az INySz-t mutató beszélőknél (0,014 db/szt) több mint másfélszer gyakrabban ejtették azt.

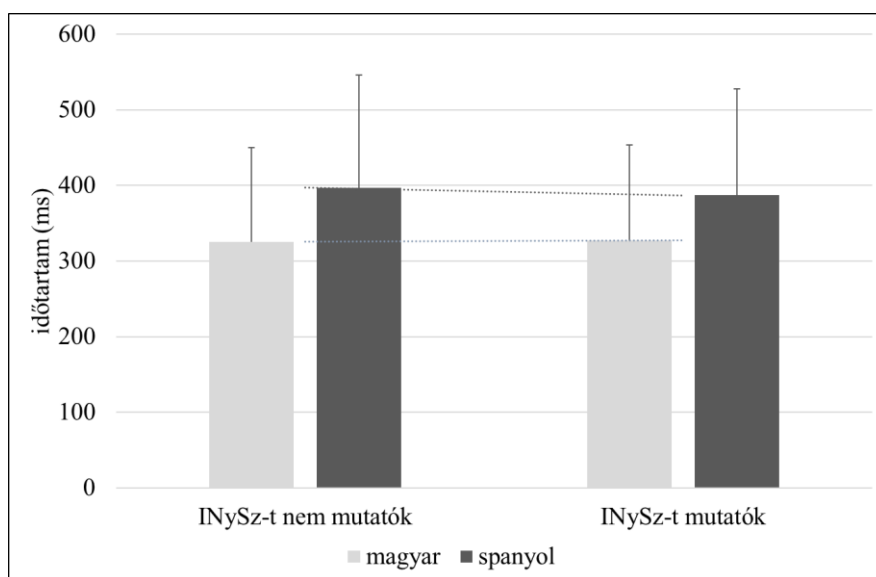
2. táblázat. A magánhangzószerű hezitálások elemszáma (db) és gyakorisága (db/szt)

nyelv	INySz	[ə]-szerű		[e]-szerű		V-szerű összesen	
		elemszám	gyakoriság	elemszám	gyakoriság	elemszám	gyakoriság
spanyol	INySz-t nem mutatók	63	0,009	63	0,009	126	0,017
	INySz-t mutatók	300	0,056	0	0	300	0,056
magyar	INySz-t nem mutatók	158	0,023	0	0	158	0,023
	INySz-t mutatók	111	0,014	0	0	111	0,014
összesen		632	-	63	-	695	-

Az eltérő darabszám a kutatás szempontjából jelentőséggel bír, a hezitálások előfordulási gyakorisága fontos jellemzője a csoportoknak, hiszen a vizsgálat a spontán módon előforduló hezitálásokra irányul, nem pedig rögzített számú, elicitált hezitálásokra. A magánhangzószerű hezitálásformák ([ə]-szerű, [e]-szerű és együttesen V-szerű) minőségének összehasonlításához mind az egyes hezitálásformák szerint, mind csoportonként az elemek eltérő számosságúak voltak. Emlékeztetőül, ugyan végeztünk statisztikai elemzést, de az elemszámok nagymértékű eltérései miatt a statisztikai próbák eredményei alapján inkább csak sejtések fogalmazhatók meg.

A magánhangzók és a magánhangzószerű hangok, így a magánhangzószerű hezitálások minőségére hatással lehet az ejtés időtartama. A temporális vizsgálat szerint a spanyolban a magánhangzószerű hezitálások mindkét csoportban (az INySz-t mutatók és az INySz-t nem mutatók csoportjában is) hosszabb időtartamúak voltak, mint a magyarban (1. ábra). A nyelvenként a két beszélői csoport V-szerű hezitálásainak időtartama szinte megegyezett: a magyarban INySz-t nem mutatók esetében 326 ms (szórás: 124 ms), INySz-t mutatók esetében 327 ms (szórás: 126 ms), míg a spanyolban az INySz-t nem mutatók esetében 397 ms (szórás: 149 ms), INySz-t mutatók esetében 387 ms (szórás: 141 ms) volt. Ezen eredmények alapján feltehető, hogy összefüggés a magánhangzószerű hezitálások időtartama és a megnyilatkozás nyelve között figyelhető meg, miszerint a spanyol nyelvű hezitációk időtartama hosszabb. Az időtartam és a beszélő INySz-e viszont nem látszik összefüggést mutatni, hiszen nyelvenként lényegében azonos volt a hezitálások időtartama a szorongás meglététől függetlenül.

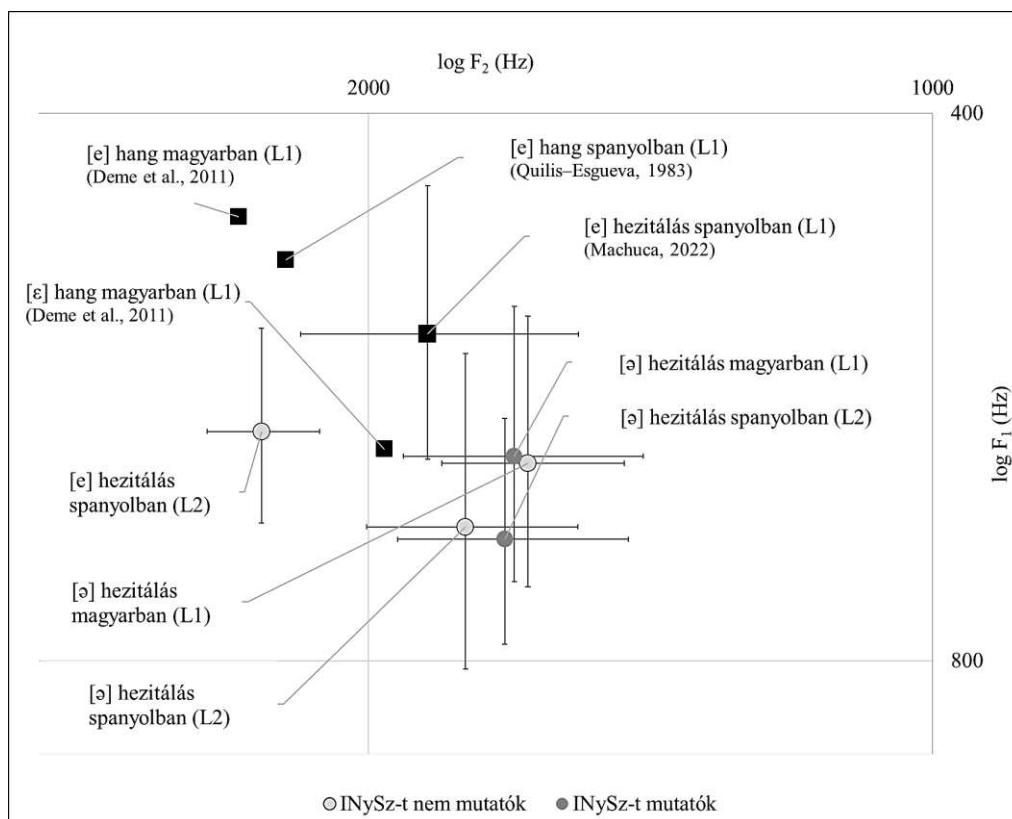
1. ábra. A V-szerű hezitálások átlagos időtartama és szórása (ms)



3.2. A magánhangzószerű hezitálások formánsértékei és elhelyezkedésük a magánhangzótérben

A magánhangzótérben a frekvenciaértékek átlagával és szórásával ábrázoltuk az [e]- és a [ə]-szerű hezitálások formánselemzéséből származó adatokat, valamint az egyes nyelvekből származó magánhangzókra és magánhangzószerű hezitálásra vonatkozó referenciaadatokat (2. ábra). A magánhangzótérben a spanyol anyanyelvűek [e]-szerű hezitálásának referenciaadatai mellett (Machuca, 2024) a könnyebb viszonyítás érdekében elhelyeztük az [ɛ] és az [e] hang magyarból (L1) (Deme et al., 2011), valamint az [e] hang spanyolból (L1) származó adatait (Quilis–Esgueva, 1983) is (a referenciaadatok frekvenciaértékeit és szórását lásd a Kísérleti személyek, anyag és módszerek című fejezetben). Az elemzésben csoportonként összehasonlítottuk egymással a mért magánhangzószerű hezitálások különböző formáit, illetve a mért magánhangzószerű hezitálások különböző formáit és a referenciaadatokat. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy volt-e különbség a mért értékek és a referenciaértékek magánhangzó-térbeli elhelyezkedései között, és ha igen, a különbség milyen mértékű és irányú volt. Megvizsgáltuk, hogy a V-szerű hezitálások egymáshoz közelebb vagy távolabb helyezkedtek-e el a magánhangzótérben, illetve hogy a távolságbeli értéktérések milyen irányúak voltak, azaz akusztikai értelemben véve palatálisabb vagy velárisabb és/vagy ajakkerekítésesebb vagy résesebb (F_2), illetve nyíltabb vagy zártabb (F_1) irányú különbségekről volt-e szó.

2. ábra. A V-szerű hezitálások hangszíne a spanyol hezitálások kategorizálásával

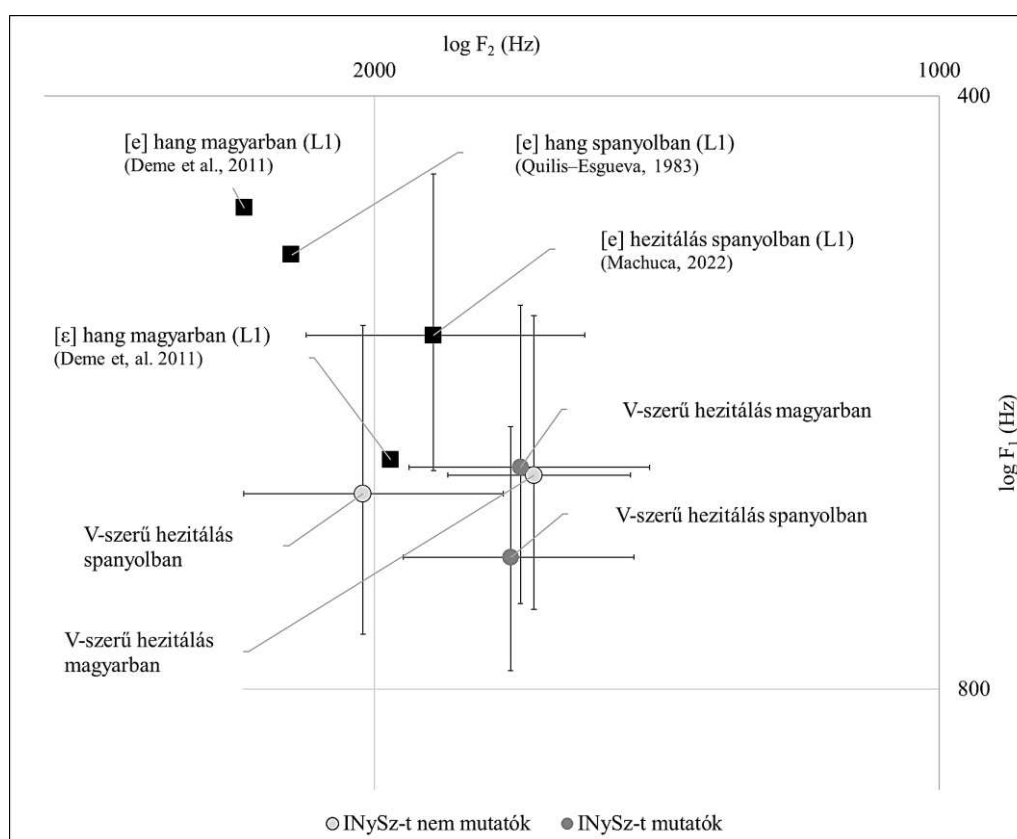


A magyarban (L1) az [ə]-szerű hezitálások formánsértékei csoportonként szinte megegyeztek, az INySz-t mutatók esetében az F₁ 617 Hz (szórás: 106 Hz), az F₂ 1672 Hz (szórás: 245 Hz), az INySz-t nem mutatók esetében az F₁ 623 Hz (szórás: 106 Hz), az F₂ 1644 Hz (szórás: 184 Hz) volt. A spanyolban azonban a csoportonkénti [ə]-szerű hezitálások formánsértékei között eltérés mutatkozott. Az [ə]-szerű hezitálást mind az INySz-t mutatók, mind az INySz-t nem mutatók nyíltabban ejtették a spanyolban, mint a magyarban, de az INySz-t nem mutatók az INySz-t mutatókhoz képest előrébb és/vagy résebben is: az INySz-t nem mutatók esetében az F₁ 675 Hz (szórás: 133 Hz), az F₂ 1775 Hz (szórás: 229 Hz), az INySz-t mutatók esetében az F₁ 686 Hz (szórás: 97 Hz), az F₂ 1692 Hz (szórás: 239 Hz) volt. Az INySz-t nem mutatók esetében tehát spanyol beszédben az [ə]-szerű hezitálás átlagos formánsértékei közelebb helyezkednek el a spanyol anyanyelvűek [e]-szerű hezitálásának értékeihez (Machuca, 2024), de minőségükben közelebb álltak a magyar (L1) [ɛ] hanghoz (Deme et al., 2011), mint a magyar (L1) [e] hanghoz (Deme et al., 2011) vagy a spanyol (L1) [e] hanghoz (Quilis–Esgueva, 1983).

A spanyolban a spanyol beszédre jellemző [e] hanggal kitöltött szünetet csak INySz-t nem mutató beszélők ejtettek, ennek formánsértékei F₁ 598 Hz (szórás: 73 Hz), F₂ 2281 Hz (szórás: 157 Hz) volt. Ezek alapján az értékek alapján a spanyolban (L2) ejtett [e]-szerű hezitálási formák hangszínükben közelebb álltak a magyar (L1) [ɛ] (Deme et al., 2011) hanghoz, mint a spanyol (L1) [e]-szerű hezitáláshoz (Machuca, 2024) vagy a spanyol [e] hanghoz (Quilis–Esgueva, 1983). A referenciaadatok szerinti spanyol (L1) [e]-szerű hezitálás a spanyol (L1) [e]-hangtól úgy tér el minőségében, hogy akusztikai értelemben annál velárisabb és/vagy ajakkerekítésesebb, illetve nyíltabb, de nem olyan nyílt, mint a magyar (L1) [ɛ] hang, ennek ellenére a mérésünk szerint a magyar anyanyelvűek spanyolban (L2) ejtett [e]-szerű hezitálásai mégis ehhez az [ɛ] hanghoz álltak legközelebb minőségükben.

Fontos kitérni arra, hogy a kísérleti személyek által a magyar és a spanyol beszédben produkált V-szerű hezitálások mért akusztikai szerkezetkülönbségei a kutatók percepcióján alapultak, hiszen a V-szerű hezitálások [ə]-szerű és [e]-szerű hezitálásokra való kategorizálása nem spanyol anyanyelvű beszélőkkel történt. Eszerint a V-szerű hezitálások akusztikai értelemben nyíltabb ejtésűek voltak a spanyolban (L2), mint a magyarban (L1). Az 3. ábra a V-szerű hezitálások beszélői csoportonkénti átlagos formánsértékeit és szórását mutatja a magánhangzótérben a hezitálások [ə]-szerű és [e]-szerű hezitálásokra való bontása nélkül.

3. ábra. A V-szerű hezitálások hangszíne



Az F_1 -adatokban különbség figyelhető meg az egyes beszélői csoportok spanyol V-szerű hezitálásainak formánsértékei között (INySz-t nem mutató beszélők: F_1 spanyol = 637 Hz; INySz-t mutató beszélők: F_1 spanyol = 686 Hz). Az F_1 összesített adatai szerint a nyelvek között mutatkozott jelentős eltérés (F_1 magyar = 621 Hz; F_1 spanyol = 671 Hz): a statisztikai elemzés azt mutatta, hogy NYELV-nek szignifikáns hatása volt az F_1 -re ($F(1, 18) = 9,6$; $p < 0,05$), míg a HEZITÁLÁS különböző formáinak, és az INYSZ-nek nem volt. Az INySz-t nem mutató beszélők spanyol megszólalásaiban mért F_2 -adatokban is számottevő eltérést figyeltünk meg az INySz-t nem mutató beszélők magyarban, valamint az INySz-t mutatók spanyolban és magyarban mért értékeihez képest (INySz-t nem mutató beszélők: F_2 spanyol = 2028 Hz, F_2 magyar = 1644 Hz; INySz-t mutató beszélők: F_2 spanyol = 1692 Hz, F_2 magyar = 1672 Hz). A statisztikai vizsgálat szerint az F_2 értékére a NYELV és az INYSZ interakcióban hatottak ($F(1, 18) = 7,4$; $p < 0,05$) úgy, hogy csak a NYELV főhatás mutatkozott szignifikánsnak ($F(1, 18) = 7,9$; $p < 0,05$). Az INySz-t nem mutató beszélők a V-szerű hezitálásokat a spanyolban akusztikai értelemben palatálisabban és/vagy résesebben ejtették. Ez az eredmény rámutat a percepción alapuló megkülönböztetés szerinti kategorizáció szerinti összefüggésre is, miszerint [e]-szerű hezitálást a spanyolban csak az INySz-t nem mutató beszélők produkáltak, az INySz-t mutató beszélők nem.

