

Pécsi Tudományegyetem
Nyelvtudományi Doktori Iskola
Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

Zöldi Kovács Katalin

Egészségügyi szaknyelvi kommunikáció
Hallásértési stratégiák elemzése

PhD értekezés

Témavezető:
Dr. Dolgosné Dr. Kormos Judit PhD habil.
Egyetemi docens

Pécs 2009

Tartalomjegyzék

Köszönetnyilvánítás	5
I. Fejezet.....	6
Bevezetés.....	6
1.1. A probléma felvetése.....	6
1.2 Saját kutatásom háttere, célkitűzéseim	7
II. Fejezet.....	10
A beszédértés	10
2.1. Bevezetés.....	10
2.2. A beszédértés folyamata	10
2.3. Beszédmegértési modellek.....	12
2.4. A beszédmegértés működése	16
2.4.1. Háttértudás a beszédmegértésben	18
2.5. A beszédértést nehezítő tényezők	20
2.6. Összefoglalás.....	22
III. Fejezet	23
Az idegen nyelvi beszédmegértés	23
3.1. Bevezetés.....	23
3.2. A hallás utáni értés	23
3.3. Beszédszlelés idegen nyelven	24
3.4. Szegmentálás idegen nyelven	24
3.5. Beszédmegértés idegen nyelven	25
3.5.1. Az idegen nyelvi beszédértés nehézségei	27
3.6. A második nyelvi beszédértés pedagógiai modellje	29
3.7. Az idegen nyelvi beszédértés kutatása.....	30
3.7.1. Nyelvtanulási stratégiák.....	32
3.7.1.1. A tanulási stratégiák alkalmazása	35
3.7.1.2. A hallás utáni értés keresztmetszeti vizsgálatai	36
3.7.1.3. A háttértudás szerepe	40
3.7.1.4. Longitudinális vizsgálat	42
3.7.1.5. Stratégiaoktatás	43
3.8. Összefoglalás.....	47
IV. Fejezet.....	50
A vizsgálat, a vizsgálat anyaga és az adatfeldolgozás	50
4.1. Kérdésfeltevés, hipotézisek.....	50
4.2. A vizsgálati személyek.....	51
4.3. A vizsgálati eljárás	51
4.4. Adatgyűjtés	54
4.4.1. Elemzés	55
4.5. Az eredmények bemutatása és értelmezése	62
4.5.1. Kvantitatív elemzés.....	62
4.5.2. Metakognitív tudatosság	71
4.5.3. Kvalitatív elemzés.....	76
4.5.3.1. A metakognitív stratégiák használata.....	78
4.5.3.2. A kognitív stratégiák alkalmazása	83

4.5.3.3. A háttértudás alkalmazása.....	92
4.5.3.4. Értékelő összehasonlítás a hallgatók részéről	104
4.5.3.5. Összegzés	105
V. Fejezet	108
Következtetések	108
5.1. Stratégiahasználat.....	108
5.2. Pedagógiai implikációk.....	112
5.3. A kutatás korlátai	113
5.4. További kutatások	113
Summary	115
Irodalomjegyzék.....	123
Függelék.....	130
1. számú melléklet.....	130
A felhasznált PROFEX feladatlap megbízhatósági statisztikája	130
2. számú melléklet.....	132
A kutatáshoz felhasznált vizsgaszövegek	132
3. számú melléklet.....	137
Metakognitív tudatosságot mérő kérdőív.....	137
4. számú melléklet.....	139
Átírt szövegminták	139
5. számú melléklet.....	146
A stratégiák alkalmazásának leíró statisztikai eredményei.....	146

Köszönetnyilvánítás

Ezúton mondok köszönetet témavezetőmnek, Dr. Dolgosné Dr. Kormos Judit egyetemi docensnek támogatásáért, hasznos módszertani útmutatásáért és a statisztikai vizsgálatokban nyújtott segítségéért.

Ugyancsak megköszönöm a Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar Szaknyelvi Lektorátus vezetőjének, Opricsné Orbán Margitnak, segítő támogatását.

Köszönöm továbbá a Pécsi Tudományegyetem PROFEX Nyelvvizsga Központjának, különösen a vizsgaközpont vezetőjének, Dr. Warta Vilmosnak, hogy a kitöltött PROFEX feladatlapok másolatait rendelkezésemre bocsátotta.

Köszönet illeti azokat a hallgatókat, akik vállalták a vizsgálatban való részvételt és készséggel álltak rendelkezésemre.

I. Fejezet

Bevezetés

1.1. A probléma felvetése

Napjainkban az orvosok, egészségügyi szakemberek kommunikációja hatalmas változásokon megy keresztül. Annak ellenére, hogy egyre kevesebb idő jut egy-egy betegre, ma már nem elég, hogy a szakember az alapvető kezeléseket, vizsgálatokat elvégezze, egyre inkább felmerül az igény arra, hogy a beteget holisztikusan szemlélje, személyiségének, szociokulturális paramétereinek együttesét figyelembe vegye. Az egészségügyi szakembernek hatékony kommunikátornak kell lennie, aki a kommunikáció produktív és receptív oldalán egyaránt eredményes, aki a beteg bizalmát élvez, akinek a szavára hallgatnak a hozzá fordulók. Ez már önmagában hatalmas kihívást jelent az egészségügyi szakember számára. Ugyanakkor napjainkban egyre több szakember próbálja meg külföldön kamatoztatni tudását, ami további nehézségeket jelenthet. Itt a fent említett kihívás hatványozottan jelentkezik. Az anyanyelvi közegből és kultúrából kiszakítva, idegen nyelvi és idegen kulturális hatások közepette jóval nehezebb az elvárásoknak megfelelni. Az idegen nyelvi kontextus és az idegen kultúra ismerete azonban nemcsak azok számára lényeges, akik külföldön akarnak elhelyezkedni, ugyanis az „idegen” kultúra Magyarország határain belül is egyre inkább jelen van és az itthon dolgozó egészségügyi szakember is egyre többször találkozik külföldi beteggel, akit ugyanúgy el kell látnia, mint magyar betegeit.

A felsőoktatásban folyó nyelvi képzés kimenete a magas szintű szaknyelvi háttérrel és nyelvi kompetenciákkal rendelkező szakember. A szaknyelvoktatásban a speciális szaknyelvi igények kielégítése a cél, hogy az egyetemről kikerülő szakemberek a sok-kultúrájú munkaerőpiac elvárásainak megfelelő kompetenciák birtokában legyenek. A verbális kommunikáció produktív oldalának fejlesztése mellett egyre inkább szükség van a receptív oldal fejlesztésére is. Ezt mind elméleti, mind gyakorlati igények támasztják alá. A szakma elméleti szempontjából rendkívül fontos, hogy az egyetemet elhagyó szakember a későbbiekben is lépést tartson a tudomány fejlődésével, folyamatosan növelje tudását, fejlessze készségeit, vagyis az élethosszig tartó tanulás megvalósítása legyen a célja. A gyakorlati oldal megvalósítását pedig az ápolás, gondozás, prevenció mellett a beteggel való kapcsolat alakulása jelenti. Az egészségügyi szakembernek meg kell értenie a beteget, tudnia kell, hogy mikor milyen problémája, gondja, közölnivalója van. Ahhoz, hogy ez hatékonyan működjön, a szakembernek a hagyományos értelemben vett beszédértésen túl kell lépnie, kellő befogadó készséggel kell rendelkeznie. A beszédértésnek van egy speciális formája, az úgy nevezett aktív hallgatás, ami egészségügyi környezetben fokozott

jelentőséggel bír, tulajdonképpen elvárás (lenne) minden egészségügyi szakember felé, anyanyelven éppúgy, mint idegen nyelven. Az aktív hallgatás a sikeres orvos – beteg illetve egészségügyi szakember – beteg kapcsolat előfeltétele, potenciális terápiás értéket hordoz. Egyik oldalról segít az egészségügyi szakembernek, hogy a beteg perspektívájából is értelmezni tudja a betegség megélését, másik oldalról pedig lehetőséget ad a betegnek, hogy érzéseit, érzelmeit, félelmeit verbalizálja és a betegség élményét könnyebben feldolgozza. Az aktív hallgatás a verbális és nem verbális üzenetek pontos dekódolását jelenti, nagyfokú empátiát igényel, érzelmi hidat jelent a kommunikáló felek között, csökkenti a beteg szorongását, vagyis összességében véve elősegíti a gyógyulás folyamatát. Az aktív hallgatás elsajátításához azonban a hagyományos értelemben vett (idegen nyelvi) beszédértés fejlesztésén keresztül vezet az út.

1.2 Saját kutatásom háttere, célkitűzéseim

Az egészségügyi szaknyelvet több mint húsz éve oktató tanárként kutatásomat az idegen nyelvi beszédértés területén végeztem. Tapasztalataim szerint az idegen nyelvi beszédértés a hallgatók jelentős része számára komoly kihívást jelent. Ahhoz, hogy a leendő egészségügyi szakemberek képesek legyenek nemzetközi konferenciák előadásait megérteni, a legújabb terápiákat megismerni, külföldi betegeiket ellátni, és bármilyen egyéb helyzetben idegen nyelven kommunikálni, mindenképpen szükségük van idegen nyelvi beszédértésük fejlesztésére.

Az évek folyamán kialakult egyetemünkön az interkulturális megközelítés igénye, vagyis hogy felhívjuk hallgatóink figyelmét az idegen (főleg angolszász) kultúrák sajátunktól eltérő jellegére, közelebb hozzuk számukra az idegen beteget. Ennek eredményeképpen javaslatomra bekerült a lektorátuson oktató tantárgyak közé választhatóként „A külföldi beteg” nevű tantárgy, amely amellet, hogy külföldi egészségügyi rendszerekkel ismerteti meg a hallgatókat, segít a beteg által megjelenített problémát megfelelő keretbe helyezni. A tantárgy egyik célja, hogy hallgatóink megtanulják érteni, elfogadni és kezelni a más kultúrkörbe tartozók viselkedését, reakcióit, problémáit.

A gyakorlati oktató munka ötletet adott empirikus kutatások folytatására is: a hallott szöveg feldolgozása folyamán alkalmazott stratégiák a hallgató fejében lezajló mentális folyamatokat jelenítik meg, melyek tanulmányozása közelebb visz a hallásértést segítő, illetve gátló folyamatok azonosításához. Dolgozatom a hallásértési stratégiák feltérképezésére, különös tekintettel a háttértudás beszédértésben betöltött szerepére, a jól és kevésbé jól teljesítő hallgatók stratégiahasználatának különbségeire, valamint a hallgatók metakognitív tudatosságának vizsgálatára koncentrálok. Úgy gondolom, hogy e tényezők ismerete segít megtalálni a hallgató számára megfelelő mentális technikákat, melyek hozzájárulhatnak korlátolt információ-feldolgozó kapacitásának leküzdéséhez.

A megfelelő (inter)kulturális nyitottság és a hallás utáni értés készségének magas szintje pedig kiváló alapot biztosít az aktív hallgatás elsajátításához.

Kutatási kérdéseim a következők voltak:

1. Mi jellemzi a résztvevők stratégiahasználatát?
2. Van-e különbség a stratégiahasználatban a szaknyelvi szöveg és az általános szöveg feldolgozásakor?
3. Van-e különbség a jól teljesítő és a gyengén teljesítő hallgatók között
 - a. általában?
 - b. szaknyelvi és általános nyelvi szöveg hallgatásakor?
4. Hogyan alkalmazzák a hallgatók a háttértudást?

A vizsgálatban a Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Karának 15 hallgatója vett részt. A felvételek időpontjában mindannyian III. évesek voltak és angol szaknyelvet tanultak. A vizsgálati személyek a vizsgálat első részében egy szakmai és egy általános angol szöveget (PROFEX és IELTS lefutott vizsgaszöveg) hallgattak meg először részenként, majd összefüggően. A részenkénti meghallgatásnál a szöveget előre bejelölt helyeknél megállítottam és ezekben a szünetekben a hallgatók hangosan gondolkodva próbálták meg feldolgozni a szöveget. Az összefüggő meghallgatást feladatmegoldással kötöttem össze. A hallgatott szöveget és a hangosan gondolkozást későbbi átírás céljából diktafonra rögzítettem. A hangosan gondolkodás protokolljait Vandergrift (1997; 2003) taxonómiájának felhasználásával kódoltam és elemeztem.

A vizsgálat második részében a hallgatók a Vandergrift és munkatársai (2006) által kifejezetten a hallás utáni értésre kifejlesztett, a metakognitív tudatosságot mérő kérdőívet (*Metacognitive Awareness Listening Questionnaire, MALQ*) töltötték ki, amit később szintén elemeztem.

Dolgozatom második fejezetében a beszédértés folyamatát, szintjeit és a különböző szinteken végbemenő mechanizmusokat írom le. Ezután következik néhány beszédértési modell bemutatása. Ebben a fejezetben esik szó a beszédértést nehezítő tényezőkről is.

A harmadik fejezet két nagyobb egységre tagolódik, és az idegen nyelvi beszédértés a témája. Az első részben megnézem, miben különbözik az idegen nyelvi beszédértés az anyanyelvitől, áttekintem a különböző szinteken (észlelés, szegmentálás, beszédmegértés) végbemenő folyamatokat és bemutatom Flowerdew és Miller (2005) második nyelvi beszédmegértést leíró pedagógiai modelljét. E fejezet második részében az idegen nyelvi beszédértés kutatásáról írok általában, majd kitérek a nyelvtanulási stratégiákra. Dolgozomban a nyelvtanulási stratégiák kutatásának leírásán belül a hallás utáni értés stratégiáinak kutatása áll a középpontban, ami keresztmetszeti és longitudinális kutatásokat

egyaránt magában foglal. Szintén ide tartoznak a háttértudás alkalmazásának stratégiájával foglalkozó kutatások, valamint a stratégiaoktatással kapcsolatos tanulmányok is.

A negyedik fejezet saját kutatásomat írja le. Első részében kap helyet a kutatási kérdések és hipotézisek megfogalmazása, valamint a vizsgálati személyek, a vizsgálati eljárás és az adatfeldolgozás részletes leírása. Ezután következik a kutatási eredmények bemutatása és értelmezése. Ez három részre oszlik. Az első részben az adatok kvantitatív elemzése található, azt követi a metakognitív tudatosság leírása, majd a kvalitatív elemzés, amely stratégiánként nézi meg a hallgatók szövegfeldolgozását.

A dolgozat befejező részében található a következtetések, a pedagógiai implikációk, a kutatás korlátainak leírása, valamint a témával kapcsolatos további kutatások felvetése.

A dolgozatot az angol nyelvű összefoglalás, az irodalomjegyzék és a függelék zárja.

II. Fejezet

A beszédértés

2.1. Bevezetés

A beszédértést segítő stratégiák szerepének tanulmányozásához először is meg kell határoznunk a beszédértés helyét, szerepét a nyelvi tevékenységek viszonylatában. A beszédértés folyamatának részletes leírása közelebb visz a beszéd / hallgatás közben végbemenő folyamatok megértéséhez, rávilágít a beszédfeldolgozás folyamán kialakuló problémákra, hozzájárul az esetleges intervenciók pontok feltárásához.

A beszédértés modellálása ezeket a folyamatokat reprezentálja, helyezi rendszerbe. A beszédértés folyamatát megjelenítő modellekkel különböző kutatók különbözőképpen építik fel e folyamat kereteit, írják le struktúráját és magyarázzák a különböző irányú és idejű folyamatok működését. A beszédmegértés modelljeinek nagy része a teljes beszédmegértés ábrázolására törekszik, de léteznek olyanok is, amelyek csak az alsóbb szinteken történő feldolgozást jelenítik meg.

Ebben a fejezetben leírom a beszédértés folyamatának különböző szintjeit, a szinteken végbemenő folyamatokat, bemutatom a beszédértés néhány ismert modelljét, a beszédértés működését, a feldolgozás folyamán igénybevett tudás fajtáit és a beszédértést nehezítő tényezőket.

2.2. A beszédértés folyamata

A verbális csatorna az ember legspecifikusabb kommunikációs módja. A beszéd tulajdonképpen nyelvi formában megvalósuló akusztikus gondolatátvitel. A beszédprodukciónak egyik fő célja, hogy a beszélő fejében létrejött reprezentációs struktúrát a hallgató fejében is létrehozza. A beszédprodukciónak és a beszédpercepciónak egymást kiegészítő folyamatok, melyek részben közös szerkezeti egységeket működtetnek. A két folyamatot nehéz szétválasztani, mivel minden beszélő egyben hallgató is és minden hallgató potenciális beszélő (pl. MacKay és Mtsai, 1987; Lengyel, 1994). A beszélő és hallgató szerepek állandó, dinamikus változása közben valósul meg az üzenetközvetítés. Mindkét szerep aktív részvételt igényel. Amikor a beszélő egy gondolatot akar átadni, az időkorlátok miatt annak csak töredékét képes szavakba kódolni, a hiányzó információ kitöltésében a hallgatóra támaszkodik (Pinker, 1999). Az üzenet megformálása közben a beszélő figyelembe veszi partnerének igényeit, képességeit stb. (Cutler, 1987). Gyerekekkel vagy a nyelvet kevésbé értő

/ beszélő partnerrel lassabban beszélünk, egyszerűbb szókinccset és nyelvtant használunk stb. A szakmai nyelvhasználatból vett példával illusztrálva, az üzenetet mind tartalmilag, mind formailag annak figyelembevételével fogalmazzuk meg, hogy beszélgetőpartnerünk ugyanazon tudományág művelője, társ- / határtudománnyal foglalkozik, vagy esetleg laikus. A beszédtevékenység során nemcsak a beszélő, hanem a hallgató is partner-orientált, aki jelzéseket ad a beszélőnek, hogy érti-e, tudja-e követni stb.

Az evolúció során a beszédprodukción és a beszédpercepción párhuzamosan fejlődött, hiszen az egyik nélkül aligha képzelhető el a másik kialakulása, fejlődése. Az egyedfejlődés tulajdonképpen ezt a folyamatot ismétli, azzal a különbséggel, hogy az ontogenetikus nyelvfejlődés folyamán a beszédértés valamivel előbb kezd kialakulni. A nyelvfejlődés a későbbiek során is fenntartja ezt az aszimmetriát, vagyis a beszédpercepción mindig valamivel a beszédprodukción előtt jár. Különösen igaz ez az idegen nyelv elsajátítására.

A beszédészlelés kutatásának fókuszpontjában az a kérdés áll, hogy milyen folyamatok zajlanak le a hallgató fejében, miként képes a lineáris, valós időben hallott akusztikai jelből diszkrét nyelvi egységeket létrehozni, a nyelvi jelentést kialakítani. Ez többlépcsős folyamat, amely két főbb részből áll. A beszédértés folyamatának első része a hangjelenségek észlelése, a szegmentumok azonosítása; ezután következik a kódrendszer megértése és értelmezése. A beszédészlelés során a beszélő artikulációs mozgásai következtében létrejövő akusztikai információkat tagoljuk, részeihez nyelvi kategóriákat rendelünk, vagyis az akusztikai sajátosságokat dolgozzuk fel. A másik rész a beszédmegértés, aminek folyamán bekövetkezik a jelentés felismerése. A beszélő és a hallgató közös ismeretei, illetve az ezek által lehetővé váló információfeldolgozás lehetősége hozza létre a hallgatóban a mentális reprezentációt a beszéd dekódolása folyamán. A beszédértés komplex folyamat, amely nem válik szét értelmes és értelem nélküli egységekre (Gósy, 2005a, Clark és Clark, 1977). A beszédértés aktív, jelentésépítő folyamat, amelynek során hipotéziseket állítunk fel, majd ellenőrizzük, és szükség esetén korrigáljuk őket.

Az anyanyelv-elsajátítás folyamán alakul ki a percepción bázis, egy nyelvspecifikus működésmechanizmus, amelynek során az elhangzott közlést feldolgozzuk. A feldolgozás során a nyelvi folyamatok meghatározóak és hatnak a fiziológiai rendszerre (Nemser, 1971). A percepción mechanizmus, folyamatos önmonitorozás következtében arra is képes, hogy a hallgató saját percepción hibáit korrigálja, illetve hogy a hallott beszéd diszharmoniajelenségeit kiszűrje és feldolgozási megoldásait biztosítsa. Maga a folyamat hihetetlenül gyors, hiszen egyrészt megfelelteti a beérkező akusztikai hullámformát a nyelvi szegmenseknek, illetőleg szupraszegmentumoknak (dallam, hangsúly, tempó stb), másrészt egyéb műveleteket is végez, ugyanakkor elindítja a keresést a mentális lexikonban a megfelelő szavak kiválasztására. Eközben felkészül a hibás üzenet fogadására és feldolgozására is (Gósy – Bóna, 2006).

A beszédészlelés, a beszédmegértés és a feldolgozott üzenet tárolása és előhívása a különböző szintek összehangolt, gyors és sikeres működésén kívül a memória megfelelő

működésének is köszönhető. Az emlékezet három szakasza a kódolás, a tárolás és az előhívás, melyek különböző helyzetekben különbözőképpen működnek (Atkinson és mtsai, 1997). A rövid távú memóriában az információk többnyire akusztikus formában kódolódnak. Ennek a memóriatárnak a legfontosabb jellegzetessége a korlátozott kapacitás (7±2 tétel). Újabb információ csak valamelyik régi tétel kiszorításával kerülhet be. A hosszú távú memóriában az információk jelentésük szerint kódolódnak. Ezeket az információkat tudja a hallgató előhívni a beszédértés folyamán és az inputtal összevetve a jelentést felépíteni. A memóriafajták a beszédpercepció minden szintjével kapcsolatban vannak.

2.3. Beszédmegértési modellek

A beszédmegértés modelljei azt ábrázolják, hogy a feldolgozás különböző szintjein milyen jellegű folyamatok érvényesülnek. A beszédfeldolgozási modellek többsége a teljes beszédmegértési folyamatot magában foglalja. Természetesen léteznek olyan modellek is, amelyek csak a beszédészlelésre vagy csak a beszédmegértésre terjednek ki. A beszédmegértés folyamatának modellálása nem új keletű, már a XIX. században megkezdődött. Stricker 1880-ban fejtette ki elképzelését a beszéd megértéséről, ami a mai motoros beszédmegértési hipotézisnek felel meg. Sarbó Artur 1906-ban megjelent írása is tulajdonképpen ezt a modellt írja le (Gósy, 2005b).

A mai modellek három szempontból különböznek. Más és más elméleti felfogást tükröznek, különbözik funkcionális szemléletük és a modellek végcélját tekintve is eltéréseket tapasztalunk. Ugyanakkor közös jellemzővel is rendelkeznek: a mai modellek ugyanis hangsúlyozzák a nyelvi meghatározottságot. A továbbiakban – a teljesség igénye nélkül – néhány jelentősebb elmélet bemutatása következik.

A Liberman és munkatársai (Liberman, 1957; Liberman és mtsai 1957) által kidolgozott **motoros** modell szerint a leírás mindkét szintje – azaz az artikulációs és akusztikus szint – egyetlen reprezentáció formájában van kódolva. Következésképpen az észlelésben is együtt kell vizsgálni az artikulációs és akusztikus jegyeket. A hallható beszéd észlelésében az idegrendszer mozgató részei is szerepet játszanak, a hallgató belsőleg modellezi a beszélő artikulációs gesztusait (Crystal, 1998; Clark és Clark, 1977; Gósy, 2005b). Azaz: a hallgató a beszéd elemzését a szervezet saját beszédképzési folyamataihoz köti. A beszédet létrehozó mozgatórendszer nemcsak a beszédképzésben, hanem a beszéd detektálásában is szerepet játszik. Ebben a modelben a fonéma mint elvont nyelvi entitás és az artikuláció kapcsolata szorosabb, mint a fonéma és az akusztikus jel közötti kapcsolat.

Az **analízis szintézissel** vagy **aktív-passzív** modell, amely Stevens (1960) és munkatársai (Stevens és Halle, 1967) nevéhez kötődik, a motoros elmélet egy speciális változata. Lényege, hogy a hallgató a bejövő akusztikus jel alapján a belső artikulációs rendszerrel megpróbálja létrehozni, amit hallott, azaz saját maga számára generálja a beszédhangot. Akkor következik be a megértés, amikor ez a belső jel megegyezik a hallott

hangjelenséggel. Az elsődleges hallási elemzés során a jel fonetikai sajátosságaival történő összehasonlítások mennek végbe. Ha nincs egyezés, akkor újraelemzés következik mindaddig, amíg a teljes megegyezés létre nem jön. A folyamatos beszéd felismerésénél elképzelhető, hogy nem mindig a szintézis révén történő analízis segítségét veszi igénybe a hallgató. A korai szintek kétértelműségei, melyek a pontatlan elemzés következtében jelentkeznek, könnyen megmagyarázhatóak a későbbi szinteken, a morfológiai, szintaktikai és szemantikai szintekre vonatkozó kikötések alapján (Halle és Stevens, 1973). Ennek a modellnek az az előnye, hogy a beszéd globális tulajdonságait is figyelembe veszi, mint például a szupraszegmentális elemeket (Clark és Clark, 1977), ugyanakkor meglehetősen absztrakt és nehéz kísérletileg igazolni (Gósy, 2005b).

A fenti két modell szerint a fonémahallás az előzetes hallási elemzés után a hallgató által aktívan létrehozott reprezentáción alapszik. A motoros elmélet szerint a feldolgozó mechanizmus az akusztikai képleteket az idegrendszer motoros működésével alakítja artikulációs műveletekké, míg az analízis szintézissel elmélet az idegrendszer akusztikai működését aktiválja (Szépe, 2001).

Míg az előző modellek elsősorban az alsóbb nyelvi szintek dekódolására helyezik a hangsúlyt, Wingfield (1975) **globális beszédmegértési modellje** a folyamatos beszéd felismerését és megértését modellálja. Ez az elmélet nem a szavak egymásutánosságának felismerését tartja lényegesnek, hanem egyfajta globális egész feldolgozását, amelyben jelentős szerepet játszanak az intonációs struktúrák. Az akusztikus inger szinte azonnal képes arra, hogy az asszociációkat létrehozza és az alternatívákat korlátozza. A globális egész érzékelésére utal az is, hogy a csak szemantikailag hibás mondatokat inkább elfogadjuk, mint a csak grammatikailag hibásakat. A szemantikai területen ugyanis sokkal nagyobb a választási lehetőség, mint a grammatikain.

A **hierarchikus megértési modellek** (Bondarko, 1970; Clark és Clark, 1977) egymásra épülő szinteket feltételeznek, s a működésmechanizmust egymásra épülő transzformációkként vagy szimultán végbemenő részfolyamatokként írják le. A megértési folyamatot egymással összefüggő szintekben látják, mely szintek megfelelnek a nyelvi absztrakciónak és minden szintnek elemi percepciós egységet feltételeznek. Lényeges elemük a nyelvi meghatározottság és a késői kötés elve (Clark és Clark, 1977; Sawush és Pisoni, 1976). Bondarko elmélete szerint a működések az akusztikai jelfeldolgozástól az üzenet felismeréséig terjednek a következő szinteken: hallási elemzés, fonetikai elemzés, fonológiai elemzés, morfológiai elemzés, szintaktikai elemzés.

A *kognitív modellek* három alapvető irányt képviselnek: (1) interaktív modellek, (2) moduláris modellek, (3) konnekcionista modellek. Az **interaktív / interakciós modellek** a megértés folyamatát nem csupán alulról felfelé építkezőnek gondolják, hanem ugyanakkor a felülről lefelé való következtetésekre is hangsúlyt fektetnek. Az egyes szinteken végbemenő műveletek közvetlen kapcsolatban állnak egymással, azaz az egyik szinten létrejött feldolgozási eredmények bármely más szintről hozzáférhetőek. A feldolgozás többnyire

egyidejűleg megy végbe, és lehetőség van a visszacsatolásra is. Ezek a modellek a megértésben jelentős szerepet tulajdonítanak az általános tudásnak, a predikcióknak, az előfeltevéseknek. A kontextuális elvárások elősegítik az inger feldolgozását, vagyis könnyebben feldolgozzuk a kontextusba illő információt. Az interaktív modellek szerint a tudás különböző forrásai összetett módon kapcsolódnak össze és működnek együtt a beszéd elemzésekor. A komponensek elrendezése rugalmas, vagyis ha lehetséges, igénybe veszik a kontextus segítségét, ha nem, akkor csak elemzés folyik. Feltételezik, hogy a különböző működéseket egy központi irányító koordinálja. Ezekben a modellekben kiemelt szerep jut a szófelismerésnek (Gósy, 2005b; Eysenck – Keane, 1997). Warren és Warren (1970) meggyőző bizonyítékokat szolgáltatott arra, hogy a szófelismerésben az alulról felfele ható folyamatok mellett a kontextuson alapuló, felülről lefele ható folyamatok is jelentős szerepet játszanak. A hanghelyreállítási hatás jelenségét tanulmányozva a következő mondatot játszották le a kísérleti személyeknek: *The state governors met with their respective legi*latures convening in the capital city.* (Az államok kormányzói találkoztak a fővárosban összegyűlt tör*ényhozókkal.¹) A csillag helyén lévő hangot kivágták és köhögéssel helyettesítették. Miután a kísérleti személyek „belehallották” a hiányzó hangot a mondatba és még azt sem tudták megmondani, hogy hol hallottak zajt, Warren és Warren módosította a kísérletet és a következő mondatot játszották le: *It was found that the *eel was on the _____*. A kihagyott helyre négyféle szót illesztettek. Bár mind a négy mondatban ugyanazt a *eel hangsort hallották a kísérleti alanyok, mégis négyféleképpen értették attól függően, hogy mi volt az utolsó szó. Az alulról felfele ható folyamatok a négy szó esetében ugyanazok voltak, csak a kontextuális információ különbözött. Az interaktív modellek hatékonyan írják le a szófelismerés folyamatát; s az összes lehetséges információforrást hasznosítják a gyors felismerés érdekében (Eysenck - Keane, 1997). Jó példa az interaktív modellre Marslen-Wilson és Tyler (1980) kohort (vagy kohorsz) elmélete is. Eszerint a szófelismerés úgy kezdődik, hogy az adott szó hallott szegmentuma alapján aktiválódnak a mentális lexikonban azok a szavak, melyek megfelelnek az addig hallott hangsorozatnak. Ezek a potenciális megfelelők alkotják a *cohort*-ot (cohort = csapat, sereg, légió). A kohorthoz tartozó szavak száma a feldolgozás folyamán egyre kisebb lesz. A hallott szó feldolgozása addig folytatódik, míg a kontextusból és az adott szóból rendelkezésre álló információ nem elégséges ahhoz, hogy az összes többi szót kiszorítsa. Ez a felismerési pont. A modell három szakaszra osztja a szófelismerést: a hozzáférés szakaszában a lehetséges lexikai egységek aktiválása történik meg, a kiválasztás szakaszában ezeknek a száma fokozatosan redukálódik, a beillesztés szakaszában pedig a kiválasztott szó beilleszkedik az adott mondat mentális reprezentációjába. Marslen-Wilson és Tyler elmélete nem tér ki arra, hogy a kísérleti személyek hogyan osztották fel a szavakat a szókezdő

¹ Bocz András fordítása Eysenck, M.W. és Keane, M.T. Kognitív pszichológia című könyvében. (Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 1990/1997)

kohort fokozatos csökkenése érdekében és keveset mond arról is, hogy a kontextuális információ pontosan hogyan segíti a szófelismerést (Eysenck - Keane, 1997). A mai interaktív elméletek abban különböznek a korábbiaktól, hogy figyelembe veszik a tudás, a kontextus pontos időbeli megjelenését is (Gósy, 2005b).

A **moduláris modell** a jelentés és a szerkezet elválaszthatóságát tartja szem előtt és feltételezi, hogy a különböző modulok egymástól függetlenül működnek, egymás számára áthatolhatatlanok. A modulok működése a kontextusokra érzéketlen, a tudás, a kontextus hatása utólagos. Az eltérő nyelvi szintű műveletek nem állnak kapcsolatban egymással, nem ismerik egymás elvégzett műveletsorait, és nem teszik lehetővé a visszacsatolást. Morton (1969) logogén elmélete jó példája a moduláris szófelismerő modellnek. Eszerint minden szóhoz tartozik egy felismerő egység vagy logogén, mely tartalmazza a szótári egységre vonatkozó összes információt. A logogén egy számláló egységgel rendelkezik, s amikor a lexikai egységgel kapcsolatos perceptuális vagy kontextuális információ érkezik, a számláló állása, azaz a logogén energiaszintje emelkedik. A szófelismerés akkor következik be, amikor a logogén energiaszintje eléri a lexikai egység küszöbértékét. A gyakori szavak energiaküszöbe alacsony, a ritkábbaké magasabb.

A **konnekcionista modellekben** a párhuzamos feldolgozások kerülnek előtérbe, a különböző feladatokat eltérő hálózatrendszerek végzik. A modellek az idegrendszer működéséhez hasonlóan feltételezik a beszédmegértés folyamatát és a különböző hálózatok aktiválását látják benne (Gósy, 2005b; Pléh, 1998a, 1998b). Ezek modellálják legjobban a gyorsaságot, mivel a feldolgozást kizárólag automatizmusok végzik. E modellekben nem szerepel centrális processzor. A McClelland és Elman (1986) által kifejlesztett TRACE modell három szintet feltételez a beszédfeldolgozásban: a fonológiai megkülönböztető jegyek, a fonémák és a szavak szintjét. Feldolgozás közben háromféle kapcsolódási irány jelentkezik: alulról felfele irányuló aktiválás a bemenet – jegyek – fonémák – szó irányában, főlülről lefele irányuló aktiválás a szó – fonéma irányában és oldalirányba történő gátlás az egyes szinteken belül. A modell a beszéd temporális sajátosságait is elemzi; ezeknek megfelelően működnek az egységek közti kapcsolatok, valamint foglalkozik a kontextus kérdésével is, hiszen a lexikális egységek hatással vannak a fonemikus jellemzőkre.

Az interaktív és konnekcionista modellek a beszédfeldolgozás gyorsaságát azzal magyarázzák, hogy több folyamat is zajlik egyszerre, és ezek a folyamatok állandó kölcsönhatásban vannak. A modularista elmélet képviselői ezzel szemben úgy vélik, hogy azért olyan gyors a feldolgozás, mert külön-külön modulokban történik, vagyis a részfolyamatok viszonylagos önállóságot élveznek.

A ma leginkább elfogadott nézet szerint a beszéd feldolgozása hierarchikus felépítésű, interaktív folyamat (Gósy, 2005b). Ez a modell a teljes feldolgozási folyamatot reprezentálja. A legalsó szinten található a hallás, az akusztikai ingerek azonosítása, az akusztikai dekódolás. Erre épül a beszédhangok, hangsorok azonosítása, a fonetikai osztályozás. A

fonológiai szinten határozzuk meg a fonémákat. A beszédészlelést számos járulékos folyamat egészíti ki. Ezek a folyamatok: a szeriális észlelés (az elhangzott beszédhangsorok időbeli sorrendjének észlelése), a beszédhang-differenciálás (a beszédhangok megkülönböztetése), a ritmusészlelés (időztítési viszonyok), a transzformációs észlelés (az adott nyelv hangjának és az annak megfelelő betűnek a felismerése) és a vizuális észlelés (a látható beszédmozgások azonosítása). Ezek a folyamatok automatikusan mennek végbe (Clark és Clark, 1977).



1. ábra
A beszédértés interaktív, hierarchikus modellje
(Gósy, 2005b)

A beszédmegértés során a szavakat, szókapcsolatokat, mondatokat, az adott nyelv szerkezetét értjük meg. Az asszociációk szintjén pedig a hallott és megértett közlést kapcsoljuk össze az agyban már tárolt ismeretekkel, tapasztalatokkal (Gósy, 2005a). A hallott szöveg feldolgozása folyamán ezek a szintek egymással állandó kölcsönhatásban aktiválódnak.

2.4. A beszédmegértés működése

A megértésben elméletileg három különböző folyamat vesz részt: a szóértés, a mondatértés és a szövegértés (Atkinson és mtsai, 1997; Gósy, 2005b). A szó megértését a szó felismerése előzi meg. Ebben a folyamatban az akusztikai jel és a kontextus ismeretének interakciója eredményezi a lexikális hozzáférést, vagyis a megfelelő szó elérését a mentális lexikonban. A mondatmegértés folyamatában háromféle elemzés megy

végbe: a propozicionális elemzés, az adott / új információ tagolása és a cselekvésérték (Clark és Clark, 1977; Pléh, 1998b).

A propozicionális elemzés során a nyelvtani információ átvitele, az összetevők szerinti szerkezeti elemzés történik meg. Ez a folyamat kifejezetten nyelvfüggő. A grammatikai elemzések mellett azonban szemantikai elemzések is történnek. Egyes nyelvek (pl. az angol) a nyelvtani viszonyokat döntően a mondat szerkezet hierarchiája, konfigurációja segítségével fejezik ki (Clark és Clark, 1977; Pinker, 1999). Ezeknél a nyelveknél a propozicionális elemzés szempontjából nagyobb hangsúly esik a szórendre, míg a gazdag morfológiájú nyelvek esetében az alaktani elemzés játszik fontos szerepet. A magyar mondatok esetében előtérbe kerülnek a lokális, analitikus döntések szemben pl. az angollal, ahol teljes mondatmintákra van szükség a nyelvtani megkülönböztetések feltárásához. Az angolhoz hasonló konfigurációs nyelvek feldolgozás szempontjából globalisztikusabbak. (Pléh, 2000). A konfigurációs nyelvekben a szekvencialitás jelentősége a szavak szintjén jelentkezik, míg a nem konfigurációs nyelvek esetében a szavakon belül. A propozicionális elemzést támogató memóriaműködések a mondatösszetevők logikai tartalmának felismerésekor a formai jegyeket törlik a rövid távú memóriából (Clark és Clark, 1977; Lengyel, 1994; Gósy, 2005).