Mivel az INySz-t mutató beszélők spanyol (L2) megnyilatkozásaikban nem produkáltak [e]-szerű hezitálást, és a magyar (L1) megnyilatkozásokban sem jelenik meg ez a hezitációs forma, a két hezitációs forma összevonása csak az INySz-t nem mutató beszélők spanyol (L2) nyelvű megnyilatkozásaiban előforduló hezitálásokat érintette. A spanyolban (L2) a V-szerű hezitálás csoportonkénti formánsértékeinek átlaga és spanyol [e]-szerű hezitálás referenciaértéke (Machuca, 2024) között mért euklideszi távolság az INySz-t nem mutatók esetében kisebb (200 Hz) volt, mint INySz-t mutatók esetében (230 Hz). Azonban az INySz-t nem mutató beszélők spanyolban (L2) ejtett V-szerű hezitálása minőségében (F_1 : 637 Hz, szórás: 114 Hz, F_2 : 2028 Hz, szórás: 321 Hz) leginkább a magyar (L1) [ɛ] hanghoz állt közel.

4. Következtetések

A kutatás a magyar anyanyelvűek magyar és spanyol nyelvű megnyilatkozásaiban megjelenő magánhangzószerű hezitálások minőségét elemezte különös tekintettel arra, hogy miként alakul a spanyolban (L2) megjelenő V-szerű, illetve [e]- és [ə]-szerű hezitálások hangszíne és gyakorisága annak függvényében, hogy a beszélő mutat-e INySz-t.

A kutatás eredményei alátámasztották az 1. hipotézist: a spanyol (L2) megnyilatkozásaikban az INySz-t mutató beszélők több V-szerű hezitálást ejtettek, mint az INySz-t nem mutató beszélők. Az eredmények nem erősítették meg a 2. hipotézist: a két beszélői csoport közel azonos időtartamú V-szerű hezitálást produkált a spanyolban (L2). Az eredmények megerősítették a 3. hipotézist: a spanyol (L2) megnyilatkozásaikban az INySz-t nem mutatók és INySz-t mutatók [ə]-szerű hezitálásai eltértek úgy, hogy az INySz-t nem mutatók esetében az [ə]-szerű hezitálás a spanyol anyanyelvűek megnyilatkozásaiban megjelenő [e]-szerű hezitáláshoz (Machuca, 2024) közelebb állt hangszínében, mint az INySz-t mutatók esetében. Ezzel ellentétben az eredmények a 4. hipotézist nem támasztották alá: a magyar és spanyol megnyilatkozásokban megjelenő [ə]-szerű hezitálás az INySz-t nem mutatók esetében nem tértek el jobban egymástól hangszínükben, mint az INySz-t mutatók esetében. Fontos kiemelni, hogy a csoportonkénti eltérés más-más jellegű volt: a spanyolban (L2) az [ə]-szerű hezitálás az INySz-t nem mutatók esetében akusztikai értelemben nemcsak nyíltabb, hanem palatálisabb és/vagy résesebb is volt.

Összefoglalva tehát: a spanyol (L2) megnyilatkozásokban az INySz-t nem mutató beszélők V-szerű hezitálásai kevésbé „[ə]-szerűek”, annak hangszíne közelebb áll a spanyol anyanyelvi beszélőkre jellemző [e]-szerű hezitálás referenciaadataihoz, mint az INySz-t mutatók V-szerű hezitálásai. Fontos kiemelni azonban, hogy magyar magánhangzótérben vizsgálva a spanyol beszédben (L2) ejtett [e]-szerű hezitálás leginkább a magyar [ɛ] hanghoz állnak közel.

A vizsgálat arra is rámutatott, hogy a referenciaadatok magánhangzótérben való összevetése szerint a spanyol (L1) [e]-szerű hezitálás a spanyol [e]-hangtól úgy tér el minőségében, hogy akusztikai értelemben annál velárisabb és/vagy ajakkerekítésesebb, illetve nyíltabb, és nem olyan nyílt, mint a magyar (L1) [ɛ] hang. Ennek ellenére a magyar anyanyelvűek spanyolban (L2) ejtett [e]-szerű hezitálásai mégis ehhez az [ɛ] hanghoz állnak a legközelebb minőségükben. Egy lehetséges további kutatási irány a spanyol (L1) [e]-szerű hezitálás perцепciós vizsgálata a tekintetben, hogy miként reprezentálódik ez a hezitációs forma a magyar anyanyelvű beszélőkben, inkább magyar (L1) [ɛ]-ként vagy [e]-ként. Ezen vizsgálat közelebb segíthet a spanyol nyelvre jellemző hezitálások hatékony elsajátításának elősegítéséhez a nyelvoktatásban. Illetve további magyar és spanyol beszédhangok elemzésével vizsgálható, hogy a beszélők által használt magánhangzótérben a vizsgált V-szerű hezitálások hol helyezkednek el. Továbbá a kutatás folytatása lehet újabb kísérleti személyek bevonásával a vizsgált elemek számának növelése. Az elemszám növelésének másik eszköze egy vizsgálat lefolytatása új módszerrel, amely előre rögzített számú, elicitált hezitálásformák összehasonlításán alapul. Ezzel kiegyenlítettebb elemszám érhető el, ami megbízhatóbb statisztikai elemzésekre is lehetőséget nyújt.

Irodalom

- Ashby, P. (2011). *Understanding phonetics*. London: Hodder Education.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. & Nolen-Hoeksema, S. (1999). *Pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Bachorowski, J.-A. & Owren, M. J. (2008). Vocal Expressions of Emotion. In Lewis, M., Haviland-Jones & J. M., Feldman Barrett, L. (szerk.), *Handbook of Emotions* (196–210). New York: The Guilford Press.
- Baditzné Pálvölgyi Kata (2019). A megnyúlások és kitöltött szünetek mintázatai küszöbszinten álló magyar ajkú spanyol nyelvtanulók spontán beszédprodukciónak. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 19(2). doi: 10.18460/ANY.2019.2.001
- Boersma, P. & Weenink, D. (2023). *Praat: doing phonetics by computer [Computer program]*. Version 6.3.10. Letöltés: <http://www.praat.org/>
- Deme Andrea (2016). *Magánhangzók ejtése és észlelése a szopránénekben*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Deme Andrea, Grácsi Tekla Etelka, Horváth Viktória & Markó Alexandra (2011). Magánhangzó-realizációk az olvasásban és a spontán beszédben (előadás). Elhangzott: *Beszéd kutatás 2011. konferencia*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 2011. október 27–28.
- Fant, G. (1960). *Acoustic theory of speech production*. Hága: Mouton & Co.
- Gocsál Ákos (2000). A beszéd időviszonyai különböző életkorú személyeknél. *Beszéd kutatás 2000*, 39–50.
- Gósy Mária (2005). *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy, M., Gyarmathy, D. & Beke, A. (2017). Phonetic analysis of filled pauses based on a Hungarian-English learner corpus. *International Journal of Learner Corpus Research*, 3(2), 149–174.
- Horváth Viktória (2014). *Hezitációs jelenségek a magyar beszédben*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125–132.
- Lindblom, B. E. & Sundberg, J. (1971). Acoustical consequences of lip, tongue, jaw, and larynx movement. *Journal of the Acoustical Society of America*, 50 (4): 1166–1179.

- Machuca, M. J.** (2024). An acoustic study on the use of fillers in Spanish as a foreign language acquisition. In Maqbool, T., Lang, L. Y. & Meltzoff, K. (szerk.), *Second Language Acquisition. Learning Theories and Recent Approaches* (69–83). London: IntechOpen. doi: 10.5772/intechopen.100695 Letöltés: <https://www.intechopen.com/chapters/83554>
- Machuca, M. J., Llisterri, J. & Ríos, A.** (2015). Las pausas sonoras y los alargamientos en español: Un estudio preliminar. *Normas*, 5, 81–96.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C.** (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of literature. *Language Learning*, 41, 85–117.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C.** (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44, 283–305.
- Mády Katalin** (2008). Magyar magánhangzók vizsgálata elektromágneses artikulográffal gyors és lassú beszédben. *Beszéd kutatás 2008*, 52–66.
- Quilis, A. & Esgueva, M.** (1983). Realización de los fonemas vocálicos españoles en posición fonética normal. In Esgueva, M. & Cantarero, M. (szerk.), *Estudios de fonética I* (137–252). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- R Core Team** (2023). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing. Vienna. Letöltés: <https://www.R-project.org/>
- Szánthó, Zs.** (2021). Foreign language anxiety and filled pauses in spontaneous L2 speech. *Proceedings of the 3rd International Symposium on Applied Phonetics (ISAPh 2021)*, 67–70.
- Szánthó Zsuzsa** (2022). Többet "őzünk", ha szorongunk? In Balázs-Piri Péter & Miklós Laura (szerk.), *Bonsai-tanulmányok* (91–100). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Trouvain, J.** (2003). *Tempo variation in speech production: Implications for speech synthesis*. Doktori disszertáció. Saarbrücken: Saarland University.
- Váradi Viola** (2009). Hallásalapú és vizuális alapú közlések. *Beszéd kutatás 2009*, 228–239.

Köszönöm a fáradhatatlan segítséget és támogatást dr. Deme Andreának. A vizsgálat a Kulturális és Innovációs Minisztérium EKÖP-24 kódszámú Egyetemi Kiválósági Ösztöndíjprogramjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával, valamint a TKA–DAAD 177375. számú projektjének támogatásával készült.

RABEB GHANMI

Multilingualism Doctoral School, University of Pannonia
ghanmi.rabeb@htk.uni-pannon.hu
<https://orcid.org/0009-0005-8341-5280>

Rabeb Ghanmi: The role of metalinguistic abilities in decoding an unknown language in trilingual learners

Alkalmazott Nyelvtudomány, Különszám, 2024/2. szám, 60–85.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.K.2024.2.004>

The role of metalinguistic abilities in decoding an unknown language in trilingual learners

The present study investigates whether greater metalinguistic awareness in multilingual Hungarian L1 speakers enrolled in a French bilingual programme is related to an increased ability to decode an unfamiliar language. Language proficiency is also examined as a factor contributing to the comprehension of the text passages in the new language. 134 Hungarian high school students having learnt English as L2 and French as L3 were administered a Language Experience and Proficiency Questionnaire, French and English proficiency tests, a reading comprehension test in Italian, which is an unknown language to them, and a retrospective questionnaire investigating the process of decoding the novel language. The results showed a significant relationship between metalinguistic skills and the ability to decode an unknown language. The role of language proficiency and contextual cues in the comprehension of written Italian was also demonstrated. In addition, the findings revealed that awareness of the linguistic distance between languages has influenced the participants' choice of the source language for crosslinguistic consultations.

Keywords: metalinguistic awareness, crosslinguistic awareness, multiple language learning, decoding, unknown language

1. Introduction

1.1. Dynamic Model of Multilingualism

Multilingualism is a complex phenomenon in all its aspects. It is vibrant, intriguing and one of the most globally important social practices (Aronin, 2019). In this vein, Herdina and Jessner (2002) have introduced a holistic approach to multilingual development that views language systems within the multilingual system as dynamic and interdependent, interacting and influencing each other over time. The Dynamic Model of Multilingualism or DMM (Herdina & Jessner, 2002) applies the dynamic systems complexity theory (hereafter DSCT) to provide a holistic and dynamic view of multilingualism and to identify synergistic developments across the languages of multilinguals (Clyne, 2003). According to DSCT, the multilingual system is a dynamic, adaptive, nonlinear, and complex system that fluctuates over time due to the perceived communicative needs of a multilingual speaker (Hufeisen & Jessner, 2019). It has the ability to adapt to temporary changes in the systems' environment and the ability to develop new system properties in response to altered conditions (Herdina & Jessner, 2002). According to the DMM, multilingual proficiency (MP) is described as the

dynamic continuous interaction between the manifold psycholinguistic systems ($LS_1/LS_2/LS_3/LS_n/$ etc.), in which the individual languages (L_1, L_2, L_3, L_n) are integrated (Jessner, 2008), cross-linguistic interaction (CLIN, i.e. the connections and influences of languages on each other), and the M(ultilingualism)-factor (i.e. a set of skills in multilingual learners that contribute to and have a catalytic effect in L_n learning), as shown in the following approximate formula:

$$LS_1/LS_2/LS_3/LS_n + CLIN + M\text{-factor} = MP$$

1.2. Metalinguistic awareness

As the key element of the M-factor which comprises a set of abilities in multilingual speakers, metalinguistic awareness (MLA) is a metacognitive ability that develops with further language learning (Török & Jessner, 2017). It is a subcomponent of metacognition and a meta-emergent property in bi- and multilinguals as described from a dynamic systems and complexity theory perspective in the Dynamic Model of Multilingualism (Herdina & Jessner, 2002). MLA refers to the ability to think abstractly about language and consequently manipulate languages (Jessner, 2006; Jessner & Allgäuer-Hackl, 2020). It contributes to the development of linguistic, cognitive, and metacognitive abilities as well as literacy skills (Jessner, 2015). It influences further language learning by acting as a catalyst for the successful acquisition of additional foreign languages (Kemp, 2001). A substantial body of research studies has attributed a crucial role to the higher level of MLA as a fundamental factor contributing to multilingual learning and multiple language use (e.g., Jessner, 2014; Kemp, 2001; Thomas, 1988; Woll, 2019). It has been argued that bi- and multilinguals are more privileged than monolinguals when learning an additional foreign language, because they develop a higher level of language awareness that allows them to reflect objectively on the structural features of languages objectively (Jessner, 2006).

1.3. Crosslinguistic awareness

Crosslinguistic awareness (XLA), according to Cenoz and Jessner (2009, p. 127), is “the learner’s tacit and explicit awareness of the links between their language systems”. The ability of multilinguals to make explicit or implicit use of the connections and interactions between their language systems has been associated with a greater propensity for positive transfer and is considered a learning asset that facilitates (further) language learning (Apaloo & Cardoso, 2021). Angelovska and Hahn (2014, p. 18) define crosslinguistic awareness as “a mental ability which develops through focusing attention on and reflecting upon language(s) in use and through establishing similarities and differences among the languages in one’s multilingual mind”. This definition implies the interrelatedness of crosslinguistic awareness and metalinguistic awareness as emergent properties in multilingual learners. Crosslinguistic awareness can lead to increased metalinguistic awareness, which in turn facilitates cross-lingual lexical consultations (Mayr,

2021). Möller-Omrani and Sivertsen (2022) note that any instance of metalinguistic awareness that requires language comparison falls under the definition of crosslinguistic awareness. In this vein, Angelovska (2018) argues that crosslinguistic awareness can be seen as a subset of metalinguistic awareness. It allows L3 learners to make use of all their prior language resources, thereby enabling them to consciously examine morphosyntactic connections between the languages they know (Angelovska, 2018) and transfer knowledge and skills across languages (Hofer, 2015). Similarly, Angelovska and Hahn (2012) concluded that learners' ability to make cross-linguistic comparisons when reflecting on L3 syntactic structures promotes overall grammatical awareness.

1.4. Decoding an unknown language system: the role of metalinguistic abilities and prior linguistic knowledge

Metalinguistic awareness enables individuals to apply logic and reasoning to language. For instance, learners at this stage can reason that a word that frequently occurs in a story and begins with a capital letter is likely to refer to the main character (Ter Kuile et al., 2011). Metalinguistic awareness correlates with a greater ability to resolve linguistic ambiguities and to decide “on deeper meanings or intentions from words choices or paralinguistic cues” (Edwards & Kirkpatrick, 1999, p. 314). In this light, Ter Kuile et al. (2011) suggested that such reasoning with language promotes the comprehension and decoding of texts written in an unfamiliar language. Gibson and Hufeisen (2003) evidenced that knowing more foreign languages, especially those that derive from the same language family such as German and English, facilitates additional foreign language learning. This can be explained by learners' reflection on their previously learnt languages and use of various conscious and subconscious techniques including transfer strategies to comprehend and produce elements of the target language. In their study, Gibson and Hufeisen (2003) investigated how well multilingual foreign language learners would translate a Swedish text, a language unfamiliar to them, to either English or German. The results showed that previously acquired languages can help decode a new language system and that the more languages a person knows, the better they can use their linguistic knowledge to understand an unfamiliar language.

Ter Kuile et al. (2011) conducted a similar study which aimed to investigate the role of metalinguistic awareness in the comprehension of a text written in an unfamiliar language. An Indonesian reading comprehension test was designed to measure Dutch high school students' metalinguistic awareness in a naturalistic setting in which a person is “[...] comprehending language in a customary fashion while concurrently making decisions about what is being perceived” (Edwards & Kirkpatrick, 1999: 315). The results showed that the bilingual students outperformed their monolingual peers on the Indonesian language test, ergo supporting the notion that bilingual education enhances metalinguistic awareness and thus the ability to decode an unfamiliar language.

Smidfelt and van de Weijer (2019) brought to light some intriguing features of how Swedish upper secondary students used their background languages to process Italian, an unfamiliar language, in a translation task. Data from the retrospective questionnaire revealed that students relied not only on lexical but also structural and phonological similarities between the languages involved to decode the new language system. A more recent study by Spechtenhauser and Jessner (2024) showed that learners benefited from higher metalinguistic awareness levels when decoding a novel language system. Respondents with a greater metalinguistic awareness were able to activate and rely on their prior linguistic knowledge at either the implicit or explicit level, ergo establishing the role of metalinguistic awareness as a catalyst in the decoding process and a driving force in multilingual systems. Spechtenhauser and Jessner (2024) demonstrated that crosslinguistic awareness plays a crucial role in the decoding of a new language system, as learners' awareness of the connections between their languages would lead to crosslinguistic consultations.

In summary, the findings from previous research presented in this section show that learners' awareness at the meta- and cross-linguistic level of the similarities and overlaps between their languages is fundamental in decoding a new language system. There is evidence that a multilingual learner relies on their background languages, especially the more (psycho)typologically similar ones, when performing a translation or reading comprehension task in an unfamiliar language. However, research on the metalinguistic activities involved in deciphering unfamiliar language texts in the context of reading comprehension tasks remains remarkably scarce.

1.5. Limitations of recent studies

Over the last two decades, cognitive and psycholinguistic research has investigated cognitive and metacognitive phenomena in the context of multilingual systems (Spechtenhauser & Jessner, 2024). Nevertheless, there is still a research gap regarding the role of metalinguistic awareness, as a fundamental metacognitive property, in third and additional language learning. A notable limitation of research on metalinguistic awareness is the predominance of studies focusing on monolingual and bilingual contexts. Only a limited number of research studies have investigated the development of metacognitive skills, including MLA, within multilingual systems involving three or more languages. Consequently, it is imperative to address this gap in order to foster a comprehensive understanding of how metalinguistic awareness functions and evolves in a complex and dynamic multilingual systems context. Studying multilingual learners' metalinguistic thinking when confronted with an unfamiliar language system could unravel the complex dynamics of (further) language learning and highlight the role of MLA skills in facilitating subsequent language acquisition and the development of learning strategies.

2. The present study

This study explores metalinguistic awareness in relation to multilingual learning, cross-linguistic awareness, language proficiency, and its implications for decoding of an unfamiliar language system from a DMM perspective. It aims to answer the following research questions:

RQ1: What is the relationship between L2 and L3 proficiency and MLA skills used in decoding the unfamiliar language system?

RQ2: How do learners use their MLA skills to decode the unfamiliar language system?

RQ3: Does typological proximity help substantially in decoding the unfamiliar language system? Which of the previously acquired languages is considered most helpful?

3. Methods

3.1. Settings and participants

The study was conducted in three Hungarian public high schools: *Vetési Albert Gimnázium* (Veszprém), *Leőwey Klára Gimnázium* (Pécs), and *SZTE Gyakorló Gimnázium* (Szeged). All schools offer a French bilingual programme, which meets the quality of French bilingual education worldwide. The programme begins in grade 9 and continues until grade 12. Students receive intensive French language instruction where several subjects including history, geography, civilisation, and mathematics are taught in French. Other foreign language courses, including English, are also offered within the French bilingual programme. In fact, students usually start learning their first foreign language, often English, at the age of 8-9 (3rd-4th grade). When they reach grade 9, they start learning their second foreign language. If English is not their first foreign language, it is often chosen as their second.

In the current study, the 10th, 11th, and 12th graders (N=139) who were invited to participate predominantly learned French as L3 starting from the 9th grade as part of the French bilingual program and English as L2 from primary school. Five participants were excluded from the study because they reported having learnt Italian, the unfamiliar language system used in this research. Hence, the final number of participants is 134 (104 female). During the first year of the program (grade 9), the participants received an intensive training in French with the aim of enabling them to start content learning in the foreign language from grade 10 onwards. From grade 10 to grade 12, students receive 5 to 6 hours of French instruction and 3 hours of English language classes per week. The age of participants ranges between 16 and 19 years ($M=17.67$). 37 participants are in grade 10, 35 are in grade 11, and 62 are in grade 12. Although being exposed more to French in their schools, 76.1% of the participants reported that they were more dominant in English than French. Only 18% of them stated that they were more dominant in French. On a daily basis, participants are more exposed to Hungarian ($M=68.75$), followed by English ($M=18.18$) then French ($M=17.00$). Although the

difference in the mean exposure to English and French seems minimal, the majority of students expressed a stronger inclination and motivation towards learning and using English. They reported using English more frequently than French in various contexts, such as with family and friends as well as when watching TV and listening to music. Moreover, 26.8% of respondents stated that they identified with the English culture to varying degrees, while 24.6% identified with the French culture. All students expressed a degree of identification with their L1 Hungarian culture, choosing values between 2 and 10 on a scale of 0-10. A few students reported identifying with other cultures including Japanese, Spanish, German, Croatian, Polish, and Korean.

3.2. Materials used

Five instruments were used in this study: the Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q), a French proficiency test, an English proficiency test, an Italian reading comprehension test, and a retrospective questionnaire.

3.2.1. Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q)

The Hungarian version of the Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q), first developed in English by Marian, Blumenfeld and Kaushanskaya (2007) to assess language profiles of bilinguals and multilinguals, was used to collect self-reported background information about the participants such as language dominance, language use, language exposure, and self-reported language proficiency. Questions 7 and 8 in the original version were excluded from this study as they were irrelevant, dealing with the highest level of education and immigration experience. Similarly, questions 6 and 7 under each language profile were omitted, as they dealt with learners' perceptions of their accent in their foreign languages, which is considered irrelevant to the focus of the study.

3.2.2. French Proficiency Test

A French proficiency test at B2 level was designed for this study. The test consists of two sections: a reading comprehension task and a lexical grammatical task containing 7 and 10 multiple-choice questions, respectively. The first task was taken from one of the standardised DELF (Diplôme D'études en Langue Française) exams. The lexical and grammatical items in the second task were taken from the Test de Connaissance du Français (TCF Tout Public), a standardised test of French knowledge developed by the French Ministry of Education, and the Test de Français International (TFI), a standardised test developed and administered by the Educational Testing Service (ETS). Both of these tests are designed to assess French competence in non-native speakers of French for educational, professional, or personal purposes.

3.2.3. English Proficiency Test

An English proficiency test has been developed to assess learners' English language competence at B1-B2 levels. The test consists of a reading comprehension section and a grammatical section with 7 and 10 multiple-choice questions, respectively. The reading comprehension section has been adapted from the EF Standard English Test (EF SET), a standardised test designed by EF Education First, a global educational company, in accordance with CEFR standards, to measure English proficiency. The 10 grammatical items in the second section were based on the curriculum adopted by Hungarian secondary schools for teaching English grammar. This curriculum is designed to guide students through the learning of basic grammatical rules, thereby fostering their understanding of basic language structures, which is essential to reach a B2 level by the end of grade 12.

3.2.4. Italian Reading Comprehension Test

An A1 level Italian language test has been designed to measure students' ability to decode an unfamiliar language system. Italian has been chosen because it was unfamiliar to the participants and because it belongs to the Indo-European language family which also includes French and English. Italian and French, on the other hand, belong to the Romance languages, while English is a Germanic language. Learners' L1 Hungarian, however, belongs to the Finno-Ugric branch of the Uralic languages, which makes it typologically different from their L2 and L3.

The Italian test consists of three reading comprehension tasks with multiple-choice questions. The first text consists of 76 words with 4 questions in Italian. The task has been adopted from CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera – Italian Certificate as a Foreign Language) A1 standardised exam developed by the University of Siena to measure the Italian language skills of non-native speakers of Italian. The text is about a special discount on parking fees offered by the Italian railway company Trenitalia to travelers. The second Italian text consists of 131 words with 6 questions in English. It has been taken from an online platform Lingua, designed to help learners develop various skills in multiple languages. The Italian materials have been developed by professional Italian teachers to provide a solid foundation for learning Italian. The text describes a typical day in the life of 18-year-old Carlo. The third and final text consists of 118 words and is followed by 6 questions in French. The task has been taken from Lingua and is a description of Sofia's family. A grammar question was included in each of the second and third tasks, to assess learners' awareness of structural similarities between their languages. The reason for providing the questions in L2 and L3 in the second and third tasks is to ensure that the students' focus remains on decoding the Italian texts and making educated interpretations about the content.

3.2.5. Retrospective Questionnaire

Unlike other experimental techniques used in previous psycholinguistic research investigating metacognitive operations, the retrospective questionnaire aims to capture the involvement of metalinguistic awareness in the decoding process. An advantage of this method is that it provides access to learners' processing of the different Italian texts and not only to the final product (Smidfelt, 2017). The retrospective questionnaire used in this study is based on Gibson and Hufeisen (2003) and was used by Smidfelt and van de Weijer (2019). The questionnaire was slightly adapted to meet the aims of the study and was translated into the participants' L1 Hungarian. It contained the following questions:

1. Did Hungarian help you understand texts 1, 2, and 3? If so, please give examples from each text.
2. Did French help you understand texts 1, 2, and 3? If so, please give examples from each text.
3. Did English help you understand texts 1, 2, and 3? If so, please give examples from each text.
4. Which background language do you think is the most helpful for understanding the texts and answering the questions? Hungarian, French, or English?
5. Was the task easy, medium (not too easy not too difficult), or difficult?
6. Did anything else help you understand the texts, such as the context? Please give examples!

Participants were encouraged to give as many examples as possible of how they could understand the Italian texts in order to gain a deeper insight into the strategic processing methods used to decode an unfamiliar language system. They were free to answer the questions in any of their languages.

3.3. Procedure

3.3.1. Reliability of the tests

At the beginning of the data collection phase, the Italian Reading Comprehension Test, the French Proficiency Test, and the English Proficiency Test were piloted to ensure their reliability. The pilot study was conducted on 10 participants with a similar linguistic background to the participants involved in the present study. Data analysis showed that the tests were comprehensible and reliable. The Cronbach's alpha values were as follows: Italian Reading Comprehension Test, $\alpha=.80$; French Proficiency Test, $\alpha=.82$; English Proficiency Test, $\alpha=.79$. Since the α measures were considerably high, all tests had therefore good reliability and were used in the subsequent data collection.

3.3.2. Data collection

Four Hungarian-French bilingual secondary schools were contacted in order to obtain their consent to conduct the present study with their students, and three of them agreed to take part in this research. Data collection took place on five different days within a period of three months during the French language classes

and in the presence of the students' French teacher and the researcher. First, I gave a brief verbal explanation, in French, of the objectives of the study and the questionnaires and tests they would be completing. The students were also informed in advance that participation in the study was completely voluntary. Participants were given the option of using pseudonyms instead of their real names if they wished, and were informed that all data would be treated anonymously. Finally, they were instructed to complete the tasks individually.

Participants were first administered the LEAP-Q to gather relevant information, followed by the French Proficiency Test and the English Proficiency Test. Immediately afterwards, students were asked to decode the Italian texts, a language unfamiliar to them, and then to complete the Retrospective Questionnaire. All tests were administered in written form. The whole procedure took about 50 to 120 minutes. This variation in duration is attributed to the fact that some students preferred spending more time carefully decoding the Italian texts and providing detailed responses to the retrospective questionnaire. Additionally, the participants' differing levels of engagement and desire for accuracy might have also contributed to variation in completion time.

3.4. Data analysis and coding criteria

Quantitative data analysis was based on the French and English proficiency tests and the Italian Reading Comprehension Test. All tests were coded on a binary scale. Zero points were given if the answer was wrong, and one point was given if the answer was correct. As the maximum score is one point for each item, the maximum score that can be achieved is 17 points for both proficiency tests and 16 points for the unfamiliar language test. Additionally, quantitative data were obtained from the retrospective questionnaire on the extent to which previous languages helped decode the Italian texts. All scores were statistically analysed using IBM-SPSS software.

Qualitative data were extracted from the retrospective questionnaire. It was of paramount importance to identify categories that align with the research questions and are theoretically grounded. To this end, Qualitative Content Analysis (QCA) was employed, as suggested by Mayring (2014). QCA emphasises an integrated view of text or speech and their respective contexts, allowing for "the development of new theories and models, as well as validating existing theories and providing thick descriptions of particular settings or phenomena" (Zhang & Wildemuth, 2009: 11). This study uses a directed content analysis (Hsieh & Shannon, 2005) of the raw data in which the initial coding is based on relevant research findings or a theory, but new categories may emerge from the data, during data analysis. Three categories were generated based on deductive reasoning based on previous research findings (Smidfelt & van de Weijer, 2019): awareness of phonological similarities, awareness of lexical similarities, and awareness of structural similarities. Moreover, an additional category emerged during the data analysis phase: awareness of typological proximity. As the structuring of the

category system through definitions, anchor samples, and encoding rules is central to the Qualitative Content Analysis, a coding agenda was developed to determine the categories involved in the decoding process.

4. Results and data analysis

All data were examined for skew and kurtosis. The assumptions of normality of distribution and homogeneity of variance were checked in each case, following which parametric and non-parametric tests were conducted. Descriptive statistics for all the quantitative data items examined are presented in Table 1.

Table 1. Descriptive statistics for proficiency and unknown (Italian) language test

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
French Proficiency	134	2.00	17.00	9.26	2.96
Reading task		1.00	7.00	4.97	1.46
Grammar task		.00	10.00	4.29	1.98
English Proficiency	134	1.00	17.00	14.59	2.38
Reading task		1.00	7.00	6.42	.79
Grammar task		.00	10.00	8.20	1.78
Italian language test	134	3.00	16.00	11.39	2,15
Reading task 1		.00	4.00	2.58	.96
Reading task 2		.00	6.00	5.12	1.02
Reading task 3		2.00	6.00	3.67	.96

As part of the preliminary analyses, the students' scores on the French and English proficiency tests were compared. Table 1 shows a higher performance on the English test (M=14.59) compared to the French test (M=9.26). The frequency values showed that only 13.43% of the students scored considerably high between 13 and 17 on the French test, whereas 88.05% of them scored between 13 to 17 points on the English test. With regard to the Italian Reading Comprehension test, 51.49% of the respondents received scores between 12 and 16, with the majority scoring 12 points.

4.1. Decoding the Italian language system and French proficiency

One of the main aims of the paper was to investigate the relationship between the metalinguistic abilities of the learners, as shown by the unknown language test and their French proficiency. To this end, a non-parametric Spearman's rho correlation was conducted (Table 2).

Table 2. Correlation between Italian test accuracy and French proficiency

			Italian language test	French proficiency
Spearman's rho	Italian language test	Correlation Coefficient	1.00	.205*
		Sig. (2-tailed)		.017
		N	134	134

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

A closer look at the correlation shows a highly significant positive relationship between the two variables, $r = .20$, $p = .01$. Although the correlation is not robust, the increase in the learners' knowledge of French is accompanied by an increase in their ability to decode the unfamiliar language system.

4.2. Decoding the Italian language system and English proficiency

In order to examine the connection between learners' metalinguistic skills, as measured by the Italian Reading Comprehension test and English proficiency, a non-parametric Spearman's rho correlation was conducted (Table 3).