Az adott / új információ szerinti tagolás azt jelenti, hogy a mondat elemzése során bizonyos dolgok ismertként jelentkeznek, így emlékezetkereséseket indítanak be és az új információk a megtalált csomópontokhoz kötődnek. Míg a propozíciós elemzés kimenete a mondat logikai tartalma, addig az adott / új információ szerinti elemzés pragmatikai jellegű. Az adott / új információ a magyarban szintaktizálódott, vagyis a mondat szerkezet utal rá (topik - fókusz). Az adott információ a beszélő modelljét tükrözi. Ez az, ami a beszélő feltételezése szerint az adott helyzetben a hallgató munkamemóriájában aktiválódott, vagyis amit a hallgató a helyzet és a korábbi szövegprezentáció alapján valószínűleg tud. Az új információ is beszélőorientált kategória, azt tükrözi, hogy a beszélő mit tart kiemelendőnek (Pléh, 1998b). Rost (2002) megfogalmazásában az információ nem attól új, hogy a hallgató még soha nem hallott róla, hanem azt jelenti, hogy a beszélő feltételezése szerint a hallgató munkamemóriájában még nem aktiválódott.

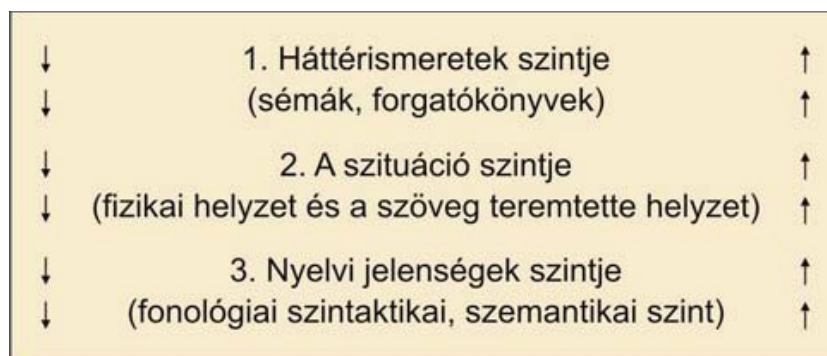
A mondatmegértés folyamatának harmadik része a beszédaktus elemzése, ami a cselekvésértéket határozza meg. (Pléh, 1998a, 1998b). A megnyilatkozások a lokúciós értékek mellett illokúciós értéket is nyerhetnek, melyeket a hallgató a beszélő szándékának megfelelően igyekszik értelmezni.

A beszédmegértésben jelentős szerepet játszik a késleltetett kötés (visszacsatolás) elve. Ez a visszacsatolási elv húzódik meg a félreértések önkorrekciója mögött. Ugyanez az elv jelentkezik abban a tényben is, hogy a hallgatónak nem kell a megértés folyamatának minden szintjén azonnali igen / nem döntést hoznia; sok esetben ugyanis késleltetheti a döntést, amíg további információt nem kap. (Gósy, 2005b; Lengyel, 1994).

2.4.1. Háttértudás a beszédmegértésben

A beszédértés folyamán alkalmazott feldolgozások legmagasabb szintjén, az asszociációk szintjén a tudás illetve ismeretek különböző fajtáit használjuk fel. Ez a folyamat az értelmezés funkcióját tölti be, de a feldolgozás felgyorsítására vagy a hiányosságok pótlására is irányul.

Anderson és Lynch (1988) a megértésben részt vevő információkat háromszintű modellben ábrázolja. Ennek egyik tényezője a nyelv teljes rendszerének ismerete (*systemic knowledge*). Ide tartoznak a fonológiai, szintaktikai és szemantikai ismeretek. A következő szint a kontextus szintje (*contextual knowledge*). Ebbe a szintbe tartozik egyrészt a szituáció ismerete (hely, résztvevők, stb.), másrészt az a kontextus, amit a résztvevők beszéltek vagy írott formában teremtettek. A harmadik szint a háttértudás, a sémák ismeretének szintje (*schematic knowledge*). Ez magában foglalja egyrészt a világról szóló tudást és a szocio-kulturális háttérismereteket, másrészt egyfajta procedurális tudást tartalmaz (hogyan használjuk a nyelvet diszkurzusban).



2. ábra
Anderson és Lynch modellje

A tudás a hosszú távú memóriában sémákba szerveződik. A séma az agyban tárolt tudásstruktúra, amely a világgal kapcsolatos tudásunkat, elvárásainkat reprezentálja és események, szituációk stb. reprodukálására alkalmas. A sémák tehát generikus tudást kódolnak, melyet sok konkrét helyzetben alkalmazhatunk. (Bartlett, 1932; Eysenck – Keane, 1997; Gósy, 2005b). Rumelhart és Ortony (1977) a sémákat az emberi információ feldolgozó rendszer alapvető építőköveinek tartja, amik a megértés kulcsfontosságú egységei. A sémák segítenek következtetéseket levonni és elvárásokat támasztani mindennapi helyzetekkel kapcsolatosan. A sémák formájában történő észlelés és gondolkodás lehetővé teszi, hogy a bennünket érő hatalmas tömegű információt megsűrjűk, megszervezzük és feldolgozzuk (Atkinson és mtasai, 1997). A sémák a hosszú távú memóriának mind a kódolási, mind az előhívási szakaszára befolyással vannak. Az új információt sémákba szervezve tároljuk,

ezáltal egy keretet hozunk létre, melyet a jövőben referenciaként használhatunk. A sémák hatása pozitív és negatív is lehet. Pozitív hatásként értékeljük, hogy a beszédértés folyamán a sémák támpontot adnak a feldolgozáshoz, ugyanakkor negatív hatásként jelentkezik, hogy hajlamosak vagyunk elsősorban azokat a tényeket kódolni, melyek az aktivált sémához kötődnek.

A forgatókönyvek sajátos sémák, melyek eseménysorozatokra vonatkozó ismereteket tartalmaznak. A forgatókönyvek (Schank – Abelson, 1977) elsősorban társadalmi interakciókra vonatkoznak, tipikus szituációk feldolgozásakor alkalmazzuk őket. Tapasztalati tudást tükröznek, a tipikus helyzetekben elvárható események sorrendjét foglalják magukban, ami egyben arra is utal, hogy kultúránként lényegesen különböző motívumokat tartalmazhatnak.

A beszédértésben tehát kitüntetett szerepe van a különböző forgatókönyveknek, sémáknak, amelyek nagymértékben megkönnyítik a hallott szöveg feldolgozását. A bejövő jel bizonyos sémáknak felelhet meg, ami aktiválja az adott sémához tartozó tudásunkat, elvárásokat hoz létre, ezzel is segítve a megértés folyamatát. A sémák előhívásának egyik legfontosabb szerepe az, hogy a hallgató számára olyan emberek, események és dolgok jelenlétét aktiválja, amelyekre a hallott szöveg explicit módon nem utal. (Rost, 2002)

Bransford és Johnson (1972) egyik kísérletében a kísérleti személyek egy olyan szövegrészletet (mosás) hallottak, amelyben nehéz volt feltárniuk, mely sémák relevánsak. Következésképpen azok, akik nem ismerték előre a témát, nem tudták a szöveget megérteni.

Sperber és Wilson (1986) elmélete szerint a megnyilatkozások interpretálása a logikai forma és a kontextus alapján létrejövő következtetési folyamatok segítségével történik. A kontextus összetevői a logikai forma fogalmain keresztül elérhető enciklopédikus tudás, a szituációban vagy a fizikai környezetben közvetlenül észlelhető adatok, valamint a megelőző megnyilatkozások interpretációjából származó adatok. Ez az egyén kognitív környezete, ami jelentős mértékben befolyásolja az interpretációt.

A hallott szöveg értékek tehát, a nyelvtudás és a világról szerzett tudás együttműködésének eredményeként, a hallgató létrehozza a hallott szöveg mentális reprezentációját. A nyelvi tudás sokrétű lehet, ide tartozik többek között a fonológia, lexika, szintaxis, szemantika és a diskurzusszerkezet ismerete, míg a nem nyelvi tudás tartalmazza a téma, a kontextus ismeretét és a világról felhalmozott lexikális és egyéni tapasztalatokon alapuló ismeretek összességét (Buck, 2001; Vandergrift, 2007). Ezt az ismeretanyagot alkalmazzuk különféle sorrendben és irányban ahhoz, hogy a beszélő által átadni kívánt információt megértsük, majd értelmezzük. Eközben folyamatosan hipotéziseket állítunk fel a tartalmat illetően, amelyek az újabb beérkező információ alapján vagy megerősítést nyernek vagy cáfolódnak; ez utóbbi esetben elvetjük őket s helyükbe újabbakat állítunk fel. Az alulról felfele ható folyamatok esetében a hallgató fokozatosan egyre nagyobb értelmi egységek létrehozásával építi fel a jelentést a fonéma szintjétől a diskurzus szintjéig. A felülről lefele

irányuló folyamatot akkor részesíti előnyben, amikor a kontextust és a háttértudást alkalmazza a megértés konceptuális keretének felépítéséhez. (Bárdos, 2002; Buck, 2001; Field, 2004, Gósy, 2005b; Lengyel, 1994; Vandergrift, 2007). Az alulról felfele történő (adatvezérelt v. stimulusvezérelt) feldolgozás során egyre magasabb, összetettebb szintekre jutunk. Ez a folyamat leginkább a beszédpercepcióra jellemző. A felülről lefele irányuló következtetés (konceptuálisan vezérelt, fogalomvezérelt feldolgozás) esetében egy magasabb nyelvi szint befolyásolja az alacsonyabb nyelvi szintek feldolgozási folyamatait, s a háttérismeretek segítségével következik be a megértés. A kétféle megközelítés természetesen nem kizárólagos; valójában a kettő folyamatos, a helyzetnek és az egyén pillanatnyi igényeinek megfelelően változó, egymást kiegészítő alkalmazása révén jutunk el a megértéshez. A beszédértés számos különböző információforrás közötti interakció eredménye, amelybe beletartoznak az akusztikai jelek, a nyelvtudás, a kontextus részletei, a háttértudás stb. és a hallgató ezek közül bármelyiket vagy bármelyek kombinációit alkalmazhatja attól függően, hogy melyek állnak rendelkezésére, melyek tűnnek relevánsnak, miközben megpróbálja a beszélő által mondottakat interpretálni. A hallás utáni értésnél különösen fontos, hogy a nyelvi feldolgozás az anyanyelven automatikusan történik, a hallgató tudása, tapasztalata, érzelmei, személyisége mind jelen vannak az akusztikus inger feldolgozásánál, az interpretáció a hallgató fejében zajlik, s ezért egyéni és személyes folyamat. Ennek következtében ugyanazon szöveg interpretációja hallgatónként más és más lehet (Buck, 2001).

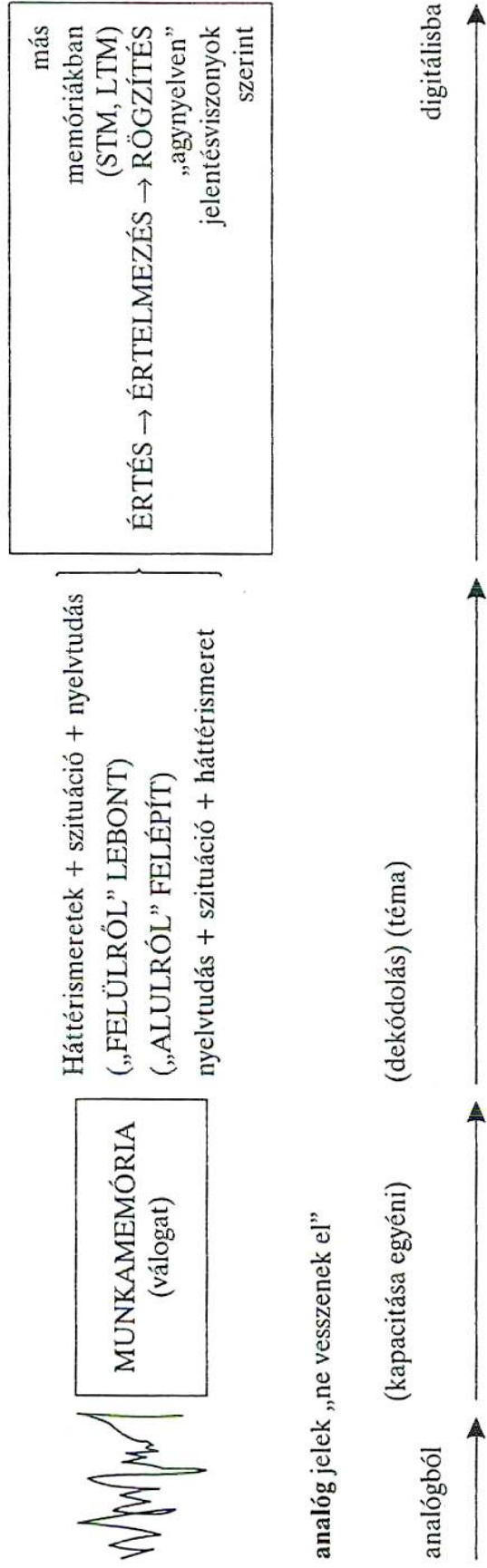
A 3. ábrán a hallásértés teljes folyamatát megjelenítő folyamatok láthatók (Bárdos, 2002).

2.5. A beszédértést nehezítő tényezők

A hallott szöveg értését több tényező is negatívan befolyásolhatja, melyek az információáramlás modellje alapján négy fő forrásból eredhetnek. Ezek:

- az üzenet kódolójával (a beszélővel) kapcsolatos nehézségek,
- az üzenet dekódolójával (a hallásértést végző személlyel) kapcsolatos nehézségek,
- az információszerzés csatornájával (a közvetítő nyelvvel) kapcsolatos nehézségek,
- a szituációval (az értési folyamat kontextusával) kapcsolatos nehézségek. (Bárdos, 2000)

Az üzenet kódolójával kapcsolatos probléma lehet a beszélő erős akcentusa; a beszéd tempója is módosíthatja a hangjelenségeket. Az üzenet dekódolója részéről felmerülhet valamilyen ideiglenes koncentrációs zavar (pl. fáradtság, az érdeklődés hiánya, stb.). Az üzenet csatornájával kapcsolatosan problémát jelenthet, hogy a valós időben elhangzó élő beszéd különbözik az írott nyelvtől. A szituáció által okozott nehézség lehet az ismeretlen, szokatlan kontextus. Mindehhez hozzáadódik



3. ábra
A hallásértés folyamata
(Bárdos, 2002, 159. old)

még az, hogy az akusztikus jelet külső zajok szennyezhetik illetve, és hogy minősége romlik a gyors beszédben (Bárdos, 2000, 2002).

2.6. Összefoglalás

Mint láttuk, a beszédértés folyamata két főbb részből áll. Az első rész a hangjelenségek felismerése és a szegmentumok azonosítása, a második rész pedig a kódrendszer megértése és értelmezése. Azt, hogy ezek a folyamatok egymással milyen viszonyban állnak és időben hogyan zajlanak le, a különböző modellek eltérően magyarázzák.

A régebbi modellek egy része (motoros elmélet, analízis szintézissel elmélet) az alsóbb nyelvi szintekre helyezi a hangsúlyt, és a hallgató aktív közreműködését feltételezi. A globális elmélet az egészleges feldolgozást emeli ki. A hierarchikus elméletek a beszédmegértés egymásra épülő folyamatainak hierarchikus szerveződését írják le.

A kognitív megközelítést három elmélet képviseli: az interaktív, a konnekcionista és a modularista felfogás. Az interaktív elméletek az alulról felfele és a felülről lefele irányuló folyamatok interakcióját állítják középpontba, igénybe veszik a háttértudást és a predikciókat. Kiemelt szerepet tulajdonítanak a szófelismerésnek. A moduláris modellek szerint a feldolgozás modulokban történik, és egymástól függetlenül megy végbe. A kontextus hatása utólagos. A konnekcionista modellekben az idegrendszer működésének megfelelően képzelik el a beszédértés működését.

A beszédértés interaktív, hierarchikus modellje alapján a beszédértés hallási elemzéssel kezdődik, amelyet a beszédhangok észlelése, fonetikai és fonológiai elemzése követ. A beszédmegértés szintjén szemantikai és szintaktikai elemzések mennek végbe. A beszédmegértés három fő részből áll, ezek a szóértés, a mondatmegértés és a szövegértés. A szó megértése (lexikális hozzáférés) a szó elérését jelenti a mentális lexikonban. A mondatmegértés három féle elemzést tartalmaz: a propozicionális elemzést, az adott / új információt és a cselekvésértéket. A szövegértés folyamán az agyban tárolt sémákat és forгатókönyveket aktiváljuk, s a nyelvtudás, a fizikai és verbális kontextus ismerete, valamint a háttértudás segítségével alakítjuk ki a szöveg mentális reprezentációját.

Anderson és Lynch (1988) a megértésben részt vevő ismereteket három főbb csoportba sorolja. Ezek: a nyelvismeret, a szituáció ismerete és a háttértudás. A nyelvi rendszer szilárd alapjaira épülve a helyzet és a beszélők által teremtett kontextus, valamint a háttérismeretek segítségével építi fel a hallgató a megértést.

A beszédértést több tényező is nehezítheti, melyek az információáramlás modellje alapján különböző forrásokból eredhetnek.

III. Fejezet

Az idegen nyelvi beszédmegértés

3.1. Bevezetés

Az előző fejezetben ismertetett modellek a beszédértés általános folyamatait írták le. Ebben a fejezetben az idegen nyelvi beszédmegértés jellegzetességeire irányítjuk figyelmünket. Miután ugyanaz a mechanizmus működteti az anyanyelvi és idegen nyelvi beszéd feldolgozását, nagyjából ugyanazok a folyamatok zajlanak le a kétféle feldolgozás esetében. Ennek ellenére különbségek is kimutathatók. Ebben a fejezetben ezeket a különbségeket illetve az idegen nyelvi beszédértésre jellemző speciális nehézségeket fogom részletezni a feldolgozás szintjeire (észlelés, szegmentálás, beszédmegértés) lebontva. Szólni fogok még a szándékolt jelentés felépítésének hézagairól illetve az ezeket kitölteni próbáló kompenzációs mechanizmusok egy részéről. Ehhez kapcsolódóan számba veszem az idegen nyelvi beszédértés nehézségeinek egy részét. Ezután következik Flowerdew és Miller pedagógiai modelljének ismertetése, melyet kifejezetten a második nyelvi beszédértés leírására dolgoztak ki.

A fejezet második részében a beszédértés területén belül a nyelvtanulási stratégiák kutatásáról írok. Ez a stratégiák definíciójával és osztályozásával bemutatásával kezdődik és két modell részletesebb leírását, majd a kettő egyesítéséből létrehozott modell felvázolását tartalmazza. Ezt követően a hallás utáni értés stratégiáit vizsgáló kutatások eredményeiről számolok be. Ismertetek néhány keresztmetszeti vizsgálatot és ezek mellett szerepel egy olyan longitudinális kutatás is, amely nem stratégiaoktatásra épül, hanem a stratégiák elsajátításának természetes folyamatát tárja fel. Tekintettel arra, hogy az általam vizsgált hallgatók az összes stratégia közül a háttértudás alkalmazására támaszkodnak leginkább a feldolgozás folyamán, ennek a stratégiának a kutatását kiemelt területként kezeltem dolgozatomban. Tehát ebben a részben a háttértudás hatásainak kutatására koncentrálok néhány tanulmányt ismertetek. A fejezet a stratégiaoktatással kapcsolatos kutatások ismertetésével fejeződik be, ezen belül pedig szerepel a stratégiaoktatás négy ismertebb modelljének leírása.

3.2. A hallás utáni értés

Nyelvi képességeink, idegen nyelvi kompetenciánk fejlesztésében központi szerepet játszik a megértésre való törekvés. Állandó jelenléte a hatékony kommunikáció előfeltétele,

szerves része (Bárdos, 2000). Tény, hogy lényegesen több időt töltünk mások beszédének hallgatásával, mint a beszéddel, olvasással vagy írással. Mivel a beszédértés szó interaktív beszélő (hallgató) értési folyamataira utal, és nem tartalmazza a hallás utáni értés fontosabb műfajait, Bárdos (2000) könyvében inkább ez utóbbit használja. A nyelvoktatás szakirodalmában mindkettőre találunk példát, kiegészítve a Bárdos által is használt hallásértés szóval, ezért dolgozatomban az idegen nyelvi beszédértés esetében én is felváltva használom ezeket a megnevezéseket.

A hallás utáni értést lényegében ugyanazok a folyamatok határozzák meg az első és a második nyelv esetében, bár ezek hangsúlya, sorrendje eltérő lehet. Gósy (2005a) megállapítja, hogy az elhangzott közlések feldolgozása anyanyelven elsősorban fonológiai jellegű, míg idegen nyelven grammatikai alapú.

3.3. Beszédszlelés idegen nyelven

Idegen nyelvű szöveg hallgatásakor a percepció bázisunk szűrőként működik és az észlelési rendszerben az anyanyelvi hangzás irányít. Hiába képes az észlelőrendszer elvileg finom hangmegkülönböztetésre, ha az anyanyelvben nincsenek meg bizonyos különbségek.

Pallier (1997) és munkatársai több korábbi kutatás eredménye alapján rámutatnak, hogy a hallgató a beszédpercepció folyamatát az anyanyelvi fonológiai szabályszerűségekhez igazítja. Ennek az lehet a következménye, hogy ezek a folyamatok nem felelnek meg egy idegen nyelvű szöveg esetében, ha az a nyelv nem rendelkezik ugyanazon szabályszerűségekkel. Tehát ha a hallgató idegen nyelvű közlést hall, akkor is anyanyelvi mechanizmusokat alkalmaz, amik zavarhatják az észlelést / megértést.

Az anyanyelvi mechanizmusok hatása ellenére a percepció rendszer rugalmas marad vagy rugalmassá válik, ha az anyanyelvünkön kívül más nyelveket is beszélünk. Ugyanakkor mint Pallier és munkatársai (2001) kimutatták, a nehéz fonémikus kontrasztokat nem igazán észleljük idegen nyelven, vagyis a minimális párokat homofón alakként tároljuk a mentális lexikonban. Ez is arra utal, hogy a szófelismerés nyelvspecifikus fonológiai reprezentációkon alapul. Pallier és munkatársai megállapítják, hogy ha már egyszer elsajátítjuk ezt az absztrakt fonológiai kódot, akkor azt nagyon nehéz módosítani.

3.4. Szegmentálás idegen nyelven

A szóhatár jelzése univerzális, fiziológiai sajátosság, aktuális megvalósulásában azonban nyelvspecifikus tulajdonságokat mutat. Megjelenhet a szótag időtartamának változásában, az alaphangmagasság változásában, koartikulációs hatásokban. Ezekon kívül a szegmentálásban segítséget nyújthat az adott nyelv ritmusa (pl. hangsúlymértékes vagy szótagmértékes ritmus). A szóhatár felismerése az anyanyelv-elsajátítás során alakul ki

(Gósy, 2005b). Rost (2002) szerint ugyanakkor nincsenek megbízható jelei a szóhatároknak, ezért is tekinti a szegmentálást a beszédértés legnehezebb részének. A szófelismerésben természetesen nemcsak az akusztikus jegyeket vesszük figyelembe, hanem a háttértudás által nyújtott információt is felhasználjuk (pl. Buck, 2001; Vandergrift, 2003; Warren és Warren, 1970).

A szófelismerésben a lehetséges szavak egyidejű aktiválása játszik szerepet, s e szavak versengésének eredményeképpen jutunk el a megfelelő szó kiválasztásához. Mivel a folyamatos beszédben a szóhatárok nem egyértelműek, ezek közé a szavak közé bekerülhetnek olyanok is, amelyeket például a szöveg egyik szavának vége és a következő szó eleje alkot. Broerma és Cutler (2008) ezeket fantom szavaknak nevezi. Kísérleteikben azt találták, hogy idegen nyelvi szöveg feldolgozása esetén ez a versengési folyamat általában összetettebb és hosszadalmasabb, mint az anyanyelv esetében.

Field (2008b) szintén az anyanyelvi és idegen nyelvi szegmentálás különbségeit vizsgálta. Úgy találta, hogy téves szegmentálás esetén az anyanyelvi hallgatók sokkal gyorsabban korrigáltak, mint a nem anyanyelvi hallgatók. Ez utóbbiak sokkal kevésbé rugalmasak és inkább megmaradnak az eredetileg elképzelt szóhatárok mellett. Erre két magyarázat lehetséges. Az egyik az, hogy valóban nem ismerik fel, hogy tévesen szegmentálták a bejövő hangfolyamot. A másik lehetséges magyarázat az, hogy kétségbe vonják saját dekódoló képességeiket, ebből kifolyólag óvatosan kezelik a bejövő perceptuális információt, nehezen írják felül a már létrehozott interpretációt.

Snijders és munkatársainak (2007) eseményhez kötött agyi potenciál mérései rámutatnak, hogy míg az izoláltan ejtett szavak felismerésében nem mutatkozik különbség anyanyelvi és második nyelvi hallgató között, a folyamatos beszédben jelentősen különbözik a felismerés. Az idegen nyelv szegmentálásának nehézsége részben a nyelvspecifikus eljárásoknak tudható be, mivel a hallgató sokszor az anyanyelvi szegmentálás eljárásait alkalmazza idegen nyelven is, függetlenül attól, hogy azok megfelelőek-e. Az a gyakran hangoztatott szubjektív benyomás, mely szerint az idegen nyelven elhangzó beszéd túl gyors, nagy valószínűséggel ennek a késleltetett agyi reakciónak tudható be.

A szegmentálásban lényeges szerepe van az adott nyelv fonotaktikai szabályainak. A nyelvekre általában jellemző, hogy bizonyos hangszekvenciák többnyire nem szerepelnek együtt, következésképpen ezek jelenléte szóhatárt jelölhet. Al-jasser (2008) kísérletei rámutatnak, hogy a hallgató gyakran anyanyelve fonotaktikai megszorításait alkalmazza idegen nyelvi szövegek hallgatásakor, ami természetesen nehezíti a tagolást és ezzel együtt a megértést is.

3.5. Beszédmegértés idegen nyelven

Az idegen nyelvi beszédértésben szerepet játszik az anyanyelvi beszédértési képesség is. Vandergrift (2006) kutatása azt mutatja, hogy mind a második nyelvi tudásszint, mind az

első nyelvi beszédértési képesség szignifikánsan hozzájárul a második nyelvi hallásértési képességhez, de a nyelvi tudás szintjének hatása kétszerese az anyanyelvi hallásértési képességének. Simon (2006) magyar és angol gyerekekkel végzett kísérletei is azt bizonyítják, hogy összefüggés van a magyar gyerekek anyanyelvi és idegen nyelvi beszédészlelési és beszédértési teljesítménye között.

A lejátszódó folyamatok közötti különbséget növelheti, hogy a második nyelv esetében a hallgató tudása korlátozott. Amikor a beszédértésnél probléma merül fel, anyanyelvi beszélő esetében ez többnyire figyelmetlenség, fáradtság, érdeklődés hiánya miatt fordul elő, míg a második nyelv esetében ezek mellett jelentkezik a nyelvtudás hiányos volta, az üzenet szocio-kulturális tartalmának nem megfelelő ismerete. Az idegen nyelvű beszélők (hallgatók) pragmatikai kompetenciája az esetek nagy részében nem elég fejlett, s az ebből adódó félreértések vagy megértést zavaró momentumok sokkal gyakoribbak, mint a figyelmetlenségből, fáradtságból adódóak. Anyanyelvi tudásunk nagyrészt implicit, procedurális tudás. Automatikusan alkalmazzuk, anélkül, hogy gondolkoznánk rajta. Az első nyelvi beszédértés főleg automatikus kognitív folyamatok eredménye. A második nyelvet azonban általában más körülmények között tanuljuk, különösen felnőttkorban. A legtöbb esetben ez a tudás meglehetősen hiányos. Bár rendelkezünk némi implicit tudással a második nyelvet illetően is, tudásunk nagy része inkább explicit, vagyis tudatosan alkalmazott ismeret. (Buck, 2001). A második nyelvet tanulók nagy része megreked a köztesnyelvi fejlődés valamely szintjén és még az idegen nyelvet rendkívül magas szinten beszélők (a Medgyes által pszeudo-anyanyelvi beszélőknek nevezett egyének) is akadályokba ütközhetnek, különös tekintettel a gyerekkori konceptuális tudást illetően, valamint egyéb szocio-kulturális ismereteik hiányossága miatt (Medgyes, 1994). Pragmatikai szempontokat figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy sokszor még az anyanyelven elhangzó beszéd megértése sem egyszerű. A közlések feldolgozásához viszonylag sok információra van szükségünk, ismernünk kell az alapvető koordinátákat, tudnunk kell, ki beszél, kihez, miért stb. Ez idegen nyelven természetesen jóval nehezebb, hiszen akkor már nemcsak az egyéni perspektívák változatosságával kell számolnunk, hanem eltérő kulturális perspektívákkal is.

Vandergrift (2007) beszámol Dipper és munkatársainak kutatási eredményeiről, miszerint az értelmezés szakaszában az idegen nyelvű hallgatók ismerős „konceptuális eseményeket” vagy forgatókönyveket hívnak elő a hosszú távú memóriából és ehhez igazítják a kialakuló jelentést. Eközben a hallgató túlmegy a szemantikai jelentésen, hogy felépítse a beszélő által szándékolt jelentést. Sok megnyilatkozást azért értünk meg, mert általában tudatában vagyunk annak, hogyan érik el az emberek céljaikat, és mert feltételezzük, hogy az emberi viselkedés általában célirányos. Az idegen nyelvű beszélő esetében az egyéni forgatókönyvek és a célnyelvi forgatókönyvek mind fokozatilag, mind tartalmilag különböznek egymástól, ami külön problémát jelenthet a nem anyanyelvi hallgató számára (Richards, 1983). Amennyiben a beszélő által használt nyelv mind a beszélőnek,

mind a hallgatónak anyanyelve, akkor a hallgató által aktivált sémák nagy valószínűséggel megegyeznek a beszélő által implikált sémákkal. Ezzel ellentétben a nem anyanyelvi hallgató által aktivált sémák kisebb valószínűséggel egyeznek meg a beszélő által implikált sémákkal. A közös kultúra kölcsönösen ismert és alkalmazott sémarendszert feltételez, ami különböző kultúrák esetén nem megfelelő sémák alkalmazásához és ezzel a megértés problémáihoz vezethet. Ezért is maradhatnak bennünk kétségek, ha hozzánk közel álló külföldivel támad félreértésünk. Sohasem tudhatjuk, hogy a probléma az egyéni perspektívák vagy a kulturális háttér különbözőségéből fakad.

Anyanyelvi beszédértésnél is fennáll a lehetőség, hogy a hallgató nem a szándékolt jelentés alapján építi fel a mentális reprezentációt, mivel a kognitív környezet egyéneként változó. A második nyelvi hallás utáni értésnél, ahol a hallgatók csak részleges nyelvi tudással rendelkeznek és különböző a kulturális hátterük, meglehetősen nagy különbségek lehetnek a nyelvtanulók kognitív környezetében, ami teljesen eltérő interpretációkat eredményezhet.

Az idegen nyelvi beszédértésben rendszerint komoly hézagok jelentkeznek, ezért kompenzációs stratégiák alkalmazására kényszerülünk, vagyis a beszélő és a téma ismerete mellett segítségül hívunk vizuális jeleket, általános tudást vagy éppen a józan eszt. De mivel a beszélő és a hallgató kulturális háttere között jelentős különbség lehet, ez a törekvés nem mindig jár sikerrel (Buck, 2001).

3.5.1. Az idegen nyelvi beszédértés nehézségei

Goh (2000) idegen nyelvi beszédértéssel kapcsolatos kutatásában a kísérleti személyek problémákról számoltak be mind az észlelés, mind az elemzés, mind az interpretáció szakaszában. Az észlelés fázisában leginkább az okozott gondot, hogy nem ismerték fel a szavakat, figyelmen kívül hagyták a soron következő részt, nem szegmentálták a beszédanyagot, lemaradtak a szöveg elejéről és koncentrációs problémáik voltak. Az elemzés szakaszában gyorsan elfelejtették, amit hallottak, nem tudtak mentális reprezentációt létrehozni a hallott szavak alapján, valamint nem értették a soron következő részt az előző részek megértési hiányosságai miatt. Az interpretáció szakaszában a kísérleti személyek értették ugyan a szavakat, de nem értették az azok által kifejezett tényleges tartalmat, és belezavarodtak a látszólagos következetlenségekbe.

Hasan (2000) is hasonló problémákról ír. Az ő nyelvtanulói is az alulról felfelé történő feldolgozással kapcsolatos problémákról számoltak be, azaz lemaradtak a szöveg egy részéről; nem ismertek fel szavakat; nem érezték tisztának a kiejtést; és túl gyorsnak érezték a beszédet. Többen úgy vélekedtek, hogy ahhoz, hogy a szöveget megértsék, fontos számukra minden egyes szó megértése. Úgy érezték, hogy bonyolult nyelvtani struktúrák nehezítik számukra a megértést, ezenkívül nehéznek találták a predikció alkalmazását és viszonylag sokan frusztráltak érezték magukat, ha nem sikerült megérteniük a szöveget.

Graham (2006) kutatása is arra mutat rá, hogy a nyelvtanulók jelentős része a hallás utáni értést tartja az idegen nyelv tanulás egyik legnehezebb területének. Az általa vizsgált, franciául tanuló angol diákok megítélése szerint a fő problémát a beszédtempó követése, a folyamatos francia szöveg szavainak azonosítása és a felismert szavak jelentésének megfejtése jelentik.

Második nyelv esetében a hagyományos nehézségeken túlmenően számolnunk kell az idegen nyelv okozta problémákkal is. Ilyen lehet a hangsúly, a ritmus és az intonáció támasztotta nehézségek területe (pl. nehézségek a szegmentálásban). Szintén problémát jelentenek a hangzó formák változásai, az előadásmód összefogottságának különböző fokozatai, a köznyelv természetessége, valamint a nyelvtanuló interakciós készségének nem megfelelő szintje. Jelentősen befolyásolja még a hallás utáni értést a téma ismerete, a szerkesztettség foka, az anyanyelv „logikája”, valamint az adott helyzettel kapcsolatos elvárás esetleges hiánya (Bárdos, 2000).

A szövegértéssel kapcsolatos problémák egyik lehetséges magyarázata Perfetti (1985) verbális hatékonyság teóriája („üvegnyak hipotézis”), amely ugyan az írott szöveg értésére vonatkozik, azonban ugyanúgy érvényes a hallásértésre is. A verbális hatékonyság elmélete arra ad magyarázatot, hogy a szövegértésben kevésbé jó nyelvtanulók miért nem alkalmazzák a háttértudást globálisan az egész szövegre, amikor lokális döntésekben igénybe veszik. Perfetti magyarázata szerint a munkamemória limitált kapacitása lehet ennek az oka. Amikor (a „jó olvasók” esetében) a dekódolás automatikus, nagyobb kapacitás marad a kontextuális információk feldolgozására. Ha a dekódolás folyamata tudatosabb, nagyobb terhet rak a munkamemóriára. Ebből következik, hogy a megmaradt kapacitás nem lesz elég más folyamatok számára. Ez utóbbi esetben lassúbb a dekódolás folyamata, kevesebb információt tud a munkamemória adott időben feldolgozni, így a globális döntések helyett csak lokális döntésekre marad kapacitása. A beszédértés esetében fokozottan jelentkezik a munkamemória limitált kapacitásának problémája, hiszen a beszéd valós időben zajlik. Ugyanakkor azt is figyelembe kell vennünk, hogy a feldolgozás folyamata különböző egyének esetében eltérő megterhelést jelent.

Logan (1988) az automatikus kognitív folyamatok leírásánál megjegyzi, hogy azokat jól megtanulta a nyelvtanuló, nem igényelnek külön figyelmet és nem nagyon veszik igénybe a feldolgozó-kapacitást. A tudásszint emelkedésével párhuzamosan emelkedik az automatizmusok mennyisége is. Ez azt jelenti, hogy a hallgató memóriáját egyre kevésbé veszi igénybe az alacsonyabb szintű feldolgozás, így egyre inkább a hallott szöveg jelentésére tud koncentrálni.

A hallott szöveg feldolgozása komoly terhet ró a hallgatóra, aminek következtében viszonylag hamar elkezd lankadni a figyelme (Osada, 2004). Tekintettel arra, hogy idegen nyelvi szöveg esetében nagyobb ez a teher, a figyelmet is nehezebb szinten tartani.

Mivel az akusztikus jel feldolgozása már akkor megkezdődik, amikor a beszélő még beszél, folyamatosan (még) befejezetlen megnyilvánulásokkal dolgozunk, meg kell

próbálnunk lépést tartani a beszélővel. Ez idegen nyelvi hallásértés esetében fokozott kihívást jelent.