Table 3. Correlation between Italian test accuracy and English proficiency

			Italian language test	English proficiency
Spearman's rho	Italian language test	Correlation Coefficient	1.00	.179*
		Sig. (2-tailed)		.038
		N	134	134

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

There is a significant but weak correlation between the two variables, $r = .17$, $p = .03$. Although the unknown language and English proficiency scores might increase in response to one another, the relationship is still minimal.

4.3. The effect of L2 and L3 proficiency on Italian language test accuracy

To further investigate the relationship between L2 and L3 proficiency and the development of learners' metalinguistic awareness as indicated by the Italian language test scores, a multiple linear regression analysis was conducted (Table 4).

The regression analysis indicates that 15.5% of the variation in learners' ability to decode a novel language system can be explained by the level of proficiency, suggesting the contribution of French and English proficiency to the overall development of MLA skills in multilingual learners. However, this suggests that language proficiency is one partial contributing factor to the development of MLA skills, positing that other important determinants might influence MLA.

Table 4. Linear regression analysis of the relationship between proficiency and decoding in Italian

Model summary					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	
1	.393	.155	.142	1.993	
Anova					
	Sum of squares	df	Mean square	F	Sig.
Regression	95.222	2	47.611	11.976	.000
Residual	520.815	131	3.976		
Total	616.037	133			
Coefficient					
	Unstandardised Coefficients		Standardised Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(constant)	6.285	1.088		5.777	.000
French proficiency	.121	.062	.166	1.940	.054
English proficiency	.274	.077	.303	3.536	.001

4.4. Results of the retrospective questionnaire

4.4.1. Reliance on prior language knowledge in decoding the unfamiliar language

The analysis of the retrospective questionnaire showed that 86.6% of the participants reported being most helped by L3 French and 7.5% by L2 English. The only student who reported L1 Hungarian as the most helpful language performed very poorly on the unfamiliar language test and had very low scores on both proficiency tests. Figure 1 shows the distribution of participants' answers (%) on the most helpful language for decoding the unfamiliar language.

Figure 1. Frequency (%) of languages reported as the most helpful in decoding the Italian texts

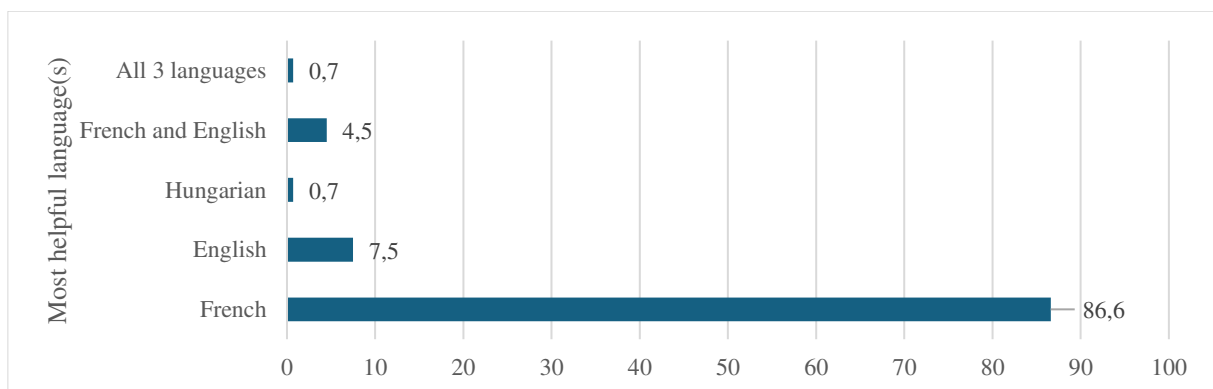
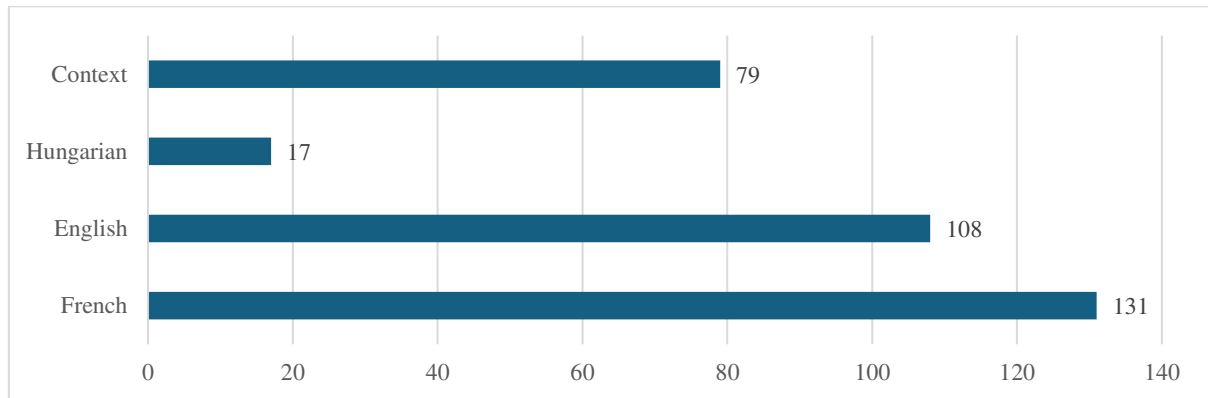


Figure 2 shows the frequency of references to prior language knowledge and to contextual cues in decoding the unfamiliar language system.

Figure 2. Frequency of references to prior language knowledge and to contextual cues in decoding the Italian texts



The evidence from the retrospective questionnaire, regarding the use of other strategies to understand the new language system, such as the context, showed that the learners relied on keywords in the texts, names of cities, time, and cognates to answer the questions in the reading comprehension test. The following excerpts illustrate the use of context in the decoding process (translated Hungarian-English version).

-
- (1)* yes [the context helped], e.g., “[Mio marito si chiama] Allessandro e ha 36 anni” > her husband; “Torino, Milano e Padova” > because the names of the cities are mentioned; “Alle 22:30 circa” > because the time is mentioned
 - (2) The context helped, e.g., cities, names, dates, etc
 - (3) The questions, the time, e.g., 7:00
 - (4) Numbers, days, times of the day. E.g., 19:00, lundi [Monday]
-

*. Translated French-English version

Excerpts (1-4) show that the respondents were able to understand chunks of the unfamiliar language text using cues about age, city names, and time. These specific cues served as anchor elements to support the understanding of the surrounding items (words). Recognising a city name or a person’s age helped learners make educated guesses about the meaning of the sentence or adjacent items in the text. Some students were also helped by the questions provided in English and French in the second and third tasks. Furthermore, cognate words seem to have led respondents to decode certain phrases or sentences. The following excerpts show the use of cognates in inferring the meaning of certain chunks (translated Hungarian-English version).

-
- (5) I could rely on some things like “my family”. I could then relate this to children.
- (6) The context helped because some sentences weren’t totally understandable for me in the Italian texts unless similar words were there to help me understand a little.
- (7) The context helped me deduce the meaning of the whole sentences from main words similar to either French or English.
-

As the excerpts above show, the use of keywords in the texts that seemed familiar to the participants contributed to the understanding of the sentences. References to prior linguistic knowledge (cognates) in the decoding process are observed. The conscious use of cognates as contextual cues, hence a strategic and supportive tool in successfully understanding the Italian texts, demonstrate a higher degree of metalinguistic awareness.

4.4.2. Decoded items and different categories of awareness

The students’ comments showed their ability to reflect on different structures, pronunciation, and lexicons, therefore demonstrating their metalinguistic reasoning and crosslinguistic thinking. Those who relied on their linguistic experiences provided examples of how Italian and the languages they have previously learned were comparable at the lexical, structural, and phonological levels. Some students showed awareness of typological proximity between these languages, highlighting the close typological distance between Italian and French.

Students relied on lexical similarities between their languages to understand Italian, as they found this strategy to be the most effective in decoding the new language system. There were 96 explicit references to the lexical similarities existent between prior linguistic knowledge and the unknown language. The following comments highlight the students’ awareness of and reliance on lexical similarities (translated Hungarian-English version).

-
- (8) Words similar to French helped me the most.
- (9) Many Italian words are similar to French. That’s how I understood them.
- (10) Context and similarities between French and Italian helped me understand words.
- (11)* I tried to focus on the words because I found this way of understanding more efficient.
- (12) I could only rely on the words I knew from French which were similar.
-

*. Comment originally written in English

Participants were able to successfully decode items in the Italian texts and answer the reading comprehension questions when making crosslinguistic comparisons. Explicit reflections on their known languages and Italian showed a degree of metalinguistic awareness, where learners consciously analysed the

lexical similarities between languages to infer meaning. Most students who relied on English and more significantly on French reflected on cognates, in the decoding process. The following excerpts exemplify the use of French cognates as valuable clues for meaning, when decoding the new language system (translated Hungarian-English version).

(13) P6. The French language helped me understand Italian. Most verbs were similar, such as *offerta*, that is, in French, *offrir*. Nouns and prepositions are also very similar.

(14) P10. In the Italian text, there were many words similar to French, for example: *sorella-soeur*, *marito-mari*

(15) P18. [French helped] There was an example of it in the Italian text, like the verb to live [*abita* (Italian)-*habite* (French)]. Examples: Monday [*lunedì* (Italian)-*lundi* (French)] or the numbers [*cinque* (Italian)-*cinq* (French)]

(16) P29. It [French] helped in all the texts because there were very similar words and numbers. For example, “*cinque-cinq*”.

(17) P66. There were similarities [between French and Italian]. *offerta-offrir*, *società-société*, *té-thé*, *lunedì-lundi*, *ore-heure*

(18) P80. I think [French] helped the most among the 3 languages. “*la società*” is I think “*la société*”, the word “*ferroviarie*” is almost the same in French [*ferroviaire*]. All in all, it helped me the most in the first text.

(19) P82. French helped me understand the French and Italian texts. For example, in Italian, “*lontano da*” is very similar to “*loin de*” in French.

(20) P116. There were a lot of similar words. For example: *anni-an*, *campagna-campagne*, *cinque-cinq*, *lontano-loin*

(21) P95. *cinque-cinq*, *sorella-soeur*, *persone-personne*, *famiglia-famille*, *anni-ans*, *campagna-campagne*

131 respondents gave examples from each text of cognates that helped them understand the Italian language, 35 of whom gave the French equivalents of these words, trying to articulate their meta- and cross-linguistic thinking.

A few students were misled by false cognates as shown in the following comments (in bold). The three participants (P102, P107, and P122) scored an average of 10-12 points on the Italian language test but scored considerably lower on the French proficiency test, which may have hindered their ability to process cognates effectively.

-
- (22) P102. French helped a lot. prendo-prendre, porta-porte, **materie-material** [*matière* (French)-*subject* (English)], **letto-lettre** {letter} [*lire* (French)-*read* (English)], **libri-libre** {free} [*livres* (French)-*books* (English)], amico-ami
 (23) P107. **alle-aller** {to go} [à (French)-at (English)], **biglietto-bicyclette** {bicycle} [billet (French)-ticket (English)], **compiti-comprendre** {to understand} [devoirs (French)-homework (English)], la società-la société, italiana-italien, offerta-offrir, prendo-prendre
 (24) P122. **alle-aller** {to go} [à (French)-at (English)]
-

Note: { } = English translation of the equivalent provided by the participant; [] = correct equivalent in French and English.

English has also been reported to support students' understanding of the unfamiliar language. Although English comes second to French in supporting the decoding process, 10 students found it the most helpful, 8 of whom scored significantly low on the French proficiency test but scored higher on the English proficiency test. The following comments (translated Hungarian-English version) highlight the reliance of participants P17 and P80 on English, as they were more confident in their knowledge of English compared to their knowledge of French. Although they obtained average and high scores, respectively, on the French proficiency test, their reported stronger command of English influenced their approach to decoding the Italian texts, on which they obtained high scores.

-
- (25) P17. Almost everything on the internet is in English, so I'm used to it. It is the language I speak the best beside my native language, which sometimes helps me remember words.
 (26) P80. English [was the most helpful] because I'm more confident in my knowledge of the language.
-

Other students, however, commented, as shown below (translated Hungarian-English version), that they relied less on their English language and emphasised their awareness of the existing similarities between French and Italian. Participant P105 shows her awareness of the connections between her previously learned languages as well as between these languages and Italian, indicating a developed meta- and cross-linguistic awareness.

-
- (27) P58. If I only spoke English, I wouldn't have understood, but the French numbers and structures helped.
 (28) P81. [English helped] just a little. French helped me a bit more. But words like "biscotti" and "l'autobus" are similar to the English words.
 (29) P105. There were fewer words that I understood from English, those were generally similar to French.
-

The cognate words (*biscotti* [biscuit], *autobus* [autobus], *famiglia* [family], *treno* [train], and *informatica* [information technology]) that the students mentioned when asked whether English helped in the decoding process were mostly of Latin origin. A number of participants reported that “French is closer to Italian” compared to English and especially Hungarian. French, as a language typologically related to Italian, obviously influenced the decoding strategies used by the learners. The comments below (translated Hungarian-English version) illustrate the participants’ awareness of the typological proximity of the languages studied.

-
- (30) P17. French and Italian are quite similar.
 - (31) P17. French helped; there are many similarities between French and Italian, and the grammar is also similar.
 - (32) P28. Context and similar words with the same Latin origin [helped]. Example: lontano, long [Latin root]
 - (33) P19. The Hungarian language did not help me because it is not similar to any other language.
 - (34) P109. It [Hungarian] didn’t help much because Hungarian is not a Latin-based language.
-

Seven of the respondents who scored high in the Italian texts reflected not only on lexical but also on structural grammatical similarities, as the following excerpts show.

-
- (35) P16. The sentence structure is similar to French.
 - (36) P17. French helped; there are many similarities between French and Italian, and the grammar is also similar.
 - (37) P18. Sentence structure was similar.
 - (38) P60. Word order helps.
 - (39) P104. Sentence structure helps.
-

Two references to phonological similarities were also made by students who showed a considerably high level of metalinguistic awareness. The following two comments illustrate participants 9 and 110’s awareness of phonological similarities.

-
- (40) The sounds of the words and the words helped a lot.
 - (41) [...] similar pronunciation and spelling of words helped.
-

Although the two students did not give any examples from the texts to support their statements, nor did they specify which language they found similar to Italian in pronunciation, they did state that L3 French helped them the most. It can therefore be concluded that they most likely drew on their French knowledge to

decode Italian pronunciation. This suggests an implicit phonological processing, during the silent reading, which helps to recognise words with familiar phonological forms.

5. Discussion

The present study investigates the possible links between metalinguistic awareness as demonstrated by the comprehension of an unfamiliar language system and L2 and L3 proficiency. It examines the strategies used by Hungarian-French bilinguals to decode texts in Italian as an unfamiliar language. Students' awareness of the typological similarities between their previously learned languages, mainly L2 English and L3 French, and the new language is also examined in order to elucidate the effect of perceived typological proximity on their decoding strategies. While the limited body of MLA research has shown its involvement in the comprehension of a new and unfamiliar language system, the data generated by the current study provides a clear understanding of learners' strategic processing of an unfamiliar language and their meta- and cross-linguistic reflections that support the decoding process.

The data analysis supports the positive relationship between MLA and L2 and L3 proficiency. Although the relationship between the two constructs is not robust, any increase in L2-L3 proficiency is accompanied by an increase in MLA. In fact, the relationship between French, the learners' main language of instruction in the French programme, and scores on the Italian reading comprehension test is more significant. These findings suggest that the development of metalinguistic awareness is influenced by language proficiency, which is in line with Renou's (2001) study showing the strong relationship between proficiency and MLA levels in adult learners of French. This is further confirmed by the multiple linear regression analysis, which reveals the contribution of language proficiency to learners' MLA performance. Although proficiency level does not appear to be the most important factor affecting MLA level, it still predicts the variation in learners' scores on the unfamiliar language test.

Statistical analysis of the qualitative data revealed that the respondents drew on their previously learned languages during the decoding process, particularly French and English. L1 Hungarian was predominantly inactive and had little to no obvious influence on the decoding of the unfamiliar language system. This can be explained by the typological distance between Hungarian and Italian as reported by several students. This confirms the results of Gibson and Hufeisen (2003) and Mieszkowska and Otwinowska-Kasztelanic (2015) who found that L1 might not be influential in learning a language beyond L2 if it is not perceived as similar or close enough to the target language. French was reported to be the most helpful language and the strongest source for crosslinguistic comparisons, aiding the decoding of the new language system. Learners' awareness of the typological distance between their known languages and Italian clearly shaped their "view of the appropriate language source" for crosslinguistic consultations (Mieszkowska

& Otwinowska, 2015: 217). The closer the relationship between languages, the more crosslinguistic interaction (Mieszkowska & Otwinowska, 2015). Most of the students who performed poorly in the unfamiliar language test did not perceive any similarities between their previously learned languages and Italian. Qualitative data analysis shows that learners' metalinguistic reasoning and search for crosslinguistic equivalences between languages led to higher scores on the unknown language test, supporting the notion that bi- and multilingual education enhances metalinguistic awareness and thus the ability to decode an unknown language, which is consistent with the findings of Ter Kuile et al. (2011). On the other hand, the students who heavily relied on their English language knowledge to decode the text passages felt more confident in their English proficiency which influenced their choice of the main source for crosslinguistic reflections, consistent with findings by Mieszkowska and Otwinowska-Kasztelanic (2015).

Results from the retrospective questionnaire showed that participants with lower proficiency in L2-L3 tended to use fewer strategies and often failed to understand the reading texts. On the other hand, most participants with a higher L2-L3 proficiency showed a more developed meta- and cross-linguistic awareness, as they were more inclined to look for lexical, phonological, and structural similarities (cf. Smidfelt & Van De Weijer, 2019). Thus, these findings suggest that increased proficiency in Ln languages may promote learners' metalinguistic awareness. Therefore, the development of metalinguistic awareness, which is necessary to solve challenging language tasks, progresses in parallel with the development of Ln proficiency (Mieszkowska & Otwinowska-Kasztelanic, 2015). Based on the qualitative analysis, metalinguistic abilities and reliance on prior language knowledge acted as a catalyst in the decoding process of the novel language system, which converges with the findings of Spechtenhauser and Jessner (2024) who concluded that learners with high MLA could effectively use these abilities, along with cross-linguistic reasoning and prior language experience, to decode novel and unfamiliar languages.

The multilingual learners in this study showed an awareness of lexical similarities between their known languages, particularly French, and Italian. Their search for crosslinguistic equivalences depending on prior linguistic knowledge demonstrates their explicit awareness of the similarities between their languages and the novel language system. Identifying items similar in form and meaning to French indicates their metalinguistic reasoning and active engagement in comparative analysis between French and Italian. Two students even reported using their basic knowledge of Spanish to decode the texts passages, given the lexical similarities between these two Romance languages. This is in line with Berthele (2011) who found that typological proximity between languages is essential for understanding cognates in an unfamiliar language. In this vein, Muñoz (2020: 146) emphasises that "instruction designed to raise cross-linguistic awareness of cognates helps school learners recognise similarities between words [...] which can boost learners' vocabulary" and target language proficiency.

Furthermore, several students with high MLA scores showed awareness of grammatical similarities between their L2-L3 and Italian. Their comments reveal their awareness of grammatical structures which has long been documented in the literature, as grammaticality judgement tasks have often been used to assess metalinguistic awareness (e.g., Atar, 2018; Renou, 2001; Robinson, 1995). As both French and Italian are Romance languages, they share several grammatical features including the Subject-Verb-Object (SVO) word order, which facilitates the understanding of an unfamiliar language system from the same language family. On the other hand, while English is a Germanic language, it also follows an SVO sentence structure due to the Latin influences that have occurred in the Middle English period. Reflecting on the Italian word order, therefore, demonstrates learners' metalinguistic awareness and shows an understanding of prior language learning and knowledge experience. In both Smidfelt and Van De Weijer (2019) and Spechtenhauser and Jessner (2024), multilingual participants made explicit grammatical reflections on the similarities between the unknown language they were confronted with and their prior linguistic knowledge, which helped them decode a significant number of items and chunks. This increased awareness of grammatical structures suggests a high level of MLA. Additionally, the cognate facilitation effect which posits that cognates are recognized and processed faster than non-cognates, arguably as a result of crosslinguistic activation, might have had direct implications for recognizing the structural similarities between the languages involved (Sanahuja & Erdocia, 2024). This facilitatory effect is consistent with the Lexical Bottleneck Hypothesis (Hopp, 2014) which postulates that the cognitive cost associated with L2 lexical processing can affect syntactic processing. In this sense, it is suggested that cognates might alleviate the demands on lexical processing, allowing for more resources to be allocated for successful structure building (Sanahuja & Erdocia, 2024). Hence, the participants' recognition of cognates might have facilitated the structural processing of the new language.

Similarly, learners' reflections on the similarities in the sound system and pronunciation between Italian and French highlight their phonological awareness. An implicit phonological processing, occurring during the silent reading (Clifton, 2015), helped participants recognise words with familiar phonological forms. Thus, these explicit reflections on phonological similarities suggest the use of orthography-to-phonology mappings (Otwinska & Szewczyk, 2017) from known languages, in this case French in this case, to phonemically decode the Italian words. As phonological awareness is fundamental to proficient decoding (Schuele & Boudreau, 2008), recognizing similarities in pronunciation between a known and an unfamiliar language further highlights the learners' use of phonemic awareness to decode the sound system of the new language, and, therefore, decode the meaning of the words in the text passages.

6. Conclusion

The results of the present study provide empirical evidence for the importance of metalinguistic abilities in the decoding of an unfamiliar language system. These results contribute to research on MLA by highlighting its significant effect, together with other emergent properties in the dynamic multilingual system such as crosslinguistic awareness, on the decoding strategies of novel and unfamiliar languages. The study also provides positive results regarding the role of typological proximity in L_n activation during the decoding process. Awareness of the linguistic distance between languages has influenced participants' choice of the source language for crosslinguistic consultation. However, future research could investigate the comprehension of another language that is typologically distant from the previously learned languages. It would also be interesting to investigate the decoding strategies used in the understanding of non-Indo-European languages. Future research could also benefit from interviews conducted *during* the decoding process in order to better investigate metalinguistic awareness as a process.

The study demonstrated that proficiency contributes to the development of metalinguistic skills. Most of the participants with a higher L2-L3 proficiency level showed a more developed meta- and cross-linguistic awareness, as they constantly searched for lexical, phonological, and structural similarities between their known languages and Italian, the new language system. The results provide further evidence that if an L1 is not perceived as close enough to the target language, it will not be activated and/or relied on when processing an unfamiliar language. It can therefore be concluded that students benefit from bi- and multilingual education to comprehend a novel language. The more languages they know and the more proficient they are, the better they can employ their linguistic knowledge in order to decode and learn additional languages. Learners' awareness at a meta- and cross-linguistic level of the connections and overlaps between their languages is fundamental to decoding and understanding a new and unfamiliar language system. Therefore, teaching should take this aspect into account, as promoting learners' meta- and cross-linguistic awareness through multilingual teaching strategies and approaches would lead to further language development. As the current study shows, in Hungarian educational contexts where a monolingual mindset prevails, students would benefit from cross-curricular multilingual teaching methods.

References

- Angelovska, T.** (2018). Cross-linguistic awareness of adult L3 learners of English: a focus on metalinguistic reflections and proficiency. *Language Awareness*, 27(1-2), 136–152. doi:10.1080/09658416.2018.1431243
- Angelovska, T., & Hahn, A.** (2012). Written L3 (English): Transfer Phenomena of L2 (German) Lexical and Syntactic Properties. In Gabrys-Barker, D. (ed.), *Cross-Linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition* (23–40). Berlin–Heidelberg: Springer. doi:10.1007/978-3-642-29557-7_2
- Angelovska, T., & Hahn, A.** (2014). Raising language awareness for learning and teaching L3 grammar. In Benati, A. G., Laval, C., & Arche, M. (eds.), *The grammar dimension in instructed second language learning* (185–207). London: Bloomsbury Academic.
- Apaloo, M., & Cardoso, W.** (2021). Examining the effects of crosslinguistic awareness on the acquisition of English possessive determiners: the case of Brazilian Portuguese speakers. *Language Awareness*, 31(3), 307–327. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1915322>
- Aronin, L.** (2019). What is multilingualism. In Singleton, D. & Aronin, L. (eds), *Twelve lectures in multilingualism*, 1(1), 3–34.
- Atar, C.** (2018). The effects of learning a second language on the first: The case of increased metalinguistic awareness. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 242–260.
- Berthele, R.** (2011). On abduction in receptive multilingualism. Evidence from cognate guessing tasks. *Applied Linguistics Review*. doi:10.1515/9783110239331.191
- Cenoz, J., & Jessner, U.** (2009). The study of multilingualism in educational contexts. *The exploration of multilingualism*, 6, 121–138.
- Clifton, C.** (2015). The Roles of Phonology in Silent Reading: A Selective Review. *Explicit and Implicit Prosody in Sentence Processing*, 161–176. doi:10.1007/978-3-319-12961-7_9
- Edwards, H. T., & Kirkpatrick, A. G.** (1999). Metalinguistic awareness in children: A developmental progression. *Journal of psycholinguistic research*, 28, 313–329. doi:10.1023/a:1023275214000
- Gibson, M., Hufeisen, B.** (2003). Investigating the Role of Prior Foreign Language Knowledge: Translating from an Unknown into a Known Foreign Language. In Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (eds), *The Multilingual Lexicon* (87–102). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48367-7_7
- Herdina, P., & Jessner, U.** (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics* (Vol. 121). Multilingual Matters.
- Hofer, B.** (2015). *On the Dynamics of Early Multilingualism. A Psycholinguistic Study. Trends in Applied Linguistics*, vol. 13. Berlin: De Gruyter.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E.** (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277–1288.
- Hufeisen, B., & Jessner, U.** (2019). The psycholinguistics of multiple language learning and teaching. In Singleton, D. & Aronin, L. (eds), *Twelve lectures on multilingualism* (65–100). Multilingual Matters.
- Jessner, U.** (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, U.** (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The modern language journal*, 92(2), 270–283.
- Jessner, U.** (2014). On multilingual awareness or why the multilingual learner is a specific language learner. In Mirosław Pawlak & Larissa Aronin (eds.), *Essential topics in applied linguistics and multilingualism* (175–184). Springer, Cham.
- Jessner, U.** (2015). Multilingualism. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 65–71. doi:10.1016/b978-0-08-097086-8.53035-9
- Jessner, U., & Allgäuer-Hackl, E.** (2020). Multilingual awareness and metacognition in multilingually diverse classrooms. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1(1), 66–88.
- Kemp, C.** (2001). *Metalinguistic awareness in multilinguals: Implicit and explicit grammatical awareness and its relationship with language experience and language attainment* (Doctoral dissertation, University of Edinburgh).

- Marian, V., Blumenfeld, H. K., & Kaushanskaya, M.** (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing Language Profiles in Bilinguals and Multilinguals. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 50(4), 940. doi:10.1044/1092-4388(2007/067)
- Mayr, G.** (2021). Building bridges between languages: How students develop crosslinguistic awareness in multilingual learning settings. In Jorge Pinto & Nélia Alexandre (eds.), *Multilingualism and third language acquisition: Learning and teaching trends* (165–184). Berlin: Language Science Press. DOI: 10.5281/zenodo.4449782
- Mayring, P.** (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Mieszkowska, K., & Otwinowska-Kasztelanic, A.** (2015). Is A2 in German better than B2 in French when reading Danish? The role of prior language knowledge when faced with an unknown language. In De Angelis, G., Kresic, M. & Jessner, U. (eds.), *Crosslinguistic influence and crosslinguistic interaction in multilingual language learning* (213–234). Bloomsbury Publishing.
- Möller-Omrani, C., & Sivertsen, A. K. H.** (2022). Should the elementary school EFL classroom contribute to developing multilingualism? Pre-service teacher cognitions about pluralistic approaches to EFL teaching and cross-linguistic awareness. *Languages*, 7(2), 109.
- Muñoz, M.** (2020). Cognate recognition by young multilingual language learners: The role of age and exposure. In Bardel, C. & Sánchez, L. (eds.), *Third language acquisition: Age, proficiency and multilingualism* (145–165). Berlin: Language Science Press. DOI: 10.5281/zenodo.4138743
- Otwinowska, A., & Szewczyk, J. M.** (2017). The more similar the better? Factors in learning cognates, false cognates and non-cognate words. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–18. doi:10.1080/13670050.2017.1325834
- Renou, J.** (2001). An examination of the relationship between metalinguistic awareness and second-language proficiency of adult learners of French. *Language awareness*, 10(4), 248–267.
- Robinson, P.** (1995). Aptitude, awareness, and the fundamental similarity of implicit and explicit second language learning. In Schmid, R. (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*, 9 (303–357). Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Mano.
- Sanahuja, N., & Erdocia, K.** (2024). The impact of cognate vocabulary on explicit L2 rule learning. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688241254617>
- Schuele, C. M., & Boudreau, D.** (2008). Phonological Awareness Intervention: Beyond the Basics. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 39(1), 3. doi:10.1044/0161-1461(2008/002)
- Smidfelt, L.** (2017). An intercomprehension study of multilingual Swedish L1 speakers reading and decoding words in text in Italian, an unknown language. *Lingua*, 204, 62–77.
- Smidfelt, L., & van de Weijer, J.** (2019). Prior language knowledge and intercomprehension at the first encounter of Italian as an additional language: A translation task. *Moderna Språk*, 113(1).
- Spechtenhauser, B., & Jessner, U.** (2024). Complex interactions in the multilingual mind: Assessing metalinguistic abilities and their effects on decoding a new language system in trilingual learners. *Lingua*, 301, 103678. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2024.103678>
- Ter Kuile, H., Veldhuis, M., Van Veen, S. C., & Wicherts, J. M.** (2011). Bilingual education, metalinguistic awareness, and the understanding of an unknown language. *Bilingualism: Language and cognition*, 14(2), 233–242. doi:10.1017/S1366728910000258
- Thomas, J.** (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9(3), 235–246. doi:10.1080/01434632.1988.9994334
- Török, V., & Jessner, U.** (2017). Multilingual awareness in Ln (foreign language) learners' strategies and processing. *Hungarian Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 1–18.
- Woll, N.** (2019). Investigating Positive Lexical Transfer from English (L2) to German (L3) by Quebec Francophones. In Vetter, E., Jessner, U. (eds), *International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective* (103–123). Multilingual Education, vol 35. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21380-0_7
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M.** (2009). Qualitative analysis of content. In Wildemuth, B. M. (ed.) *Applications of social research methods to questions in information and library science*, 308(319), 1–12.

Acknowledgment

Special acknowledgement goes to the principals, French teachers, and students at the three schools where the data were gathered. Their participation in the study and valuable support during the data collection phase are enormously appreciated. I would also like to extend my gratitude to Prof. Dr. Judit Navracsics, without her support, this investigation would have been impossible.

Funding

This study is supported by the ÚNKP-23-3 New National Excellence Program of The Ministry for Culture and Innovation from The Source of The National Research, Development and Innovation Fund.

Appendix: The Italian Reading Comprehension Test

Read the texts then answer the questions by choosing the right option.

Text 1: Parcheggio automobile e treno

La società italiana delle ferrovie Trenitalia fa un'offerta ai viaggiatori: nelle città di Torino, Milano e Padova, in alcuni parcheggi vicini alle stazioni ferroviarie, c'è uno sconto del 10% sul costo del parcheggio. L'offerta è valida dal lunedì alla domenica 24 ore su 24. Puoi lasciare la tua automobile vicino alla stazione e puoi partire con il treno. Per avere lo sconto devi mostrare il biglietto del treno alla cassa del parcheggio.

1. L'offerta di Trenitalia è valida

☐ in alcune città italiane. ☐ in tutta Italia. ☐ in Italia e all'estero.

2. Con l'offerta di Trenitalia risparmi il 10%

☐ sul parcheggio dell'auto. ☐ sul biglietto del treno. ☐ sul prezzo della benzina.

3. L'offerta di Trenitalia è valida

☐ il sabato e la domenica. ☐ dal lunedì al sabato. ☐ tutti i giorni.

4. Per avere lo sconto devi

☐ presentare il biglietto del treno. ☐ riempire un modulo. ☐ mostrare la patente di guida.

Text 2: La giornata di Carlo

Ciao, mi chiamo Carlo e ho diciotto anni. Oggi vorrei parlarvi della mia tipica giornata. Mi alzo sempre alle 7:00 e faccio una buona colazione con tè e biscotti. Dopo aver incontrato il mio amico Marco prendo alle 7:40 l'autobus che mi porta a scuola.