O'Malley és Chamot (1990) az idegen nyelvi szöveg értését egyfajta problémamegoldó tevékenységnek tekinti, amelyben a szövegből, a szókincs és a nyelvtan ismeretéből, valamint a háttértudásból álló információ-darabokat illesztjük össze, és ezekből építjük fel a jelentést.

3.6. A második nyelvi beszédértés pedagógiai modellje

Flowerdew és Miller (2005) kidolgozta a második nyelvi beszédértés pedagógiai modelljét, melyet két koncentrikus kör formájában jelenítenek meg (4. ábra). A modell középpontjában az adatvezérelt feldolgozás, a konceptuális (felülről lefele) feldolgozás és ezek interakciója áll, melyet hallgatási dimenziók vesznek körül. Ezeket a dimenziókat eklektikusnak nevezik abban az értelemben, hogy kognitív, társadalmi, nyelvészeti és pedagógiai elméletek alapján alakították ki őket. A szerzők megjegyzik, hogy nem minden dimenzió van jelen minden szituációban.

Flowerdew és Miller az általuk kialakított interaktív modell egyik előnyét abban látja, hogy teret enged az egyéni variációknak, ez az egyéni variáció dimenziója. Figyelembe veszi az egyéni tanulási stílusokat és a csoportok szükségleteit is.

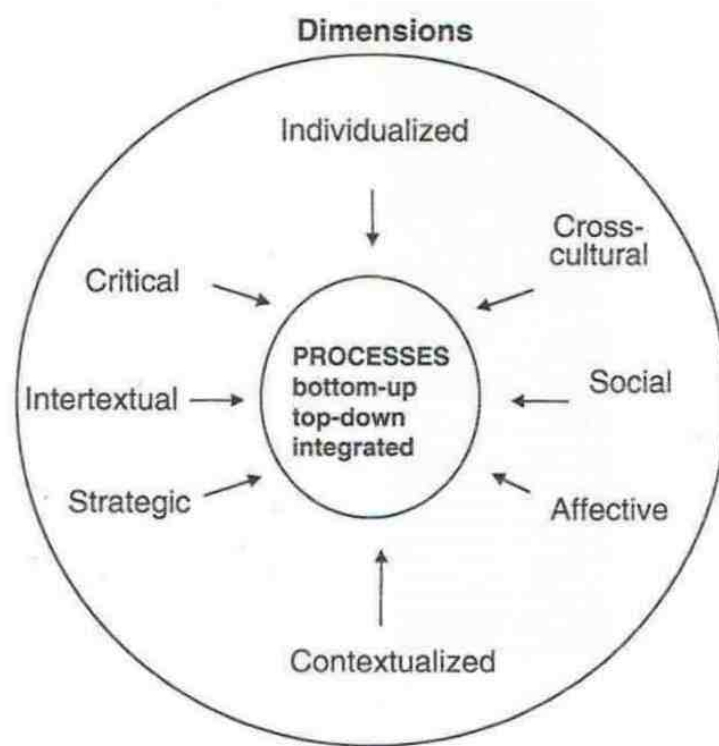
A kulturális (transzkulturális) dimenzió leginkább a sémák és a háttértudás formájában jelenik meg idegen nyelvi beszédértéskor. A különböző kultúrák különböző sémák aktiválását eredményezhetik, ezáltal különböző elvárásokat alakítanak ki és a hallott szöveg különböző interpretációihoz vezethetnek. A szerzők szerint a kultúra szélesebb definícióját figyelembe véve a nyelvi, etnikai és nemzeti hovatartozás mellett ide tartozik a nem, a kor, a foglalkozás, az értékek, meggyőződések, attitűdök területe is, ami jelentősen megnöveli a hallott szöveg potenciális interpretációinak számát.

A társadalmi dimenzió arra utal, hogy az interaktív párbeszéd egy társadalmi tevékenység, amelyben a beszélő és a hallgató egyaránt hatással van az üzenet természetére és interpretációjára is. A társadalmi dimenzió ugyanakkor valamilyen mértékben jelen van mindenfajta beszédértésben, még akkor is, amikor monológot hallgatunk.

A kontextualizált dimenzió arra utal, hogy a hallgatás (beszédértés) más folyamatokkal és tevékenységekkel integráltan jelenik meg, és ha a tanár nem helyezi más, a hallott szöveghez kötődő szövegek kontextusába a hallás utáni értést, akkor tulajdonképpen a valóságban való megjelenéséhez képest megnehezíti a folyamatot.

Az affektív dimenzió a hallgatási szándékkal áll összefüggésben. E szándék vagy döntés kialakulásáért 5 tényező felelős: az attitűd, a motiváció, az érzelmek, az érzések és a beszélő jelenléte. A szerzők kiemelik, hogy az idegen nyelvi beszédértésnél a szöveg megértése mellett a hallgatót még egy cél vezérli, mégpedig a tanulási cél.

A stratégiai dimenzió a hallás utáni értéshez alkalmazott stratégiákat foglalja magában, különös tekintettel a metakognitív stratégiákra. E dimenzió jelentőségét támasztja alá a tanulási stratégiák, a nyelvi tudatosság és a tanulás tanulásának fontossága.



4. ábra
A második nyelvi beszédmegértés pedagógiai modellje
(Flowerdew és Miller, 2005)

Az intertextuális dimenzió a konceptuális tudással kapcsolatos, megnyilvánul abban, amikor a szavakat vagy kifejezéseket más kontextus alapján új jelentéssel ruházzuk fel, tetten érhető a regiszter és a műfaj szintjén. Az intertextualitás a nyelv minden formájában jelen van. Ez a dimenzió a megértés olyan aspektusa, mely a nyelvtudáson kívül a célkultúra magas szintű ismeretét igényli.

A kritikus dimenzió a modell kritikus komponense és arra ösztökéli a hallgatót, hogy elemezze a kontextust, amelyben a hallott szöveg létrejött.

3.7. Az idegen nyelvi beszédértés kutatása

Bár a hallás utáni értés a négy alapkészség közül az egyik legfontosabb, hiszen az anyanyelvi fejlődés során ezt sajátítjuk el elsőnek, s jelentős szerepet játszik a szóbeli kommunikációban is, számos kutató szerint (pl. Osada, 2004; Vandergrift, 2002, 2003, 2007) a második nyelv oktatásában nincs megfelelően reprezentálva. Tulajdonképpen ez a

legkevésbé kutatott a négy alapkészség közül. Ez részben implicit természetének, az akusztikus input illékony jellegének köszönhető, valamint annak, hogy a folyamatok nehezen hozzáférhetők (Vandergrift, 2007). Vandergrift (1997) a hallás utáni értést a kommunikációs stratégiák Hamupipőkéjének (*Cinderella*) nevezi, s kihangsúlyozza, hogy korábban a kutatások középpontjában elsősorban a kommunikáció produktív oldala állt, és kevés figyelmet szenteltek a receptív stratégiáknak. Pedig bizonyított tény, hogy a hallás utáni értés fejlesztése jótékony hatást fejt ki a többi készség fejlődésére is. A hallásértés kutatásának egyik fő nehézsége, hogy a végbemenő folyamatokhoz nehéz hozzáférni. Grenfell és Harris (1999) találóan „fekete doboznak” nevezte az emberi agyat, megállapítva, hogy egyáltalán nem könnyű ennek a fekete doboznak a belsejébe férközni és felderíteni, mi folyik odabent. Ismerjük a bemenetet és a kimenetet, de a kettő között lezajló folyamatok egyelőre rejtélyt jelentenek számunkra, amit nehéz megfejteni.

Rubin (1994) 5 fontos tényezőt említ, amelyek hatással vannak a hallás utáni értésre. Ezek a következők:

- a szöveg jellemzői (beszédtempó, hezitálás, szünet, hangsúly, ritmus, szórend, redundancia, diskurzusmarkerek),
- a beszélő jellemzői (a beszélő neme, vélt szakmai tudása),
- a feladat jellemzői (a feladat típusa),
- a hallgató jellemzői (nyelvtudás, memória, figyelem, kor, nem, háttértudás),
- a folyamat jellemzői (a hallgató kognitív tevékenységei és az interakció természete).

A kutatások mindezen területekre kiterjednek, de közülük kétségkívül legnehezebb a legutolsó, a folyamat jellemzőinek kutatása, mivel ezek közvetlenül nem figyelhetők meg. A folyamat jellemzői ugyanakkor lényeges szempontot jelenítenek meg, mivel az idegen nyelvi hallásértés folyamatorientált kutatása révén betekintést nyerhetünk a beszédmegértés kognitív folyamataiba. A nehézség áthidalására a kutatók az introspekció módszerét alkalmazzák, ami lehet hangosan gondolkodás vagy retrospektív technika, az utóbbit stimulált felidézésnek is nevezik (Dörnyei, 2007). Az introspekció két formája között az időzítésben van különbség. A hangosan gondolkodást valós időben alkalmazzuk, vagyis a vizsgálandó folyamattal vagy a feladat végrehajtásával egy időben, míg a retrospektív technikákat a folyamat vagy feladat befejezése után. Van olyan kutató (pl. Vandergrift, 2007), aki a retrospekciós technikákat (kérdőívek, interjúk, a felidézés stimulálása) és introspekciós technikákat (hangosan gondolkodás) két külön kategóriaként kezeli. Logikusabb azonban Dörnyei meghatározása, mivel a retrospekció visszatekintés ugyan, de a módszer jelen esetben lényegében egy későbbi befelé tekintést jelent, tehát az introspekció egy formája, csak időben később zajlik.

A szöveg hallgatása utáni kérdőívek a nyelvtanulók tudatosságát vizsgálják. Bepillantást nyújtanak abba, mennyire vannak a hallgatók tudatában a hallás utáni értés folyamatának,

rendszeres használatuk pedig megmutatja, hogy az oktatás hatására milyen változások következtek be. A közvetlen folyamat felderítésére azonban nem megfelelőek, mivel csak a szöveg hallgatása után tudjuk alkalmazni őket. A felidézés stimulálásával még jobban nyomon követhetjük a változásokat. A retrospekció esetében a gondolat és verbális megfogalmazása között eltelt idő azonban jelentős mértékben befolyásolja az adatok megbízhatóságát. Az interjúk és a naplók azt mutatják meg, hogyan viszonyulnak a tanulók a stratégiák tanulásához (Chen, 2005), feltárják a nyelvtanulók gondolatait, érzéseit, véleményét. Ezek a nyelvtanuló gondolatait rögzítik ugyan, de nem a feldolgozás közben, és nem a hallott szövegről való gondolkodás menetét regisztrálják, hanem a nyelvtanuló okfejtését, rálátását a folyamatokra. A hangosan gondolkodás pedig segít megfejtetni, hogyan jutnak el a hallgatók a szöveg különféle interpretációihoz (Goh, 2000) vagy hogyan hangolják össze a kognitív és a metakognitív stratégiákat (Vandergrift, 2003). A hangosan gondolkodás egyik előnye az, hogy a retrospektív technikák alkalmazásával ellentétben, a rövid távú memóriában lejátszódó feldolgozás nem halványul el, vagyis a hangosan gondolkodással egyidejűleg még hozzáférhető.

Több tényező is befolyásolja, hogyan és mikor alkalmazzák és integrálják a hallgatók a fonológiai, szintaktikai, szemantikai és a diszkurzusra vonatkozó információkat. Ilyen például a szöveg nehézsége (a műfaj, az interaktivitás és a hallgató háttértudása szempontjából nézve), a szöveg mennyisége és a hallgató nyelvtudása.

3.7.1. Nyelvtanulási stratégiák

Az idegennyelv-elsajátítás kétféle stratégiát különböztet meg: a tanulási stratégiát (feldolgozás, tárolás, előhívás) és a kommunikációs stratégiát. A tanulási stratégiák kutatásának fellendülése a 70-es években kezdődött, de az idegennyelv-elsajátítás területén a 90-es években lett igazán népszerű és elismert terület. A korai taxonómiák sokban különböznek egymástól, ami nagyrészt a kutatási területek változatosságát tükrözi.

A stratégia fogalmának meghatározása meglehetősen nehéz feladat, különböző kutatók ma is különbözőképpen definiálják. A nyelvtanulási stratégiák fogalmának meghatározásában eltérő nézőpontok jelentkeznek. A szakirodalom többféle szóval jelöli ugyanazt a fogalmat (pl. stratégia, technika, tanulási viselkedés), vagy arra is találunk példát, hogy ugyanaz a szó eltérő fogalmakat takar (Cohen, 1998; Ellis, 1994; O'Malley és munkatársai, 1985a; Wenden, 1987). Ennek ellenére a stratégia szó az, ami a különböző tanulmányokban a legtöbbször megjelenik, és ami a leginkább elfogadottnak tűnik, ezért jelen dolgozatban én is ezt használom. A tanulási stratégiák különböző definícióit összevetve Ellis (1994) a következőket állapítja meg:

- a tanulási stratégiák mind általános, mind specifikus technikákra utalhatnak
- bizonyos problémák megoldására irányulnak
- a tanulók általában tudatában vannak stratégiahasználatuknak

- a stratégiák lehetnek nyelvi és nem nyelvi jellegűek
- a nyelvi stratégiák anyanyelven és második nyelven is alkalmazhatók
- egyes stratégiák viselkedéshez kötöttek, mások mentálisak
- általában közvetve, de néha közvetlenül járulnak hozzá a tanuláshoz
- a feladat típusától és a tanuló preferenciáitól függően jelentős változatosságot mutatnak.

O'Malley és munkatársai (1985a) szerint a tanulási stratégiák olyan, a tanuló által használt műveletek vagy lépések, melyek segítik az információ elsajátítását, tárolását, előhívását vagy alkalmazását (23.old). O'Malley, Chamot és Küpper (1989) a tanulási stratégiákat olyan mentális folyamatoknak nevezi, amelyeket a kétértelmű új információ megértéséhez vagy új információ megtanulásához vagy tárolásához aktiválunk (422.old). Brown (1994) a stratégiákat olyan „támadásoknak” nevezi, melyeket egy bizonyos probléma ellen indítunk. Cohen (1998) azt emeli ki, hogy a stratégiák tudatos folyamatok és a második vagy idegen nyelv tanulásának és használatának segítségét szolgálják. Oxford (1990) szerint a nyelvtanulási stratégiák a tanuló által tett lépések, amelyek következtében a tanulás könnyebb, gyorsabb, élvezetesebb, hatékonyabb lesz, más feladatokra is transzferálhatók, valamint növelik a tanuló önállóságát. Chamot (2004) definíciója szerint a tanulási stratégiák azok a tudatos gondolatok és cselekedetek, amelyeket a tanulók egy tanulási cél elérése érdekében alkalmaznak (14.old).

A fentiek a tanulási folyamat során alkalmazott stratégiákat definiálják. Field (2008a) viszont kifejezetten a hallgatási stratégiák definiálására koncentrál. Olyan kompenzációs technikáknak tekinti a hallgatási stratégiákat, melyeket azért alkalmaz a hallgató, hogy a szófelismerésben vagy a megértésben keletkezett hézagokat kitöltse.

A tudatosság lényeges eleme a definíciónak. Csak akkor beszélhetünk stratégiáról, ha tudatos alkalmazásról van szó, függetlenül attól, hogy az alkalmazott technika, viselkedés a nyelvtanuló figyelmének fókuszában vagy éppen a perifériáján helyezkedik el. A nyelvtanuló ugyanis ez utóbbi esetben is fel tudja idézni vagy azonosítani az alkalmazott stratégiát. Ha a feldolgozás annyira automatikus, hogy a nyelvtanuló fel sem tudja idézni a stratégiákat, akkor az adott viselkedés nem tekinthető többé stratégiának, hanem egyszerűen folyamatként utalhatunk rá (Cohen, 1998; Ellis, 1994).

O'Malley és Chamot (1990) Anderson információ-feldolgozó modelljére alapozva három csoportra osztja a stratégiákat. A *kognitív stratégiák* operatív vagy kognitív-feldolgozó funkcióval rendelkeznek és olyan problémamegoldó lépésekre vagy műveletekre utalnak, melyek elemzést, transzformációt vagy a tananyag szintézisét igénylik. Ezeket a stratégiákat közvetlenül a feladat megoldásában alkalmazzák a nyelvtanulók. Ide tartozik például az ismétlés, a képi megjelenítés, a következtetés, a háttértudás alkalmazása, a transzfer. A nyelvtanulók a kognitív stratégiákat az új információ feldolgozásához, tárolásához és előhívásához használják. A *metakognitív* stratégiák a kognitív folyamatokról

alkotott ismereteket alkalmazzák és a tanulás (vagy feladatmegoldás) folyamatát szabályozzák. Ilyenek például a szelektív figyelem, a monitorozás, az értékelés. Ezek a stratégiák magasabb rendű készségek, melyek végrehajtó funkcióval rendelkeznek. A metakognitív stratégiák a kognitív folyamatok szabályozásához járulnak hozzá azáltal, hogy az információ feldolgozásának és tárolásának módjaira irányítják a figyelmet (Ellis, 1994; Goh, 1998, O'Malley és Mtsai, 1989). A *szociális / affektív* stratégiák az interakció azon módjait érintik, melyeket a tanulók egymással vagy a tanárral / anyanyelvű beszélővel folytatnak. Ide tartozik például az együttműködés és a tisztázó kérdések alkalmazása.

Oxford (1990) a tanulási stratégiákat két nagy csoportra osztja: a direkt és az indirekt stratégiákra. A direkt stratégiák közvetlenül a célnyelvre irányulnak, vagyis a nyelv mentális feldolgozását jelentik. Az indirekt stratégiák közvetett támogató szerepet játszanak, s a fókuszálást, tervezést, értékelést, az együttműködés növelését, a szorongás csökkentését tartalmazzák. A direkt stratégiák közé tartoznak a memória stratégiák, a kognitív stratégiák és a kompenzációs stratégiák, míg az indirekt stratégiák a metakognitív stratégiákat, az affektív stratégiákat és a szociális stratégiákat foglalják magukban. A memória stratégiák az új információ tárolásában és előhívásában nyújtanak segítséget, a kognitív stratégiák segítségével a tanuló manipulálja és transzformálja a célnyelvet, a kompenzációs stratégiák segítenek a megértésben és a produkcióban, a metakognitív stratégiák koordinálják a tanulási folyamatot, az affektív stratégiák segítenek az érzelmelek, a motiváció szabályozásában, a szociális stratégiák pedig a másokkal való interakcióban nyújtanak segítséget.

Dörnyei (2005) kifejti, hogy az O'Malley és Chamot, valamint az Oxford által felállított két taxonómia egymással kompatibilis, s három változtatás után egy közös modell alakítható ki belőlük. Első lépésként a kompenzációs stratégiák kizárását javasolja, mivel azok inkább a nyelvhasználatra, mint a nyelvtanulásra jellemzőek. A következő változtatás Oxford memória stratégiájának és kognitív stratégiájának egyesítése lenne, mivel a memória stratégiák a kognitív stratégiák alcsoportjának számítanak. Ennek az a megfigyelés az alapja, hogy a memória stratégiák általában felszíni feldolgozásokhoz kötődnek, míg a kognitív stratégiák a mély feldolgozásokhoz kötődnek. Harmadik változtatásként O'Malley és Chamot szociális / affektív stratégiájának kettéválasztását javasolja. Az eredmény egy négykomponensű tipológia, amelynek részei:

- a kognitív stratégiák, amelyek a tananyag és az input manipulálását és transzformálását tartalmazzák
- a metakognitív stratégiák, melyek magasabb-rendű stratégiák (pl. tervezés)
- a szociális stratégiák, melyek az interperszonális viselkedést tartalmazzák
- az affektív stratégiák, melyek az érzelmi állapotokat és tapasztalatokat jelentik.

Az affektív és szociális stratégiákat Macaro (2006) nem tekinti különálló csoportnak. Az ő interpretációja szerint a metakognitív stratégiák magukban foglalják az affektív stratégiákat,

mivel ez utóbbiakhoz szükség van arra, hogy az egyén saját tanulásának ismétlődő monitorozása révén képes legyen magát nyelvtanulóként látni. A szociális stratégiákat pedig kognitív és metakognitív stratégiák csoportjaként fogja fel Macaro. Fontos hangsúlyozni, hogy a kognitív és metakognitív stratégiák önmagukban nincsenek szignifikáns hatással az idegen nyelvi teljesítményre (Purpura, 1997), vagyis a kognitív-feldolgozó és a végrehajtó funkció együttes hatása érvényesül a teljesítményben. Tulajdonképpen Macaro (2006) is ezt mondja, amikor kifejezi, hogy a stratégiák összehangolása a metakognitív tudás magasabb szintjére utal. A hatékony stratégiacsoportok tartalmaznak legalább egy metakognitív stratégiát.

Chamot (2005) abban látja a tanulási stratégiák tanulmányozásának előnyeit, hogy azok segítségével bepillantást nyerünk a nyelvtanulás metakognitív, kognitív, szociális és affektív folyamataiba. Az így nyert információ alapján kialakíthatunk egy oktatásprogramot. Ennek az a célja, hogy segítsünk a kevésbé sikeres nyelvtanulóknak elsajátítani a megfelelő stratégiákat, aminek következtében ők is sikeresebb nyelvtanulókká válhatnak.

A kognitív és metakognitív stratégiák mellett a metakognitív tudás is fontos szerepet játszik a hallás utáni értés folyamatában. A metakognitív tudás három összetevőből áll: a tanuló saját személyével kapcsolatos tudásából, a feladattal kapcsolatos ismereteiből és stratégiai ismereteiből (Flavell, 1979; Rubin, 1994; Vandergrift és mtsai, 2006).

A kezdeti időszakban a stratégia-kutatás elsősorban arra koncentrált, hogy mitől lesz valaki „jó nyelvtanuló”. Később emellett már arra is kitértek a kutatások, hogy milyen fontos szerepet játszanak a stratégiák a második nyelv tanulásában. A kutatásokban gyakran felmerülnek a stratégiahasználattal kapcsolatban azok a kérdések, melyek a stratégiák alkalmazásának gyakoriságát, kombinációit és általában a használat módját kutatják. A beszédmegértésben alkalmazott stratégiák kutatása több nyelvre terjed ki, több nyelvi szintet vizsgál, a kognitív és metakognitív stratégiák használatát kutatja. Az utóbbi időben előtérbe kerültek azok a kutatások, melyek a tanulói variációkra koncentrálnak (Dörnyei, 2005). Ilyen területek a transzkulturális tanulmányok, a nemek szerepének vizsgálata, a diszciplína-alapú variációk és egyéb variációk is, mint például a motiváció hatásának kutatása.

3.7.1.1. A tanulási stratégiák alkalmazása

A tanulási stratégiákat vizsgáló kutatások többféle nyelvi tevékenységre irányulnak, és többféle tényezőre terjednek ki. Több kutatás, az általános tanulási stratégiák vizsgálata mellett, kitér a hallás utáni értésnél alkalmazott stratégiákra is. Ugyanakkor számos olyan kutatás is ismeretes, amelyek kifejezetten a hallásértési stratégiákra irányulnak.

Bialystok (1981) franciául tanuló kanadai középiskolások stratégiahasználatát vizsgálta kérdőív segítségével, majd összehasonlította azokat a kutatás céljaihoz igazított tesztek eredményeivel. A kutatás a gyakorlás, a monitorozás és a következtetés stratégiáira irányult. Az utóbbi két stratégiát is ötvöz: a formális gyakorlást és a funkcionális gyakorlást. A

vizsgálat eredménye azt mutatja, hogy a monitorozás azoknál a feladatoknál fejtett ki komolyabb hatást, ahol a forma fontos szerepet játszott, következésképpen a hallás utáni értésben például nem volt komolyabb szerepe. A funkcionális gyakorlás azonban minden feladatnál jelentős szerepet játszott az eredmény szempontjából. A következtetés stratégiája a tanulmány alapján gyakorlatilag nem mutatott hatást az eredményre.

Oxford és Nyikos (1989) az Oxford által kifejlesztett, nyelvtanulási stratégiákat vizsgáló kérdőív (*Strategic Inventory for Language Learning*²) segítségével azt tanulmányozta, hogy milyen változók befolyásolják amerikai egyetemi hallgatók stratégia-választását. Az eredmények azt mutatták, hogy legerősebb hatása a motivációnak van, de jelentősen befolyásolja a stratégia-választást a nyelvtanuló neme, az idegen nyelv tudásának vélt szintje, a hallgató szakterülete, valamint az, hogy a kurzus kötelező vagy választható-e. A hallás utáni értés esetében a vélt nyelvi szint két tényezőnél mutatott jelentős hatást, mégpedig a nagyobb önállóságot igénylő, önálló stratégiák (pl. mnemonikus eszközök, metakognitív lépések) és az általános tanulási stratégiák (jó időkihasználás, megfelelő energia-befektetés) alkalmazásában.

O'Malley és munkatársai (1985b; Chamot, 1987) spanyol anyanyelvű középiskolások stratégiahasználatát vizsgálták megfigyelés és interjú segítségével. A tanulók kilenc nyelvi tevékenység során alkalmazott stratégiákról számoltak be, melyek közül kettő a hallás utáni értéssel volt kapcsolatos. A tanulmány megállapítja, hogy a nyelvtanulók a stratégiák viszonylag széles skáláját alkalmazzák, de a kilenc nyelvi tevékenység közül a hallás utáni értéssel kapcsolatban számolnak be a legkevesebb alkalmazott stratégiáról. Az is lényeges megfigyelés, hogy a középhaszoló nyelvtanulók gyakrabban alkalmaznak metakognitív stratégiákat, mint a kezdők. Ez azt jelzi, hogy a második nyelv ismeretének el kell érnie egy bizonyos szintet ahhoz, hogy a nyelvtanuló képes legyen elgondolkodni tanulási stílusán, tervezni és folyamatosan ellenőrizni tudja nyelvi tevékenységeit.

3.7.1.2. A hallás utáni értés keresztmetszeti vizsgálatai

Az eddigiekben olyan kutatások szerepeltek, melyek többféle nyelvi tevékenységet vizsgáltak. Számos kutatás azonban kifejezetten a hallott szöveg feldolgozására irányul, és idegen nyelvet tanulók körében vizsgálja ezeket a folyamatokat.

A hangosan gondolkodás módszerét az idegen nyelvi beszédértésben először Murphy (1985) alkalmazta. Folyamat-orientált kutatása középfokú angol nyelvtudással rendelkező egyetemi hallgatókat vizsgált. A hallgatók saját maguk választották meg, mikor állítják meg a kazettát és fogalmazzák meg gondolataikat. Ezeket a felvett protokollokat elemezve Murphy 17 stratégiát különböztetett meg. Azt találta, hogy a sikeresebb hallgatók jobban támaszkodtak saját, személyes ismereteikre, valamint alkalmazták a következtetés és a

² Nyelvtanulási stratégialista

predikció stratégiáját, s általában is rugalmasabban kezelték a stratégiákat és szélesebb skálán mozgott stratégiahasználatuk. A kevésbé sikeres hallgatók ezzel szemben inkább a szövegre vagy saját, világról szóló tudásukra támaszkodtak. Murphy arra a következtetésre jut, hogy a sikeres hallgatók aktívabb interakcióban vannak a szöveggel. Kiemeli azt is, hogy a hallgatók által generált belső szövegek sok szempontból különbözhetnek az eredetitől, és amikor a leghatékonyabban működnek a stratégiák, akkor úgy illeszkednek egymásba, mint „egy kerítés részei” vagy „a DNS kettős spirálját alkotó molekulák” (38.old.).

O'Malley és munkatársai (1989) az Anderson által kidolgozott elmélet alapján vizsgálták a hallás utáni értést spanyol anyanyelvű nyelvtanulóik között. Az említett elmélet három egymással összefüggő, egymásba átmenő, időnként átfedést mutató beszédértési folyamatot különböztet meg, a perceptuális feldolgozást, az elemzést és az értelmezést. A perceptuális feldolgozás közben a hallgató a hallott szövegre koncentrálna és a hangokat az echoikus memóriában tárolja. Az elemzés során megy végbe a mondatelemzés a szintaxis, a kontextus és a szavak jelentésének segítségével, vagyis létrehozuk az elhangzottak propozicionális reprezentációját. A feldolgozott információ mennyisége függ a tanuló nyelvtudásától, általános témaismeretétől, és attól, hogyan dolgozza fel az információt (Richards, 1983). Az értelmezés fázisában a szöveg jelentésének mentális reprezentációját összevetjük meglévő tudásunkkal. O'Malley és munkatársainak kutatása mindegyik szakaszban aktív feldolgozást és stratégiahasználatot jelez, valamint szignifikáns különbséget mutat a sikeres és nem sikeres nyelvtanulók feldolgozási stratégiái között. A perceptuális feldolgozás folyamán a legfontosabb stratégiáknak a figyelemmel kapcsolatosak bizonyultak (szelektív figyelem, figyelemösszpontosítás). A sikeresebb hallgatók képesek voltak fenntartani a figyelmet, vagy ha mégis elvesztették a fonalat, hamar visszatáltak a szöveghez, míg a kevésbé sikeresek könnyen kizökkentek, ha valami ismeretlen hallottak. Az elemzés szakaszában fontos szerepe volt a csoportosításnak és a következtetésnek. A sikeresebb hallgatók nagyobb tömböket tudtak feldolgozni és a hiányzó információt kikövetkeztették a szövegből (felülről lefele irányuló feldolgozás), a kevésbé sikeresek ezzel ellentétben szavanként próbálták meg azonosítani a hallottakat (alulról felfele irányuló feldolgozás), ám a fordítással kapcsolatban gyakran merültek fel problémák. Az értelmezés szakaszában a hallgatók a háttértudás segítségével értelmezték a hallott szöveget. A sikeresebb hallgatók globálisan közelítették meg a témát, míg a kevésbé sikeresek kevesebb találkozási pontot találtak az új információ és saját életük között. Összességében a sikeres hallgatók gyakrabban éltek az önmonitorozás, a háttértudás alkalmazása, és a következtetés stratégiáival. Az a tény, hogy a jobb eredményt elért hallgatók sikeresebben alkalmazták a stratégiákat, mint gyengébb eredményt elért társaik, arra enged következtetni, hogy segítséggel a gyengébb eredményt elért hallgatók is stratégiailag sikeresebb tanulókká válhatnak.

Goh (1998) két csoport kínai diák hallás utáni értését vizsgálta a hangosan gondolkodás módszerével. Úgy találta, hogy a jobb eredményt elérő hallgatók a stratégiák szélesebb

skáláját alkalmazták, mint a gyengébbek. Arra következtetett, hogy a jobban teljesítők nagy valószínűséggel sikeresen használták anyanyelvük beszédértési stratégiáit ellentétben a gyengébbekkel, akik nem voltak képesek az anyanyelvi stratégiák transzferálására. A jobb eredményt elérők többféle stratégiát alkalmaztak és az általános stratégiahasználat is gyakoribb volt körükben, mint a gyengébbek esetében. Ezenkívül lényeges különbség mutatkozott a két csoport között a metakognitív stratégiák alkalmazásában, szintén a jobban teljesítők javára. Goh ugyanakkor kifejezi bizonytalanságát azzal kapcsolatban, hogy beszélhetünk-e ebben az esetben ok-okozati összefüggésről, és ha igen, az milyen irányú. Nem találja egyértelműnek ugyanis, hogy a stratégiák széleskörű és flexibilis alkalmazása miatt voltak-e kompetensebbek a jobban teljesítő hallgatók, vagy pedig éppen fordítva, esetleg azért tudták alkalmazni ezeket a stratégiákat, mert eleve kompetensebbek voltak.

Egy másik tanulmányban Goh (2002) kínai diákok stratégiahasználatát és az azokat működtető mentális technikákat vizsgálja, két kiválasztott tanuló (egy jó és egy gyenge eredményt mutató tanuló) stratégiahasználatát pedig külön is megnézi, hangosan gondolkodtatás segítségével. Összehasonlítja a különböző technikák hatékonyságát, illetve, hogy azok milyen más technikákkal összhangban vezetnek jobb megértéshez. Azt találta, hogy a jó eredményt mutató hallgató többféle kognitív és metakognitív technikát alkalmazott, mindkettőjükre jellemző volt ugyanakkor, hogy amikor lehetett, a felülről lefele irányuló feldolgozást választották.

Vandergrift (2003) szintén a hangosan gondolkodást választotta annak kiderítésére, hogy milyen különbségek vannak a sikeres és kevésbé sikeres franciául tanuló hetedik osztályos nyelvtanulók hallás utáni értésében. A kutatás kvantitatív részében rámutat, hogy mindkét csoport nagyrészt kognitív stratégiákat alkalmazott. A metakognitív stratégiák gyakrabban fordultak elő a sikeresebb hallgatóknál, mint a kevésbé sikereseknél, de egyedül a monitorozás stratégiája esetében volt ez a különbség szignifikáns. A kognitív stratégiák közül az alternatívák felállítása és a fordítás esetében mutatkozott szignifikáns különbség a két csoport között, az előbbiben a sikeresebb hallgatók javára, míg az utóbbiban a kevésbé sikeresek javára. Ezek az eredmények arra mutatnak rá, hogy a sikeresebb hallgató jobban kezében tartja a hallás utáni értés egész folyamatát azáltal, hogy metakognitív stratégiákat alkalmaz. Azt is mondhatjuk, hogy stratégiahasználatára összességében a szöveggel való interakció elmélyüléséhez, ezáltal a szöveg sikeresebb megértéséhez vezet. A gyengébb hallgató azáltal, hogy fordítja a szöveget, nem tud lépést tartani az inputtal és nem sikerül kialakítania a konceptuális keretet.

A haladó nyelvtanulók stratégiáival kapcsolatos tanulmányokat elemzi Graham (2003), különös tekintettel a hallás utáni értésben sikeres és kevésbé sikeres tanulókra. Megállapítja, hogy a kevésbé sikeres tanulók rugalmatlanok a stratégiák használatát illetően és sokszor vagy nem érzékelik, hogy nem értik a szöveget vagy pedig éppen ellenkezőleg, pánikba esnek vagy feladják. Sokszor nem megfelelően használnak olyan stratégiákat, mint a háttértudás vagy a kontextus alapján történő következtetés és nem alkalmazzák az

értékelés stratégiáját az így kialakult képpel kapcsolatban. A sikeresek ezzel szemben rugalmasan és hatékonyabb kombinációban használnak egy sor stratégiát és jellemzőbb rájuk a metakognitív stratégiák alkalmazása. A stratégia-oktatással kapcsolatban kiemeli a figyelemfelkeltés és a motiváció szerepét. Lényegesnek tartja, hogy a hallgatók számára világos legyen a stratégiahasználat és az eredmény közötti ok-okozati összefüggés.

Egy másik, korábban már említett tanulmányában Graham (2006) kérdőív és interjú segítségével vizsgálja, milyen problémákról számolnak be franciául tanuló angol diákok a hallás utáni értés területén. Rámutat, hogy azok a nyelvtanulók, akik e készség tekintetében gyengének ítélik magukat, inkább izoláltan használnak egy-egy stratégiát, mint más stratégiákkal kombinálva. Ezenkívül nem tudják, hogy mely stratégiákat érdemes alkalmazni és nem érzik szükségét annak, hogy folyamatosan ellenőrizzék és értékeljék azokat a stratégiákat, amiket viszont ténylegesen használnak.

Vogely (1995) spanyolul tanuló diákok vélt stratégiahasználatát vizsgálta és vetette össze eredményeikkel. Azt találta, hogy a hallgatók általában tudták, hogy mitől jó valaki a hallás utáni értésben, de saját stratégiahasználatuk megítélésében különbségek mutatkoztak. A diákok úgy érezték, hogy a szavak kifejezésekké fűzése tette leginkább nehezzé a hallott szöveget. Mindhárom csoport a háttértudás alkalmazását ítélte a leginkább hatékony stratégiának, ezt követte a szókincsre való koncentráció. Saját megítélésük szerint a predikció stratégiáját alkalmazták legkevésbé. A stratégiahasználat és az eredmények összefüggéseinek vizsgálata mindegyik szemeszterbeli hallgató esetében korrelációt mutat, de a legerősebb az első szemesztert végző hallgatóknál, és a leggyengébb a három csoport közül a második szemeszterbelieknél.

Bacon (1992) a nemek szerinti különbséget vizsgálta hallott szövegek feldolgozásakor és azt találta, hogy a férfiak és a nők a szövegek sorrendjétől és nehézségétől függően különböző stratégiákat alkalmaztak. Ez az eltérő stratégiahasználat nem volt különösen nagy hatással az eredményre annak ellenére, hogy a nők, saját bevallásuk szerint, kevésbé voltak magabiztosak. Bacon tanulmányában a nők lényegesen több metakognitív stratégiát alkalmaztak, mint a férfiak, különösen a nehéz szövegek esetében. A férfiak kihagyták a tervezést és a monitorozást a közvetlen kognitív megközelítés kedvéért. A férfiak agresszívebben viszonyultak a nehéz szöveghez, s az ilyen szöveg feldolgozásakor lineáris feldolgozáson alapuló stratégiákat alkalmaztak.

3.7.1.3. A háttértudás szerepe

Vandergrift (2002) kihangsúlyozza, hogy a hallás utáni értés több annál, mint hogy kivonjuk a jelentést a bejövő szövegből. Olyan folyamatként írja le, mely egyezteteti azt, amit a hallgató hall, azzal, amit tud a témáról. Long (1990) megfogalmazása szerint a sémák azzal segítik a megértést, hogy a szöveget kontextusba helyezik és hozzájárulnak a hiányzó információ pótlásához. A hallott szöveg megértéséhez háromféleképpen használjuk fel a sémákat: az interpretációhoz, a predikcióhoz és a hipotézis ellenőrzéséhez. (Ellis, 2003). Az interpretáció folyamán bizonyos kulcsszavak alapján aktiválódik a megfelelő tartalmi séma, és erre a kezdeti interpretációra építi fel a hallgató hipotézisét a tartalommal illetően, valamint ennek segítségével alakít ki egyfajta elvárást a folytatással kapcsolatban. A hipotézis ellenőrzése a hallott szöveg további feldolgozását jelenti, amely vagy igazolja, vagy megcáfolja az eredeti elképzelést. Cáfolat esetén a nyelvtanuló elveti hipotézisét, ezután újabb sémák aktiválása következik, majd a folyamat megismétlődik. Az interpretáció, predikció, hipotézis ellenőrzés folyamatai természetesen nem feltétlenül lineárisan következnek, hanem egymással dinamikus kölcsönhatásban működnek.

Számos kutatás foglalkozik a háttértudás hallásértésben betöltött szerepével. Ezek egy része a háttértudás facilitáló szerepét bizonyítja, de vannak olyan kutatások is, melyek vegyes eredményeket hoztak és olyanok is, amelyek a háttértudás esetleges gátló hatására hívják fel a figyelmet.

Bransford és Johnson (1972) kísérleteire már korábban utaltam. Ezek a ma már klasszikusnak számító kísérletek az anyanyelvi beszédmegértés és a háttértudás kapcsolatát vizsgálták. Kísérleteik eredményeképpen arra a következtetésre jutottak, hogy a kontextus vagy téma ismerete jelentősen javítja a felidézést. Ahhoz azonban, hogy a háttértudás segítse a megértést, aktiválnak kell lennie a beszédpercepció folyamán. Az utólag közölt kontextusok vagy témák közel sem hoztak olyan jó felidézési eredményeket, mint az előre ismertek. Az egyik kísérletben elhangzó szöveget, a ruhamosásról szólót, még ma is igen gyakran hozzák fel példaként a témaismeret hatásának illusztrálására.

Steffensen és Colker (1982) a kulturális háttérismeret hatását vizsgálta hallott szövegek feldolgozásakor. Eredményeik azt támasztják alá, hogy „egy kultúra tagjaként az egyén privilegizált információval rendelkezik, ami a sémák gazdag rendszerében” manifesztálódik. (2. old.) Ennek a háttérismeretnek kiemelt jelentősége van a saját és az idegen kultúrkörbe tartozó történetek, szövegek felidézésében. A Steffensen és Colker tanulmányában részt vevő személyek pontosabban és részletesebben tudták felidézni azt a történetet, amely a saját kultúrájukhoz kötődik, mint az idegen kultúrához kötődőt. Az idegen kultúrához kötődő szöveg felidézésekor megjelenő torzítások sok esetben a saját kultúra alapján felidézett keretek hatását tükrözték.

Markham és Latham (1987) a vallási háttértudás hallás utáni értésre gyakorolt hatását vizsgálta egyetemi hallgatók körében. A vizsgálati személyek gyakorló muzulmánok,

gyakorló keresztények vagy vallási szempontból semleges egyének voltak, akik számára sem a muzulmán, sem a keresztény vallási szokások nem voltak ismeretesek. Egy muzulmán és egy keresztény vallási szöveget játszottak le a nyelvtanulóknak és azt találták, hogy a keresztények a keresztény szertartás szövegéből, míg a muzulmánok a muzulmán szertartási szövegből tudtak több egységet felidézni. Ugyanígy, a keresztények a keresztény szöveggel kapcsolatban alkalmazták többször a megfelelő sémán alapuló háttértudást és kevesebbszer torzították a jelentést, míg a muzulmánoknál ez fordítva volt. A vallásilag semleges nyelvtanulók a muzulmán szövegből tudtak ugyan többet felidézni, de a keresztény szöveg esetében alkalmazták többször a megfelelő sémán alapuló háttértudást.

Schmidt-Rhinehart (1994) spanyolul tanuló amerikai egyetemisták második nyelvi hallás utáni értését vizsgálta két spanyol hallott szöveg alapján, melyek közül az egyik témája ismerős volt a hallgatók számára, a másiké viszont nem. A hallgatók, akik három különböző nyelvi szintű csoportba tartoztak, kétszeri meghallgatás után írásban idézték fel, mit értettek meg a szövegekből. Schmidt-Rhinehart azt találta, hogy az ismerős témájú szövegek megértésében magasabb pontszámot értek el a hallgatók függetlenül attól, hogy milyen szintű nyelvtudással rendelkeztek.

Tsui és Fullilove (1998) Hong Kongban végzett kutatásában kétféle szövegtípus megértését vizsgálta. Az első típusban a kezdeti bejövő input által aktivált séma és a további input kongruenciát mutatott, míg a másik szövegtípusnál ennek az ellenkezője volt tapasztalható, vagyis a kezdetben aktivált sémának ellentmondott az újabb bejövő input, s ez arra kényszerítette a hallgatót, hogy az újabb input folyamatos feldolgozásával felülbírálja az aktivált sémát. A jobb eredményt elérő hallgatók jobban teljesítettek azoknál a szövegeknél, ahol az eredetileg aktivált séma nem volt kongruens a további inputtal, vagyis ezek a hallgatók jobban tudták az ilyen típusú szövegek kezdeti interpretációját a későbbi információhoz igazítani.

Ha a szöveg hallgatása előtt aktiváljuk a háttértudást, ezzel komoly forrásokat tudunk felszabadítani a nyelvi input feldolgozásához. Tyler (2001) az anyanyelvi és nem anyanyelvi beszélők (hallgatók) munkamemória használatát tanulmányozta hallott szöveg feldolgozása közben, Bransford és Johnson ruhamosásról szóló szövegének felhasználásával. Az eredmény az volt, hogy amikor előre ismertették a kísérleti személyekkel a témát, nem volt szignifikáns különbség a két csoport között, amikor viszont nem volt ismert a téma, a nem anyanyelvi beszélők munkamemória-használata sokkal nagyobb volt. Ez arra utal, hogy ismeretlen téma esetén a mentális modell létrehozásához csak a szövegből nyert információra támaszkodhattak a hallgatók, míg ismert téma esetén kevesebb információra volt szükség közvetlenül a szövegből; ezért nem volt szignifikáns különbség az utóbbi esetben az anyanyelvi és nem anyanyelvi beszélők munkamemória-használatában.

Az előbbi kutatások arra szolgáltattak példát, hogyan segítheti a háttértudás aktiválása a megértést. Long (1990) is a sémák megértésre gyakorolt hatását kutatta, de következtetései eltérnek az eddig említettektől. Long spanyolul tanuló amerikai egyetemi hallgatók idegen

nyelvi hallás utáni értését vizsgálta két szöveg segítségével. Az egyik szöveg ismeretlen témájú volt és az ecuadori aranylázzról szólt, míg a másiknak a híres ír zenekar, a U2 volt a témája. A protokollok elemzése alapján úgy találta, hogy az ismerős témáról szóló szövegből többet tudtak visszaadni a hallgatók. Az eredményeket figyelembe véve Long kihangsúlyozza a sémák fontosságát a hallás utáni értésben, ugyanakkor rámutat arra is, hogy a háttértudás gátló hatást is kifejthet. Hozzáteszi, hogy a nyelvtudásnak kiemelkedő szerep jut, amennyiben a megfelelő séma nem elérhető a nyelvtanuló számára. Ugyanakkor a nyelvtudás nem játszik annyira fontos szerepet, ha a nyelvtanuló ismeri a megfelelő sémát.

Chiang és Dunkel (1992) tanulmányának is az volt az egyik kérdése, hogy a háttértudás milyen szerepet játszik a hallott szöveg feldolgozásakor, és ők sem látták egyértelműen igazoltnak a háttértudás megértést facilitáló szerepét. Középfokú angol nyelvtudású kínai egyetemi hallgatók hallás utáni értését vizsgálták ismerős és ismeretlen témájú szövegekhez tartozó feleletválasztós tesztekkel. Az ismeretlen témájú szövegben nem találtak különbséget a szövegtől függő (*passage dependent*) és a szövegtől független (*passage independent*) kérdések pontszáma között; szignifikáns különbség csak az ismerős témájú szövegek esetében mutatkozott. A vizsgált személyek magasabb pontszámot értek el a szövegtől független kérdésekre adott válaszok esetében, mint a szövegtől függő feladatok esetében és magasabb volt a pontszámuk azon hallgatók szövegtől független feladatainak pontszámánál, akik ismeretlen témájú szöveget hallgattak.

Vegyes eredményeket hozott Jensen és Hansen (1995) kutatása is, akik angolul tanuló egyetemi hallgatók hallás utáni értését vizsgálták, mégpedig egyetemi szintű előadásokat tartalmazó tesztek segítségével. Arra keresték a választ, hogy a beszédértés teszten elért eredmények összefüggésben állnak-e a háttértudás alkalmazásával. Eredményeik nem támasztották alá azt a hipotézisüket, hogy a magasabb szintű nyelvtudással rendelkező, a témát ismerő hallgatók jobb eredményt érnek el az előadások megértésében, mint ami hallásértési készségük szintje alapján várható lenne. Egyedül a műszaki jellegű témák megértésénél jelentett előnyt a háttértudás alkalmazása.

3.7.1.4. Longitudinális vizsgálat

Longitudinális vizsgálatot a stratégia-kutatások nagy része a stratégiaoktatással összefüggésben alkalmaz. A stratégiaoktatás sémája általában négy részből épül fel. A kiinduló felmérés alapján megállapítást nyer a kutatásban résztvevők stratégiahasználata, ezt követi az újabb stratégiák oktatása, majd gyakoroltatása, ezután ismét felmérés következik, ami a stratégiaoktatás sikerességét hivatott igazolni. Ettől a vázától eltér Graham és munkatársainak (2008) tanulmánya, amelyben a kiinduló és a végső felmérés jelen van, de teljességgel hiányzik a stratégiaoktatás.

Graham és munkatársai (2008) esettanulmányt készítettek két nyelvtanuló hallásértésének fejlődéséről. A longitudinális kutatás alanya két franciául tanuló angol

középiskolás. Az egyik nyelvtanuló sikeresebb, míg a másik kevésbé sikeres a hallás utáni értésben. A tanulmány azt vizsgálja, hogyan fejlődik a stratégiahasználat olyan nyelvtanulóknál, akik nem részesülnek explicit stratégiaoktatásban. A tanulmány kimutatja, hogy a két nyelvtanuló stratégiahasználatuk konzisztens marad a hat hónap alatt és kihangsúlyozza, hogy a hallás utáni értés sikeressége nem kifejezetten attól függ, hogy milyen stratégiát alkalmaz a nyelvtanuló, hanem az is jelentős szerepet játszik, hogyan használja az adott stratégiákat. Amellett érvelnek, hogy a stratégiahasználat nagymértékben függ az egyéntől. Megállapítják, hogy bármilyen stratégiát válasszon is a nyelvtanuló, fontos, hogy hatékonyan és a feladathoz igazodva tudja alkalmazni.

3.7.1.5. Stratégiaoktatás

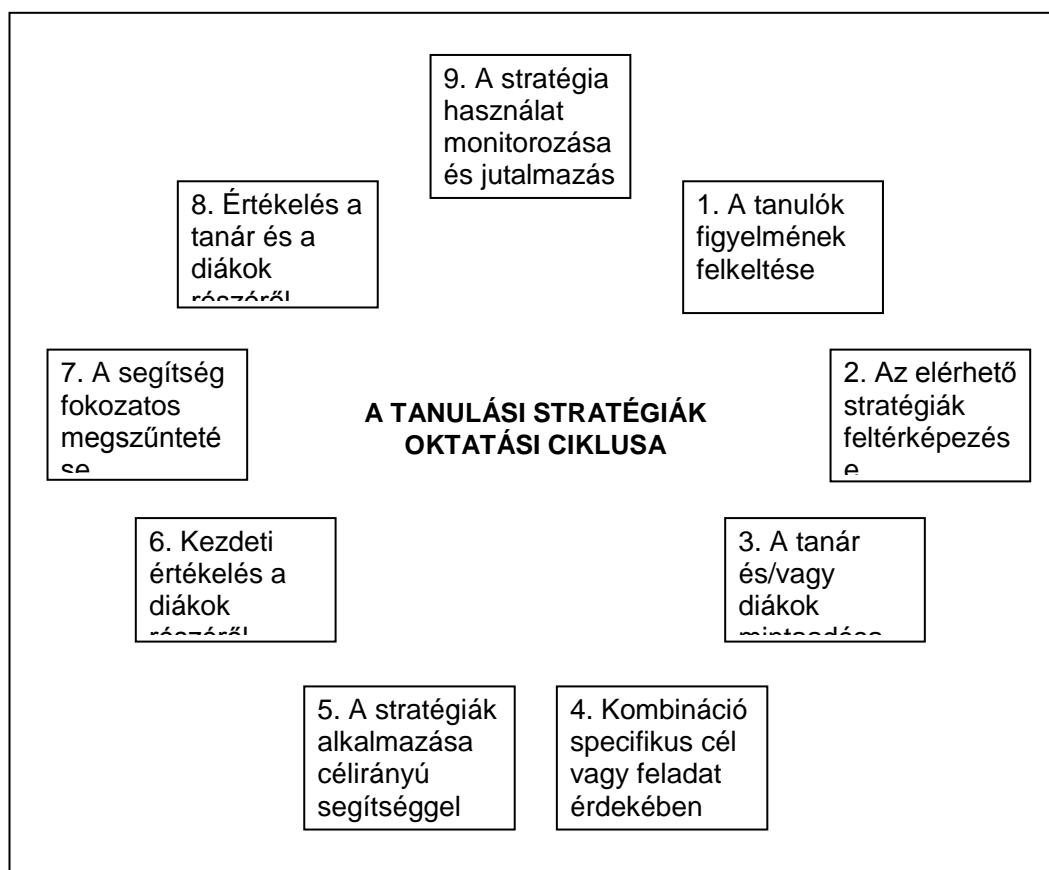
A tanulási stratégiák használatának tanítására többféle modell létezik, de e modellek keretein belül hasonló lépések figyelhetők meg. Harris (2003) 4 fontosabb modellt hasonlít össze: O'Malley és Chamot 1990-ben megjelent modelljét, Oxford 1990-ben megjelent modelljét, Chamot és munkatársai 1999-ben megjelent modelljét és Grenfell és Harris 1999-ben megjelent modelljét. A négy modell összehasonlítását az. 1. számú táblázat tartalmazza. Amint a táblázatból is kitűnik, ezek a modellek nagyjából megegyeznek az oktatás főbb lépései tekintetében, melyek a következők: előkészítés, bemutatás, gyakorlás, értékelés. Az előkészítő fázisban a nyelvtanulók saját stratégiahasználatukról számolnak be, azonosítják a stratégiákat, megbeszélik azok előnyeit. A prezentálás fázisában a tanár további lehetséges stratégiákat mutat be, kiemelve azok előnyeit. A gyakorlás fázisában kapnak lehetőséget a nyelvtanulók, hogy az új stratégiákat alkalmazzák. Az utolsó szakaszban a tanulók, a tanár segítségével, értékelik stratégiahasználatuk eredményességét. A stratégiatanítás egyik legérdekesebb és leginkább inspiráló részének azt tekintik, amikor a tanulók megosztják egymással tanulási stratégiáikat (Harris, 2003; Dörnyei, 2005). Harris és munkatársai (2001) a pár- és csoportmunka jelentőségét hangsúlyozzák a stratégiaoktatás tekintetében. Kiemelik, hogy hatékonyabb és a tanulók számára meggyőzőbb, ha egy tanulótárs számol be pozitív tapasztalatairól bizonyos stratégiák használatával kapcsolatban, mint ha a tanár érvelését próbálják figyelembe venni, a tanulók tanulhatnak egymástól, valamint jobban értik a másik tanuló személyes tapasztalatán alapuló stratégiahasználat megfogalmazását, mint a tanár magyarázatát.

Négy stratégia-oktató modell összehasonlítása Harris (2003. 7.old.) nyomán			
<i>O'Malley és Chamot (1990)</i>	<i>Oxford (1990)</i>	<i>Chamot és munkatársai (1999)</i>	<i>Grenfell és Harris (1999)</i>
1. A tanulók azonosítják	A tanulók mindenféle stratégia-oktatás nélkül	<i>Előkészület</i>	<i>Tudatosítás</i> A tanulók mindenféle

jelenlegi tanulási stratégiáikat	végeznek el egy feladatot		felkészítés nélkül végeznek el egy feladatot
	Megbeszélik, hogyan oldották meg és elgondolkodnak azon, hogy az alkalmazott stratégiák mennyiben segítettek a feladatmegoldást		Közösen összegyűjtik az alkalmazott stratégiákat. A tanulók megosztják egymással a számukra bevált stratégiákat
2. A tanár további stratégiákat mutat be / magyaráz meg	A tanár további hasznos stratégiákat mutat be, hangsúlyozva azok potenciális előnyeit	<i>Prezentálás</i>	<i>Modellezés.</i> A tanár új stratégiákat mutat be, hangsúlyozza azok értékeit és felállít egy ellenőrző listát későbbi használatra
3. A tanár lehetőséget nyújt a stratégiák gyakorlására	A tanulók lehetőséget kapnak az új stratégiák gyakorlására	<i>Gyakorlás</i>	<i>Általános gyakorlás.</i> A tanulók egy sor feladatot kapnak az új stratégiák gyakorlásához
	A tanulóknak megmutatják, hogyan lehet átvinni a stratégiákat más feladatokra	<i>Kiterjesztés</i>	
	A tanulók további feladatokat kapnak, és ki kell választaniuk, mely stratégiákat alkalmazzák		<i>Cselekvésterv.</i> A tanulók irányítást kapnak, hogy saját nehézségeik megoldását célzó stratégiákat válasszanak. <i>További gyakorlás és az emlékeztetők fokozatos megszüntetése</i>
4. A tanár segít a tanulóknak értékelni az új stratégiákkal elért sikereiket	A tanár segít a tanulóknak megérteni stratégia-használatuk sikerét és felmérni haladásukat az önálló tanulás irányába	<i>Értékelés</i>	<i>Értékelés.</i> A tanár irányítja a tanulókat, hogy értékeljék haladásukat és stratégia-használatukat, valamint hogy új célokat állítsanak fel.

1. táblázat
Stratégiaoktató modellek összehasonlítása

Macaro (2001) stratégiaoktató modellje is hasonló felépítésű, csak további részfolyamatokra bontva, így a lépések számában különbözik a többiektől.



5. ábra
Tanulási stratégiák oktatási ciklusa
Macaro (2001, 176. old.) nyomán

O'Malley és munkatársai (1985b; O'Malley, 1987) a tanulási stratégiahasználat tanításának eredményességét vizsgálták három csoporton. A metakognitív csoport egy metakognitív, egy-két kognitív és egy szocio-affektív stratégia használatát tanulta; a kognitív csoport ugyanazon kognitív és szocio-affektív stratégiákat tanulta, de nem tanult metakognitív stratégiahasználatot; a harmadik csoport mint kontrollcsoport pedig nem tanult stratégiahasználatot, az ő oktatásuk hagyományos módon közelítette meg a hallott szöveg feldolgozását. A tanulmány vegyes eredményeket hozott, melyek arra utaltak, hogy a feladat nehézsége és a stratégiák alkalmazására irányuló instrukciók egyértelműsége szerepet játszhat az eredményben. Ha a feladat túl nehéz, kevés segítséget nyújt a nyelvtanulónak a stratégiák alkalmazása.

Rost és Ross (1991) angolul tanuló japán egyetemi hallgatók hallott szöveghez kötődő tisztázó kérdéseit vizsgálta. Azt kutatták, hogy különböző nyelvi szintű nyelvtanulók mennyire különböző tisztázási stratégiákat alkalmaznak, hogy mennyire taníthatók ezek a stratégiák és hogy mennyire befolyásolják a hallgatók beszédértését. Az eredmények azt mutatják, hogy a magasabb nyelvi szinttel rendelkező hallgatók gyakrabban alkalmazták az

előre mutató kérdéseket (arra kérdezve, hogy mi fog történni) vagy jelezték a beszélőnek, hogy folytathatja a történetet. Ezzel szemben az alacsonyabb nyelvi szinten álló hallgatók inkább rákérdeztek bizonyos szavakra, vagy kérték az előző szövegrész megismétlését. Kutatásuk második fázisa pedig azt az eredményt hozta, hogy a szerényebb nyelvtudású hallgatókat is meg lehet tanítani arra, hogy kerüljék a megértés szempontjából „kockázatos” stratégiákat és hogy bizonyos hallásértési stratégiákat bármely nyelvi szintű nyelvtanulónak meg lehet tanítani.

Thompson és Rubin (1996) video-anyagot használt oroszul tanuló egyetemi hallgatók hallás utáni értésének fejlesztésére. A kísérleti csoportnak többféle kognitív és metakognitív stratégiát tanítottak, míg a kontrollcsoport csak hagyományos módszerekkel dolgozta fel az anyagot. Kutatásuk eredményeként azt találták, hogy a kísérleti csoport teljesítménye szignifikánsan javult a video-teszten, de az audio-teszten ez a javulás már nem mutatott szignifikanciát.

A hallás utáni értésben alkalmazott stratégiák tanításának jelentőségét emeli ki Vandergrift (1999), s rámutat arra, hogy a nyelvi input hatékonyabb feldolgozása jelentős mértékben hozzájárul a nyelvtanulás sikerességéhez. Kiemelkedő jelentőségű a metakognitív stratégiák tanítása, amit nagymértékben megkönnyít a cikkben található számos feladattípus (a metakognitív tudatosság fejlesztése, a szöveg hallgatása előtti és utáni feladatok, tervezés, monitorozás, értékelés tanítása, lista alkalmazása).

Carrier (2003) stratégia-tanítással kapcsolatos kutatásában 7 középiskolai tanuló vett részt, akik 6 héten keresztül tanulták mind az alulról felfele, mind a fölülről lefele irányuló feldolgozást. A tanítás explicit módszerrel folyt, vagyis a tanár bemutatta és meghatározta a stratégiát, ezt követően pedig a tanulók lehetőséget kaptak a gyakorlásra. A fő stratégiák a szelektív figyelem, a következtetés és a jegyzetelés voltak. A kurzus befejeztével a tanulók mind a diszkrét, mind a globális értés terén szignifikáns fejlődést mutattak a kezdő állapothoz képest.

Franciául tanuló angol nyelvtanulókkal végzett kutatásában Graham és Macaro (2008) azt tanulmányozta, hogy a stratégiaoktatás hatékony-e a hallásértés javításában, hogy a nyelvtanulók magabiztosabbak lesznek-e ezáltal és hogy az oktatás különböző modelljei az eredmény szempontjából fontos tényezők-e. Stratégiatanítási programjuk kialakításakor figyelembe vették az adott csoport speciális igényeit, és különös hangsúlyt fektettek a metakognitív elemekre. A tanítás folyamán felhívták a tanulók figyelmét a stratégiák használata és a várható eredmény közötti kapcsolatra, valamint arra ösztönözték a tanulókat, hogy stratégiahasználatukat a későbbi hasonló feladatok megoldása szempontjából értékeljék. A tanítás eredményességét elsősorban azoknak az elemeknek tulajdonítják, melyek megkülönböztetik a korábbi programoktól, vagyis a stratégiahasználat és az egyén hatékonysága közötti szoros kapcsolatnak; a tanulóknak nyújtott célirányos segítségnek; a stratégiák gondos megválasztásának, minden egyes stratégia pontos definíciójának (beleértve azt is, hogy mit céloz meg és hogyan hat más stratégiákkal együtt

egy bizonyos feladat megoldásában); és végül egy olyan programnak, amelyet egy konkrét tanulócsoporthoz igényeikhez alakítottak ki.

A hallás utáni értésben alkalmazott stratégiák elsajátításának problémáival foglalkozik Chen (2005). A tanulást akadályozó tényezőket 7 nagy csoportba sorolja. Az affektív akadályok közé tartozik a szorongás, a frusztráció és az ellenállás. A szokással kapcsolatos akadályok a hallás utáni értés régi, megszokott módjait tartalmazzák. Az információ feldolgozást gátló tényezők a szövegértéshez, a feldolgozás sebességéhez, a memóriához, a figyelemhez, az interpretációhoz és a fáradtsághoz kötődnek. A nyelvtudással kapcsolatos akadályok magukban foglalják a szókinccsel, a nyelvtannal és általános nyelvtudással kapcsolatos problémákat. A stratégiai akadályok közé általában a stratégiák alkalmazásához fűződő attitűdbeli problémák tartoznak, mint például alkalmazásuk hasznosságának megkérdőjelezése vagy alkalmazásuk észben tartása. A hallott anyaghoz kötődő akadályok közé tartozik a szöveg nehézsége, a beszélt nyelv jellegzetességei, a műfaj, a téma, a modalitással (audio, video) kapcsolatos problémák. Chen még egy csoportot megnevez, mégpedig a hiedelmekkel kapcsolatos akadályokat, vagyis hogy mit gondolnak a nyelvtanulók a stratégiák fontosságáról, illetve a második nyelv elsajátítás elemeinek sorrendjéről.

3.8. Összefoglalás

Megállapíthatjuk, hogy az idegen nyelvi beszédértés, bár ugyanazon mechanizmusok alapján működik, mint az anyanyelvi, több szempontból is különbözik attól. A legelső különbséget a percepció bázis működése jelenti. Ez szűrőként funkcionál és az anyanyelvi hangzás irányítása alá rendeli az idegen nyelven hallott szöveget. A szegmentálás folyamán a szóhatárok jelzésének nyelvspecifikus sajátosságai nehezítik meg az idegen nyelvi szöveg feldolgozását. A megértés és értelmezés szakaszában az anyanyelvi és idegen nyelvi nyelvhasználók információ-feldolgozásában két főbb különbséget találunk, melyeket aztán további kisebb egységekre lehet osztani. Az első főbb különbség a nyelv ismeretéből adódik. Az anyanyelvi nyelvhasználóval szemben az idegen nyelvi nyelvhasználó nyelvtudása több terület szempontjából is hiányos lehet (szókinccs, nyelvtan, stb.). Ez már önmagában megnehezíti az értést, de ehhez még hozzáadódik a nyelvhasználattal kapcsolatos egyéb dimenziók különböző jellege (pl. a szocio-kulturális háttér, intertextualitás stb.), ami a másik főbb terület a különbségek tekintetében. Ez a két nagy különbség pedig egy harmadik különbséget eredményez, mégpedig a rövid távú memória elégtelen kapacitását. A nyelvtudás és a nyelvhasználat különböző dimenzióinak hiányos ismerete túl nagy feldolgozó kapacitást köt le, következésképpen nem marad elég hely a rövid távú memóriában a bejövő információ feldolgozására, ami újabb problémákat generál.

A nyelvtanulási stratégiák meghatározását illetően nincs egyetértés a terület kutatói között, de a különböző definíciók alapján egyértelműnek tűnik, hogy a stratégiák tudatos,

cél-orientált, problémamegoldó mechanizmusok. Az ismertebb taxonómiák alapján négy főbb stratégiacsoportot különböztetünk meg: a metakognitív stratégiákat, a kognitív stratégiákat, a szociális stratégiákat és az affektív stratégiákat. A stratégiák tanulmányozásának legfőbb előnye az, hogy bepillantást enged ezekbe a (azaz: metakognitív, kognitív, szociális és affektív) folyamatokba (Chamot, 2005). Az idegen nyelv oktatásában ennek az információnak és az ezek alapján kialakított oktatási modelleknek lényeges szerepe van, ugyanis hozzájárul(hat)nak a tanulási folyamat hatékonyabbá tételéhez. Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy a stratégiák csak addig jelentenek tudatos mechanizmusokat, lépéseket a nyelvtanuló részéről, amíg a folyamatos gyakorlás eredményeképpen nem automatizálódnak. Az automatizmusokról ugyanis a hallgató már nem tud beszámolni, ezeket már nem irányítja tudatosan. Természetesen a stratégiák kutatásakor, oktatásakor éppen ez a célunk. Azt célozzuk meg, hogy a nyelvtanuló kevésbé kényszerüljön a stratégiák tudatos használatára, vagyis hogy a stratégiák helyét fokozatosan vegyék át az automatizmusok. Minél magasabb szintű a nyelvhasználó nyelvtudása, annál több automatizmus működik közre nyelvi tevékenységeiben és annál kevesebb akadályt kell legyőznie a nyelv használatában. Ez felgyorsítja és egyre inkább zökkenőmentessé teszi a kommunikációt.

A hallás utáni értés kutatása több területre is kiterjed, amelyek közül a folyamatra irányuló kutatás a legnehezebb, mivel a kognitív folyamatok közvetlenül nem hozzáférhetők. Csak úgy tudjuk megfigyelni ezeket a folyamatokat, ha a nyelvtanuló önreflexió segítségével számunkra hozzáférhetővé teszi őket. Ezek az introspektív módszerek, ami mindenképpen azt jelenti, hogy a nyelvtanuló verbalizálja gondolatait valamilyen feladat megoldása közben. Ez történhet hangosan gondolkodással vagy retrospekcióval, amit stimulált felidézésként is nevezünk. Ezeken kívül a kutatók más módszereket is alkalmaznak: kérdőíveket, naplót, interjút.

A kérdőívek bepillantást nyújtanak abba, mennyire van a nyelvtanuló tudatában a feldolgozási folyamatnak, többszöri alkalmazásuk pedig a változások követésére nyújt lehetőséget. A közvetlen folyamat felderítésére azonban nem megfelelőek, mivel csak a szöveg hallgatása után tudjuk alkalmazni őket. A naplók és az interjúk a nyelvtanuló gondolatait, véleményét rögzítik olyan tényezőkről mint pl. egy új stratégia kipróbálása, a stratégiaoktatás folyamata stb. Ezek a nyelvtanuló gondolatait rögzítik ugyan, de nem a feldolgozás közben, és nem a hallott szövegről való gondolkodás menetét regisztrálják, hanem a nyelvtanuló okfejtését, rálátását a folyamatokra. Mind a hangosan gondolkodás, mind a stimulált felidézés a mentális folyamatok megfogalmazását jelenti, azzal a különbséggel, hogy a hangosan gondolkodás valós időben zajlik, míg a retrospekció utólagos felidézést jelent. Az előbbi a rövid távú memóriára támaszkodik, míg az utóbbi esetében a hosszú távú memóriát hívjuk segítségül. A retrospekció esetében a gondolat és verbális megfogalmazása között eltelt idő jelentős mértékben befolyásolja az adatok megbízhatóságát. A belső beszéd „kihangosítása” közvetíti számunkra leginkább a

nyelvtanuló fejében lezajló folyamatokat, ezt pedig a hangosan gondolkodás módszerével érhetjük el.

Az ebben a fejezetben bemutatott kutatások a hallásértési stratégiák alkalmazásának különböző aspektusait képviselik. A keresztmetszeti vizsgálatok nagyrészt a jól és rosszul teljesítő nyelvtanulók stratégiahasználati különbségeire koncentrálnak. Eredményeikben sok közös vonás van, ugyanakkor különbségeket is megfigyelhetünk. A háttértudás szerepét vizsgáló kutatások is többféle eredményt mutatnak. Néhány kutatás a háttértudás megértést facilitáló szerepét állapítja meg, de vannak olyanok is, amelyek ezzel ellentétes következtetésre jutnak, vagy esetleg bizonyos korlátok közé szorítják a megértést elősegítő szerepet. A stratégiaoktatást kutató tanulmányok nagyrészt a tanítás eredményességéről számolnak be, de olyan is van, amelyik vegyes eredményeket hozott. Ebben a fejezetben egy olyan tanulmány szerepel, amely a stratégiatanulás problémáival foglalkozik a stratégiák oktatása nélkül.

Saját kutatásom az első csoporthoz kötődik, mivel én is keresztmetszeti vizsgálatot végeztem, amit a jövőben szeretnék majd longitudinális kutatással folytatni. A stratégiahasználatot tanulmányozó kutatások nagy részével megegyezően a hangosan gondolkodást alkalmaztam módszerként, fent leírt előnyei miatt. Ezt ugyanakkor kiegészítettem kérdőívvel és a teszteredmény figyelembe vételével, hogy több oldalról is megvilágítsam a kérdést. A stratégiák kódolásához Vandergrift (1997; 2003) taxonómiáját használtam. Dolgozatom elméleti megközelítése, az idézett példák nagy részéhez hasonlóan, az interaktív szemléletet tükrözi. Kutatásom két szempontból különbözik az idézett vizsgálatoktól. Egyrészt abban más, hogy két különböző típusú (szakmai és általános) szöveg hallgatásakor lejátszódó folyamatokat vizsgál, az ezeknél alkalmazott stratégiahasználatot elemzi. A másik különbség az, hogy a vizsgálati személyek csoportját egy konkrét célcsoport képviselői alkotják. Ez azért is lényeges, mert e célcsoport szükségleteit, jövőbeli nyelvi tevékenységeit szem előtt tartva, a kutatás eredményeit figyelembe véve tudjuk a stratégiaoktatási programot kialakítani és ennek alkalmazására újabb nyelvtanulási modulokat létrehozni hallgatóink számára.

IV. Fejezet

A vizsgálat, a vizsgálat anyaga és az adatfeldolgozás

4.1. Kérdésfeltevés, hipotézisek

A nyelvtanári munka és a mindennapok idegen nyelvi kommunikációs tapasztalatai, valamint a szakirodalom eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy a hallott szöveg értése az egyik legnehezebben elsajátítható készség. Az is megfigyelhető, hogy a hallott szöveg értése nem áll egyenes arányban a nyelvtudás általános szintjével. Esetünkben külön tényezőt jelent, hogy egészségügyi szakembereket képezünk, akiknek munkájában jelentős szerepet játszik a páciens-orientált kommunikáció, ezen belül is az aktív hallgatás.

Ahhoz, hogy a hallás utáni értés tanítását hatékonyabbá tegyük, meg kell néznünk, milyen folyamatok zajlanak le nyelvtanulóink fejében egy hallott szöveg feldolgozásakor, hogy megtalálhassuk az optimális intervenciók pontokat. Ez a törekvés irányította figyelmünket a hallott szöveg feldolgozásakor alkalmazott stratégiák kutatására.

A jelen dolgozat angol egészségügyi szaknyelvet tanuló magyar egyetemi hallgatók hallás utáni értését vizsgálja, különös tekintettel az alkalmazott stratégiákra.

Ennek megfelelően a kutatási kérdések a következők:

1. Mi jellemzi a résztvevők stratégiahasználatát?
2. Van-e különbség a stratégiahasználatban a szaknyelvi szöveg és az általános szöveg feldolgozásakor?
3. Van-e különbség a jól teljesítő és a gyengén teljesítő hallgatók között
 - a. általában?
 - b. szaknyelvi és általános nyelvi szöveg hallgatásakor?
4. Hogyan alkalmazzák a hallgatók a háttértudást?

Ezen kérdések alapján a kutatási hipotézisek a következők:

1. A hallgatók várhatóan sokféle stratégiát alkalmaznak, s valószínűsíthető, hogy a kognitív stratégiák gyakrabban fordulnak elő, mint a metakognitív stratégiák.
2. A szociális/affektív stratégiák viszont feltehetőleg teljesen hiányoznak a résztvevők által használtak közül. Valószínű, hogy a kognitív és a metakognitív stratégiák közül

is lesz egy-kettő (pl. ön-menedzselés, értékelés, a háttértudás kreatív alkalmazása), amelyek nem jelenik majd meg a hallott szöveg feldolgozása folyamán.

3. Valószínű, hogy a szaknyelvi szöveg esetén a szaknyelvi tudás alkalmazása kiemelkedő, míg az általános nyelvi szöveg feldolgozásakor az általános világismeret alkalmazása a leggyakoribb.
4. A szakirodalom eredményeit figyelembe véve valószínűsíthető, hogy a jól teljesítő hallgatókra jellemző a folyamatos monitorozás, aminek segítségével rugalmasabban tudják kezelni a feldolgozást.
5. A jól teljesítő hallgatók előreláthatólag nagyobb mértékben vetik egybe a hallott információt a verbális kontextussal és ellenőrzik az aktivált sémák helyességét. Ha nem igazolódik feltevésük, akkor feltehetőleg új hipotézist állítanak fel.
6. A gyengén teljesítő nyelvtanulók az általános szöveg feldolgozásakor feltehetően többször alkalmazzák a háttértudást és valószínűleg sokkal rugalmatlanabban kezelik az aktivált sémákat, mint jól teljesítő társaik.

4.2. A vizsgálati személyek

A vizsgálatban összesen 19 személy vett részt. Közülük négy személy beszédmegértési folyamatai a hangfelvétel alapján nagyfokú automatizmust mutatnak, s így a jelen tanulmány szempontjából nem igazán értékelhetők. Következésképpen őket kihagytam az elemzésből. A vizsgálati személyek mind a Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Karának hallgatói, a felvételek készítése idején (2008. január és július között) III. évesek. Angol szaknyelvi tanulmányaik kezdetekor mindannyian rendelkeztek az Európa Tanács egységesített európai vizsgastandardjai szerinti B1 szintnek megfelelő általános nyelvtudással, s a vizsgálat idején idegen szaknyelvből a második szemesztert végezték. A szakirányt tekintve a hallgatói összetétel a következő: 10 gyógytornász hallgató, 3 ápoló hallgató, 1 védőnő hallgató és 1 szülésznő hallgató. A szakirány megjelölése csak tájékoztató jellegű, mivel a szaknyelvi vizsgán a beszédértés vizsgálata egységes, szakterülettől függetlenül mindenki ugyanazt a szöveget hallgatja. A vizsgálatban, tekintettel az Egészségtudományi Karon tanuló hallgatók nemi összetételére, csak nők vettek részt.