Mi piace molto la mia scuola perché ho molte materie che riguardano il mondo dell'informatica! Ogni giorno ho 6 ore di lezione, tranne il sabato in cui ne ho 5. Quando torno a casa studio e faccio i compiti, ma mi diverto anche giocando al computer e suonando la mia chitarra. Ceno alle 19:00 con la mia famiglia, composta da mia mamma, mio papà e i miei tre fratelli. Alle 22:30 circa vado a letto a leggere alcuni libri prima di dormire.

1. How old is Carlo?

☐ 8 years old ☐ 13 years old ☐ 18 years old

2. What does Carlo have for breakfast?

☐ Yogurt and biscuits ☐ Tea with biscuits ☐ Coffee

3. Carlo likes his school because it has many subjects in.....

☐ information technology ☐ electronics ☐ linguistics

4. What does Carlo play at home in the evening?

☐ his guitar ☐ his violin ☐ his piano

5. When does Carlo usually have dinner with his family?

☐ 7:40 ☐ 22.30 ☐ 19:00

6. What's the gender of the noun "famiglia"?

☐ feminine ☐ neutral ☐ masculine

Text 3: Mi chiamo Sofia

Mi chiamo Sofia. Ho 35 anni. Mio marito si chiama Alessandro e ha 36 anni. La mia famiglia è composta in tutto da cinque persone. Io e mio marito abbiamo tre figli.

Viviamo in un piccolo paese di campagna. I nostri tre figli si chiamano Andrea, Martina e Giacomo. Andrea frequenta l'asilo, Martina e Giacomo frequentano le scuole elementari. I miei tre figli amano giocare a tanti giochi diversi nel cortile. I genitori di mio marito vivono lontano da qui, in città. I miei genitori invece abitano vicino a noi, nello stesso paese.

Vicino a noi abita mia sorella Giulia con la sua famiglia. I miei figli giocano spesso con Marta, la figlia di Giulia.

1. Combien d'enfants Sofia et Alessandro ont-ils ?

☐ Deux ☐ Trois ☐ Cinq

2. Quelle école Martina et Giacomo fréquentent-ils ?

☐ Lycée ☐ Collège ☐ École primaire

3. Les enfants de Sofia et Alessandro aiment jouer.....

☐ aux jeux vidéos ☐ à différents jeux dans la cour de la maison ☐ dans le jardin

4. Ou vivent les parents do Sofia ?

☐ En ville, loin d'elle ☐ À l'étranger ☐ Près d'elle, dans la même ville

5. Qui est Marta?

☐ La fille de Sofia et Alessandro. ☐ La sœur de Sofia. ☐ La nièce de Sofia.

6. Quel est le sujet de la phrase « Io e mio marito abbiamo tre figli » ?

☐ mio marito ☐ Io e mio marito ☐ tre figli

MARAM KHAMAISEH

Language Pedagogy and English Applied Linguistics PhD Program, Faculty of Humanities,
Eötvös Loránd University
emadmaram96@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-2709-0256>

Maram Khamaiseh: Hungarian and Arabic Students' Perceptions of Writing Successful MA Thesis
Introductions: A Thematic Analysis of Semi-Structured Interviews
Alkalmazott Nyelvtudomány, Különszám, 2024/2. szám, 86–107.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.K.2024.2.005>

Hungarian and Arabic Students' Perceptions of Writing Successful MA Thesis Introductions: A Thematic Analysis of Semi-Structured Interviews

In genre studies, most researchers have focused on examining various sections of the MA thesis genre by conducting a textual analysis; thus, this research aims to identify the features of successful MA thesis introductions in the EFL setting based on text writers' perceptions. Semi-structured interviews were used to collect data from six Hungarian and six Arabic L1 students. The findings showed that in their view successful MA introductions should be brief, general, clear, supported by references, organized, structured, catchy, and the opening chapter of the thesis. Both groups reported that mentioning the background, definitions, rationale, problem, aims, research design, questions, expectations, and thesis outline contribute to the quality of the introduction. The differences in their insights appeared in the inclusion of the thesis statement, context, research gaps, theoretical position, scope of the research, findings summary, limitations, and chapter structure. The two groups reported the application of different strategies to compose the section. Further investigation is needed to uncover the reasons behind the students' perceptions.

Keywords: introductions, thesis genre, interviews, Hungarian, Arabic

1. Introduction

In genre studies, investigating introductions has been gaining prominence, particularly after Swales's (1990) work on the rhetorical move structure of introductions in research articles. Introductions have been analyzed from many points of view: the use of citations (Jalilifar & Dabbi, 2012), within cross-disciplinary studies (e.g., Samraj, 2008), within different academic genres (e.g., in Choe & Hwang, 2014; Károly, 2007), in contrastive rhetorical analyses comparing texts in different languages (e.g., Hungarian and English in Árvay & Tankó, 2004) cultures (e.g., Ebadi et al., 2019; Wannaruk & Amnuai, 2016). The findings of these investigations showcase the significance of analyzing introductions, demonstrating their pivotal rhetorical functions in academic genres. As Feak and Swales (2011) pointed out, introductions “provide a context in which your reason for exploring your topic is apparent and in which topic appears to be worth pursuing” (2).

In genre analysis, the constituent elements conveying the functional objectives of the text are termed “moves” or “steps” (Swales, 1990). These elements help in structuring the text to achieve its communicative purposes effectively.

Introductions have also been widely researched from the lens of rhetorical move structure (RMS). Through RMS analysis, initially developed by Swales (1981), researchers looked at how the information was organized in the research article. The research expands to studying other genres, such as theses and dissertations. The analysis gives valuable information for writers, particularly non-natives who want to publish their work or communicate with other researchers in English. Moreover, RMS provides knowledge about writing in various languages. For instance, Árvay and Tankó (2004) found in their research that English and Hungarian introductions differ in the rhetorical move structure. English introductions incorporate more ways of communicating rhetorical functions than Hungarian ones. Nevertheless, similarities were also found as both languages include comprehensive text about the research context.

Books and manuals have been published to guide students in writing their MA thesis, including its introduction chapter. Table 1 lists some of these publications organized chronologically, starting from the most recent one. In cases where publications have identical dates, they were ordered based on their scope, from the broader to more specific. The authors have a chapter or section about the introduction and what contents should be included in the section.

Table 1. Books and manuals offering guidance in writing English MA thesis introductions

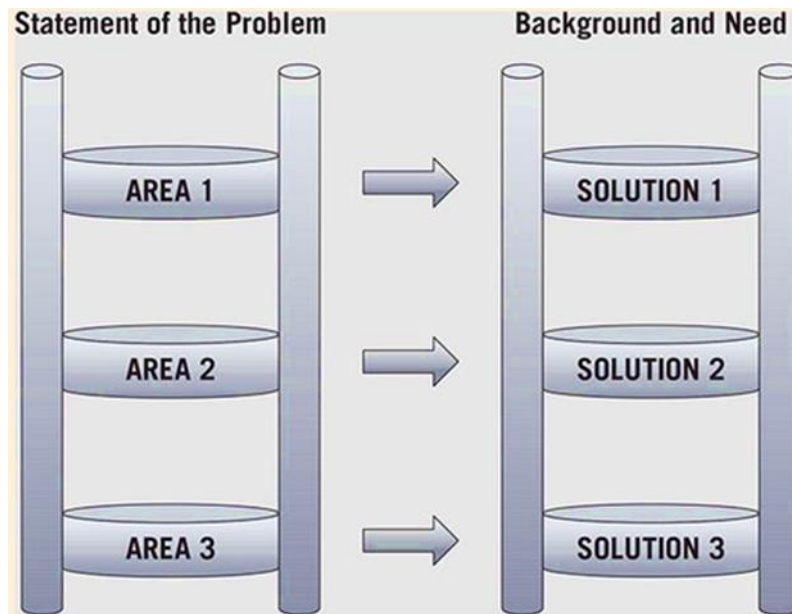
The Books and Manuals	Content of the MA thesis introduction
<i>How to Write a Master Thesis: The Easy Handbook</i> (El-Chaarani & El-Abiad, 2021)	the topic and its importance; background and the research gap; research problem and importance (also RQs); research objectives; definitions of research hypotheses; the methodology; mapping out the research
<i>How to Write a Master's Thesis</i> (Bui, 2019)	introduction, statement of the problem; background and need; the purpose of the study; research questions; significance to the field; definitions; limitations; ethical considerations
<i>A manual for Writers of Research Papers, Theses, and Dissertations: Chicago Style for Students and Researchers</i> (Turabian, 2018)	opening context or background; research questions or problem; question significance; your claim/promise to answer
<i>Writing the Winning Thesis or Dissertation: A Step-by-step Guide</i> (Joyner et al., 2018)	introduction to the chapter; the background of the study; the problem statement; the professional significance of the study; an overview of the methodology; limitations and delimitations of the study; definitions of key terms
<i>Writing Your Master's Thesis: From A to Zen</i> (Nygaard, 2017)	background topic and setting, academic conversation (literature review); communicating your ethos, dealing with hostile audiences, joining the conversation

As shown in Table 1, there is consensus among scholars regarding some content that should be included in the introduction, for example, the inclusion of research background and the gap/problem. It is noteworthy that different researchers use various labels to refer to these contents. For instance, the aim of the study was referred to as “research objectives” by El-Chaarani and El-Abiad (2018), whereas Bui (2019) called it “the purpose of the study.” Discussing the limitations was discussed under the label content by Bui (2019) and Joyner et al. (2018).

Furthermore, scholars proposed the structure for the introduction in terms of paragraphs. For example, Bui (2019) suggested that introductions must be written in at least four paragraphs. He proposed the funnel writing strategy, wherein the student initiates their introduction with a broad background on the research context. Subsequently, the writer moves to the specific research focus and problem in the following paragraphs. He also introduced the parallel ladders strategy, whereby the research problem is simultaneously aligned with the background and the need (see Figure 1).

The problem with the manuals or guidelines for writing an MA thesis may be lack of awareness of the disciplinary conventions and their effects on the content or organization of the genre or the sub-genre (e.g., the introductions). In her study, Samraj (2008) collected introductions from three disciplines: biology, philosophy, and linguistics. She found that the introductions in biology and linguistics show similarities in their rhetorical move structure, except for how students presented their research to the readers. In philosophy, students did not link their arguments to previous research studies. In another study, Cheung (2012) collected 23 introductions from five disciplines: physical education (10), applied psychology (10), and education management (10), as well as instructional design and technology (2) and applied linguistics (11). The introductions were written by students from Malaysia, China, Bangladesh, and Indonesia who were studying in Singapore. The findings revealed that only one introduction in applied linguistics began with Claiming the centrality of the research step, while in Samraj’s (2008) study, the centrality appeared in 6 out of 8 introductions and was employed by either referring to the world (4) or the research (2). Only three introductions have a review of previous research. Cheung (2012) explained that the students refrained from reviewing literature in their introductions because of what they had been taught about writing a thesis. That is, they were aware of the purpose of the literature review section: to cite previous work on the topic. Therefore, the convention of discipline and the practices and norms of the specific academic community affect how students may write academically.

Figure 1. Parallel Ladders for the Statement of the Problem and the Background and Need Sections
(Adapted from. Bui, 2019)



Despite the numerous studies on the MA thesis genre, including cross-cultural contrastive rhetorical investigations, no research has yet compared the perspectives of Hungarian and Arabic L1 students writing in English in the Hungarian EFL context. These two groups of students (Hungarian and Arabic) were chosen because they come from distinct cultural, linguistic, and educational backgrounds, which can provide unique and valuable insights into how students from different backgrounds view academic writing. Hungarian students, rooted in a European educational system, and Arabic students, from a Middle Eastern educational context, offer starkly contrasting perspectives that can enrich our understanding of cross-cultural differences in academic writing practices. This comparison is particularly valuable because it highlights the diverse influences of European and Middle Eastern educational traditions on students' writing approaches, offering insights that can inform EFL teaching and curriculum development.

The study focuses specifically on students in applied linguistics to maintain a clear and manageable scope. Applied linguistics students are particularly relevant because their training directly engages with EFL topics, which are crucial for understanding language use, writing conventions, and rhetorical structures. Their specialized knowledge and focus on language make their perspectives especially insightful for the current study. The study also intends to identify the similarities and differences between the perspectives of the two groups. The following questions guide the research:

1. What are the views of the Hungarian and Arabic L1 students regarding the features of successful EFL MA thesis introductions in applied linguistics?

2. What are the similarities and differences (if any) between the views of Hungarian and Arabic L1 students regarding the features of successful EFL MA thesis introductions in applied linguistics?

2. Methodology

The present study is part of extensive research that aims to analyze the MA thesis introductions of Hungarian and Arabic students. The larger research intends to compare the students' writing and their views on the features of successful MA thesis introductions. Such a comparison is needed for another study that explores the reasons behind similarities and differences between what the students wrote and what they reported about MA introductions. Therefore, the current study is crucial and bridges two phases of the large research, whose findings are expected to reveal important aspects regarding academic writing practices and strategies.

2.1. Participants

Participants were selected for the study using purposive sampling and were interviewed until data saturation was achieved, meaning no new information or themes were emerging (Guest et al., 2006). This process resulted in a final sample of twelve students, comprising six Hungarian and six Arabic L1 speakers. The participants had successfully completed their MA theses and defense. They were enrolled in the English Applied Linguistics specialization at a Hungarian University which is under investigation.

The participants demonstrated a high level of English proficiency, equivalent to C1, according to the CEFR. Moreover, they reported proficiency in another language besides English, except for one Arabic participant who spoke only English as a foreign language. All participants were female, aged between 25 to 28 years old. The attempts to include male participants failed as they were unavailable during the designated interview period. This limitation should be understood within the context of the demographic characteristics of the English Applied Linguistics Department, where female students outnumber their male counterparts.

Hungarian participants came from Hungary and had obtained their previous degrees domestically, while Arabic participants were international students from Jordan, Tunisia, and Algeria. Their undergraduate studies were completed in their respective home countries. The Hungarian students, as per the requirements of European universities, are obliged to write a thesis for their BA degree. Three Hungarians wrote a theoretical thesis, two combined theoretical and empirical approaches, and one opted for an entirely empirical thesis. In contrast, empirical thesis requirements are less common for Arabic students in the Middle East. Remarkably, only one Arabic student from Algeria was mandated to write a 30–35-page empirical thesis within her Erasmus exchange study in Spain.

2.2 The Instrument

Qualitative research commonly employs semi-structured interviews to collect data (Cachia & Millward, 2011). This approach offers flexibility, allowing researchers to modify question sequences, adapt prompts during interviews, or introduce new inquiries (Berg & Lune, 2017). As the research aims to explore Hungarian and Arabic students' perspectives on writing successful MA thesis introductions, this methodology aligns well with the objectives of the study.

The interview guide, outlined in the Appendix, comprises three sections. The first section has inquiries about the biographical and educational backgrounds of the participants. It serves as an icebreaker as well as establishes rapport between the researcher and the participants (Dörnyei, 2007; Beins, 2018). The second section contains questions about the experiences of participants in thesis writing (e.g., the guidance of their supervisors and departmental requirements), thus providing an understanding of the thesis composition process. The third section concentrates on the perceptions of students on writing MA thesis introductions. Before piloting the guide, three expert researchers specializing in applied linguistics reviewed the interview questions and provided feedback. This process led to adjustments, such as incorporating more questions about the previous educational backgrounds of students, which may have an impact on their views. After this, the instrument underwent pilot testing with two MA students, leading to further refinements based on participant feedback, including clarifying ambiguous questions and adding sub-questions for greater depth of insight and alignment with the research question.

2.3. Procedures of Data Collection

The data collection comprises three main stages: sampling and contacting participants, conducting interviews, and transcribing interviews. First, a comprehensive list of Arabic and Hungarian L1 students who had graduated from the program was compiled, invitations to participate in the interviews were sent to these graduates via email or their social accounts, resulting in the recruitment of 12 participants—six Hungarian and six Arabic L1 speakers—who expressed willingness to contribute to the research. Before the interviews, participants were provided with a consent form, which includes all the information about the research purpose, participation process, and confidentiality agreements.

Interviews were conducted via Skype for convenience, enabling flexible scheduling, overcoming geographical constraints, and ensuring high-quality recordings. The participants were also assured confidentiality and given pseudonyms to hide their identities. Additionally, they were made aware of their right to withdraw from the interview at any time. All interviews were conducted in English to keep consistency since not all participants spoke the same first language as the researcher. The participants are also proficient in English, which justifies using English as the interview language. The interviews for both groups lasted between 20 and 36 minutes.