4.3. A vizsgálati eljárás

A vizsgálat két részből állt. Az első részben a hallgatók két szöveget hallgattak meg (PROFEX és IELTS lefutott vizsgaszövegek), a második részben pedig egy metakognitív tudatossági kérdőívet töltöttek ki (MALQ kérdőív, Vandergrift és munkatársai, 2006).

A vizsgálat első részében a hallgatók egy szakmai szöveget és egy általános szöveget hallgattak. Mindkét szöveg már lefutott vizsgaszöveg volt. A szakmai szöveg a PROFEX szaknyelvi vizsga 2007. április 14-i 2. szövege volt, témája pedig az angolkór koraszülötteknél. A vizsga beszédértés része általános orvosi / egészségügyi szöveg, nem igényli egyik vagy másik kiemelt szakterület mélyreható ismeretét. A szöveg kiválasztásához a 2007. áprilisi vizsgaanyag két beszédértés feladatsorának megbízhatóságát teszteltem 60 vizsgázó eredményei alapján az SPSS 11.0 statisztikai programmal. Az itemek megbízhatóságát részegységenként (egyforma feladatok) és feladatsoronként is megnéztem, és különböző elemzéseket végeztem (megbízhatósági elemzés, item totál korreláció, Pearson korreláció analízis). A megbízhatósági mutatók alapján a második feladatsorra esett a választás, mert az jobb mutatókkal rendelkezett; a 10 ítemes feladatsor Cronbach-féle alfa értéke ,7035 volt. A részletes statisztika a Függelékben (1. sz. melléklet) található. A vizsgázók a Pécsi PROFEX Vizsgaközpontban vizsgáztak. A statisztikai elemzés elvégzéséhez kizárólag a vizsgázók beszédértés feladatsorokban elért eredményeihez volt hozzáférésem, személyes adataikkal semmilyen formában nem találkoztam.

A vizsgálatban használt általános szöveg a Cambridge IELTS 6 Self Study Pack (Cambridge Books for Cambridge Exams) Test 3, Listening, Section 3 szövege, témáját tekintve egy közös marketing felmérés előkészítése. Az IELTS feladatsor esetében sajnos nem volt lehetőségem vizsgázók eredményeihez hozzáférni, de mivel a szöveg és a hozzá tartozó feladatok a Cambridge IELTS 6 Self Study Pack című könyvben jelentek meg, feltehetőleg nem fér kétség a feladatsor megbízhatóságához.

Mindkét szöveg párbeszéd, a szakmai szöveg interjú az adott betegséggel kapcsolatos kutatásról, míg az általános szöveg két egyetemi hallgató párbeszéde, közös feladatuk előkészítése. Mindkét szöveg és a feladatlapok a Függelékben található (2. sz. melléklet).

A PROFEX feladatlap két részből állt. Az első rész (3 item) szöveg kiegészítés volt, ahol a meghallgatott szöveg alapján egy rövid bekezdés összefüggő szövegének hiányzó szavait kellett beírni. A feladatlap második része (7 item) egy táblázat, amit a hiányzó információkkal kellett kiegészíteni.

Az IELTS feladatlap szintén két részből állt. Az első rész (4 item) itt is szöveg kiegészítés volt, ahol ugyanúgy összefüggő mondatokba kellett a hiányzó szavakat beírni, a második részben (6 item) pedig egy táblázatot kellett kiegészíteni.

A vizsgálat első részében a hangosan gondolkodás módszerét alkalmaztuk. Mint az előző fejezet végén kifejtettem, ez a módszer a nem megfigyelhető mentális folyamatokhoz való hozzáférést célozza meg, és forrása maga a nyelvtanuló, aki önreflexió révén adja tudomásunkra „belső beszédét”. A hangosan gondolkodás párhuzamosan folyik a feladat megoldásával (ebben az esetben a hallott szövegrészek feldolgozásával és a feladatmegoldással), így a vizsgált személyek akkor verbalizálják gondolataikat, amikor azok közvetlenül hozzáférhetőek, vagyis amikor elérhetőek a rövid távú memóriában. Ez azért

lényeges, mert ez a folyamat nem változtatja meg a feladat megoldása közben megjelenő gondolatok sorrendjét, on-line feldolgozást jelent, és ezzel a módszerrel tudunk leginkább közel férkőzni a nyelvtanuló agyában lezajló folyamatokhoz (Dörnyei, 2007). Mivel ez nem természetes folyamat, a kísérleti személyeket a vizsgálat előtt meg kell tanítani hangosan gondolkodni. Ez a megközelítés ugyanakkor a hátránya is ennek a módszernek, mert nem lehet tudni, hogy ez a fajta oktatás mennyiben hat a hangosan gondolkodással nyert adatok érvényességére. A verbalizációt ugyanis befolyásolhatja a megelőző input (Gass és Mackey, 2000).

Mindkét hangfelvétel autentikusságából elvesz, hogy stúdióban készültek, ezért mentesek a valóságos külső hanghatásoktól. Ugyanakkor autentikusak abban az értelemben, hogy mindkettőn angol anyanyelvű beszélőket hallunk és az eredeti szöveget sem formai, sem tartalmi szempontból nem változtattuk meg.

A vizsgálat második részét néhány nappal az első után végeztük el. Szándékosan nem ezzel a feladattal kezdtünk, hogy a vizsgálati személyek ne a kérdőív alapján próbáljanak meg bizonyos stratégiákat alkalmazni. Ez ugyanis nem adott volna valós képet arról, hogy milyen stratégiák bevetésével próbálkoznak a hallgatók azért, hogy az idegen nyelvi beszédértés nehézségeivel megbirkózzanak. Nem is közvetlenül az előző feladathoz csatolva töltötték ki a kérdőívet, mert a vizsgálat első fele így is elég hosszú időt vett igénybe, s szeretnénk volna elkerülni, hogy kellő odafigyelés nélkül válaszoljanak a kérdésekre. A hallgatók ebben a második szakaszban a Vandergrift és munkatársai (2006) által kifejezetten a hallás utáni értésre kifejlesztett, a metakognitív tudatosságot mérő kérdőívet (*Metacognitive Awareness Listening Questionnaire*) töltötték ki. A kérdőívet a biztosabb érthetőség, s ezáltal a megbízhatóbb eredmény elérése céljából lefordítottam magyarra, s ezt a magyar nyelvű kérdőívet kapták meg a hallgatók. (A kérdőív magyar verziója a Függelékben található: 3. sz. melléklet). Jóllehet a metakognitív tudatosságot mérő kérdőív nem az eszközöket, azaz a konkrét esetben alkalmazott metakognitív stratégiákat vizsgálja, ahhoz mindenképpen hozzájárul, hogy feltérképezzük, milyen metakognitív hozzáállást, milyen metakognitív lépéseket várhatunk a nyelvtanulóktól. Emellett megmutatja, mennyire tudatosak a hallgatók a hallásértést befolyásoló stratégiák tekintetében.

Vandergrift és munkatársai (2006) kérdőívük összeállításakor Flavell (1979) metakognitív modelljéből indultak ki. Céljuk az volt, hogy a hallgatónak a hallás utáni értés folyamatával kapcsolatos tudatosságát mérijék. Az általuk összeállított kérdőív a következő tényezőket méri: probléma-megoldás, tervezés és értékelés, mentális fordítás, személyre vonatkozó tudás, figyelem összpontosítás.

A probléma-megoldás olyan stratégiákat foglal magában, melyek az ismeretlen információk kikövetkeztetésére és ezek monitorozására irányulnak. Ezek a stratégiák a probléma-megoldó folyamatokat, az ismeret / tudás előhívására irányuló folyamatokat és az ezekkel együtt járó ellenőrző / igazoló folyamatokat képviselik. Ide tartozik az ismeretlen

szavak jelentésének kikövetkeztetése a szövegben előforduló ismert szavak segítségével, a szöveg általános jellemzőinek segítségével, az általános tudás / világismeret segítségével, az értelmezés szükség szerinti változtatása, a kikövetkeztetett információ folyamatos ellenőrzése. Ezek a stratégiák a probléma-megoldás és az előhívás folyamatát, valamint az ellenőrzést képviselik.

A tervezés és értékelés azokat a stratégiákat képviseli, melyek segítségével a nyelvtanuló felkészül a szöveg hallgatására és értékeli teljesítményét. Ezek közé a stratégiák közé tartozik a hallgatás előtti átgondolt terv, hasonló szövegek figyelembe vétele, célkitűzés, az értelmezési folyamattal való elégedettség figyelése, a stratégiai hatékonyság értékelése. Ezek a stratégiák a megértési folyamat céltudatosságát és az on-line értékelést képviselik.

A mentális fordításba olyan stratégiák tartoznak, amelyeket a nyelvtanulónak kerülnie kell, ha sikeres akar lenni a hallás utáni értésben. Ide nemcsak a szóról-szóra történő fordítás tartozik, hanem az is, ha menet közben nagyjából fordítja a szöveget, vagy ha csak a kulcsszavakat fordítja.

A személyre vonatkozó tudás azt képviseli, hogy a hallgatók mennyire érzik nehéznek a feladatot és mennyire érzik képesnek magukat a hallásértési feladat elvégzésére. Ide tartozik a hallás utáni értésnek a másik három készséghez viszonyított vélt nehézsége, a hallgatók nyelvi magabiztossága a hallás utáni értést illetően, a szorongás szintje idegen nyelvi szöveg hallgatásakor.

A figyelem összpontosítása olyan stratégiákat jelent, melyeket a hallgató a jobb koncentráció érdekében alkalmaz, illetve azért, hogy ne gondoljon másra. Ide tartozik a figyelem fókuszálása, ha úgy érzi a hallgató, hogy lankad a figyelve, az erősebb koncentráció, ha nehézségei vannak az értéssel, a figyelem visszatérése, ha elkalandozna, valamint az, hogy a hallgató nem adja fel, ha nehézségei támadnak. Ezek a stratégiák a figyelem és a koncentráció hallásértésben betöltött szerepét képviselik.

Az általam vizsgált hallgatók metakognitív tudatosságát mérő kérdőív nem azt mutatja meg tehát, hogy egy adott hallgatási feladatban milyen metakognitív stratégiákat alkalmaztak a hallgatók, hanem azt, hogyan látják magukat hallott szövegek feldolgozásakor, milyen stratégiákat alkalmaznak általában.

4.4. Adatgyűjtés

Az adatgyűjtés néhány perces bemelegítő beszélgetéssel kezdődött, hogy kellemes és nyugodt légkörben lehessen lefolytatni a vizsgálatot. Miután a hallgató kellőképpen ellazult, következett a hangosan gondolkodásra való felkészítés. A hallgató választhatott, milyen nyelven mondja el gondolatait. Tekintettel arra, hogy a hallgatók magyarul gondolkodnak, kivétel nélkül magyar nyelven fogalmazták meg gondolataikat. Ez egyébként érvényes arra a négy hallgatóra is, akiket a hallott szövegek feldolgozásának nagyfokú automatizmusa miatt zártam ki a vizsgálatból. A felkészítés folyamán a hallgatók egy szaknyelvi szöveget

hallgattak meg ugyanazzal a módszerrel, amivel a későbbi szövegeket is. A felkészítésnek az volt a célja, hogy a hallgatók megértsék, megtanulják, tudják és gyakorolják, hogyan lehet gondolataikat, a „belső beszédet” hallhatóvá tenni. Az adatgyűjtés egyénenként történt. Egy ilyen alkalom, a felkészítéssel együtt körülbelül 55-60 percig tartott. Az elhangzottakat (természetesen a bemelegítő beszélgetés és a felkészítés kivételével) kazettára rögzítettem későbbi átírás és kódolás céljából. Fontos volt, hogy a felkészítést ne rögzítsem, hogy a hallgatók kellőképpen bemelegedjenek és a lehető legkisebb stressz alatt gyakorolják a hangosan gondolkodást.

A hangfelvételek készítésekor a hallgató először a szaknyelvi szöveget hallgatta meg CD lejátszóról. Eközben a CD-t a leírt szövegen előre bejelölt helyeknél megállítottam és a hallgató megpróbálta verbalizálni a gondolatait. A szünetek helyéül, amikor is a hallgató hangosan gondolkodik, igyekeztem a szöveg természetes diszkurzushatárait választani. Minden egyes hallgató esetében ugyanazok a szüneti helyek szerepeltek a hangosan gondolkodás megvalósításához. Ha a hallgató nem mondott semmit vagy bizonytalan volt, egy semleges kérdéssel (pl. „Mire gondolsz?”) próbáltam meg kibillenteni ebből a helyzetből. Igyekeztem figyelni arra, hogy véletlenül se befolyásoljam a feladat végrehajtása közbeni stratégiahasználatát, ezért csak nagyon ritkán szólaltam meg. Az egészet diktafon segítségével kazettára rögzítettem. A hallgatók számára nem volt előre ismert a szövegek témája. Ez azt a célt szolgálta Vandergriff (2003) kísérletéhez hasonlóan, hogy ne aktiválódjanak sémák a hallgatás kezdete előtt s ezzel lehetővé váljon a hozzáférés a hallgatók gondolkodási folyamataihoz már a perceptuális feldolgozás folyamán.

A részenkénti hallgatás után a hallgató újra meghallgatta a szöveget, ezúttal megszakítás nélkül, majd következett a feladatmegoldás. A szöveg hallgatása közben a hallgatók nézhették a feladatlapot, bele is írhattak, hogy a feladatmegoldás ne a memória kapacitásának függvényében történjék. Hangosan gondolkodással csak a szöveg hallgatása közben meg nem oldott feladatokat oldották meg. Ezzel a módszerrel elért eredményeik jobban megközelítették egy vizsgán kitöltött feladatlap eredményeit, így pontosabb képet adtak a hallgató beszédértés készségének szintjéről. Hallgatás közben azt írták be, amit nyilvánvalónak tartottak, s azok a feladatok maradtak, melyeken amúgy is el kellett gondolkodniuk.

Egy nagyon rövid (1-2 perces) levezető beszélgetés után ugyanazt a folyamatot megismételtük az általános szöveg meghallgatásával. Vagyis először részenkénti meghallgatás következett hangosan gondolkodással váltogatva, ezt követte az összefüggő szöveg meghallgatása és a feladatmegoldás. Miután mindkét szöveget meghallgattuk, s a feladatlapot is kitöltötte a hallgató, lehetőséget kapott arra, hogy kifejtse, melyik szöveget találta nehezebbnek és miért.

4.4.1. Elemzés

Az elemzéshez először átírtam a hangosan gondolkodással nyert adatokat. Ezt követte a kódolás, Vandergrift (1997, 2003) taxonómiájának felhasználásával. Vandergrift O'Malley és Chamot valamint Oxford korábbi munkái alapján alakította ki taxonómiáját, amely három fő kategóriát tartalmaz: a metakognitív stratégiákat, a kognitív stratégiákat és a szocio-affektív stratégiákat.

A következő két táblázat Vandergrift taxonómiáját tartalmazza saját példáimmal kiegészítve.

Metakognitív stratégiák

	Stratégia	Definíció	Példa
1	Tervezés	Tudatosság kialakítása arra vonatkozóan, hogy mi szükséges egy hallásértési feladat elvégzéséhez, megfelelő cselekvési terv kialakítása és/vagy egy B terv kialakítása a feladat sikeres teljesítését hátráltató problémák leküzdésére.	
	1a Előre szervezés	Egy várható hallásértési feladat céljainak tisztázása és/vagy a céloknak megfelelő stratégiák tervezése.	
	1b Figyelemösszpontosítás	A nyelvtanuló előzetes elhatározása, hogy <i>általában</i> a hallásértési feladatra koncentrál, és figyelmen kívül hagyja az irreleváns figyelemelterelőket; a figyelem fenntartása hallgatás közben.	
	1c Szelektív figyelem ³	A nyelvtanuló elhatározása, hogy a nyelvi input <i>specifikus aspektusaira</i> vagy a megértést és/vagy feladatmegoldást segítő szituációs részletekre <i>figyel</i> .	Itt a következőnél már azon az alapon gondolkoztam, hogy mi van elé írva, hogy a múltban a kezelés és annak alapján próbáltam meg fűlelni. (Zsuzsi)
	1d Ön-menedzselés	Azon feltételek megértése, melyek segítenek sikeresen elvégezni a hallásértési feladatokat és e feltételek meglétének lehetőség szerinti biztosítása.	
2	Monitorozás	A megértés és teljesítmény ellenőrzése, megerősítése vagy korrigálása a hallásértési feladat folyamán.	
	2a A megértés monitorozása	A megértés helyi szintű ellenőrzése, megerősítése vagy korrigálása.	...hát valami <i>waltz</i> -ot hallottam, de én úgy tudom, hogy az egy tánc. (Ivett)
	2b Átfogó monitorozás	A megértés ellenőrzése,	Emlékeztem is, hogy

³ A szelektív figyelem (és néha a többi metakognitív stratégia) alkalmazására nem annyira az első meghallgatáskor, mint inkább a feladatsor megoldásakor lehetett példákat találni.

		megegerősítése vagy korigálása a feladat egészén keresztül vagy a szöveg másodszori meghallgatása alapján	körülbelül melyik dologról hol volt szó és akkor ott jobban figyeltem. És hát így volt egy tippem, hogy mit írok be és meghallgattam, hogy tényleg az-e. (Kati)
3	Értékelés	A hallásértés kimenetelének ellenőrzése a teljesség és pontosság belső mércéje alapján.	
4	A probléma azonosítása	A megoldást igénylő központi kérdés határozott azonosítása vagy a feladat egy olyan aspektusának azonosítása, mely akadályozza a sikeres feladatmegoldást.	Az eleje az elég sok volt. Sok idegen szó volt. (Zsófi)

2. táblázat

A hallás utáni értés metakognitív stratégiái
Vandergrift (1997; 2003) alapján saját példákkal kiegészítve

Kognitív stratégiák

	Stratégia	Definíció	Példa
1	Következtetés	A szöveg vagy társalgási kontextus információinak alkalmazása a hallásértési feladattal kapcsolatos ismeretlen nyelvi egységek jelentésének kiderítésére vagy hiányzó információ pótlására.	
	1a Nyelvi következtetés	Egy megnyilatkozás ismert szavainak felhasználása ismeretlen szavak jelentésének kikövetkeztetésére.	
	1b Hang alapú következtetés	Hangszín és/vagy paralingvisztikai jelek felhasználása egy megnyilatkozásban előforduló ismeretlen szavak jelentésének kikövetkeztetésére.	Itt a lány valamire rájött, a hangsúlyából ítélve. (Kati)
	1c Extralingvisztikai következtetés	Háttérzajok, a beszélők közötti kapcsolat, a feladatlapon megfogalmazott nyelvi anyag vagy konkrét szituációs hivatkozások felhasználása az ismeretlen szavak jelentésének kiderítésére.	Hát itt valószínű, hogy a, gondolom abból, ahogy beszéltek, hogy itt a Jack segítséget kér a lánytól. (Kati)
	1d Verbális kontextus alapú következtetés	A helyi mondat szinten túlmenő információ felhasználása a jelentés kiderítésére.	Hú, az előző az az volt, hogy régebben hogyan kezelték, itt meg hogy különböző országokban talán eltérő a kezelés. (Zsanett)
2	Háttértudás alkalmazása	A szövegen vagy társalgási kontextuson kívüli tudás alkalmazása és a szövegből vagy társalgásból nyert információ összekapcsolása a hiányzó információ pótlására.	
	2a Személyes háttértudás	Utalás korábbi személyes tapasztalatokra.	...nemrég volt egy előadásunk, úgyhogy most a gesztációs hetekkel, azaz a 28. gesztációs hétre tippelek. (Zsuzsi)
	2b Világról szóló ismeretek	A világgal kapcsolatos tapasztalatokból nyert tudás felhasználása.	Nem lehet, hogy valami felmérésről van szó? Hogy az emberek hova járnak szívesebben és akkor amiket felsorolt, azokat kérdezik meg...milyen gyakran járnak oda.

			Gondolom, akkor valami felmérésről lehet szó. (Nóra)
	2c Szakmai tudás alkalmazása	A szakmai/ tudományos helyzetekből nyert tudás alkalmazása.	...csonttörés van illetve légzési elégtelenség vagy van még valami lég-, tehát ilyen beszorult levegő a tüdőbe vagy a mellhártyák közé, tehát hogy ilyen TPX és hogy ezek a tünetei ezeknél a gyerekeknél. (Anikó)
	2d Alternatívák feltérképezése	Kérdések és a világismeret kombinációjának felhasználása a logikai lehetőségek feltérképezésére.	Itt elmondta, hogy mire bontja ezeket. Hát hogy zene meg evési idő, volt zene, evési idő meg még volt valami, talán valami sport? Lehet az, hogy talán ezeket kapják? Vagy hogy ezek vannak így munka közben? (Zsanett)
	2e A háttértudás kreatív alkalmazása	Szenárió-építés vagy okos perspektíva alkalmazása.	
3	Képi megjelenítés	Mentális vagy tényleges képek, vagy szemléltetők alkalmazása az információ megjelenítésére.	
4	Összefoglalás	A hallásértési feladatban megjelenő információ mentális vagy írott összefoglalása.	Most, hogy az egészet hallottam, így egy-két dolog leesett közben, szóval egy-két dologra rájöttem. ...Szerintem ők arra jöttek rá, hogy nem is biztos, hogy az anyagcserével van a baj. Vagy legalábbis nekem úgy állt össze, hogy amikor elkezdtek a gyerekeknek 2000 egység D vitamint adni naponta, akkor is ezeket a fajta töréseket, azok, tehát akkor is észlelték. (Kati)
5	Fordítás	Gondolatok viszonylag szó szerinti áttétele egyik nyelvről a másikra.	
6	Transzfer	Az egyik nyelv ismeretének felhasználása a másik nyelven elhangzó szöveg megértésének elősegítésére (pl. rokonnyelvek).	...innen már a kalcium és az egyéb az már, arról beszél, hogy ezt még a születés előtt a placentából kapja a gyerek. Legalábbis, így nem tudom, olyan placentás volt, de lehet, hogy csak nekem magyarul placentás és erre gondolok. (Zsuzsi)
7	Ismétlés	Egy nyelvi egység (szó vagy kifejezés) ismétlése a hallásértési feladat végzése	Pontosan nem értettem, hogy mi volt ez a <i>rickets</i> , de valami gyermekbetegség

		közben.	vagy gyermekekkel kapcsolatos ilyen probléma. (Orsi)
--	--	---------	--

3. táblázat
A hallás utáni értés kognitív stratégiái
Vandergrift (1997; 2003) alapján saját példákkal kiegészítve

Az átírt szövegek alapos és gondos olvasása közben ideiglenes kóddal megjelöltem, ha valamelyik stratégia megjelent. A második olvasásnál ellenőriztem a jelöléseket, a stratégiát megfeleltettem a fenti definícióknak és kóddal láttam el. A kódokat diákonként és itemenként Excel táblázatban rögzítettem, amit kiegészítettem az adott itemnél elért eredménnyel. (az átírt szövegekből kettő a Függelékben található, a 4. sz. mellékletben)

Mivel a kódolást egyedül végeztem, szükséges volt a kódoló / kódolás megbízhatóságának (*intra-coder reliability*) ellenőrzése. Ennek megfelelően négy hónap elteltével újra kódoltam a szövegeket úgy, hogy a kódolás és újrakódolás között nem tanulmányoztam a protokollokat. A két verzió összehasonlításakor elfogadtam azokat, amelyek egyeztek és újragondoltam azokat, amelyek nem. Ez utóbbiak közül a megfelelőbbeket választottam, néhányat pedig teljesen kihagytam. A megbízhatósági együtttható kiszámításához a Young (1997) által javasolt és Goh (2002) által is alkalmazott képletet használtam. Ez megmutatja a kódolás – újrakódolás egyezését öt találomra kiválasztott protokoll alapján:

$$\frac{\text{az első és a második kódolás alapján egyező stratégiák száma}}{\text{az első kódolás szerinti stratégiák száma}}$$

A kiválasztott protokollok kódolásai alapján végzett számítások szerint a megbízhatósági együtttható 0,89 volt.

4.5. Az eredmények bemutatása és értelmezése

4.5.1. Kvantitatív elemzés

Az első kutatási kérdés arra irányul, hogy mi jellemzi a résztvevők stratégiahasználatát. A vizsgálati személyek angol nyelvű szövegek hallgatása közben hangosan gondolkodva próbálták feldolgozni a két szövegben (szakmai és általános) elhangzottakat. A 4. sz. táblázat ezeket az összesített adatokat mutatja szöveg fajtánként. Csak azokat a stratégiákat vettem figyelembe, amelyeket legalább egyszer alkalmazott legalább egy hallgató. Mivel a felvétel módja nem igazán adott lehetőséget a szocio-affektív stratégiák megjelenéséhez, ezek nem is szerepeltek a hallgatók által alkalmazottak között. Következésképpen ezekkel jelen tanulmányban nem foglalkozom.

A metakognitív stratégiák közül kevés típus használata volt tetten érhető. Nem szerepelt a hallgatók által alkalmazott stratégiák között a tervezési stratégiák közül az előre eltervezés, a figyelemösszpontosítás és az ön-menedzselés. Ennek nagy valószínűséggel

az az oka, hogy a hallgatóknak nem volt lehetősége előre felkészülni a felvételre és a téma sem volt számukra ismeretes. A tervezési stratégiák közül egyedül a szelektív figyelem jelent meg, az is csak a második hallgatásnál, amikor már ismeretesek voltak a feladatok. Nem éltek továbbá a hallgatók az értékelés stratégiájával.

A kognitív stratégiák közül szinte mindegyiket használták a vizsgálati személyek. Kivételt képez ez alól a nyelvi alapú következtetés, a háttértudás kreatív alkalmazása és a képi megjelenítés. A nyelvi alapú következtetés ugyan nem jelent meg, de azért szerepelt következtetési stratégia, mégpedig a hang alapú, az extralingvisztikai és a kontextus alapú⁴ következtetés stratégia. Ugyanígy: bár a háttértudás kreatív alkalmazása jelen kutatásban nem része a vizsgálati személyek stratégia-repertoárjának, mégis szerepel ennek a stratégiacsoportnak az alkalmazása a személyes tapasztalat, a világismeret, a szakmai tudás és a lehetőségek mérlegelése formájában.

A fordítás is hiányzik az elemzett stratégiák közül, de nem amiatt, hogy nem éltek vele, hanem éppen ellenkezőleg, sokat is használták. Tekintettel arra, hogy mind a 15 hallgató magyarul gondolkodik és magyarul fejezte ki gondolatait, szinte lehetetlen volt megjelölni azokat az alkalmakat, amikor a fordítás eszközével élt.

Az alkalmazott stratégia típusok átlagát jelölő táblázat (4. sz. táblázat) alapján nyilvánvaló, hogy a vizsgált személyek a kognitív stratégiák típusainak nagyobb százalékát alkalmazták és nagyobb számban is, mint a metakognitív stratégiáikét. A leggyakoribb kognitív stratégiák a szakmai szöveg feldolgozásakor a szakmai tudás alkalmazása (M = 4,60) és az ismétlés (M = 1,27) voltak, míg az általános szöveg esetében a világgal kapcsolatos háttértudás (M = 3,00), az ismétlés (M = 2,07) és a kontextus alapú következtetés (M = 1,33) jelent meg legtöbbször.

Stratégia	Átlag	Szórás
Szelektív figyelem szakmai	,87	1,922
Szelektív figyelem általános	,07	,258
Monitorozás szakmai	,13	,352
Monitorozás általános	,67	,900
Átfogó monitorozás szakmai	,00	,000
Átfogó monitorozás általános	,20	,775
Probléma azonosítás szakmai	,87	,834
Probléma azonosítás általános	,47	,640
Hang alapú következtetés szakmai	,00	,000
Hang alapú következtetés általános	,40	,507
Extralingvisztikai következtetés szakmai	,00	,000

⁴ Kontextus alapú következtetésen a dolgozatban a verbális kontextus segítségével létrejött következtetést értem.

Extralingvisztikai következtetés általános	,07	,258
Verbális kontextus alapú következtetés szakmai	,73	,961
Verbális kontextus alapú következtetés általános	1,33	1,113
Személyes háttértudás szakmai	,07	,258
Személyes háttértudás általános	,00	,000
Világról szóló ismeretek szakmai	,13	,352
Világról szóló ismeretek általános	3,00	2,803
Szakmai tudás alkalmazása szakmai	4,60	1,724
Szakmai tudás alkalmazása általános	,00	,000
Alternatívák feltérképezése szakmai	,33	1,047
Alternatívák feltérképezése általános	,47	1,302
Összefoglalás szakmai	,13	,352
Összefoglalás általános	,13	,352
Transzfer szakmai	,20	,561
Transzfer általános	,20	,561
Ismétlés szakmai	1,27	1,792
Ismétlés általános	2,07	2,219

4. táblázat
A stratégia típusok átlaga a különböző szövegekben

Látjuk, hogy a két szövegtípusban ugyanazok a stratégiák gyakoriak, bár a kontextus alapú következtetés kissé ritkábban fordul elő a szakmai szövegben.

Az eredmény igazolja az első hipotézist, vagyis hogy a hallgatók a kognitív stratégiákat gyakrabban alkalmazzák, mint a metakognitív stratégiákat. Ezt valószínűleg a felvétel körülményei indokolják. Az on-line feldolgozás vizsgálatok inkább a kognitív stratégiákat figyelhetjük meg, a tervezés és értékelés nem könnyen detektálható ezzel a módszerrel.

A második hipotézis részben igazolódott, ugyanis a feltételezett hiányzó stratégiákon kívül volt még 1-2 stratégia, ami nem szerepelt a hallgatók által alkalmazott stratégiák között (pl. előre eltervezés, figyelem összpontosítás, képi megjelenítés). Az előre tervezés és a figyelem összpontosítás hiányát is magyarázza a hangosan gondolkodás módszere. Az, hogy a képi megjelenítés nem szerepelt az alkalmazott stratégiák között, feltehetőleg a hallott szövegek jellegének tudható be. A szakmai szöveg esetében nem egy konkrét esetről volt szó, hanem általában beszéltek egy betegségről. Ezenkívül a csecsemőkori rachitis jelenléte és az ezzel kapcsolatos kutatások eredményeinek leírása szintén nem igazán ad módot arra, hogy kép formájában jelenítsük meg a szöveg valamely részletét. Az általános szöveg pedig egy mindennapi szituációs párbeszéd volt és szintén nem sugallt képiséget.

	szakmai-általános	t	Szignifikancia
1. pár	szelektív figyelem szakmai – szelektív figyelem általános	1,572	,138
2. pár	monitorozás szakmai – monitorozás általános	-2,086	,056
3. pár	átfogó monitorozás szakmai – átfogó monitorozás általános	-1,000	,334
4. pár	problémaazonosítás szakmai – problémaazonosítás általános	1,572	,138
5. pár	hang alapú következtetés szakmai – hang alapú következtetés általános	-3,055	,009
6. pár	extralingvisztikai következtetés szakmai – extralingvisztikai következtetés általános	-1,000	,334
7. pár	verbális kontextus alapú következtetés szakmai – verbális kontextus alapú következtetés általános	-1,457	,167
8. pár	személyes háttértudás szakmai – személyes háttértudás általános	1,000	,334
9. pár	világismeret szakmai – világismeret általános	-3,895	,002
10. pár	szakmai háttér szakmai – szakmai háttér általános	10,335	,000
11. pár	alternatívák feltérképezése szakmai – alternatívák feltérképezése általános	-1,000	,334
12. pár	összefoglalás szakmai – összefoglalás általános	,000	1,000
13. pár	transzfer szakmai – transzfer általános	,000	1,000
14. pár	ismétlés szakmai – ismétlés általános	-1,544	,145

5. táblázat
Szakmai és általános szövegbeli stratégiák

A második kutatási kérdés arra irányul, hogy vajon van-e különbség a szakmai szöveg hallgatásakor és az általános szöveg hallgatásakor alkalmazott stratégiák között. Páros t-próbával megvizsgálva azt látjuk, hogy a hatodik, a kilencedik és a tizedik pár mutat szignifikáns különbséget. A hatodik pár a hang alapján történő következtetés stratégiáját vizsgálja. A t-próba szerint az általános szöveg hallgatásakor lényegesen többször próbáltak a hallgatók a hang alapján következtetni a szövegben elhangzott információra. Ennek inkább műfaji oka lehet, mégpedig az, hogy a szakmai szöveg interjú volt, míg az általános szöveg párbeszéd két, közös projekten dolgozó diák között. Természetes, hogy a közösen végzett munka közben a diákok markánsabban artikulálják érzelmeiket, hangulatukat, lelkiállapotukat. Ha megnézzük a leíró statisztikát (6. sz. táblázat), kiderül, hogy az általános szövegben is csak egy olyan item volt, ahol a vizsgált személyek a hang alapján próbáltak következtetni a jelentésre. A leíró statisztikában az egyes stratégiák itemre lebontva szerepelnek. Az első 10 item (1-10) a szaknyelvi szöveg feladatsorának megfelelő 10 item, míg a 11-20-ig terjedő skála az általános szöveg feladatsorának megfelelő 10 item. A 20

item után az adott stratégia összesítése következik a szakmai szövegre és az általános szövegre kivetítve (hangköv szak ill. hangköv ált)

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
hangköv i1	15	0	0	,00	,000
hangköv i2	15	0	0	,00	,000
hangköv i3	15	0	0	,00	,000
hangköv i4	15	0	0	,00	,000
hangköv i5	15	0	0	,00	,000
hangköv i6	15	0	0	,00	,000
hangköv i7	15	0	0	,00	,000
hangköv i8	15	0	0	,00	,000
hangköv i9	15	0	0	,00	,000
hangköv i10	15	0	0	,00	,000
hangköv i11	15	0	0	,00	,000
hangköv i12	15	0	0	,00	,000
hangköv i13	15	0	1	,40	,507
hangköv i14	15	0	0	,00	,000
hangköv i15	15	0	0	,00	,000
hangköv i16	15	0	0	,00	,000
hangköv i17	15	0	0	,00	,000
hangköv i18	15	0	0	,00	,000
hangköv i19	15	0	0	,00	,000
hangköv i20	15	0	0	,00	,000
hangköv szak	15	0	0	,00	,000
hangköv ált	15	0	1	,40	,507

6. táblázat
A hang alapú következtetés leíró statisztikája

A különbség valószínűleg azért szignifikáns, mert a szakmai szöveg feldolgozásakor senki nem élt ezzel a stratégiával. A másik két szignifikáns különbség viszont megegyezik hipotézisünkkel, miszerint a világra vonatkozó háttérismeret és a szakmai tudás alkalmazásának tekintetében mindenképpen különböznek a két szöveg feldolgozásakor alkalmazott stratégiák. Várható volt, hogy az általános szöveg hallgatásakor az általános világismeret, míg a szakmai szöveg hallgatásakor a szakmai tudás alkalmazása képviseli inkább a háttérismeretet. Az előző táblázathoz hasonlóan itt is stratégiánként az első 10 sor képviseli a szakmai szövegnek megfelelő 10 itemet, míg a 11-20 sorok az általános szövegnek megfelelő 10 itemet. Ha megnézzük a leíró statisztikát (7. sz. táblázat), azt találjuk, hogy a világra vonatkozó háttérismeretek nagyon kevésszer jelennek meg a szakmai szöveg feldolgozásakor, az általános szöveg feldolgozásakor viszont mindegyik itemnél előfordulnak.

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
világism i1	15	0	0	,00	,000
világism i2	15	0	0	,00	,000
világism i3	15	0	0	,00	,000
világism i4	15	0	0	,00	,000
világism i5	15	0	0	,00	,000

világism i6	15	0	0	,00	,000
világism i7	15	0	0	,00	,000
világism i8	15	0	0	,00	,000
világism i9	15	0	1	,07	,258
világism i10	15	0	1	,07	,258
világism i11	15	0	2	,53	,640
világism i12	15	0	2	,67	,724
világism i13	15	0	1	,33	,488
világism i14	15	0	2	,53	,743
világism i15	15	0	1	,13	,352
világism i16	15	0	1	,07	,258
világism i17	15	0	1	,13	,352
világism i18	15	0	1	,07	,258
világism i19	15	0	1	,20	,414
világism i20	15	0	1	,33	,488
világism szak	15	0	1	,13	,352
világism ált	15	0	8	3,00	2,803
szakmai tud i1	15	0	2	,60	,632
szakmai tud i2	15	0	1	,40	,507
szakmai tud i3	15	0	1	,13	,352
szakmai tud i4	15	0	1	,40	,507
szakmai tud i5	15	0	1	,47	,516
szakmai tud i6	15	0	2	,87	,516
szakmai tud i7	15	0	1	,47	,516
szakmai tud i8	15	0	1	,27	,458
szakmai tud i9	15	0	2	,60	,632
szakmai tud i10	15	0	2	,40	,632
szakmai tud i11	15	0	0	,00	,000
szakmai tud i12	15	0	0	,00	,000
szakmai tud i13	15	0	0	,00	,000
szakmai tud i14	15	0	0	,00	,000
szakmai tud i15	15	0	0	,00	,000
szakmai tud i16	15	0	0	,00	,000
szakmai tud i17	15	0	0	,00	,000
szakmai tud i18	15	0	0	,00	,000
szakmai tud i19	15	0	0	,00	,000
szakmai tud i20	15	0	0	,00	,000
szakmai tudás	15	1	7	4,60	1,724
szakmai általános	15	0	0	,00	,000

7. táblázat
A világismeret és a szakmai tudás alkalmazásának leíró statisztikája

Ezzel szemben a szakmai tudás alkalmazásának stratégiája a vizsgált két szöveg közül csak a szakmainál jelenik meg, mégpedig mindegyik itemnél előfordul, az általánosnál viszont nem tapasztalható.

Az, hogy a többi stratégia esetében nem szignifikáns a különbség, arra utal, hogy a vizsgált személyek a hallott szöveg feldolgozásakor nagyjából ugyanazokat a stratégiákat alkalmazzák mind szakmai, mind általános szöveg esetében. Természetesen itt is vannak különbségek, de azok nem érik el a szignifikancia szintet. Ilyen stratégia a kontextus alapú következtetés, melynek előfordulása a szakmai szövegben ,73, az általános szövegben

viszont 1,33. Ilyen még az ismétlés, aminek előfordulása a szakmai szövegben 1,27, az általános szövegben pedig 2,07.

Megállapíthatjuk tehát, hogy az eredmény igazolja harmadik hipotézisünket, miszerint az általános szövegben az általános világméret alkalmazása, míg a szakszövegben a szakmai tudás alkalmazása a leggyakoribb stratégiák.

A harmadik kutatási kérdés arra irányul, hogy a jól és gyengén teljesítő hallgatók stratégiahasználatának különbségeit felfedje általában illetve a két szövegtípus esetében. A Spearman rangsorkorreláció elemzés (8-9 sz. táblázat) a szakmai szöveg feldolgozásakor szignifikáns korrelációt mutat a kontextus alapú következtetés és a teszteredmény között. Az általános szöveg feldolgozása esetében pedig negatív korreláció mutatkozik a világról szóló ismeretek alkalmazása és a teszteredmény között, illetve az ismétlés és a teszteredmény között. Ez természetesen csak arra utal, hogy van összefüggés az említett tényezők között, azt viszont már nem mutatja ki, hogy van-e ok – okozati összefüggés a mért értékek között.

Látjuk tehát, hogy a jobb eredményt elért hallgatók alkalmazták inkább a verbális kontextuson alapuló következtetés stratégiáját. Ez mindenképpen arra utal, hogy globálisan közelítették meg a feldolgozás folyamán a szöveget. Mivel tudjuk, hogy a szakmai tudás alkalmazása sokkal többször fordult elő, mégsem korrelál az elért teszteredménnyel, a korrelációs elemzés alapján úgy tűnik, hogy a szakmai tudás alkalmazásának nincs hatása az elért eredményre. Ez nagy valószínűséggel abból adódik, hogy jól teljesítő és gyengén teljesítő hallgatók egyaránt éltek vele. Ugyanakkor felmerül még az a kérdés is, hogy vajon a szakmai tudástár megfelelő szegmensét aktiválták-e a hallgatók.

Az általános szöveg feldolgozásakor alkalmazott világról szóló tudás és a teszteredmény negatív korrelációja arra enged következtetni, hogy a gyengén teljesítő hallgatók esetében nagy valószínűséggel túl nagy és / vagy túl sok hézag volt a megértésben, amelyeket a világról szóló ismereteikkel próbáltak meg kompenzálni. Mivel kevés kapcsolódási pont állt rendelkezésükre, ez a kompenzációs stratégia nem hozott pozitív eredményt. Ez megegyezik számos más kutatással, melyek szerint a kevésbé jól teljesítő hallgatók gyakran támaszkodnak kontextuális tudásra, világról szóló háttérismeretekre, mivel kevesebb szót ismernek fel és nyelvtani tudásuk sem kielégítő. Ezek alapján egy bizonyos kontextuális keretbe helyezik a hallott szöveget és még akkor sem változtatnak rajta, ha esetleg ennek a keretnek ellentmond a bejövő információ (pl. Graham, 1997; Goh, 2002; Field, 2004a, 2008b). Azt is láthatjuk, hogy a gyengén teljesítő hallgatók alkalmazták

	Szelektív figyelem szakmai	Szelektív figyelem általános	Monitor szakmai	Monitor általános	Átfogó monitor szakmai	Átfogó monitor általános	Probl az szakmai	Probl az általános	Hangkőv szakmai	Hangkőv általános	Extraling kőv szakmai	Extraling kőv általános	Kontkőv szakmai	Kontkőv általános
Szakmai Korrelációs pontszám együttható	,318	,188	,253	-,210	,	,344	,337	,058	,	,143	,	,344	,675**	-,458
Szig. (2 oldali)	,249	,503	,364	,452	,	,209	,219	,836	,	,610	,	,209	,006	,086
N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Általános Korrelációs pontszám együttható	,160	,406	,046	-,341	,	,406	,099	-,244	,	,207	,	,406	,564*	-,408
Szig. (2 oldali)	,570	,133	,871	,214	,	,133	,726	,382	,	,460	,	,133	,029	,131
N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Össz Korrelációs pontszám együttható	,307	,312	,206	-,353	,	,436	,284	-,104	,	,159	,	,436	,669**	-,492
Szig. (2 oldali)	,266	,258	,462	,197	,	,104	,305	,713	,	,572	,	,104	,006	,063

** A korreláció a p = ,01 szinten szignifikáns

* A korreláció a p = ,05 szinten szignifikáns

8. táblázat A stratégiák és az eredmény korrelációja/1

	Szem háttér szakmai	Szem háttér általános	Világism szakmai	Világism általános	Szakmai tudás szakmai	Szakmai tudás általános	Alternatívák szakmai	Alternatívák általános	Összefogl szakmai	Összefogl általános	Transzfer szakmai	Transzfer általános	Ismétlés szakmai	Ismétlés általános
Szakmai Korrelációs pontszám együttható	,188	,	,253	-,439	-,086	,	,000	,000	,390	-,184	,018	,446	-,057	-,428
Szig. (2 oldali)	,503	,	,364	,102	,759	,	1,000	1,000	,150	,512	,948	,096	,840	,111
N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Általános Korrelációs pontszám együttható	-,062	,	,252	-,600*	-,181	,	-,311	,102	,596*	,000	-,284	,079	-,093	-,556*
Szig. (2 oldali)	,825	,	,365	,018	,519	,	,259	,717	,019	1,000	,306	,779	,741	,031
N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Össz Korrelációs pontszám együttható	,093	,	,297	-,611*	-,224	,	-,143	,125	,549*	-,183	-,097	,286	,022	-,460
Szig. (2 oldali)	,740	,	,282	,016	,422	,	,611	,657	,034	,514	,730	,302	,939	,084

** A korreláció a p = ,01 szinten szignifikáns

* A korreláció a p = ,05 szinten szignifikáns

9. táblázat
A stratégiák és az eredmény korrelációja /2

az ismétlés stratégiáját leggyakrabban, ami arra utal, hogy leragadtak az egyes szavak szintjén. Ez viszont többnyire azt jelenti, hogy mivel egyes szavak jelentésének megfejtésére koncentrálnak, nem marad memóriakapacitásuk a felülről lefele irányuló feldolgozásra. Ezt a jelenséget több kutatás is megerősíti (pl. O'Malley és mtsai, 1989; Osada, 2004; Rost és Ross, 1991).

A kvantitatív elemzés eredményeit összegezve a következőket állapíthatjuk meg. A vizsgált hallgatóknál a stratégiák használatának viszonylag széles skáláját figyelhetjük meg. Leginkább a háttértudás alkalmazása jellemző, a szakmai szöveg hallgatásakor a szakmai tudásból merítettek, míg az általános szöveg hallgatásakor a világról szerzett tudásra támaszkodtak leginkább. Úgy tűnik, hogy a jól teljesítő hallgatók a szakmai szöveg esetében ezt a háttértudást a kontextus alapján szerzett információval összhangban alkalmazzák, míg a gyengén teljesítők nem élnek vagy nem gyakran élnek a kontextusból nyert információ lehetőségével. Az általános szöveg esetében a gyengén teljesítő hallgatóknál figyelhető meg gyakrabban a háttértudás alkalmazása, amit látszólag nem, vagy nem megfelelően kísér a kontextus adta információk figyelembevételére. Ugyanakkor ha visszatekintünk az alkalmazott stratégiák előfordulására, azt látjuk, hogy az általános szövegben hallottak feldolgozásakor a kontextus alapú következtetés a harmadik leggyakoribb stratégia. Ennek a látszólagos ellentmondásnak az lehet a magyarázata, hogy mind a jól teljesítő, mind a gyengén teljesítő hallgatók alkalmazzák a kontextus alapú következtetést, de a gyengén teljesítő hallgatók esetében ez nem az aktivált rossz séma elvetéséhez vezet, hanem éppen ellenkezőleg, a hallott információnak a nem megfelelő sémához való igazítását eredményezi. Ez a fajta feldolgozás nehezíti, vagy éppen akadályozza a megfelelő konceptuális keret kialakítását és a jelentés felépítését. Arra a kérdésre, hogy ez a feltételezés jogos-e, a kvalitatív elemzés adhat majd választ.

Megállapíthatjuk, hogy igazolást nyert az ötödik hipotézis, miszerint, legalábbis a szakmai szöveg feldolgozásakor, a jól teljesítő hallgatók nagyobb mértékben vetik egybe a hallott információt a verbális kontextussal és ellenőrzik az aktivált sémák helyességét. Ha nem igazolódik feltevésük, akkor új hipotézist állítanak fel. Azt, hogy az általános szöveg feldolgozására is érvényes-e ez a hipotézis, szintén a kvalitatív elemzésből tudhatjuk meg.

4.5.2. Metakognitív tudatosság

A metakognitív folyamatok tanulásban betöltött fontos szerepét több tanulmány (pl. Fernandez-Duque és mtsai, 2000a; 2000b; Graham, 1997; Mokhtari és Reichard, 2002; Schoonen és mtsai, 1998) is alátámasztja. Az idegen nyelvi hallás utáni értés kutatásában is egyre nagyobb hangsúlyt kap a metakognitív stratégiák, a metakognitív tudás alkalmazása. Graham (1997) megfogalmazása szerint a metakognitív stratégiák fontosabb szerepet játszanak a tanulásban, mint azok, melyek csupán „maximalizálják az interakciót és az inputot”. A metakognitív tudás Flavell (1979) megfogalmazásában az egyén ismereteit vagy

hiedelmeit jelenti azon tényezőkről, melyek a kognitív tevékenységeket befolyásolják. Flavell három kategóriára osztja a metakognitív tudást: személyi változók, feladatváltozók és stratégiai változók. A személyre vonatkozó tudás az egyén saját magára mint gondolkodóra és tanulóra vonatkozó tudását és hiedelmeit foglalja magában. Ide tartozik saját tanulási képességeinek megítélése, valamint a tanulás sikerét vagy kudarcát befolyásoló belső és külső tényezők ismerete. A feladat ismerete az egyén számára a feladattal kapcsolatban rendelkezésre álló összes ismeretet jelenti. Ilyen ismeret a feladat célja, jellege, a követelmények, a feladat nehézségi foka. A stratégiai ismeretek a célok és részcélok azonosítását és e célok elérése érdekében alkalmazott kognitív folyamatok megválasztását jelentik.

A metakognitív tudás / tudatosság mérésére többféle módszer létezik, ezek közül a kutatók leginkább a naplót, az interjút és a kérdőívet alkalmazzák.

Goh (1997) 40 diák tanulói naplójának elemzése alapján megállapítja, hogy sokan közülük nagyfokú metakognitív tudatossággal rendelkeznek. Tudatában vannak tanulási folyamataiknak, az idegen nyelvi hallás utáni értés által támasztott követelményeknek és saját elképzelésük van azzal kapcsolatban, hogy milyen tényezők segíthetik vagy gátolhatják a hallott angol szöveg megértését. Goh amellet érvel, hogy a nyelvórákon általában szükséges lenne a nyelvtanulók metakognitív tudatosságának növelése, s több teret kellene szentelni az ezt elősegítő gyakorlatoknak.

Vandergrift (2003) már korábban említett kutatásában arra a következtetésre jut, hogy a sikeresebb hallgatókat nagyfokú metakognitív tudatosság jellemzi, ami a kevésbé sikeres hallgatók esetében nem jelenik meg.

A metakognitív tudatosság jelentőségére mutat rá Macaro (2006) is, amikor kiemeli, hogy a különböző stratégiák összehangolt alkalmazására van szükség ahhoz, hogy a tanulási folyamat minél eredményesebb legyen. Ez az összehangolás pedig nagyfokú metakognitív tudatosságot igényel.

Saját kutatásom sajátosságai következtében a metakognitív stratégiák nem voltak olyan mértékben detektálhatók, ahogy az általában várható lenne. Ez megegyezik más kutatásokkal, melyek szerint a hangosan gondolkodás protokolljai inkább az on-line feldolgozáshoz engednek hozzáférést, mint bizonyos metakognitív stratégiákhoz (pl. tervezés, értékelés) (Chamot, 2004; Cohen, 1999; O'Malley és mtsai, 1989). Annak érdekében, hogy árnyaltabb képet kapjunk a hallgatók stratégiahasználatáról, a vizsgálatban részt vevő hallgatók utólag kitöltötték a Vandergrift és munkatársai (2006) által kifejlesztett, a hallás utáni értéssel kapcsolatos metakognitív tudatosságot mérő kérdőívet (MALQ). A kérdőív 5 fő területet vizsgál: a problémamegoldást, a tervezést és értékelést, a mentális fordítást, a személyre vonatkozó tudást, valamint a figyelem összpontosítást. A kérdőív 1-től 6-ig terjedő skálán méri, mennyire tudatosak a nyelvtanulók az adott területeket tekintve. Minél kisebb az érték, annál nagyobb tudatosság jellemzi a nyelvtanulót az adott területen.

Kivétel ez alól a fordítás területe, mert mint a kérdőív kidolgozói is megfogalmazzák, ez az a terület, amit kerülnie kell a nyelvtanulónak. A leíró statisztikát az alábbi táblázat mutatja.

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Diák	15	1	15	8,00	4,472
Problémamegoldás	15	7	24	13,13	4,172
Tervezés és ért	15	15	26	19,47	3,420
Fordítás	15	7	18	12,13	3,681
Személyre von tudás	15	8	18	11,13	3,159
Figy összpontosítás	15	4	22	7,67	4,386
Pontszám szakmai	15	1	9	5,67	2,257
Pontszám általános	15	3	10	6,60	2,197
Összpontszám	15	5	18	12,27	3,955
Valid N (listwise)	15				

10. táblázat
A metakognitív kérdőív leíró statisztikája

A leíró statisztika alapján azt látjuk, hogy a hallgatók metakognitív tudatossága, saját bevallásuk alapján, leginkább a figyelem összpontosításban nyilvánul meg és legkevésbé a tervezés és értékelés területén. A figyelem összpontosítása ugyan egyáltalán nem szerepel a hangosan gondolkodást leíró protokollokban a megfigyelt stratégiák között, feltehetőleg azonban a hallgatók, megfelelő körülmények között, alkalmazzák ezt a stratégiát. A tervezés és értékelés viszont, úgy tűnik, ennél a csoportnál nemcsak a két szöveg feldolgozásánál nem érvényesült kellőképpen, hanem általában is elmondhatjuk, hogy a metakognitív tudatosság e területe nem igazán magas fokú a vizsgált személyek körében. Ezek a megállapítások általában érvényesek a vizsgálati személyekre, a feladatlapokon elért eredményektől függetlenül. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy azon stratégiák alkalmazását kell megtanítani a hallgatóknak, melyek segítségével felkészülnek a szöveg hallgatására és értékelik teljesítményüket. Ezek közé a stratégiák közé tartozik a hallgatás előtti átgondolt terv, hasonló szövegek figyelembe vétele, célkitűzés, az értelmezési folyamattal való elégedettség figyelése, a stratégiai hatékonyság értékelése.

A kitöltött kérdőívek eredményei alapján megnéztem, van-e összefüggés a preferált stratégia-csoportok és a két teszten elért eredmények között. A Spearman rangsorkorreláció elemzés szignifikáns korrelációt mutat a személyre vonatkozó tudás és az általános szöveg hallgatásakor elért eredmények között. Ez az összefüggés azt mutatja, hogy az általános szöveg hallgatásakor jól teljesítő hallgatók nehézség szempontjából nem látnak különbséget a hallás utáni értés és a másik három alapkészség között, nyelvileg magabiztosak a hallás utáni értést illetően és nem feszültséggel, szorongással élik meg az angol nyelvű szövegek hallgatását. A gyengén teljesítő hallgatók esetében pedig ennek az ellentéte érvényes, vagyis az angol hallás utáni értést nehezebbnek tartják, mint a másik három alapkészséget, a hallás utáni értést kihívásként élik meg és idegesek, feszültek, amikor angol szöveget hallgatnak. Érdekes módon ez az összefüggés nem mutatkozik a szakmai szöveg

hallgatásakor elért eredmény és a személyre vonatkozó tudás között, ami esetleg arra utal, hogy a szakmai szöveg hallgatásakor a szakmai tudás vagy a szakmai szövegek ismerete egyfajta magabiztosságot adhat, függetlenül a teljesítménytől.

Spearman's rho	PRO	TERV	FORD	SZEM	FIGY	PONT SZ	PONT A	ÖSSZES
	PRO							
	Korrelációs együttható Szig. (2 oldali) N	,233 ,403 15	,296 ,284 15	,211 ,450 15	,447 ,095 15	-,089 ,752 15	,077 ,785 15	,003 ,992 15
	TERV							
	Korrelációs együttható Szig. (2 oldali) N	1,000 ,403 15	,297 ,283 15	,101 ,721 15	-,073 ,797 15	-,140 ,618 15	-0,41 ,885 15	-,106 ,707 15
	FORD							
	Korrelációs együttható Szig. (2 oldali) N	,296 ,284 15	1,000 ,283 15	,499 ,058 15	,089 ,754 15	,275 ,322 15	,519* ,047 15	,425 ,114 15
	SZEM							
	Korrelációs együttható Szig. (2 oldali) N	,211 ,450 15	,499 ,058 15	1,000 ,15 15	,089 ,753 15	,369 ,176 15	,661** ,007 15	,483 ,068 15
	FIGY							
	Korrelációs együttható Szig. (2 oldali) N	,447 ,095 15	-,073 ,797 15	,089 ,753 15	1,000 ,15 15	,143 ,610 15	,369 ,176 15	,311 ,260 15
	PONTSZÁM SZAKMAI							
	Korrelációs együttható Szig. (2 oldali) N	-,089 ,752 15	,275 ,322 15	,369 ,176 15	,143 ,610 15	1,000 ,15 15	,658** ,008 15	,919** ,000 15
	PONTSZÁM ÁLTALÁNOS							
	Korrelációs együttható Szig. (2 oldali) N	,077 ,785 15	,519* ,047 15	,661** ,007 15	,369 ,176 15	,658** ,008 15	1,000 ,15 15	,866** ,000 15
	ÖSSZPONT							
	Korrelációs együttható Szig. (2 oldali) N	,003 ,992 15	,425 ,114 15	,483 ,068 15	,311 ,260 15	,919** ,000 15	,866** ,000 15	1,000 ,15 15

** A korreláció a p = ,01 szinten szignifikáns

* A korreláció a p = ,05 szinten szignifikáns

11. sz táblázat

A metakognitív tudatosságot mérő kérdőív korrelációi

A Spearman rangsorkorreláció elemzés 0,05 szinten szignifikáns összefüggést mutat a fordítás alkalmazása és az általános szöveg hallgatásakor elért pontszám között. Ez arra utal, hogy a gyengébb eredményt elért hallgatók gyakrabban élnek a fordítás stratégiájával. Ezt az összefüggést több kutatás eredményei is megerősítik (pl. O'Malley és Mtsai, 1989; Vandergrift, 2003). A szakmai szöveg hallgatásakor elért pontszám és a fordítás alkalmazása azonban, a személyhez kötődő tudás és a teszteredmény összefüggéséhez hasonlóan, nem mutat szignifikáns összefüggést. A szakmai szövegnél a gyengén teljesítő hallgatók sem alkalmazták olyan nagy mértékben a fordítást.

Ez két dologra utalhat. Egyrészt az nyilvánul meg ebben, hogy a szakmai szövegek hallgatásakor a hallgatók feltehetőleg jobban ismerik a szakmai fogalmak angol megfelelőit. Az a tény is ebbe az irányba mutat, hogy a magyar szakmai órákon a terminológia angolul szerepel a tananyagban. Előfordul az is, hogyanem is tanulják a magyar megfelelőket a hallgatók. Ilyen például a szövegben szereplő *rachitic respiratory distress*, amire a hangosan gondolkodás folyamán utalt is az egyik hallgató.

Effects of rickets, rachitic respiratory hát ez, nem tudok másra gondolni, csak ez a, ilyen *distress*, mert ez ilyen élettani fogalom. (Zsuzsa)

Elképzelhető egy másik magyarázat is arra, miért nem mutat szignifikáns összefüggést a szakmai szöveg feldolgozásakor elért pontszám és a fordítás. Feltételezhető, hogy a gyengébb hallgatók kevesebbet értettek meg a szakszövegből, így kevesebbet is fordítottak. Azt láttuk, hogy a szakmai szöveg feldolgozása esetében a szakmai tudás alkalmazása sem volt olyan széleskörű, mint az általános szövegnél a világról szóló ismeretek használata, valamint azt is, hogy a kontextus alapú következtetés is inkább az általános szövegre volt jellemző. Mindezek alapján valószínű, hogy a szakmai szöveg esetében nehezebb lett volna a fordítást széleskörűen alkalmazni. Ez az a stratégia, amit a hangosan gondolkodás módszerével nem lehetett nyomon követni. Mivel azonban úgy tűnik, hogy a hallgatók egy része gyakran alkalmazza a fordítást, mindenképpen hasznos lenne, ha az oktatásban kellő figyelmet fordítanánk e stratégia negatív hatásaira (pl. túl sok feldolgozó kapacitást köt le, ebből következően nehezebben boldogulnak a hallgatók a hallott szöveggel).

4.5.3. Kvalitatív elemzés

Tekintettel arra, hogy a vizsgálatban résztvevők alacsony száma nem teszi lehetővé, hogy a hallgatók stratégiahasználatának jellegzetességeit és a különböző hallgatók stratégiahasználatának különbségeit statisztikai módszerekkel vizsgáljam, ezen adatok feltárását kvalitatív elemzéssel kísérlem meg. A kvalitatív elemzés mellett szól az is, hogy bár a kvantitatív elemzés rávilágít a mennyiségi különbségekre, arról nem nyújt információt, hogyan vagy milyen kombinációkban alkalmazzák a nyelvtanulók ezeket a stratégiákat (Vandergrift, 2003).

A kvalitatív elemzésben a stratégiák használatát stratégiacsoportonként vizsgálom. Első lépésként azt nézem meg, hogy a hallgatók általában mikor és hogyan alkalmazzák az adott

stratégia csoportokat. Ezt követően áttekintem, hogy a két különböző szöveg (szakmai és általános) feldolgozásakor hogyan használják a nyelvtanulók az adott stratégia csoportot, vannak-e különbségek a stratégiahasználatban. Harmadik lépésként azt nézem meg, hogy a feladatlap eredményétől függően hogyan alkalmazzák ezeket a stratégiákat. Ez utóbbihoz három csoportra osztom a hallgatókat az elért eredmény szerint, és megvizsgálom, hogy a jól, közepesen illetve gyengén teljesítők stratégiahasználatát mi jellemzi.

A következő táblázat a hallgatók által elért teszteredményeket mutatja.

	PROFEX	IELTS
Diák 1 (Nóra)	6	6
Diák 2 (Éva)	8	9
Diák 3 (Kriszti)	6	6
Diák 4 (Zsófi)	3	5
Diák 5 (Zsanett)	6	4
Diák 6 (Kati)	8	10
Diák 7 (Anita)	5	4
Diák 8 (Petra)	2	3
Diák 9 (Anikó)	7	8
Diák 10 (Hajni)	5	5
Diák 11 (Orsi)	5	8
Diák 12 (Zsuzsa)	7	10
Diák 13 (Zsuzsi)	7	6
Diák 14 (Sára)	1	7
Diák 15 (Ivett)	9	8
Átlag	5,67	6,6

12. táblázat
A hallgatók feladatlapon elért eredményei

Amint a táblázat mutatja, 8 hallgató IELTS eredménye magasabb, mint PROFEX eredménye, 4 hallgató esetében ez fordítva van, azaz a PROFEX eredmény magasabb és 3 hallgatónál egyforma pontszámok jelentkeznek. Ha a hallgatók eredményeinek átlagát nézzük a két különböző vizsgán, akkor azt látjuk, hogy az IELTS eredmények jobbak (PROFEX 5,67; IELTS 6,6). A jól, közepesen és gyengén teljesítő hallgatók kiválasztásához a két feladatlap összesített eredményét vettem alapul, a populáció harmadolásával alakítottam ki a három csoportot. A gyengén teljesítő hallgatók esetében ketten is 10 pontot értek el összesen, ebből kifolyólag itt 6 diák szerepel. Az elemzésnél azonban csak ötöt számolok, mivel a szakmai szövegnél az 5. diák (Zsanett), az általánosnál viszont a 14. diák (Sára) eredménye a középmezőnybe tartozik.

Jól teljesítő hallgatók	Közepesen teljesítő hallgatók	Gyengén teljesítő hallgatók
Éva (17 p)	Nóra (12 p)	Zsófi (8p)
Kati (18 p)	Kriszti (12p)	Zsanett (10p)
Anikó (15 p)	Orsi (13p)	Anita (9p)

Zsuzsa (17 p)	Zsuzsi (13p)	Petra (5p)
Ivett (17 p)		Hajni (10p)
		Sára (8p)

13. táblázat
A hallgatók csoportjai a teszteredmény alapján

4.5.3.1. A metakognitív stratégiák használata

Mint korábban már jeleztem, a kutatás sajátosságainak következtében bizonyos metakognitív stratégiák nem jelentek meg a hallgatók által alkalmazott stratégiák között. Ezt a hangosan gondolkodás protokolljainak jellegzetessége magyarázza (on-line feldolgozás, bizonyos metakognitív stratégiák nem hozzáférhetők) (Chamot, 2004; Cohen, 1999; O'Malley és mtsai, 1989), illetve a mi esetünkben az a tény is, hogy a hallgatóknak nem volt lehetősége előre felkészülni a felvételre, valamint hogy nem volt számukra ismeretes a téma. Ez elsősorban a tervezési stratégiákat és az értékelést érinti. Ugyanakkor azt is láttuk a metakognitív tudatosságot mérő kérdőív kapcsán, hogy a hallgatók egyébként sem rendelkeznek magas szintű metakognitív tudatossággal.

A metakognitív stratégiák első csoportját a tervezési stratégiák teszik ki. A leíró statisztikai eredmények azt mutatták, hogy e stratégiák közül tulajdonképpen csak a **szelektív figyelem** alkalmazása figyelhető meg, az is viszonylag kevés alkalommal. Nem jelent meg egyáltalán az előre szervezés, a figyelemösszpontosítás és az önmenedzselés. A szelektív figyelem alkalmazásáról, az általános szöveg utolsó hat itemétől eltekintve, tulajdonképpen csak öt hallgató számol be, de közülük hárman többször is éltek vele. Az is tény viszont, hogy ezek a hallgatók is csak a feladatmegoldás kapcsán használták a szelektív figyelmet, az on-line feldolgozás nem utal e stratégia alkalmazására. Ez természetes is, hiszen amíg nem tudják a nyelvtanulók, hogy mire kell figyelniük, a szelektív figyelem alkalmazása feleslegesnek tűnik.

Itt a következőnél már azon az alapon gondolkoztam, hogy mi van elé írva, hogy a múltban a kezelés és annak alapján próbáltam meg fülelni. Szóval először az, hogy itt mit keresnek és akkor utána, hogy vajon akkor mi lehet a szövegben és akkor én a vitamin D-t írtam erre, hogy régen adtak még több D vitamint. Utána a, hát nem tudom kiejteni angolul, magyarul a dozírozás, vagyis hogy mekkora dózis D vitamint és itt a *dose* és a *unit* az egyértelmű segítség volt, úgyhogy már csak egy számot kellett a számözönből kiválasztani, de ez jól hallható volt, mert a dózis, *unit* az egyértelmű segítség volt. (Zsuzsi)

Az öt hallgató saját megfogalmazása szerint akkor alkalmazta a szelektív figyelmet, amikor a feladatlap alapján viszonylag könnyen azonosítható volt a hiányzó információ, pl. a felsorolásoknál.

Akkor itt azért annyival a második részénél a dolognak könnyebb volt, hogy itt a felsorolásoknál. És akkor itt elég volt a felsorolás elejére helyezni a hangsúlyt, hogy na ott és akkor utána jön a következő szó, amit kérdeznek. (Zsuzsi)

Ha megnézzük, hogyan alkalmazták a hallgatók a szelektív figyelem stratégiáját a két szövegben, azt látjuk, hogy a szakmai szöveggel kapcsolatban gyakrabban számolnak be erről a stratégiáról. A hallgatók szelektív figyelme megoszlik a szakmai szöveghez tartozó feladatlap itemei között. Két hallgató a feladatlap elején számol be erről a stratégiáról, míg egy hallgató a táblázattal kapcsolatban. Meglepő, hogy nem figyelt fel több hallgató a táblázat nyújtotta segítségre. Az általános szöveg esetében egy hallgató beszélt a szelektív figyelem alkalmazásáról. Azt is megfigyelhetjük, hogy a szelektív figyelem alkalmazása többnyire a verbális kontextus segítségével nyert következtetéssel párhuzamosan történik.

Akkor ez a *male and female* ez egy kicsit ilyen sanda volt és akkor ezt a következő mondatból hallottam jobban. Amikor azt mondja, hogy a nőismerőseim, ez így kapcsolatban volt és akkor így visszaugrott, mert így hasonlított rá és akkor talán ez. (Zsuzsa)

Ugyanakkor mivel az általános szöveghez tartozó feladatlap utolsó hat iteme többé-kevésbé felsorolás, valószínűsíthető, hogy a hallgatók nagy része itt is szelektív figyelem segítségével választotta ki a megfelelő szavakat.

Következő lépésként megnézzük, hogy a szelektív figyelem alkalmazása mennyire jellemezte a jól, közepesen, illetve gyengén teljesítő hallgatókat. A szelektív figyelem alkalmazásáról beszámoló öt hallgató közül három a jól teljesítők közül került ki, egy hallgató a közepesen és egy a gyengén teljesítők közül. Ebből az alacsony számból természetesen messzemenő következtetéseket nem lehet levonni, de az valószínűnek látszik, hogy a jól teljesítő hallgatóknak a szelektív figyelem alkalmazása segítséget nyújt a hallott szöveg feldolgozásában. A közepesen és gyengén teljesítő hallgatók pedig nagyjából egyforma képet mutatnak ebből a szempontból, de ha megnézzük, hogy az adott itemet sikeresen oldották-e meg, azt láthatjuk, hogy a szelektív figyelem segítségével ők is jó választ adtak az adott itemek esetében. Tehát ha a hallgató rájön, hogy mire kell fókuszálnia, akkor könnyebben tudja lokálisan feldolgozni az adott szövegrészt.

A metakognitív stratégiák következő csoportja a **monitorozás**. Megfigyelhető, hogy mind a helyi szintű monitorozás, mind az átfogó monitorozás megtalálható a hallgatók által alkalmazott stratégiák között, de a helyi szintű ellenőrzés jóval gyakoribb. Az első példa a feladatmegoldás monitorozását mutatja.

A harmadikra azt írtam, hogy 15 embert kell, 15 embertől kell kérdeznünk és itt mondott valami ilyet, hogy minden egyes korcsoportból vagy csoportból, merthogy vitatkoztak ezen, hogy két csoport legyen és hogy kor szerint vagy nő és férfi, de ide a 15-t írnám csak. Vagy pedig hogy harminc, merthogy nincsen konkrétan megfogalmazva, amit mondott, hogy

minden csoportból hát akkor 15-15 embert. Én akkor lehet, hogy harmincat írnék inkább.
(Nóra)

A hallgatók körülbelül felénél (8 hallgató) megfigyelhető a monitorozás alkalmazása, van, akinél többször is. Ezek az alkalmazások többnyire helyi szinten érvényesülnek. Arra is találunk példát, hogy a hallgató felismerni vél egy szót vagy kifejezést, de aztán ellenőrzi a jelentését és összeveti a szöveg tartalmával vagy a kérdéssel, és mivel nem illik oda, elveti a szót. Ezekben az esetekben a monitorozás stratégiáját többnyire a verbális kontextus alapján történő következtetéssel együtt alkalmazza a hallgató.

Hát itt az első az a *jazz*, utána hát valami *waltzot* értettem, de én arról úgy tudom, hogy az egy tánc, úgyszólván nem tudom. (Ivett)

Nem értem, merthogy azt mondja, hogy a fiú, ketten dolgoznak, de itt mint hogyha 15-ről beszélt volna, együtt 15-öt kell csinálni. (Sára)

Természetesen nemcsak egyes szavak és kifejezések ellenőrzése fordul elő a protokollokban, hanem az adott szövegrész tartalmáról vagy annak valamely mozzanatáról is úgy érezheti a hallgató, hogy nem illeszkedik a szöveg egészébe. Ez utóbbi esetben is a verbális kontextus alapú következtetéssel párhuzamosan alkalmazza a monitorozást.

És hogy még vannak ezen kívül is követelmények és azt mondta, hogy hát hogy mindegyikkel kapcsolatban ötvenet, hogy akkor azt nem tudom, hogy mindegyik ágazattal kapcsolatban, de hát egyet ki kell választani, szóval ezt így most nem értem annyira. (Kati)

Valami mikrofonos verziót mondott, vagy nem, nem, nem. Azt tudom, hogy utána mondja a srác, hogy el kellene menni piacra, mert ott időseket, fiatalokat meg nőket, férfiakat lehet majd megkérdezni, de nem tudom, lehet, hogy ezt a mikrofonos dolgot rosszul hallottam. Tehát hogy így majd mikrofonnal fognak járni, de lehet, hogy ez, nem, szerintem ezt lehet, hogy félreértettem. (Anita)

Arra is találunk példát a szövegfeldolgozásban, hogy a hallgató nem biztos abban, hogy tényleg azt hallotta, amire gondol, de a következő szakaszban elhangzó információ megerősíti feltételezését.

A férfi, erre a nő azt mondja, hogy lehet, hogy igazad van és akkor melyik másik szektort válasszuk. Mondjuk, legyen a zene! És hogy akkor, jó akkor mégis a zenén belül kiket vizsgáljunk, milyen olyan csoportokat, amik között eltérések vannak és megbízható adatokat fog szolgáltatni, s talán azt mondja, hogy nőket és férfiakat, de ezt nem hallottam a végén.

Akkor a nőket és a férfiakat mondta, s erre azt mondja ez a férfi, hogy hát az ő nőismerősei azokat a zenéket szeretik, amiket ő, s akkor mi lenne, hogyha inkább a különböző korosztályokat vizsgálnák. (Zsuzsa)

Az átfogó monitorozást csak egy hallgatónál figyelhetjük meg, nála viszont több esetben is.

Hát itt is úgy csináltam, hogy emlékeztem is, hogy körülbelül melyik dologról hol volt szó és akkor ott jobban figyeltem. És hát így volt egy tippem, hogy mit írok be és meghallgattam, hogy tényleg az-e. (Kati)

Ő az egyetlen a hallgatók között, aki a predikciót alkalmazza. Ezzel a módszerrel összeköti az adott szövegrészt a következővel, a későbbiekben pedig visszautal, tehát általában előre és hátra is csatolja a szövegrészt. Eközben kombinálja a szelektív figyelem alkalmazását a monitorozással és a verbális kontextus adta lehetőségekkel.

Na és akkor, most már tudom, hogy egy, egy ilyen területet ki kell választaniuk és meg kell nézniük, hogy egyes emberek hogy használják. Hát hogy gondolom, hogy különböző fajta emberek különbözőképpen. (Kati)

Ha összevetjük, hogy a két szövegtípus esetében hogyan alkalmazták a hallgatók a monitorozást, azt látjuk, hogy a szakmai szöveg feldolgozásakor csak két hallgató alkalmazta ezt a stratégiát és ők is csak egyszer. Úgy tűnik, a hallgatók nehezebben építették fel a konceptuális keretet a szakmai szöveg feldolgozásakor, ezért nem volt kézenfekvő számukra a monitorozás. Az általános szöveg esetében viszont mind a nyolcan éltek ezzel a stratégiával, néhányan többször is használták. Ez összefügghet azzal, hogy az általános szöveg témaazonosítás szempontjából nagyobb szabadságot adott a hallgatóknak, éppen ezért valószínűleg fontosabb szerepet kapott a monitorozás. Ugyanakkor azt is látjuk, hogy az általános szöveg feldolgozásakor könnyebben építették fel a konceptuális keretet, még ha néha hibásan is, így a monitorozás is egyszerűbbnek tűnhetett számukra. Az átfogó monitorozás viszont csak az általános szöveg feldolgozásakor jelent meg, a szakmai szövegnél nem találkozunk vele.