The final stage was transcribing the interviews using Otter.ai, which is an artificial intelligence platform known for its accuracy, user-friendliness, and adherence to data privacy standards. Transcriptions were cross-checked against recordings by the researcher and then shared with participants for review. Subsequent modifications were made to ensure the transcriptions accurately reflected the participants' intended meanings based on their feedback. The resulting corpus comprised 42,337 words, with 20,702 words from Hungarian interviews and 21,635 words from Arabic interviews.

2.4. Procedures of Data Analysis

Inductive thematic analysis, as outlined by Gioia et al. (2012), served as the cornerstone of the interview transcript analysis in this study. This approach involves deriving concepts, themes, or models from raw data through detailed readings and interpretations by the researcher (Thomas, 2006). While characterized by flexibility and independence from established qualitative methodologies (Liu, 2016), it necessitates adherence to systematic procedures tailored to the research context. Although predominantly inductive, selective employment of deductive methods occurred to align with specific research objectives. For instance, the coding of certain interview questions, such as “What information content does the MA thesis introduction have?” was informed by existing literature, with definitions guided by Swales's genre theory and his CARS model.

Combining inductive and deductive approaches often results in an abductive approach, seeking a balance between the two. However, in this study, the inductive approach took precedence, with interview texts serving as the primary data source. The initial stage of data analysis involved inputting interview transcripts into Atlas.ti 23, a qualitative data analysis software. This tool facilitated project management, analytical process tracking, and participant group comparison (Guest et al., 2012; Hwang, 2008). Subsequently, after two comprehensive readings of the transcripts, the data coding process commenced.

3. Results and Discussion

This section delineates the key themes that emerged from the data analysis. It will encompass a comprehensive discussion of each theme, complemented by excerpts extracted from the transcriptions and their corresponding timestamps indicated within brackets. Furthermore, we will discuss the themes we found in relation to relevant scholarly articles to provide more context and support for our findings. Furthermore, we will discuss the themes we found in relation to relevant scholarly articles to provide more context and support for our findings. By comparing participants' perspectives with the literature, we aim to uncover how their cultural and educational backgrounds influence their views on MA thesis introductions. This approach allows us to highlight the alignment or divergence between students' insights and existing academic theories. Such a comparison is essential

for understanding the broader implications of our findings and ensuring that the analysis is grounded in established research. The themes will also include the similarities and differences between the perspectives of the two participant groups regarding MA thesis introductions, which will be integrated into the thematic discussion. The thematic analysis revealed the emergence of four overarching themes: (1) Features of successful MA introductions, (2) Information content of MA introductions, (3) Differentiating MA introductions from other sections, and (4) Strategies for writing MA introductions. These themes have been systematically arranged in accordance with their alignment with the research questions.

3.1. Theme 1: Features of Successful MA Introductions

The participants described the introduction section using adjectives like brief, general, and catchy. Both Hungarian and Arabic students used these terms, though the frequency varied between groups. Interestingly, “personal” was mentioned only by two Hungarian students, not by Arabic participants. The term “academic” was used to describe the need for formal language to maintain a professional tone. One Hungarian student noted, “The language itself is professional, so I have to be very professional. And, of course, when I speak in English, I do not really use specific words that were required in writing the thesis” (Dóra, 6:42). Another Hungarian student expressed the challenge of balancing an academic tone with making the writing engaging, stating, “It is always hard to find something that is academic but still kind of, you know, in a way eye-catching” (Júlia, 24:41).

Two Hungarian students advocated for a personal touch in the introduction, feeling it could make the writing more accessible and easier to craft. Anna articulated this by saying, “It is a great opportunity to take if you want to, like, give it a little personal voice” (Anna, 14:02). Adél added that “It [The introduction] can be a little more personal than the rest of the writing... I find it even easier to write it in this sort of tone” (Adél, 32:47). They suggested that a personal tone could set a positive first impression on the reader, making the text more relatable.

Both Hungarian and Arabic participants emphasized the importance of an attractive introduction to encourage further reading. Kamilla stated that the introduction “should be what catches the attention of the reader. And that is why they want to continue reading and, you know, go through the literature review” (Kamilla, 16:12). An Arabic interviewee suggested using questions to engage readers: “you will be raising questions just to integrate the reader, you will be you will be trying to call the reader's attention” (Samar, 28:15).

The consensus among five Hungarian and three Arabic participants was that the introduction should be brief to keep readers interested without overwhelming them. Kamilla explained, “It [the introduction] should be just short and snappy. And also, I do not think that you should spoil anything” (Kamilla, 15:30). Literature also supports a concise introduction, with guidelines suggesting two to

five pages. One Arabic and one Hungarian student proposed a length of three to four pages, while another Hungarian suggested one to one and a half pages.

Another key feature discussed was the generality of the introduction, providing an overview of the research topic. Eight participants, evenly split between the groups, agreed on this point. Samar emphasized this, advocating for a broad introduction that outlines the research topic and methodology in general terms. Other interviewees mentioned the importance of clarity. Kamilla used the term “straightforward” to describe this characteristic, while Salma highlighted the need for clarity to ensure readers can follow the thesis easily. Samar further suggested that a clear introduction helps readers decide whether to continue reading, noting, “If a person has an excellent introduction, a reader can skip any part and just read one part... the reader will be able to follow up without reading the literature review” (Samar, 21:04).

Four interviewees, two Hungarian and two Arabic, added that the introduction should be supported by references. Júlia said, “The introduction has a short amount of references to the literature. For example, specific researchers wrote about the use of English and about the Hungarian schooling examination. Now, in the introduction, I can reference, let's say, the Hungarian school examination and some articles about it.” (Júlia, 21:26).

Only one interviewee from each group provided information on the organization and structure of the introduction section. The Arabic student noted that introductions are usually presented as a single cohesive chapter without subheadings: “It's not divided at all. I just have one chapter introduction with no subheadings” (Samar, 29:27). A Hungarian student suggested that if the introduction is combined with the literature review, paragraphing and structuring are crucial for clarity: “If I do not have an introduction and the literature review part separately, then, of course, these two can be combined together. However, in that case, paragraphing and careful structuring can help the reader follow the line of thought of the writer” (Júlia, 21:26).

In reflecting on these insights, it becomes apparent that while the participants provided valuable descriptions and suggestions for MA introductions, some of their views appeared oversimplified or contradictory. For example, the emphasis on brevity and the need for a personal tone may sometimes conflict with the academic and professional standards required in thesis writing. Moreover, the diverse opinions on the length and structure of introductions highlight the subjective nature of these preferences. It is crucial to balance these insights with established guidelines and consider the specific requirements of the academic context.

In summary, the feedback of the participants highlights the complexity of crafting an effective introduction that meets diverse expectations and requirements. While their suggestions provide a useful starting point, a critical analysis and thoughtful integration of these insights are necessary to create a well-rounded and effective introduction section.

Table 2 below provides a summary of the MA introductions' features described by both groups. It also includes information on the number of participants who mentioned each feature.

Table 2. Features of MA Thesis Introductions by Hungarian and Arabic Groups

Features of Introductions	Hungarian Group	Arabic Group
Academic Tone	2 students emphasized the challenge of maintaining an academic yet attractive tone	mentioned by 1 student
Personal Tone	mentioned by 2 students as beneficial	-
Attractiveness	mentioned by 3 students	mentioned by 3 students, with suggestion to ask questions
Brevity	mentioned by 5 students	Mentioned by 3 students
Generality	mentioned by 4 students	mentioned by 4 students
Clarity	mentioned by 1 student	mentioned by 3 students
References	mentioned by 2 students	mentioned by 2 students
Organization and Structure	1 student mentioned structure with paragraphing and coherence	1 student mentioned single cohesive chapter without subheadings

3.2. Theme 2: Information content of MA Introductions

Participants were asked about the content of MA introductions, with the inquiry subdivided into two segments: what information should be included in the section and what should be left out. During the interviews, I referred to these elements as the information/content of MA introductions to ensure clarity for participants who are not specialists in the field of genre studies. Five interviewees provided insights into the purpose of MA introductions, generally agreeing that introductions should set the stage for the research by providing necessary context and rationale.

Background Information. Participants emphasized the importance of including background information. One participant noted that the introduction should offer general information or background about the topic, aiding readers' understanding of the arguments. This aligns with academic guidelines which state that personal background information should be excluded. As Manner articulated, "It [the introduction] should include general information or have background information about your topic" (16:36).

Thesis Statement. Two Arabic students mentioned the thesis statement, emphasizing its role in encapsulating the main idea and aim of the paper. Manar explained that the thesis statement "contains the aim" and is crucial for guiding

the research (19:36). This reflects common academic practices where the thesis statement serves as a central guiding element for the entire research.

Context. The need to specify the research context was particularly stressed by Arabic participants. They highlighted the importance of explaining the context within which the research is conducted. Samar noted, “I had to discuss the context and why I am doing the research within the context of Hungarian universities” (21:04). This reflects the need to define the study's setting clearly.

Definitions. Three students, one Hungarian and two Arabic, agreed on the necessity of defining special or crucial terms, particularly when introducing new concepts or using terms differently from existing literature. This ensures that readers fully grasp the research context and terminology. Samar provided an illustrative example: “I had to write the definition of flow even in the introduction because most people don't know what flow is.” (18:00)

Rationale. Six participants underscored the importance of explaining the research rationale. Adél recommended clarifying “Why you need to write about this topic, why this topic needs to be explored more” (27:07). This corresponds with Rojon and Saunders' (2012) definition of the rationale as the “why” question of a research project. An Arabic interviewee similarly noted the need to justify the research by explaining “why are we... talking about this research in particular” (Wafaa, 13:59).

Significance of Research. The significance of the research was also considered crucial by six participants. Wafaa referred to it as “relevance or the significance of the work” (16:52), while Hungarian participants linked it to previous research, emphasizing its importance in the broader academic context. Anna highlighted this by saying, “I [highlighted] parts of the theory that are used in the text later on” (11:29)

Background of the Problem. The background of the problem was highlighted by one Arabic interviewee, Wafaa, who remarked, “We would also have [in the introduction] somehow the problem and then the background of this problem” (14:03). This perspective aligns with Bui's (2019) recommendation that the problem should be presented first, followed by the background information.

The Research Problem. Articulating the problem was noted by three participants as essential. In Swales's CARS model, this corresponds to identifying a gap. However, different interpretations exist, such as distinguishing between a problem and a gap (Bunton, 1998; Pujiyanti et al., 2018). A Hungarian participant emphasized this need by noting, “You should clarify the problem you're addressing” (Anna, 12:45).

Research Aim. Half of the interviewees, including Samar, considered the research aim significant. Swales's CARS model (2004) views the research aim as an obligatory component of the introduction. Samar mentioned, “the research aim is the most crucial part” (17:08).

Research Gaps. Two Hungarian participants emphasized the importance of addressing research gaps, with one referring to them as “theoretical holes” and the other highlighting the lack of qualitative research in their field (Adél, 27:07; Kamilla, 14:39).

Theoretical Position. Two Hungarian participants mentioned the importance of indicating the theoretical frameworks used in the research. Adél stated, “It’s important to mention the theoretical positions to give context” (29:27).

Research Design and Methodology. Four interviewees stressed the importance of outlining the research design and methodology. They mentioned the need to describe the research approach, including whether it was quantitative or qualitative, and the sample size. Karolina mentioned, “You should provide a general description of the methodology, whether it’s quantitative or qualitative” (21:56).

Research Questions. Research questions were highlighted by nine interviewees as crucial for guiding readers. Karolina stated, “Research questions should be included. So, anyone can find out if they read it, what the study is about” (21:56).

Scope. Only one Arabic interviewee addressed the scope of the research, referring to it as delineating the context of the study. Wafaa mentioned the need to “specify the context and scope of the study” (15:17).

Research Expectations. A few participants mentioned articulating research expectations, which, while not commonly emphasized, could reflect the implications of the study. Lara suggested that students should articulate what they “expect from the research” (15:56).

Summary of Findings. While Karolina referenced the inclusion of a summary of findings, most participants advised against it to avoid revealing too much information upfront. Kamilla warned against “spoiling the fun” (15:30), which aligns with Turabian’s (2018) observation.

Limitations. Including research limitations was mentioned as important by one Arabic participant. Samar noted the importance of discussing limitations: “It’s crucial to mention any limitations in the introduction” (17:65).

Thesis Outline. Half of the participants emphasized the necessity of presenting the thesis outline in the introduction. Adél and Kamilla highlighted its importance for guiding readers. Adél stated, “It’s important to provide a basic outline of the thesis” (29:27), while Kamilla added, “Outlining the thesis structure helps the reader follow along” (13:58).

Overall, the participants provided valuable insights into the content of MA introductions. Their suggestions highlight important elements such as background information, thesis statements, research rationale, and significance of research. Integrating these insights with established academic guidelines can help students in their writing. Their views are informative for understanding the key components of effective MA introductions.

The following table (i.e., Table 3) highlights the differences in the information content mentioned by Hungarian and Arabic students in their MA thesis introductions. It summarizes the key contents discussed by participants and the number of students who mentioned each one.

Table 3. Summary of Information Content in MA Thesis Introductions by Hungarian and Arabic Groups

Information Content	Hungarian Group	Arabic Group
Background Information	mentioned by 4 students	mentioned by 1 student
Thesis Statement	-	mentioned by 2 students
Context	-	mentioned by 2 students
Definitions	mentioned by 1 student	mentioned by 2 students
Rationale	mentioned by 4 students	mentioned by 2 students
Significance of Research	mentioned by 3 students	mentioned by 2 students
Background of the Problem	-	mentioned by 1 student
The Research Problem	mentioned by 2 students	mentioned by 1 student
Research Aim	mentioned by 2 students	mentioned by 4 students
Research Gaps	mentioned by 2 students	-
Theoretical Position	mentioned by 2 students	-
Research Design/Methodology	mentioned by 1 student	mentioned by 3 students
Research Questions	mentioned by 4 students	mentioned by 5 students
Scope	-	mentioned by 1 student
Research Expectations	mentioned by 1 student	mentioned by 2 students
Summary of Findings	mentioned by 1 student	consensus against including
Limitations of Research	-	mentioned by 1 student
Thesis Outline	mentioned by 4 students	mentioned by 2 students

3.3. Theme 3: Differentiating MA Introductions from Other Sections

The participants shared their opinions on the unique character of the introduction section within MA theses, emphasizing its distinct functions, contents, and associated writing challenges. Their varied perspectives offer valuable insights into the multifaceted roles of introductions in the MA thesis genre, shedding light

on their significance in guiding readers, establishing coherence, and setting thematic trajectories.

Samar underscored the integrative role of introductions, emphasizing their function in unifying the thesis and providing cohesion: “The introduction unites, and as cohesive and coherent to the thesis itself, it makes this thesis cohesive and coherent” (21:36). Lara echoed this sentiment, emphasizing how well-crafted introductions facilitate the reading experience across subsequent chapters: “a successful introduction makes it easy to read other chapters” (16:00). She further elucidated their role in orienting readers to the thematic landscape of the research, articulating research questions, and outlining expected outcomes:

The introduction lets whoever is reading the thesis know in which direction the topic is taken. Where is the research? What is it about? What is the research question? What can be expected to be solved or found during the research? (25:13)

Kamilla emphasized the pivotal role of the introduction in capturing readers' interest and justifying the research's relevance, stating, “The introduction, you know, ideally, should be what catches the attention of the reader. And that’s why they want to continue reading and, you know, go through the literature review” (16:12). She also highlighted the complementary functions of the introduction and literature review in contextualizing the research and synthesizing existing knowledge.

Mannar drew a clear distinction between the introduction and the methods section. The former provides an overview of the research endeavor, while the latter gives technical details about the methods of the research:

In the methods, you’re supposed to be talking about technical stuff, like what you did, what your instrument was, and everything. In the introduction, no, you’re just starting to introduce what you’re going to do in this whole article. So introductions, I mean, beginnings, are very important for me. So introducing whatever it is that you’re doing is really important. (18:27)

Some participants recommended maintaining brevity and avoiding detailed discussions within the introduction, particularly regarding literature, methodology, or results. It aligns with scholarly conventions, which reserve in-depth analysis for dedicated sections like the literature review.

Samar highlighted the inclusivity of introductions, encompassing insights from all subsequent sections without delving into detailed discussions: “In the literature review, you don’t discuss your participants. In the introduction, you discuss the literature review, and you do discuss the participants... introduction is [to be] general. Others are specific” (27:08). Dóra also commented on how the introduction relates to the literature review section: “Literature review, we

[students] mention the exact literature we have in the topic it is much longer and specific, the introduction is very brief and a summary of the literature review” (32:00). Lara added that the introduction also offers “some expectations that have to be found at some point in the results section” (26:04).