A hallgatók eredményét tekintve meglepő, hogy a monitorozást a gyengén teljesítő hallgatók közül összesen négyen is alkalmazták, míg a közepesen és jól teljesítők közül csak ketten-ketten. Ha viszont tekintetbe vesszük az alkalmazások számát, azt látjuk, hogy az arányok nagyjából kiegyenlítődnek. Tehát a jól és közepesen teljesítő hallgatók többször is éltek ezzel a stratégiával. Az átfogó monitorozást pedig csak egy jól teljesítő hallgató alkalmazta, de ő többször is. Ha megnézzük itemenként, hogy a monitorozás sikeres megoldásokat jelent-e, azt találjuk, hogy ez egyáltalán nem jellemző. A helyes találatok aránya 46% (7/15). Ha nem vesszük figyelembe az átfogó monitorozást, mivel azt csak egy hallgató alkalmazta, akkor még rosszabb az arány, mindössze 33% (4/12). Vagyis a hallgatók a monitorozás segítségével csak minden harmadik esetben tudták megoldani a feladatot. Ez egyben azt is magyarázza, miért lehetett gyakoribb a gyengén teljesítő hallgatók között a

monitorozás. A következő példa azt szemlélteti, hogy a hallgató a monitorozás segítségével megerősíti téves feltételezését.

Jack: No. Most of my female friends like the same music as me. Different age groups would be much more likely to show up differences, I think.

Hát a különböző korcsoportokat említi. Lehet, hogy arra gondol, hogy a fiatalabbtól az idősebbig mindenféle korosztály részt vehet rajta. Tényleg valami rendezvény lehet. Esetleg, erre gondolnék. (Zsófi)

Mivel a jól teljesítő hallgatók eredménye ennél a stratégiánál is majdnem minden esetben jó (4/5), azt kell látnunk, hogy a közepesen vagy rosszul teljesítő hallgatóknak nem sikerül jó eredményt elérniük ezzel a stratégiával. Ez feltehetőleg azt jelzi, hogy a monitorozás akkor sikeres, ha egyrészt más stratégiákkal kombináljuk, másrészt ha az ellenőrzés korrigálással jár együtt.

Negyedik hipotézisünk, miszerint a jól teljesítő hallgatók folyamatosan monitorozzák a szövegek feldolgozását, nem igazolódott. A szakirodalom adataiból (pl. Goh, 1997; Vandergrift, 2003) kiindulva feltételezhető volt, hogy a jól teljesítő hallgatók metakognitív tudatossága jóval magasabb. Ez a jelen vizsgálatban a feltételezések szerint a monitorozás stratégiájában nyilvánulhatott volna meg (ld. az on-line vizsgálódás sajátosságait). Ezzel szemben azt találtuk, hogy a jól teljesítő hallgatók sem alkalmazzák gyakrabban a monitorozás stratégiáját, mint a többiek. Az is igaz viszont, hogy amikor használják, akkor szinte minden esetben sikeres megoldáshoz vezet ez a stratégia.

A **problémaazonosítás** stratégiájával a hallgatók többsége élt, összesen 12-en, néhányan többször is. Ez a stratégia a szövegek feldolgozásakor több helyen is megjelenik, s találkozunk vele mind az első meghallgatás, mind a feladatmegoldás folyamán. A következő példa a feladatmegoldásnál alkalmazott problémaazonosítást szemlélteti.

Akkor a laboratory experiment carried out: measurement of...in blood, hát ezt igazából nem tudom, hogy ezt nem is tudom, hogy ide, hogy a laboratory az mit mutatott ki, nem is tudom igazából, hogy mit akar kérdezni ennél a részénél. Talán azt, hogy a kalcium nem jut be, nem jut be a vérbe, vagy nem tudom, hogy itt a betegséggel gondolom, hogy mit mutattak ki a laborban erről a betegségről. (Zsanett)

A problémaazonosítás a szakmai szövegben közel kétszer olyan gyakran fordul elő, mint az általános szövegben (13:7). A hallgatók általában mindkét szövegfajta esetében éltek ezzel a stratégiával, de három hallgató csak az általános szövegben használta és ott is csak egyszer. Ugyanakkor öt hallgató csak a szakmai szöveg esetében alkalmazta ezt a stratégiát. Feltételezhető, hogy miután a hallgatók nagyobb része a szakmai szöveget ítélte nehezebbnek, a feldolgozás folyamán eljutott ugyan a probléma azonosításáig, de a megoldást nem mindig sikerült megtalálnia.

Az eleje az elég sok volt. Sok idegen szó volt. (Zsófi)

A harmadikat azt nem töltöttem ki. Tehát értettem nagyjából ott a szöveget, de elkalandoztak a gondolataim. (Anikó)

A hallgatók eredménye szerinti megoszlás azt mutatja, hogy a jól és közepesen teljesítő hallgatók mindannyian éltek a problémaazonosítás stratégiájával, míg a gyengén teljesítők közül csak ketten. Ugyanakkor a stratégia alkalmazásának gyakoriságát figyelembe véve a közepesen teljesítők állnak élen, őket követik a jól teljesítők és utolsók a gyengén teljesítők.

Azt feltételezhetjük, hogy a gyengén teljesítő hallgatók egy része el sem jutott odáig a szövegfeldolgozásban, hogy a problémát azonosítani tudja. Ugyanakkor az is valószínűnek látszik, hogy a jól teljesítő hallgatók kevesebb problémával szembesülnek a feldolgozás folyamán, mint a többiek. Ebből következik, hogy leginkább a közepesen teljesítő hallgatók alkalmazzák ezt a stratégiát, mivel ahhoz ahhoz már elég jók, hogy amennyiben problémával találják szembe magukat, akkor azt azonosítani tudják. Ugyanakkor annyira azért nem jók, hogy kevés problémát észleljenek. Az itemenkénti azonosításnál azt látjuk, hogy a feladatok 50%-ánál jelentett sikeres megoldást ennek a stratégiának az alkalmazása (10/20). A jól teljesítő hallgatók minden esetben, amikor a problémát azonosították, sikeresen oldották meg a feladatot (6/6). A közepesen teljesítő hallgatóknál ez az arány 33% (3/9), míg a gyengén teljesítőknél 20% (1/5). Vagyis azt látjuk, hogy a gyengén teljesítő hallgatók, ha egyáltalán eljutnak a probléma azonosításáig, nagy valószínűséggel nem tudják jól megoldani az adott itemet.

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy a metakognitív stratégiák közül legtöbbször és leggyakrabban a problémaazonosítást alkalmazták, ezt követte a monitorozás, majd a szelektív figyelem. A szakmai szövegek esetében gyakoribb volt a problémaazonosítás és a szelektív figyelem alkalmazása, míg az általános szövegben a monitorozás bizonyult gyakoribbnak. Az adott item megoldásának sikeressége a vizsgált minta alapján a szelektív figyelem alkalmazása esetében általában igazolódott, míg a monitorozás és a problémaazonosítás csak a jól teljesítő hallgatók számára jelentett előnyt. A gyengén teljesítő hallgatók inkább az általános szövegben alkalmazták a monitorozást, ami arra utal, hogy az ezzel párhuzamosan alkalmazott stratégiák, ha voltak ilyenek, sem segítettek megoldani az adott itemeket. A problémaazonosításnál pedig azt látjuk, hogy a gyengén teljesítők többnyire csak az azonosításig jutottak el, ezt azonban ritkán követte siker az item megoldásában. Megállapíthatjuk még, hogy mint a metakognitív stratégiák funkciójából következik, ezeket önmagukban általában nem alkalmazzák a hallgatók. Ahhoz ugyanis, hogy ki tudjanak szűrni bizonyos információkat, monitorozni tudják a hallgatás folyamán felépített jelentést illetve hogy a problémát azonosítani tudják, mindenképpen szükséges még egy-két kognitív stratégia alkalmazása is. A vizsgálati személyek esetében ezek a stratégiák a háttértudás és a kontextus alapú következtetés voltak. Ezeknek a stratégiáknak a megfelelő összehangolása segíthet felépíteni a szándékolt jelentést.

4.5.3.2. A kognitív stratégiák alkalmazása

A kognitív stratégiák közül nem jelenik meg a hallgatók által alkalmazottak között a nyelvi következtetés és a képi megjelenítés. A fordítást pedig azért nem elemzem a dolgozatban, mert a vizsgálati személyek magyarul gondolkodnak, magyar nyelvűek a protokollok, így nem lehet mindig biztosan megállapítani, hogy az adott megfogalmazás fordítást vagy magyar nyelven megfogalmazott gondolatot jelent.

A kognitív stratégiák első csoportját a **következtetési stratégiák** alkotják. Ide tartozik a nyelvi következtetés, a hang alapú következtetés, az extralingvisztikai következtetés és a verbális kontextus alapú következtetés (szövegrészek közötti következtetés).

Azt látjuk, hogy a hallgatók közül szinte mindenki használta a következtetés valamelyik formáját. Összesen két hallgatónál nem figyelhető meg ez a stratégia. Ha a stratégiacsoporton belüli megoszlást nézzük, azt találjuk, hogy a következtetés leginkább a verbális kontextus alapú következtetés formájában jelenik meg a hallgatók szövegfeldolgozásában. A nyelvi következtetésre nem találunk példát a protokollokban.

A **hang alapú következtetést** összesen hatan alkalmazták, és mind a hatan az általános szöveg feladatlapjának ugyanazon iteménél.

Itt a lány valamire rájött, a hangsúlyából ítélve és hogy hát ő remélte, hogy nem kell olyan sok embert megkérdezni, de úgy néz ki, hogy többet kell, mint amennyire ők gondoltak. És akkor utána jött rá a lány valamire, most azt nem tudom, hogy, talán hogy korok szerint kell csoportokat csinálniuk, de ezt lehet, hogy félrehallottam, ezt csak a hangsúlyából gondolom, hogy ráébredt. (Kati)

A lány elkezd találgatni, hogy hányat kell csinálni, hogy 5, 10 esetleg és akkor mondja a férfi, hogy hát nem, 15-öt kéne csinálni minden egyes csoportból és erre elszörnyülködí magát a lány, hogy úristen, ez évekig fog tartani. (Zsuzsa)

Mint erre már korábban utaltam, feltehetőleg azért csak az általános szöveg feldolgozásakor jelenik meg a hang alapú feldolgozás, mert ez a párbeszéd más stílust, más műfajt képvisel, mint a szakmai interjú. A szakmai interjú kötöttebb stílusa kevésbé nyújt lehetőséget arra, hogy a beszélők kinyilvánítsák érzelmeiket. Két diák beszélgetése a közös munkáról könnyebben ad lehetőséget a lelkiállapot, az érzések, érzelmek megjelenítésére. Ugyanakkor azt is látjuk, hogy a hallgatók által meghallgatott általános nyelvi párbeszédben sem sok ilyen lehetőség jelenik meg. Tulajdonképpen az általános szövegben is csak egyszer találkozunk az érzelemnyilvánítás olyan szintjével, hogy a hang tónusa is kifejezze a beszélő hozzáállását és ezzel segítséget adjon a hallgatónak a feldolgozásban, hozzájáruljon következtetések esetleges levonására.

A hang alapú következtetést alkalmazó hallgatók egyforma arányban képviselik a jól, közepesen és gyengén teljesítők csoportját, vagyis mindegyik csoportból két-két hallgató élt ezzel a stratégiával. Az adott itemnél elért eredményüket tekintve a jól teljesítő hallgatók sikeres eredményt értek el, a közepesen és rosszul teljesítő 2-2 hallgató közül pedig az egyik sikeres volt, a másik nem. Vagyis az, hogy a beszélők hangjuk tónusával vagy intonációval jelzik véleményüket, érzelmi állapotukat, nem

feltétlenül jelentett segítséget a közepesen és gyengén teljesítő hallgatóknak a feladatlap megoldásában.

Extralingvisztikai következtetést egy hallgató alkalmazott az általános szöveg egy iteménél. Ő a beszélők közötti kapcsolat alapján próbált következtetni a helyzetre.

Hát itt valószínű, hogy a, gondolom abból, ahogy beszéltek, hogy itt a Jack segítséget kér a lánytól, a Lucytól. (Kati)

A következtetési stratégiák közül a hallgatók leginkább a **verbális kontextuson alapuló következtetést** alkalmazták. Ez volt az egyik leggyakrabban használt stratégia, összesen két hallgató nem élt vele, akik viszont használták, általában többször nyúltak ehhez a stratégiához. Ez a stratégia a szövegek feldolgozása folyamán több helyen megjelenik, találkozunk vele az első meghallgatásnál és a feladatmegoldásnál egyaránt.

Hú, az előző az az volt, hogy régebben hogyan kezelték, itt meg hogy különböző országokban talán eltérő a keze-, nem nagyon értettem, hogy eltérő a kezelés, hogy más vitamin adagokkal kezelik a babákat. (Zsanett)

Hát itt meg megint a kicsikkel kapcsolatban, hogy a, az anyatejről beszélt, meg a, hát a kalcium és a foszfor, gondolom, az egyensúlyáról meg ezeknek az arányáról, hogy ez összefügghet ezzel a D vitamin hiánnyal. Azt még nem tudom, hogy hogyan, de hát itt sejtem az összefüggést, mivel hogy erről a D vitamin hiányról van szó. (Kati)

Ha megnézzük, hogy a verbális kontextus alapú következtetés milyen gyakran fordul elő a két szövegfajtában, azt találjuk, hogy az általános szöveg feldolgozásakor majdnem kétszer olyan gyakori, mint a szakmai szöveg esetében (11:20). A hallgatók számát tekintve pedig a következőképpen alakulnak a számok: a szakmai szöveg esetében 7 hallgató alkalmazza ezt a stratégiát, míg az általános szöveg esetében 11. Négy hallgató a szakmai szöveg feldolgozásakor használja többször a verbális kontextus alapú következtetést, kilencen viszont az általános szövegnél. Mind a négy hallgató, aki a szakmai szöveg esetében nyúl többször a verbális kontextus adta lehetőségekhez, a jól teljesítők csoportjába tartozik, és mind a négynek az általános szöveg feldolgozásakor sikerült jobb eredményt elérni. Vagyis számukra (is) valószínűleg nagyobb kihívást jelentett a szakmai szöveg, de látjuk, hogy a kontextus alapú következtetés hozzájárult a sikeres feldolgozáshoz. A Spearman rangsorkorreláció is azt mutatja, hogy a szakmai szöveg esetében szignifikáns összefüggés van a kontextus alapú következtetés és az eredmény között. Az általános szöveg feldolgozásakor többször jelenik meg ez a stratégia, de azt is látjuk, hogy ez nem mindig segíti a megértést. Előfordul, hogy a hallgató nem megfelelő sémákat aktivál, nem megfelelő keretbe helyezi a szöveget, később viszont ezekre a sémákra épít, vagyis megmarad a felépített kereten belül. Az így létrejövő következtetés nagy valószínűséggel nem fog megfelelni a szándékolt jelentésnek. A következő példa azt mutatja, hogyan erősíti magában a hallgató a konceptuális keretet és a

részleteket illető téves elképzelését, természetesen a kontextus alapú következtetés stratégiájának segítségével.

Lucy: Sure. Well, let's get started right now. Let's go over the instructions. What exactly do we have to do?

Jack: Well, it says here we have to look at one area of the entertainment industry. There's a list of the different types.

Valamilyen környezet meg hogy az iparosítás valahogy, tehát hogy ez az *environment* meg az *industry*, ahogy mondta. Hát ebből nagyjából ennyi. (Zsófi)

Lucy: What are they?

Jack: Music, cinema, theatre, sport, and eating out.

Lucy: Is that all?

Jack: Looks like it.

Mondta ezeket a mozi, színház, sport. Hát lehet, hogy volt valamilyen épület vagy szabadidőközpont vagy nem tudom vagy ilyesmit akarnak, hogyha az előzőhöz nézem, hogy környezet és ipar meg ehhez képest, hogyha abból vezetem tovább. (Zsófi)

Lucy: So we choose one branch of the industry and then look at how two different groups of people use it? Is that right?

Jack: Yes.

Hát hogy az emberek milyen sokan fogják majd használni. Hát akkor pedig szerintem kötődik hozzá, esetleg valamilyen szabadidő központ és hogy ezt milyen sokan ki fogják használni esetleg. (Zsófi)

Ha itemenként nézzük a sikeres megoldások arányát, azt találjuk, hogy a verbális kontextus alapú következtetés segítségével feldolgozott információk az esetek 58%-ában voltak sikeresek (18/31). A jól teljesítők minden esetben sikeresen oldották meg az adott itemet, míg a rosszul teljesítők minden esetben sikertelenek voltak. A közepesen teljesítők 61%-ban tudták sikeresen megoldani az adott itemet (8/13).

Megfigyelhető, hogy a verbális kontextus alapú következtetést nagyon gyakran együtt alkalmazzák a hallgatók a háttértudással és a monitorozással. Ezeknek a stratégia-csoportoknak az összehangolása segít kitölteni a feldolgozás folyamán a megértésben támadt hézagot.

Érdekes még hozzátenni, hogy a kutatások szerint ahhoz, hogy a nyelvtanuló sikeresen kikövetkeztesse az ismeretlen szavak jelentését egy olvasott szövegből, az ott szereplő szavak legalább 90%-át ismernie kell (Lightbown és Spada, 2006). Feltehetőleg a hallás utáni értés sem sokban különbözik az olvasástól ebben a tekintetben.

A következő kognitív stratégia az **összefoglalás**. Összesen négy hallgató alkalmazta ezt a stratégiát, ketten a szakmai szövegnél, ketten pedig az általános szövegnél.

Most hogy az egészet hallottam, így egy-két dolog leesett közben. Szóval egy-két dologra rájöttem, hogy, majd mindjárt mondom a feladatot is, csak szerintem ők arra jöttek rá, hogy nem is biztos, hogy az anyagcserével van a baj, vagy legalábbis nekem úgy állt össze, hogy amikor elkezdtek a gyerekeknek 2000 egység D vitamint adni naponta, akkor is ezeket a fajta töréseket, azok, tehát akkor is észlelték. (Kati)

Hát most sokkal jobban lehetett. Tehát hogy inkább figyeltem, mint megpróbáltam kitölteni. Tehát hogy ők ezt iskolai feladatnak kapták, hogy kell csinálniuk ezt az interjút. És megvoltak nekik az instrukcióik, hogy hogyan kell ezt megcsinálni, és akkor ezért dolgoztak így párban együtt. És akkor a többi az úgy nagyjából jó volt és akkor azért nem volt jó szétválasztaniuk nemenként, merthogy azt mondja, hogy a férfiak és nők is ugyanazt a zenét szeretik, a fiatalabbak, mint ők és akkor ez nem hozna különbséget és ezért ajánlották a végén inkább azt, hogy életkor szerint válasszák szét őket. (Sára)

A szakmai szöveg esetében mindkét hallgató, aki az összefoglalás stratégiáját alkalmazta, a jól teljesítő hallgatók közé tartozik, míg az általános szöveg esetében a két hallgató közepes teljesítményt nyújtott. A gyengén teljesítő hallgatók nem éltek ezzel a stratégiával. Ehhez valószínűleg hozzájárult az is, hogy számukra nagy valószínűséggel a második meghallgatásra sem állt teljesen össze, miről is szólnak a szövegek, tehát összefoglalni sem tudták. Jellemző módon a négy hallgató azért foglalja össze a szöveg vagy szövegrész tartalmát, mert az on-line feldolgozás közben bizonyos részletek nem voltak elég világosak számukra. Amikor egy újabb input segítségével eléri azt a pontot, hogy a szöveg bizonyos korábban hallott, de nem teljesen feldolgozott részei is nyilvánvalóvá válnak számukra, a hallgatók úgy érezhetik, hogy célszerű összefoglalni, hogy pontosan miről is volt szó addig. Ennek az lehet a célja, hogy ellenőrizték, és lehetőség szerint megerősítsék új hipotézisüket. Ebben a mozzanatban tulajdonképpen többféle stratégia hatása is ötvöződik: jelen van a monitorozás, a háttértudás alkalmazása és a következtetés.

A következő megvizsgálandó kognitív stratégia a **transzfer**. Ezt összesen három hallgató alkalmazza, de hatszor fordul elő, mert egy hallgató négyszer is él vele. Többnyire a latin szó jelentését viszik át az angolra, de van egy példa, ahol a magyar (pontosabban a magyarban is használt latin) szó a forrás.

Ásványokról beszél és *minerals*, ami így ismerős és hallható és akkor innen már a kalcium és az egyéb az már, arról beszél, hogy ezt még a születés előtt a placentából kapja a gyerek. Legalábbis így nem tudom, olyan nagyon placentás volt, de lehet, hogy csak nekem magyarul placentás és erre gondolok. Nem tudom, hogy van a placenta, se angolul, se latinul. (Zsuzsi)

A szövegfajta alapján azt látjuk, hogy egyenlő arányban alkalmazták a transzfer stratégiáját a hallgatók a szakmai és az általános szövegben. Ez meglepőnek tűnhet, mert az angol szakmai szöveg nagyon sok latin eredetű szót tartalmaz. Ha jobban megvizsgáljuk a protokollokat, azt találjuk, hogy a hallgatók nem mindig ismerik fel a latin szót az angol megfelelőjében.

Nem tudom, mi lehet az a *defect*. Tehát hogy tablettában adták, vagy nem, hogy a véráramba juttatták a D vitamint. (Anita)

Arra is találunk példát, hogy a hallgató az angolban és magyarban egyaránt megtalálható latin eredetű szó legáltalánosabb magyar jelentését alkalmazza az adott angol szóra. Az alábbi szövegrészlet erre példa, a hallgató ugyanis a *condition* szót a magyarban is használt kondíció szóként értelmezi.

Dr MacIntosh: Well there's a fairly spectacular demineralisation of the bones and when this is severe you find spontaneous fractures in the long bones, sometimes in the ribs, and there's also a condition known as rachitic respiratory distress where it's felt that the ribs are so demineralised that they are rather rubbery so that rather than the thorax expanding during breathing each inspiration leads to the chest caving in on itself.

Hát a csontokról beszél, hogy azok törékenyek lesznek. Aztán a kondíciójuk is csökken, aztán a respiratorikus, az a, hát ilyen légzési problémák fordulhatnak elő, mellkasi fájdalom. Nagyjából ennyi. (Petra)

Ki kell emelnünk, hogy a *gestation* és a *postnatal* szavakat, melyeket a feladatlap szöveg kiegészítései részében kellett beírni, a legtöbb hallgató általában nagyon nehezen értette. Még ha sikerült is a mondat mentális reprezentációját létrehozniuk, azt már nem tudták sem felidézni, sem kikövetkeztetni, hogy milyen angol szó hiányzik a szövegből. Ez azért is figyelemre méltó, mert ezek a latin szavak a magyarban is majdnem ugyanilyen formában jelennek meg és hangzásuk is nagyon hasonló.

A következő hallgatók érdekes példáját adják annak, hogy nagyjából értik, miről van szó, latinul is valószínűleg ismerik, mégsem ismerik fel a *gestation* szót. Egyikük a *station* szóra tippel, tudja is, hogy az nem elég, mégsem tud továbblépni. Szegmentálási problémáját az okozza, hogy a *gestation* szó második szótagján van a hangsúly, így a hallgató azt észleli a szó kezdetének.

Akkor a második ilyen beírás részénél, oda azt írtam, hogy ugye az arról szól, hogy azok a gyerekek, akik 1 kilónál kevesebbel születnek és a huszonnyolcadik hét előtt, hát *station*-t írtam ide, tehát hogy, de az biztos, hogy nem az lesz. Két szó volt vagy gondolom egy nagyon hosszú szó, aminek valami ilyesmi kiejtése van, de nem tudtam követni. (Anikó)

A másik hallgató pedig csak az első szótag kiejtésére koncentrált, ami teljesen félrevezeti.

Dr MacIntosh is dealing with babies of less than a kilo in weight and less than 28 weeks' ez az, amit itt nem tudtam. Tehát értettem valamit, ez a [dʒæst] és még valami tovább, de ezt így nem. (egyébként mire tippelne?) Hát arra, hogy 28-adik, 28 hétre születettek. Tehát akkor *delivery* lenne? Vagy hogy még a *birth*, azt tudnám, de hát azt értettem az elején, hogy ez [dʒæst] valami, de többet nem. (Zsófi)

A következő példa a *postnatal* szó, ami a magyar szakszövegekben nagyon sokszor előfordul posztnatális formában. A hallgató tudja, mit jelent, érti az elejét, mégsem tudja angolul megnevezni a szót.

Utána *the period of investigation lasts for 5 to 16 weeks of* ez is valami *post* és valamilyen *age*. Csak ez a *post*, ezt amit értettem. (de mi lehet még?) Hát ez valószínű, hogy a születés utáni kor vagy időszak vagy, gondolom, ezt akarja esetleg leírni. Erre gondolnék. (Zsófi)

Ha a transzfert alkalmazó három hallgató eredményeit nézzük, azt találjuk, hogy a transzfert egyszer használta egy gyengén teljesítő hallgató és egy jól teljesítő hallgató, négyszer pedig egy közepesen teljesítő hallgató. Az itemek sikeressége szempontjából az az eredmény, hogy csak a gyengén teljesítő hallgató megoldása nem volt sikeres. Tekintettel arra, hogy a hallgatóknak kötelező két féleven át latint tanulniuk, mégsem igazán tudják érvényesíteni latin tudásukat, jóval több energiát kellene fektetnünk e terület fejlesztésébe, legalábbis a hallás utáni értés területén. Az olvasott szövegek esetében ugyanis, mivel nagyobb az angol és a latin forma közötti hasonlóság, sokkal könnyebben alkalmazzák a hallgatók a transzfer stratégiáját.

Természetesen azt is látjuk, hogy a transzfer stratégiáját sem önmagában alkalmazzák a hallgatók. Ahhoz, hogy az adott szövegben felismerjék a latin szakszót, nagy valószínűséggel szükséges a kontextus alapú következtetés, a monitorozás és a háttérismeret stratégiáinak összehangolt alkalmazása.

A következő kognitív stratégia, melyet megnézünk, az **ismétlés**. Ez szintén nagyon gyakran alkalmazott stratégia a vizsgált személyek körében, mindössze hárman nem éltek vele. A hallgatók jó része többször is alkalmazta ezt a stratégiát, volt, aki tizenkétszer, de olyan is volt, aki csak egyszer. Összesen ötvénszer fordul elő a protokollokban. Az ismétlés a szövegek bármely részében előfordulhat, és inkább az első meghallgatásra jellemző. A feladatmegoldásnál ugyanis inkább olvasásról vagy előhívásról beszélhetünk. A protokollok alapján megállapítható, hogy az ismétlések háromféle célból jelenhetnek meg a feldolgozás folyamán. Az első eset az, amikor a hallgató felismeri ugyan a szót, de nem tudja, mit jelent. Ebből kifolyólag egyszerűen csak megismétli, vagy angol formában helyezi a magyar mondatba.

Ez a *ricketts* az egy betegség. (Zsanett)

Female like valami volt még, de azt nem tudom, mi. (Petra)

Arra is találunk példát, hogy az angol szót magyar toldalékkal látja el a hallgató.

Hogy egészen 4 évvel ezelőttig így kezelték őket, hogy D vitamint adtak, és hogy ezzel nem volt semmi probléma, vagy hogy nem tudom. Ja, hogy még mindig látják ezeket a *ricketeket*. (Orsi)

A fenti mondat azért tűnik nagyon furcsának, mert az angol nem használja egyes számban ezt a szót. Ebből is látszik, hogy a hallgató számára ismeretlen.

Az ismétlés második fajta előfordulása akkor figyelhető meg, amikor a hallgató felismeri a szót, de nem nevezi meg azonnal magyarul, hanem előbb megismétli, és aztán fordítja le vagy magyarázza meg. Ez feltételezésem szerint az emlékezetben tartás funkcióját tölti be. Vagyis azzal, hogy a hallgató megismétli a szót, megakadályozza az emléknym elhalványulását, kicsit tovább tartja az echoikus memóriában, így időt nyer arra, hogy megtalálja a megfelelő magyar szót vagy kifejezést.

Hogy Lucy épp most mondta, hogy már elkezdte, de hogy át kéne nézniük, hogy pontosan mik is az előírások és Jack azt mondta, hogy az az első, hogy az *entertainment*, a szórakoztató, tehát hogy a szórakoztató irányba kellene elmenniük vagy azt kellene vizsgálni. (Orsi)

Arról beszélnek, hogy a múltban, hogy ezt a *defect*, vagyis rendellenes, igen, rendellenességet hogyan kezelték. (Zsuzsi)

Egy lány *working* vagyis hogy dolgozik valahol. (Zsuzsi)

Tehát a lány az nem egészen értette, hogy mire gondol és akkor megkérdezte, hogy pontosan te mit is csinálsz és a fiú válaszolt neki, valami *list*, tehát volt szó valami listáról és hogy azon még valami talán. (Sára)

A második fajta előfordulás alcsoportját alkotják azok az esetek, amikor a hallgató megismétli a szót és lefordítja, de nem jó jelentést köt hozzá. A hallgató ugyanis fel is ismeri a szót, meg is találja hozzá a szerinte megfelelő magyar szót vagy kifejezést, de nem megfelelő jelentést rendel a szóhoz.

...megbeszélnek a munka részleteit és az volt, hogy akkor 15 embert kell ugye csoportonként, de hogy volt ez a *fifteen age*. Lehet, hogy 15 éveseket kell ezekről a szokásokról megkérdezni. (Nóra)

...említette a *record musicot*, ez meg a, ezek a sláger zenék vagy nem tudom. Ezek a, amik éppen vezetnek ezeket a slágerlistákat, vagy hogy hívják ezeket. Meg hogy ez a *live music*,

ez meg az ilyen örökzöldek, hogy talán arról is kérdeznek, hogy talán hogy melyikhez húz jobban a szíve vagy nem tudom. (Zsanett)

A harmadik típusú ismétlés érdekessége az, hogy a hallgató először nevezi meg magyarul az adott szót vagy szókapcsolatot és utána mondja angolul. Az ilyen esetekben látszólag teljesen felesleges az angol szó megisméltése. Feltételezésem szerint itt az adott lexikai egységet tekintve kisebb vagy nagyobb mértékű bizonytalanság húzódik meg a háttérben, és az angol szó ismétlésével a hallgató egyfajta megerősítést vár.

Hát hogy is mondta? Hogy a, talán azt kérdezi a nő, hogy van másféle követelmény is, hogy *any other requirements*, nem tudom, itt valami ilyesmit kérdezett. (Zsanett)

Hát itt meg arról beszélt, hogy a, miket okoz, hogy ilyen töréseket a hosszú csöves csontokban, gondolom, hogy ez a *long bones* azt jelenti. (Kati)

Azt látjuk, hogy az ismétlés használata is igényli a háttértudás, verbális kontextus alapú következtetés, illetve a háttértudás stratégiái közül valamelyik vagy mindegyik alkalmazását. Amennyiben a hallgató ezeket a stratégiákat nem használja, és az ismétlést önmagában alkalmazza, akkor nem valószínű, hogy sikerül megfejtenie a szó jelentését.

Ha összehasonlítjuk az ismétlés megjelenését a szakmai és az általános szövegben, azt látjuk, hogy az általános szövegben jóval gyakoribb (19:31). Ezt részben az magyarázza, hogy a szakmai szövegben kisebb biztonsággal ismerték fel a hallgatók a szavakat (ld. transzfer). Másrészt az általános szövegben előforduló szavak jelentős része gyakori szó, ezért nagyobb valószínűséggel hallották már őket a hallgatók, de nem biztos, hogy ismerik is a jelentésüket.

Az itemenkénti eredményazonosítás azt mutatja, hogy az esetek 40%-ában (20/50) sikerült a hallgatóknak sikeresen megoldaniuk az adott itemet az ismétlés segítségével. A jól teljesítő hallgatók esetében ez az arány 83% (5/6), a közepesen teljesítőknél 52% (11/21), míg a gyengén teljesítőknél csak 17% (4/23). Úgy tűnik, hogy a gyengén teljesítő hallgatók főleg akkor ismétlik meg az angol szavakat, ha sikerül ugyan felismerniük az adott szót, de nem ismerik a jelentését. Azt is láttuk, hogy az általános szövegben sokkal gyakoribb ez a stratégia, mint a szakmai szövegben. A gyengén teljesítő hallgatók az ismétlés stratégiáját összesen ötször alkalmazzák a szakmai szövegben és 18-szor az általánosban. Ez összhangban van a Spearman rangsorkorreláció eredményével, ami negatív korrelációt mutatott ki az általános szövegben az ismétlések száma és az eredmény között. Vagyis az általános szöveg esetében az ismétlés leginkább azért fordul elő, mert a hallgató nem ismeri az adott szó jelentését. Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy mindenképpen növelnünk kell a hallgatók szókincsét mind a szaknyelvben, mind az általános nyelvben. A szaknyelvben azért, mert sok esetben odáig sem jutnak el, hogy felismerjenek bizonyos szavakat, az általános nyelvben pedig azért, mert itt ugyan viszonylag sok szót felismernek, de a jelentésüket már nem ismerik és nem is tudják kikövetkeztetni a szöveggörnyezetből. Ami még lényeges a szókincsfejlesztésnél az az, hogy a szavakat vagy lexikai

egységeket kiejtéssel együtt kell megtanítani, mégpedig nem izoláltan, hanem úgy, ahogy normál tempójú beszéd folyamán mondatokban és kifejezésekben hallhatók.

4.5.3.3. A háttértudás alkalmazása

Mint azt a stratégiák alkalmazásának kvantitatív elemzésében ismertettem, a tanulmányban részt vevő hallgatók leggyakrabban a háttértudás stratégiáját alkalmazták, mégpedig a szakmai szövegnél a szakmai tudást, az általános szövegnél pedig a világról szóló ismereteket hívták segítségül a szöveg bizonyos részeinek megértéséhez. Ismeretes, hogy a háttértudás (deklaratív tudás) befolyásolhatja a beszédmegértést. A tanulók a szavak, a frázisok és a mondatok megértésében viszonylag gyakran fordulnak a már meglévő, előzetes tudásukhoz, hogy a bejövő hangfolyamot dekódolják (Buck, 2001; Rubin, 1994; Vandergrift, 2007). A jelen tanulmányban részt vevő hallgatók is előszeretettel hívták segítségül háttértudásukat a hallott szöveg megértéséhez. Ha megnézzük, hány itemnél alkalmaztak a hallgatók háttértudást és ezek közül az itemek közül hányra adtak helyes választ, eléggé vegyes képet kapunk. A helyes válaszok és a háttértudás igénybevételével történő próbálkozások aránya az összes hallgatót figyelembe véve 47%. Ez azt jelenti, hogy a meg nem értett szövegrészekből hiányzó információ megszerzésére tett kísérlet, amennyiben a hallgató a háttérismeretét vette igénybe, átlagban majdnem minden második esetben járt sikerrel. Ha viszont külön szemléljük a jól teljesítő hallgatókat és a kevésbé jól teljesítőket, akkor azt találjuk, hogy a jól teljesítőknél 85%, a közepesen teljesítő hallgatóknál 42%, míg a gyengén teljesítő 6 hallgatónál csak 32% ez az arány. Ha tovább szűkítjük a kört és a gyengén teljesítőknél nem vesszük figyelembe azt a két hallgatót, akik vagy a szakmai részből vagy az általános részből jobban teljesítettek, akkor azt látjuk, hogy a gyengén teljesítő 4 hallgató csak 27%-ban jutott el a megfelelő válaszhoz a háttértudás segítségével, vagyis nagyjából minden negyedik próbálkozásuk volt sikeres. Ez is azt mutatja, hogy az idegen nyelvű szöveget hallgató nyelvtanuló igyekszik maximálisan kihasználni a háttértudása adta lehetőségeket, azonban nem ritka, hogy a háttértudás alkalmazása téves értelmezéshez vezet. Ez akkor fordul elő, ha a hallgató nem megfelelő sémát aktivál, valamint túlságosan is ragaszkodik elképzeléséhez és nem veszi észre, hogy a bejövő input nem támasztja alá elképzelését (Field, 2004a; Long, 1990; Macaro és mtsai, idézi Vandergrift, 2007; O'Malley és mtsai, 1989). Ezekben az esetekben a hallgató vagy nem ellenőrzi folyamatosan a kezdetben felállított hipotézist, vagy elmulasztja újabb hipotézis felállítását. Ezt a jelenséget Stanovich (1980) is leírja olvasott szöveg értésével kapcsolatban. Megfogalmazása szerint korábban paradox jelenségnek tekintették, hogy a háttértudás hatása eredményesebb a jó olvasók esetében, mégis a gyenge olvasók azok, akik a szófelismerésben inkább támaszkodnak a háttértudásra. Megállapítja, hogy ha bármelyik tudásforrás hiányos, az olvasó jobban támaszkodik a többi tudásforrásra. A kevésbé sikeres olvasók esetében a dekódolás pontatlansága azt is jelentheti, hogy nem a megfelelő sémákat aktiválják. Ugyanezt mondhatjuk el a hallás utáni értésben kevésbé jól teljesítő nyelvtanulókról is.