The comparison between the introduction and abstract regarding their length was only reported by two Hungarian interviewees, Karolina and Adél. Karolina described the introduction as “a lengthier version of the abstract” (16:14). According to Cals and Kotz (2013), abstracts have a word limit, whereas introductions do not; nevertheless, they should be kept brief, usually comprising 10% to 15% of the overall paper.

The interviewees reported facing challenges in writing the thesis introductions they did not encounter in other sections. These difficulties were attributed to the unique characteristics and role of the introduction. Adél, for instance, reported that she moved some information from the introduction to the literature review, as she believed that her introduction was too long:

I think my introduction was a bit too long at first. Um, I actually think that I did put some parts into the literature review section. So it’s always like a bit of a difficulty to decide, like, what’s too much. (30:47)

Karolina expressed similar obstacles: “I had difficulties with writing the introduction because it was always very long. I feel like it just really needed to be short and more focused” (26:22). Nygaard (2017) suggested that students can decide how much information to include in the introduction based on their specific research focus and question. An interviewee from the Arabic cohort also voiced concerns in regard to striking a balance between providing the readers with context and writing the appropriate amount of information, a task which was not clear to her: “You have to introduce people to the context itself, and you don’t know how much information to include and how much information to exclude” (Mannar, 7:00).

Four interviewees highlighted that they struggled to craft the first sentence or the beginning of the introduction. This concern may stem from the introduction’s role as the first section, which is expected to make a strong impression on the reader. Júlia articulated this difficulty: “How exactly do you start introducing anything like, what is the first sentence that you are writing?... I never know how to start something and not sound boring” (25:13).

Several interviewees identified the introduction as the most difficult section to write due to uncertainty about “what to include and what to exclude” (Mannar, 7:00). During the interview, Dóra was asked a follow-up question about the most challenging section for her to write; she responded, “The introduction part because I didn’t really know what to include” (7:11). Lara provided an example of this confusion, stating that “I didn’t know really how to differentiate between the literature review and the introduction, and what can I skip from the literature

review and mention in the introduction and vice versa” (28:00). In the literature, Nygaard (2017) elaborated on how the literature review and introduction sections differ:

The difference between background and the literature review is comparable to the difference between reporting the scores of a football game and providing expert commentary. While the background focuses typically on the relevant facts that are important for the reader to know, the literature review tells the reader how the topic is being discussed by an academic audience. (108)

Participants highlighted the unique challenges and essential functions of MA thesis introductions. They emphasized its role in capturing the interest of readers, providing a cohesive overview of the research, and differentiating it from other sections like the literature review and methods. The insights reveal the importance of this section in guiding the reader and setting the thematic direction of the thesis, while also reflecting on the common difficulties faced in writing this section.

Table 4 summarizes the aspects that participants from each group identified as distinguishing MA introductions from other sections.

Table 4. Differentiating MA Introductions from Other Sections by Hungarian and Arabic Groups

Aspect	Hungarian Group	Arabic Group
Function and Role	emphasizes the cohesive and guiding role (e.g., Kamilla)	emphasizes the cohesive role (e.g., Samar)
Capturing Reader's Interest	stresses the importance of capturing interest (e.g., Kamilla)	stresses the importance of capturing interest (e.g., Samar)
Comparison with Other Sections	compares with literature review; maintains brevity (e.g., Dóra)	compares with methods section; avoids detailed discussions (e.g., Mannar)
Length and Brevity	challenges with keeping it brief (e.g., Karolina)	challenges with balancing context and length (e.g., Mannar)
Abstract Comparison	introduction as a lengthier abstract (e.g., Karolina)	-
Writing Challenges	difficulties in deciding content, starting sentences (e.g., Adél)	difficulties in deciding content, starting sentences (e.g., Mannar)
Most Difficult Section	identified as the most difficult section to write (e.g., Dóra)	identified as the most difficult section to write (e.g., Lara)
Distinguishing from Literature Review	confusion between introduction and literature review (e.g., Lara)	confusion between introduction and literature review (e.g., Mannar)

3.4. Theme 4: Strategies for Writing MA Introductions

This topic emerged as a subcategory pertaining to the main research query. A total of 11 interviewees delineated their approaches to crafting their MA thesis introductions, revealing disparities between groups regarding the timing and methodology of their introduction composition. Notably, the majority of Hungarian participants opted to pen their introductions after completing the other thesis sections. For instance, Adél elucidated her rationale for this approach, citing guidance from an instructor:

I kind of left the introduction of the thesis for the last because... one of the professors said that it was the best to finish the introduction, the last, actually, because by that time, you have this whole thesis that is really streamlined and it's complete. And so you can actually write a proper introduction of what it's going to be like and what the final thesis is about. (20:41)

Similarly, two Arabic interviewees echoed this sentiment, with Wafaa stating, “I probably would just leave it [the introduction] till the end” (19:00). This approach is also corroborated in academic literature; for instance, Cals and Kotz (2013) advocate for composing the introduction once the content of the paper is fully conceptualized, positing it as the initial section where readers gain insight into the overall work.

Another approach highlighted by the Hungarian interviewees involves a two-stage drafting process for the introduction. Specifically, two interviewees composed the introduction in two phases: an initial draft penned at the outset and a subsequent revision after completing other thesis components. Anna elaborated on this technique, elaborating,

I write it in two parts; I usually write up the first half of the whole thing that can be written before you write anything; it's kind of like a helping guide for you to organize your thoughts and foreshadow what you want to write about and organize the topic. And then, you do the other sections of your paper. And then, in the end, you come back... I don't necessarily need to write this first just because it's the beginning of the paper. (16:33)

Turabian (2018) similarly advocates for a dual-stage approach to introduction drafting in her work *A Manual for Writers of Research Papers, Theses, and Dissertations*. Initially, the introduction serves as a scaffold for subsequent sections, with the final iteration composed after completing the remaining thesis content.

Conversely, three Arabic interviewees preferred initiating their introduction composition at the outset of their thesis writing process. Lara articulated her rationale, stating, “It is something that I started with; I remember when I started, I started with the introduction because it is what makes the rest clearer for me to

write about” (Lara, 20:21). However, one participant did not delineate their approach to or timing of introduction composition.

Participants revealed varied approaches to crafting their MA thesis introductions, with most Hungarian participants writing the introduction last to align with the final thesis, while some Arabic participants preferred starting with the introduction to clarify their direction. Additionally, a two-stage drafting process was highlighted by some Hungarian interviewees. Thus, there are diverse strategies students employ based on personal and instructional guidance.

Table 5 summarizes the key strategies of writing MA introduction mentioned by both Hungarian and Arabic students.

Table 5. Strategies for Writing MA Introductions by Hungarian and Arabic Groups

Strategy	Hungarian Group	Arabic Group
Writing After Completing	followed by 4 students (e.g., Adél)	followed by 2 students (e.g., Wafaa)
Two-Stage Drafting Process	followed by 2 students (e.g., Anna)	-
Writing at the Outset	-	followed by 3 interviewees (e.g., Lara)

4. Conclusion

This qualitative research explored the perspectives of Hungarian and Arabic L1 speakers about the successful features of MA thesis introductions. It aimed to show the similarities and differences between these two groups. The results indicated that the two groups cannot be clearly distinguished. Rather, there are some similarities and some differences but these do not pertain to one group or the other distinctly. However, there are some individual differences among students. These are: effective MA introductions should be concise, include pertinent references, and be well-structured while possessing a clear and engaging tone. Additionally, some Hungarian participants emphasized the importance of infusing a personal touch into their introductions. The Hungarian and Arabic groups commonly included background information, definitions, rationale, research objectives, and methodological details in their introductions. However, discrepancies arose in information contents such as the thesis statement, contextualization, research gaps, theoretical framework, scope, summary of findings, limitations, and chapter structure. This underscores the distinctive nature of introductions compared to other sections of MA theses, particularly in terms of their purpose, content, and challenges in composition. Moreover, the two groups demonstrated varying approaches in crafting their introductions. The shared approach between the two groups was to compose the thesis introduction at the end of the writing process. However, two Hungarian interviewees preferred to

write the section in two drafts. Three Arabic participants opted to begin crafting their introduction at the start of their thesis writing process.

The findings of this research carry significant pedagogical implications in the context of teaching academic writing and thesis preparation. By identifying the key features of successful MA thesis introductions as perceived by students themselves, educators can tailor instructional strategies to meet the needs of learners better. For instance, instructors can design writing workshops or courses focusing on honing the skills necessary to craft concise, clear, and well-structured introductions and other sections. Moreover, the results regarding the similarities and differences in the views of Hungarian and Arabic L1 students can inform cross-cultural teaching approaches, fostering a more inclusive and culturally sensitive learning environment.

The study has some limitations related to the interview environment and circumstances. The interviews were conducted with MA students who have already graduated and defended their thesis; thus, they might have forgotten some information regarding their thesis writing process, particularly the introduction section. In addition, the interviews were conducted online, which may affect the flow of the conversation because of the internet connection. Future research may delve more into the knowledge of the students regarding the content information of various sections as well as the perceptions, evaluations, and impact of their supervisors.

References

- Árvay, A., & Tankó, G. (2004). A contrastive analysis of English and Hungarian theoretical research article introductions. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 42(1), 71–100. <https://doi.org/10.1515/iral.2004.003>
- Beins, B. C. (2018). *Research method: A tool for life* (4th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Bui, Y. N. (2019). *How to write a master's thesis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bunton, D. (1998). *Linguistic and textual problems in Ph.D. and M.Phil theses: An analysis of genre move and metatext* [Unpublished PhD thesis]. Hong Kong: University of Hong Kong.
- Cachia, M., & Millward, L. (2011). The telephone medium and semi-structured interviews: A complementary fit. *Qualitative Research in Organisations and Management: An International Journal*, 6(3), 265–277. <https://doi.org/10.1108/17465641111188420>
- Cals, J. W., & Kotz, D. (2013). Effective writing and publishing scientific papers, part III: introduction. *Journal of Clinical Epidemiology*, 66(7), 702. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2013.01.004>
- Carroll, J. A., Wilson, E. E., & Forlini, G. (2001). *Writing and grammar: Communication in action*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Chen, T. Y., & Kuo, C. H. (2012). A genre-based analysis of the information structure of master's theses in applied linguistics. *The Asian ESP Journal*, 8(1), 24–52. <https://www.asian-esp-journal.com/wp-content/uploads/2013/11/Volume-8-1.pdf>

- Cheung, Y. L.** (2012). Understanding the writing of thesis introductions: An exploratory study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 744–749. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.191>
- Choe, H., & Hwang, B. H.** (2014). A genre analysis of introductions in theses, dissertations and research articles based on Swales 'Cars model. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 30(1), 3–31. <https://doi.org/10.17154/kjal.2014.03.30.1.3>
- Dörnyei, Z.** (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Ebadi, S., Salman, A. R., Nguyen, T. T. L., & Weisi, H.** (2019). Rhetorical structure variations in abstracts and introductions of applied linguistics master's theses by Iraqi and international students. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 7(1), 101–117. <https://doi.org/10.30466/IJLTR.2019.120635>
- El-Chaarani, H., & El-Abiad, Z.** (2021). How to write a master thesis: The easy handbook. *Journal of Contemporary Research in Business Administration and Economic Sciences*.
- Feak, C. B., & Swales, J. M.** (2011). *Creating contexts: Writing introductions across genres*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BB11541273>
- Gioia, D. A., Corley, K. G., & Hamilton, A. L.** (2012). Seeking qualitative rigor in inductive research. *Organizational Research Methods*, 16(1), 15–31. <https://doi.org/10.1177/1094428112452151>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L.** (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E.** (2012). *Applied thematic analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hwang, S.** (2008). Utilizing qualitative data analysis software: A review of Atlas. ti. *Social Science Computer Review*, 26(4), 519–527. <https://doi.org/10.1177/0894439307312485>
- Jalilifar, A., & Dabbi, R.** (2012). Citation in applied linguistics: Analysis of introduction sections of Iranian Master's Theses. *Linguistik Online*, 57(7). <https://doi.org/10.13092/lo.57.252>
- Joyner, R. L., Rouse, W. A., & Glatthorn, A. A.** (2018). *Writing the winning thesis or dissertation: A step-by-step guide*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Károly K.** (2007). The rhetorical structure of English academic discourse. A comparative analysis of expert and EFL student writing. In P. Heltai (szerk.), *Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia. A MANYE Kongresszusok előadásai. 3. kötet* (351–360). Pécs, Gödöllő: MANYE, Szent István Egyetem.
- Liu, L.** (2016). Using generic inductive approach in qualitative educational research: A case study analysis. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 129–135. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n2p129>
- Nygaard, L. P.** (2017). *Writing Your Master's Thesis: From A to Zen*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Owusu, E., & Adade-Yeboah, A.** (2014). Thesis statement: A vital element in expository essays. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(1), 56–62. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.1.56-62>
- Pisanski Peterlin, A.** (2008). The thesis statement in translations of academic discourse: An exploratory study. *The Journal of Specialised Translation*, 10, 10–22. https://www.jostrans.org/issue10/art_pisanski.pdf
- Pujiyanti, I., Arsyad, S., & Arono, A.** (2018). Rhetorical structure analysis on introduction chapters of English master theses by Indonesian postgraduate students. *Indonesian Journal of English Education*, 5(2), 143–164. <https://doi.org/10.15408/ijee.v5i2.8423>

- Rojon, C., & Saunders, M. N. K.** (2012). Formulating a convincing rationale for a research study. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 5(1), 55–61. <https://doi.org/10.1080/17521882.2011.648335>
- Samraj, B.** (2008). A discourse analysis of master's theses across disciplines with a focus on introductions. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(1), 55–67. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.02.005>
- Swales, J.** (1981). *Aspects of article introductions*. Birmingham: University of Aston.
- Swales, J. M.** (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. M.** (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tagg, J.** (2004). *Discovering Ideas Handbook: The Thesis Statement*. Palomar. <https://www.palomar.edu/users/jtagg/handbook/thesis.htm>
- Thomas, D. R.** (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237–246. <https://doi.org/10.1177/1098214005283748>
- Turabian, K. L.** (2018). *A manual for writers of research papers, theses, and dissertations: Chicago style for students and researchers* (9th ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Wannaruk, A., & Amnuai, W.** (2016). A comparison of rhetorical move structure of applied linguistics research articles published in international and national Thai journals. *RELC Journal*, 47(2), 193–211. <https://doi.org/10.1177/0033688215609230>

Appendix: Semi-structured Interview Guide

I am a PhD candidate at Eötvös Loránd University in the Language Pedagogy and English Applied Linguistics PhD Programme. I would like to ask for your help with my research. The following interview aims to examine MA students' perceptions about their thesis writing, supervisors, the department's requirements, and the introduction section of a thesis. If you consent, the interview will be recorded and transcribed for later use and kept until the transcriptions are ready. The interview is anonymous, and participation is voluntary. You have the right to step back at any point in the interview. I am curious about your opinion, so please give your honest answers. This is very important for the credibility of the research.

Personal Questions (icebreakers)

1. What is your age?
2. What is your nationality?
3. What is your first language?
4. How many languages do you speak? What are they? Proficiency?
5. Could you tell me about your university studies? E.g., the country or countries you studied in, the degrees you obtained, and the years of study besides your experiences
6. Have you written a thesis for your bachelor's study? If yes, was it theoretical or empirical, or both?

Thesis Writing Experience

1. How do you describe the thesis writing process?
2. What went smoothly during the process of your thesis writing?
3. What difficulties did you face while writing your thesis?

4. How do you manage to overcome the difficulties?
5. What eased the process of your thesis writing?
- 6.. In what way did your supervisor help you during your thesis writing process?
7. In what way do the institutions' requirements help you in your thesis writing?
8. In what way do the institutions' requirements hinder your thesis writing?

MA Thesis Introduction Section

1. What do you think of the MA thesis introduction section?
2. What is the function of the introduction section in the MA thesis?
3. What information content does the MA thesis introduction have? In your opinion
- 3.1 What information should be included in the MA thesis introduction?
- 3.2 What information should not be included in the MA thesis introduction?
4. How does the introduction section relate to other sections of a master's thesis?
5. What difficulties did you face while writing this part?

Thank you for your participation and time. Would you like to add anything?