A következő táblázat lebontva tartalmazza a fent megnevezett arányokat, vagyis azt mutatja, hogy az egyes diákok hány százalékban oldották meg sikeresen a feladatokat, amennyiben a háttérismeret valamelyik fajtáját alkalmazták. Az első oszlopban a diák sorszáma látható, ezt követi a szakmai

szöveg esetében elért százalékos eredmény, majd az általános szövegben elért százalékos eredmény, valamint a két szövegre együttesen elért százalékos eredmény. A táblázat következő oszlopa a szakmai feladaton elért összpontszámot mutatja függetlenül attól, hogy milyen stratégiát alkalmazott a hallgató. Ezt követi az általános szöveg hallgatásakor elért eredmény, és a legvégén áll az összeredmény.

diák	szhaszn	ahaszn	Totalhaszn	összpontsz	összponta	total
1	0,66	0,33	0,5	6	6	12
2	1		1	8	9	17
3	0,57		0,57	6	6	12
4	0,2	0,25	0,22	3	5	8
5	0,66	0,55	0,53	6	4	10
6	0,6	1	0,66	8	10	18
7	0	0,6	0,3	5	4	9
8	0,4	0,16	0,27	2	3	5
9	0,75		0,75	7	8	15
10	0,5	0	0,33	5	5	10
11	0	0	0	5	8	13
12	1	1	1	7	10	17
13	0,5	0,4	0,45	7	6	13
14	0	0,4	0,18	1	7	8
15	0,8	1	0,85	9	8	17

14. táblázat
A háttérismeret alkalmazásának eredményei

Ha egy cellában nincs semmilyen szám, az azt jelenti, hogy az adott diák abban a feladatsorban (ez mindhárom esetben az általános szöveget jelenti) nem alkalmazta a háttértudás stratégiáját. Ha a cellában 0 szerepel, ott a hallgató próbálkozott ugyan a háttértudás alkalmazásával, de sikertelenül. Ahol 1 szerepel, ott százszázalékos a találat, vagyis a hallgató minden alkalommal, ahányszor háttértudást alkalmazott, sikeresen oldotta meg az adott itemet. Azt látjuk, hogy a jól teljesítő hallgatók a háttértudás alkalmazásában is sikeresebbek a többiekénél, a közepesen teljesítők jóval kevésbé sikeresek, míg a gyengén teljesítők ebben a tekintetben is a legkevésbé sikeresek. Egyetlen kivétel ez alól az 5-ös számú diák, Zsanett, aki a szakmai feladatnál elért 66%-kal, de még az általános szövegnél elért 55%-kal is kiténik a gyengén teljesítők közül. Az is igaz viszont, hogy az ő esetében a szakmai szöveg feladatlapján elért eredmény megfelel a középső harmad eredményének.

Ha viszont külön-külön nézzük a szakmai és az általános szöveget, azt találjuk, hogy nincs egyértelmű összefüggés az adott feladatsorban elért pontok és az adott feladatsorban a háttértudás alkalmazásával sikeresen megoldott itemek aránya között.

A Spearman rangsorkorreláció, melyet korábban már bemutattam, és amely fajtánként nézi a háttértudást igénybevevő stratégiák és az eredmény viszonyát, viszont szignifikáns negatív korrelációt mutat az általános szöveg esetében az általános világról szóló ismeretek alkalmazásának száma és az elért pontszám között. Ez azt is jelzi, hogy a kevésbé sikeres hallgatók általában többször próbálkoztak ennek a stratégiának a használatával, de eredménytelenül. Ez összhangban van más kutatások eredményeivel is (Long, 1990; O'Malley és mtsai, 1989). Arra is utal, hogy a jobb eredményt

elért hallgatóknak nincs szükségük olyan mértékben a háttértudás adta információk igénybevételére, mint a kevésbé sikeres hallgatóknak, mivel nyelvtudásuk és kiegyensúlyozottabb, összehangoltabb stratégiahasználatuk révén könnyebben felépítik a hallott szöveg mentális reprezentációját. Ezzel szemben a kevésbé sikeres hallgatók csak nagyon hiányos információkra támaszkodhatnak a mentális reprezentáció felépítésében, kompenzációképpen gyakran a világról szóló tudásukat hívják segítségül, de nem megfelelő adatvezérelt feldolgozás híján a felülről lefelé történő feldolgozás sem jelent megoldást. Nem sikerül a kettőt összhangban alkalmazniuk, vagy csak egyszerűen túl sok információ hiányzik ahhoz, hogy megfelelően felépítsék a jelentést.

Graham (1997) is azt írja, hogy a kevésbé sikeres nyelvtanulók erősen támaszkodnak a kontextuson alapuló következtetésekre, mivel kevesebb szót ismernek fel automatikusan és nyelvtani tudásuk sem elég ahhoz, hogy a szavak és kifejezések jelentését azonosítsák. A szöveg hallgatása közben felépített kontextuális keret hatására pedig olyan szavakat és kifejezéseket is „hallottak”, amik nem is hangzottak el. Field (2004a) is megállapítja, hogy néhány nyelvtanuló jobban megbízik az előre aktivált sémában, mint a hallott szövegben megjelenő adatokban, és ha nem ismer fel egy szót, akkor sem tekinti újnak, hanem megpróbálja ismert szavakhoz kötni, amelyeket a felülről lefelé történő feldolgozás is megerősít.

A jelen tanulmányban részt vevő hallgatók is támaszkodtak a verbális kontextusra, s még nagyobb mértékben a háttértudásra a szövegfeldolgozáskor, különösen az általános szöveg hallgatása folyamán. Itt is találunk példákat a gyengén teljesítő hallgatók között arra, hogy olyan szavakat „hallanak”, amelyek nem szerepelnek a szövegben.

Rickets is usually caused by lack of vitamin D. So it was with considerable surprise that paediatrician Dr Neil MacIntosh of St George's Hospital in London found that premature babies were suffering from rickets of prematurity despite being dosed with adequate vitamin D. We asked him about this form of rickets.

Egy londoni orvos egy londoni kórházban kutatásokat végzett gyerekeken és valamilyen rákkal kapcsolatban kutatások voltak. Hát most erről kérdezik az orvost. (Petra)

Ugyanennek a szövegnek a feldolgozásakor több hallgató is beszélt lappangási időről, ami egyáltalán nem szerepelt a szövegben. Látszik, hogy egyes hallgatók próbáltak összefüggést találni a számok között és mivel betegségről volt szó és szerepelt az időfaktor, a háttértudásból aktiválódott a lappangási idő.

Hajni a D vitamin előanyagáról beszél, pedig azt meg sem említették a szövegben.

Zsófi is félreérti az adott szövegrész lényegét.

Jack: Well, it says here we have to look at one area of the entertainment industry. There's a list of the different types.

Valamilyen környezet meg hogy az iparosítás valahogy, tehát hogy ez az *environment* meg az *industry*, ahogy mondta. Hát ebből nagyjából ennyi. (Zsófi)

Anita egyik félreértése:

Jack: What about concerts? You know, in pubs and halls.

Lucy: Oh yeah, we should include live music of course.

Anita: Mit szólna hozzá, hogyha elmennének koncertre és ott hallgatnák a zenét. De nem értem, mit mondott rá a lány. Hogy hideg lenne? *So cold* vagy nem tudom, valami ilyesmit mondott.

A háttértudás aktiválásának nehézsége tulajdonképpen már a szakmai szöveg kezdetekor nyilvánvaló. A hallgatók ugyanis általában nem ismerik a *rickets* szót, feltehetőleg azért, mert a magyar orvosi nyelvben az angolkór mellett a rachitis szó használatos. Ennek ellenére a jól teljesítő hallgatók vagy kikövetkeztetik a szöveggörnyezetből, hogy milyen betegségről van szó, vagy átmenetileg nem fordítanak figyelmet a betegség megnevezésére, nem ragadnak le a szavak szintjén, hanem elhelyezik a párbeszédet egy konceptuális keretben, amely a továbbiak során irányadó lesz.

Rickets is usually caused by lack of vitamin D. So it was with considerable surprise that paediatrician Dr Neil MacIntosh of St George's Hospital in London found that premature babies were suffering from rickets of prematurity despite being dosed with adequate vitamin D. We asked him about this form of rickets.

Hát a *rickets* betegségről van szó, ami a vitamin, a D vitamin hiánya okozza, s ez az angolkór, a rachitis. (Anikó)

Hát a D vitamin hiánnyal van kapcsolatban, hát azt nem értettem, hogy konkrétan milyen betegség, de hogy egy csecsemőekkel foglalkozó orvos írta ezt a tanulmányt. (Éva)

Nagyon érdekes, ahogyan Zsuzsa próbálja értelmezni a szót:

Egy kutatóról beszélt a nő, aki a koraszülött gyerekeknél azt találta, hogy valamilyen molekula kapcsolatban áll a rickettsiával és nagyjából ennyi. (Zsuzsa)

Zsuzsa nem figyel fel az első mondatra, amiben elhangzik, hogy mi okozza a betegséget. Csak a *rickets* szóra koncentrál. Mivel nem tudja, mit jelent, viszont alakja szerint ugyancsak hasonlít a rickettsia szóra, amit viszont ismer, azt gondolja, hogy a rickettsia nevű baktériumról van szó és azt egy molekulával hozza összefüggésbe. Ez a baktérium természetesen teljesen más tüneteket produkál, mint az angolkór.

Figyelemre méltó, hogy míg a laikus számára a D vitamin hiánya azonnal az angolkórt idézi fel, a szakmában valamennyire is tájékozott egyetemi hallgató ennél sokkal óvatosabb álláspontot képvisel.

Az eddigi példák a jól és gyengén teljesítő hallgatóktól származtak. Érdeemes megnézni azonban a közepesen teljesítő hallgatókat. Ők képezik a feladatlapok eredményei alapján a középső harmadot, ők azok, akik esetleg rossz sémát aktiválnak az elején, de menet közben, a kontextus figyelembe vételének és az önellenőrzésnek köszönhetően, az esetek jelentős részében korrigálni tudják tévedéseiket. Az 1. számú hallgató, Nóra több példával is szolgál erre vonatkozóan. A szaknyelvi szöveg hallgatásakor az első szakasz feldolgozása közben még nem tudja, hogy milyen betegségről van szó, de a második szakasz után pótolja ezt a hiányt: „Valamilyen angolkórról van szó, mert hogy babáknál volt ez a felmérés és D vitamin hiánya okozza.” Az általános nyelvi szövegnél viszont a fokozatos felismerés jellemzi a hallott szöveg feldolgozását nála, s ezzel párhuzamosan a keretet is mindig az újabb információhoz igazítja.

Valami marketinges dologról van szó, de fogalmam nincs ..

Valamire készülnek és hogy az előkészületekről ..

Felsorolta, hogy milyen tevékenységeket lehet csinálni, hogy mozi, színházat nem mondta, de hogy vacsorázni... (Nóra)

Egészen eddig csak próbálkozik. Eléggé szűkszavúan és pontatlanul fogalmaz. A következő résznél azonban összeáll a kép, amit aztán a későbbiek során tovább finomít.

Nem lehet, hogy valami felmérésről van szó? Hogy az emberek hova járnak szívesebben és akkor amiket itt felsorolt, azokat kérdezik meg. Azt mondta, hogy az embereket megkérdezi vagy valami ilyesmi, hogy a, az emberek milyen gyakran járnak oda. Gondolom, akkor valami felmérésről lehet szó, hogy ez a nő csinálja, és hogy megkérdezik akkor az emberektől az előkészületeket, de, talán így kötném.

... nem lehet, hogy talán azért kérdezi a férfit? És valami telefonos ilyen közvélemény kutatás vagy valami ilyesmi, és hogy a nő most kérdezte a szokásairól...

... kissé más dolog jutott eszembe, hogy ezek együtt dolgoznak .. és hogy megbeszélik a munka részleteit (Nóra)

Nóra nagyon jó példáját nyújtja a folyamatos hipotézis-ellenőrzésnek. Ahogyan az újabb és újabb információ beérkezik, úgy módosítja az addig felépített jelentést.

Zsanett esetében a szaknyelvi szöveg feldolgozásánál a helyesen alkalmazott szakmai tudás igénybevétele mellett téves következtetéseket is megfigyelhetünk, de a második meghallgatásnál ezeknek a félreértéseknek nagy részét korrigálta.

Dr MacIntosh: These are the babies that are born less than a kilo in birthweight and usually less than 28 weeks' gestation, and we begin to see it from about 5 weeks of postnatal age going up to probably 16 weeks of postnatal age.

Azt hiszem, hogy 20 héttel a gesztáció, tehát a beágyazódás előtt jelenik meg, kapja meg a baba és utána ez tovább fejlődik és valami 6 hét is volt, hogy még egy számot mondott, gondolom, hogy utána ez, gondolom, tovább fejlődik, vagy erre vonatkozott a következő szám. Arról beszélnek, hogy hogyan alakul ki, fejlődik ez a betegség az újszülöttek vagy hát a babáknál. (Zsanett)

A fenti szövegrész Zsanett részéről szakmai tévedéssel indul, amit ebben a szakaszban még nem vesz észre. Az utána következő mondatok pedig eléggé általánosak. A továbbiakban is megjelenik a szakmai háttértudás téves alkalmazása.

Dr MacIntosh: Well there's a fairly spectacular demineralisation of the bones and when this is severe you find spontaneous fractures in the long bones, sometimes in the ribs, and there's also a condition known as rachitic respiratory distress where it's felt that the ribs are so demineralised that they are rather rubbery so that rather than the thorax expanding during breathing each inspiration leads to the chest caving in on itself.

...ja igen, hogy légzési nehézségektől szenvednek a babák meg hogy hát szerintem talán az is volt, de ebben nem vagyok biztos, hogy a, hogy a levegőt nem tudják úgy nedvesíteni vagy hogy mondják ezt. Hát gondolom nem megfelelő a légzőrendszerük, és hogy emiatt nem tudják úgy párásítani... (Zsanett)

Orsinak a háttértudás alkalmazásakor csak a szakmai szöveg feldolgozásakor volt egy ponton félreértése, egy szakasznál pedig kissé zavarosan fogalmazott, de a lényegét végül is sikerült megragadnia. A legelső feladatnál a demineralizáció helyett demielizációt értett, amiről valószínűleg gyakran hallanak a hallgatók az egyetemen, viszont a D vitamin hiánnyal kapcsolatos betegségeknél nem valószínű, hogy szóba kerül. A másik problémás pont a D vitamin metabolitjaival kapcsolatos. Itt eléggé homályosan fogalmaz, a szövegrész végére viszont rátalál a lényeges következtetésre.

But we've also measured the vitamin D metabolites in the blood, both 25-hydroxyvitamin D in our own laboratory and other people have measured 1.25-dihydroxyvitamin D, and even when there's rickets these metabolites are high. So we can't really say that this is due to either a defect in supply or a defect in metabolism.

Hogy megvizsgálták a vérben ezt a D vitamin szintet vagy vitamin vagy a metabolikáját és hogy a, ennél a betegségnél is ugyanígy magas, tehát ha magas számú ez, akkor is jelen

volt ez a betegség. Szerintem az volt itt a lényeg, hogy több D vitaminnal sem tudták ezt teljesen megszüntetni. (Orsi)

Zsuzsi mindkét szöveg feldolgozásánál aktívan alkalmazta a háttértudást. A szaknyelvi szövegnél helyenként egyértelmű, hogy az adott témáról vagy annak egy-egy részletéről nemrég tanultak az egyetemen.

A *premature*, vagyis hogy valószínűleg valami a terhességgel vagy a szüléssel kapcsolatban, utána van az, hogy a fejlődő, tehát a meg nem született gyerek, *premature baby* és hogy a D vitaminnak valamilyen szerepe van mindebben és ezt így valamilyen orvost megkérdeztek vagy egy szülész-nőgyógyászt, hogy mondja el, hogy ennek a D vitaminnak milyen szerepe van így a koraszülésben vagy hát nem tudom. Hát a terhesség vagy a koraszülés körül valami.

A terhesség 28-ik ilyen gesztációs hét vagy valami, szóval ilyen terhességi hetétől van az, hogy már koraszülött és hogy valamilyen súlyról beszél, nem értettem, most hogy a súly fölött vagy körül lehet a babával kezdeni valamit és hogy a szülés, vagyis a postnatális, hogy 4-5 héten belül, nem tudom, hogy mi. Azt tudom, hogy a 28. hét, az megmaradt és hogy utána a gyerek, szóval a koraszülöttet akkortól már meg lehet tartani vagy lehet kezdeni vele valamit. Ennyi. (Zsuzsi)

Itt sok helyes következtetés elhangzik, de ugyanakkor példákat találunk arra is, hogy bizonyos részeket egyáltalán nem értett. Így a helyes következtetések és találgatások interakciójából alakítja ki a jelentést. Ezek alapján természetes, hogy néhány téves értelmezés is helyet kap itt. Viszont a hallott szöveg feldolgozásakor mindvégig nagyon aktív volt.

Az előzőből kihagytam azt, hogy a *defect* szó még az előzőből, úgyhogy valamilyen rendellenesség és ebben a hallgatási részben pedig az, hogy a légzés, a *respiratory* ... légzésnehézség és a *respiratory defect, distress*, valamilyen d-s szókapcsolatot mond még...

Ásványokról beszél és *minerals*, ami így ismerős és hallható és akkor innen már a kalcium és az egyéb az már, arról beszél, hogy ezt még a születés előtt a placentából kapja a gyerek. ... Az még biztos, hogy arról beszél, hogy születés előtt ezeket az ásványi anyagokat, hogy kapja a gyerek. Talán ezt próbálják meg így adni neki, a koraszülött gyerekek. Mintha ez lenne a kísérlet. (Zsuzsi)

A második hallgatás több kérdéses részre választ adott, így a feladatlapon nem teljesített rosszul. Figyelemre méltó, hogy a jól teljesítő hallgatókkal ellentétben, Zsuzsi jól értette, hogy az anyaméhben belüli ásványi anyag ellátásról is szó van ebben a részben. Ehhez nagy valószínűséggel a placenta

szó felismerése és az általa előhívott ismeretek nyújtottak segítséget. Az is igaz viszont, hogy a jól teljesítő hallgatók közül Zsuzsa és Anikó PROFEX pontszáma is annyi volt, mint Zsuzsié. Az általános szöveg feldolgozásával kicsivel több nehézsége volt. Itt elsősre több dolgot nem értett, az aktivált háttértudás sem volt több esetben megfelelő.

Egy lány *working* vagyis hogy dolgozik valahol, de nem tudom milyen *market*...

Hát annyi, hogy hobbik. Na de hogy most ebből hogy miért vagy hogy és azt nem tudom, úgyszólván mozi meg zene meg, meg ilyesmi, de hogy most ez hogyan kapcsolódik, hogy a lány által vagy hogy ez a hely teszem azt egy plaza, ahol éppen dolgozik, azt nem tudom.

Akkor valószínűleg az, amit szolgáltat úgymond ez a hely, mert két különböző korosztály vagy csoport vagy valami ilyesmi is használhatja vagy szóval hogy oda mehet.

Interjúkról, hát állásinterjúkról van szó *face to face*, vagyis hát szemtől szemben.

Hát most lehet, hogy őt interjúztatják, hogy utána ő interjúztasson, vagy fogalmam sincs.

...hogy hol lenne talán jobb, hogy nőknél, férfiaknál, de most hogy eladás vagy csoportmunka szempontjából, első hallásra nem tudom. (Zsuzsi)

Amint látjuk, az általános szöveg feldolgozásakor sokkal több hézag maradt, amiket csak részben próbált meg kitölteni. A második hallgatáskor azonban nagyjából összeállt számára a kép és a feladatlapot végül is 60 %-os eredménnyel oldotta meg.

Sára az általános szöveg feldolgozásakor is viszonylag sokszor alkalmazta világról szóló ismereteit. Ezek részben megfelelő sémákat aktiváltak, részben viszont tévesek voltak.

Jack: Lucy, we really need to get working on this marketing assignment. We've only got five weeks left to the end of term to design it, carry it out, and then write up the results.

Lucy: Sure. Well, let's get started right now. Let's go over the instructions. What exactly do we have to do?

Az alapszituáció az az, hogy 2 fiatal beszélget, és ők együtt dolgoznak egy piacon és akkor most a fiú kérdezi a lánytól, hogy az elmúlt időszakban volt szó valamilyen divatról, tehát hogy ez hogy volt, mi a véleménye róla. (Sára)

A divat témát feltehetőleg a *design* szó aktiválja.

Lucy: So we choose one branch of the industry and then look at how two different groups of people use it? Is that right?

Jack: Yes.

Kell választaniuk egy valami bizonyos valamit az utcáról és akkor meg kell, hogy nézzék, hogy ott milyen emberek járnak oda. Tehát valószínű, hogy valami ilyen felmérést csinálhatnak akkor, ilyen statisztikait és akkor ahhoz választják ki akkor ezek szerint, hogy akkor milyen boltok lehettek ott mondjuk az előbb, és akkor hogy most hova menjenek majd. (Sára)

Lucy: And do we have to use any particular method to get our data? Can we mail out a questionnaire, or do face-to-face interviews, or maybe even observations?

Jack: Well actually, it looks like we don't have a choice. We have to do telephone interviews.

Igen, akkor valamilyen statisztikát készítenek és akkor a lány kérdezi, hogy azt milyen módon tegyék meg, hogy szemtől szembe vagy valamilyen más módon és a fiú meg válaszolja, hogy nekik nincsen választási lehetőségük ebben és hogy mindenképp kell, hogy használjanak telefont. Lehet, hogy akkor viszont telefonon kell hogy érdeklődjenek, ilyen telefonos felmérés is. (Sára)

Lucy: So, first, which area are we going to choose? My preference would be cinema, since that's where I spend most of my money.

Jack: Hmm, I don't think that's such a good idea. I don't think there are huge differences in the market there. I mean you get young and old, male and female, rich and poor all going to the same movies.

...a lány az a mozi mellett, tehát a mozit szerette volna választani, a fiú meg mondta, hogy szerinte ez nem lenne a legjobb ötlet, ha jól érttem, akkor azért, merthogy azt nagyon sokan látogathatják, tehát nem és kor szerint is eltérő emberek járhatnak oda. Lehet, hogy a fiú olyat szeretne, ami valami sokkal speciálisabb igényt elégít ki, hogy kisebb legyen a látogató közönsége. (Sára)

Jack: No. Most of my female friends like the same music as me. Different age groups would be much more likely to show up differences, I think.

Hát itt valami olyasmi volt, hogy a fiú, ha jól értem, akkor azt mondja, hogy a nők, azok olyasmi zenét szeretnek, mint ők vagy ő és nem érttem a többit. Lehet, hogy itt valamit arról beszélt, hogy a csoport, tehát hogy nem a, lesz annyira széthúzó a csoport, tehát hogy nagyon egységes lesz a véleményük. (Sára)

Attól kezdve, hogy rájött, hogy felmérést készítenek, sokkal könnyebben alkalmazta háttértudását, mert a bejövő információ is ennek megfelelő volt. Ettől függetlenül azért maradtak még olyan részletek, amelyeket teljesen félreértett, de ezek nagy része is tisztázódott a második meghallgatáskor.

Találunk olyan példát is, hogy a hallgatók szakmai tudásuk alapján (egyébként indokolt) ok-okozati összefüggést látnak ott is, ahol a hallott szöveg nem erre utal.

...you find spontaneous fractures in the long bones, sometimes in the ribs, and there's also a condition known as rachitic respiratory distress where it's felt that the ribs are so demineralised that they are rather rubbery so that rather than the thorax expanding during breathing each inspiration leads to the chest caving in on itself.

Hát a csontoknak az ásványi anyag tartalma lecsökken és emiatt általában bordatörés szokott előfordulni, ami viszont a légzést gátolja. (Éva)

Hát itt meg arról beszélt, hogy a, miket okoz, hogy ilyen töréseket a hosszú csöves csontokban, gondolom, hogy ez a *long bones* azt jelenti és hát hogy a bordákban is, hogy ez befolyásolja a légzést. (Kati)

Most ezeknek a gyerekeknek a csontjaikról, hogy nagyon gyakori a körükben a csonttörés, főleg a hosszú csontjaikban és hogy a mellkasuk is, emiatt a légzésük elégtelen. (Zsuzsa)

A hallgatók úgy értelmezik, hogy a bordatörés okozza a légzéselégtelenséget, bár az orvos a demineralizáció egyik éppen ellentétes hatásáról, a csontok rugalmassá válásáról beszél. Ezt az összefüggést egyik hallgató sem említette a feldolgozás folyamán.

A nem megfelelő háttértudás alkalmazásának jó példáját nyújtja a szakszöveg utolsó részének feldolgozása.

Dr MacIntosh: Well, we feel that it's very likely indeed that this is a defect in mineral supply. If a baby is being fed after birth on expressed breast milk, for example, he will be receiving about an eighth of the amount of calcium and the amount of phosphorus that he would be getting at a similar period across the placenta as if the premature baby he was still inside the mother.

Ennek a résznek a feldolgozásánál a hallgatók szakmai tudásukra építenek, és a szoptatással kapcsolatos ismereteik alapján próbálják megérteni, mi hangzik el. Anyyira magától értetődőnek tekintik az anyatejes táplálás előnyeit, hogy nem hallják meg, hogy az anyatejes táplálást itt nem a tápszeres tápláláshoz mérik, hanem az anyaméhen belüli tápanyagellátáshoz. Ezt a részt, egy közepesen teljesítő hallgató kivételével mindenki tévesen értelmezte.

Hát hogy ez összefüggésben van azzal, hogy nem kapnak elég anyatejet a gyermekek és emiatt alakulhat ki, mert hogy abban sok a kalcium, de hogy ha nem sikerül megkapniuk azt a mennyiséget, ami kellene, akkor nem fog, alacsony a, ásványi anyag tartalma megfelelő mennyiségű lenni. (Éva)

Hát arról beszélt, hogy tehát a rendes anyatejjel táplált gyerekeknél megfelelő mennyiségű kalciumot kap a gyerek, tehát annyit, amennyit a placentából kap és hogy az elején arról volt szó, hogy ott is valamilyen D vitamin hiányt említett. (Ivett)

Hát hogy mi okozza ezt a betegséget, kérdezte a hölgy és akkor mondta, hogy hát az ásványi anyag, hogy hát a tápanyag nem megfelelő ezeknél a babáknál, és hogy például akik az anyák hogy anyatejes táplálást adnak a babáknak, hogy ott a kalcium felvétele a babának az jobb. Vagy hát hogy talán ez így segíthet megelőzni a betegséget vagy hát valami ilyesmi lehet benne. (Zsanett)

Az a folyamat, amelyben a hallgató hozzátesz információt, vagy olyan szavakat hall, amik nem is hangzottak el, tulajdonképpen a konstruktív emlékezet analógiája szerint működik. A konstruktív emlékezet létrehozásakor is kiegészítjük az alulról felfelé irányuló folyamatot a felülről lefelé irányulókkal. Amint Atkinson és munkatársai (1997) leírják:

Amikor egy mondatot vagy egy történetet hallunk, az gyakran a valóságos esemény hiányos leírása, és a világ működésére vonatkozó általános ismereteinket kell mozgósítanunk ahhoz, hogy az esemény összetettebb leírását *megkonstruáljuk*. Hogyan tesszük ezt? Olyan kijelentéseknek a mondatokhoz vagy történetekhez történő hozzáadásával, melyek nagy valószínűséggel következnek azokból (243.old).

Ez a folyamat természetesen nemcsak a gyengén teljesítő hallgatóknál figyelhető meg, hanem a jól teljesítőknél is, azzal a különbséggel, hogy a jól teljesítő hallgatók nagy valószínűséggel olyan részleteket adnak hozzá az eredeti információhoz, ami logikus és valóban következik az addig hallottakból. Természetesen a jól teljesítő hallgatók sem értenek meg mindig mindent, így előfordul, hogy ők is olyan információval egészítik ki az eredeti szövegrészt, ami nem indokolt.

Lucy: Or opera house! And I guess we should include karaoke bars.

Jack: Not many of them in this city!

Lucy: OK. We'll leave that out then. So, what's left to do?

Jack: That's it. Well, now we can make a time-scale for doing it.

Még a nő hozzátette, hogy az operaház és a karaoke bárakat is be lehetne tenni, de azt mondta erre a férfi, hogy azok a városban vannak, ezért ezt hagyják ki, mert ugye ha valaki

vidéki, az nem fogja tudni így elérni és akkor ez, nem akarják szűrni így a városi meg vidéki embereket. És akkor a nő kérdezi, hogy van-e még valami, amit csináljanak, és hogy nem, ennyi volt és akkor hogy lássunk neki. (Zsuzsa)

Összességében azonban a gyengén teljesítő hallgatók, miután az alulról felfelé irányuló feldolgozásban már nehézségekkel küszködnek, és hiányos reprezentációt tudnak csak létrehozni, nagyobb valószínűséggel adnak hozzá olyan információkat az elhangzottakhoz, amelyek alapján az elmondottak teljesen más fordulatot vehetnek. Ebben a helyzetben majdhogynem természetes, hogy olyan szavakat vagy kifejezéseket hallanak, amik nem szerepelnek a szövegben. Ezek többnyire olyan szavak, amelyek az általuk létrehozott keretnek megfelelnek. A jól teljesítő hallgatók viszont az alulról felfelé és a felülről lefelé irányuló feldolgozás összehangolása következtében megfelelő sémákat és következtetéseket alkalmaznak. Ebből következik, hogy elvárásaik megfelelnek a szöveg által logikusan kialakított elvárásoknak, tehát érthető módon azt hallják, ami a szövegben elhangzik. Ha pedig a kezdetben aktivált keret hibásnak bizonyulna, monitorozás révén azt is észlelik, s nagy valószínűséggel korrigálják a hibát, és a végén sikerül felépíteniük a szándékolt jelentést. Atkinson és munkatársai megfogalmazásában a „konstruktív emlékezet ... a világ megértésére irányuló szükségletünkből fakadó melléktermék” (243.old). Tulajdonképpen ugyanezt mondhatjuk a hallott szöveg feldolgozásakor hozzáadott információkról is. Ezek az információk a szöveg megértésére irányuló szükségletünkből fakadó melléktermékek. Ez a konstrukció lehet egyszerű következtetés, de megjelenhet sémák, forgatókönyvek bevonásával is.

A háttértudás többi fajtájáról a következőket állapíthatjuk meg. A háttértudás kreatív alkalmazására nem volt példa a protokollokban. A **személyes háttértudás** összesen egyszer szerepelt.

Utána pedig a következőnél az számomra is jól hallható volt meg nemrég volt egy előadásunk, úgyhogy most a gesztációs hetekkel, azaz a 28. gesztációs hétre tippeltek. (Zsuzsi)

Az **alternatívák feltérképezésére** több példát is találunk, de legtöbbször egy hallgató alkalmazta ezt a stratégiát.

Hogy itt elmondta, hogy mire bontja ezeket, hát hogy zene meg a, evési idő, volt zene, evési idő meg még volt valami, talán valami sport? Lehet az, hogy talán ezeket kapják? Vagy hogy ezek vannak így munka közben? (Zsanett)

Az alternatívák feltérképezése az általános szövegben valamivel többször fordul elő, mint a szakmai szövegben (7/5). Ezt a stratégiát egyszer használja egy jól teljesítő hallgató, a többi alkalmazás pedig közepesen teljesítő hallgatóknál figyelhető meg.

Ez a fejezet azt is igazolta, hogy az ötödik hipotézis, mely szerint a jól teljesítő hallgatók nagyobb mértékben vetik egybe a hallott információt a verbális kontextussal és ellenőrzik az aktivált sémák helyességét, nemcsak a szakmai szövegre igaz, hanem az általánosra is. A különbség csak az, hogy az általános szöveg esetében a gyengén teljesítők sokszor alkalmazzák világról szóló ismereteiket és időnként egybevetik a bejövő információt az aktivált sémákkal, de nem mindig sikeresen. Ezért nem mutatott szignifikáns összefüggést az általános nyelv esetében a kontextus alapú következtetés és az eredmény, sőt, a korrelációelemzés azt mutatta, hogy a világismeret alkalmazása az eredménnyel negatívan korrelál.

Ezzel egyben igazolást nyert a hatodik hipotézis is, miszerint a gyengén teljesítő nyelvtanulók az általános szöveg feldolgozásakor többször alkalmazzák a háttértudást és sokkal rugalmatlanabban kezelik az aktivált sémákat, mint jól teljesítő társaik. Erre utalnak azok a példák, amikor a hallgató igazolva látja a tévesen aktivált keretet, vagy azok is, amikor a hallgató ragaszkodik az eredetileg aktivált sémákhoz és a bejövő információt alakítja a felépített kerethez ahelyett, hogy elvetné hipotézisét és a keretet változtatná meg a bejövő információ alapján.

Megállapíthatjuk, hogy a háttértudás alkalmazása akkor sikeres, ha a nyelvtanuló / hallgató megfelelő szintű nyelvtudással rendelkezik, valamint az aktivált sémákat, kereteket a szöveg verbális kontextusával folyamatosan egyezteteti, s ellenőrzi hipotézisét. Amennyiben ellentmondást érez, változtat hipotézisén, vagy ha a bejövő információ úgy kívánja, esetleg az aktivált sémát változtatja meg. Mindezek mellett nem feledkeznek meg az alulról felfelé történő feldolgozásról sem.

4.5.3.4. Értékelő összehasonlítás a hallgatók részéről

A felvétel befejeztével minden hallgatót megkérdeztem, hogy melyik szöveget találta nehezebbnek. Válaszaik általában tükrözik a két teszten elért eredményüket. Tehát akiknek rosszabbul sikerült a PROFEX, azok általában azt tartották nehezebbnek. Azok is a PROFEX vizsgát ítélték nehezebbnek, akiknek egyformán sikerült a kettő. Akiknek az IELTS sikerült rosszabbul, azok az IELTS szöveget tartották nehezebbnek. Kivételt képez ez alól a 4. számú diák, Zsófi, aki úgy ítélte meg, hogy az IELTS nehezebb, eredménye alapján azonban az sikerült jobban (PROFEX 3 pont, IELTS 5 pont).

Sokan csak egy-két mondattal válaszoltak, de volt, aki bővebben kifejtette véleményét. Következik a 13. számú diák, Zsuzsi, hosszan kifejtett véleményéből egy részlet, amelyben arra tér ki, hogy mi teszi az egyetem Egészségtudományi Karán tanuló hallgatónak könnyebbé a szakmai szöveget:

... mivel minden nap vagy az egészségüggyel vagy a mozgásrendszerrel vagy valami, szóval mindig ezek a latin szavak maradnak meg vagy az, hogy ami az egészségügyben használt, úgyhogy számomra az egyszerűbb volt, meg ott szűkebb is volt az, amire gondolhatok. Szóval most akkor hogyha már meghall egy olyan szót egy egészségügyis, hogy koraszülött, vagy terhesség, vagy nőgyógyász vagy egyáltalán, gyerekgyógyász, akkor könnyebb szűkíteni a kört.

Az idézett hallgató két eredménye között minimális különbség van (PROFEX 7 pont, IELTS 6 pont), ennek ellenére úgy érzi, hogy a szakmai szöveg könnyebb. Az ő véleménye arra hívja fel a figyelmet, hogy a közepesen teljesítő hallgatók is nagymértékben támaszkodnak a háttértudásra. A szakmai szövegek esetében úgy érezhetik, hogy egyrészt kevesebb témakörből kell választaniuk, másrészt kevesebb kulcsszó aktiválja a megfelelő sémákat. Korábban utaltam már arra, hogy a szakma bizonyos szintű ismerete is nyújthat egyfajta biztonságérzetet, s úgy tűnik, ez a hallgató jó példa erre a biztonságérzetre. Természetesen ettől nem lesz sikeres a hallott szöveg feldolgozásában, de ez mindenképpen egy lépés afelé, hogy a tőle telhető legjobb eredményt érje el.

Több hallgató arra utal, hogy a szakszöveget sokkal jobban értette úgy egészében, de a feladatlap megoldásakor, amikor a részletekre kérdeztek rá, nem tudott válaszolni, ezért a feladatlapot nehéznek ítélte. Úgy tűnik, hogy a lényegét elég sokan viszonylag jól megértik, de amikor a feladatlapokra kerül sor, nem mindig találják a megfelelő választ. Jó példa erre a korábban már említett *gestation* szó. Néhány hallgató viszonylag jól összefoglalta magyarul a szövegrész tartalmát, arra is rájött, hogy a feladatlapon a terhesség szót kell beírni, a gesztáció szót a magyar szaknyelvben is ismeri, mégsem jött rá, hogy az szerepel a szövegben és az a beírandó szó.

4.5.3.5. Összegzés

A szakmai szöveg feldolgozásával kapcsolatban a két csoport közötti alapvető különbség az, hogyan állnak hozzá a feladathoz és próbálják meg feldolgozni a hallott információt. A jól teljesítő hallgatók globálisan közelítik meg, míg a gyengén teljesítő hallgatók lokális, felszíni döntések sorozatát hozzák meg a feldolgozás folyamán. Ennek persze lehet az az oka, hogy a gyengén teljesítő hallgatóknak kisebb a szóincse és nyelvtani tudása sem éri el a sikeres hallgatókét. Ebből következően nem marad elég feldolgozói kapacitásuk a szöveg többi részére, túlságosan is igénybe veszi munkamemóriájukat az adott lokális döntés. De sokszor még idáig sem jutnak el a feldolgozásban, csak egyszerűen megpróbálnak bizonyos szavakat azonosítani, majd megérteni. Az, hogy ez a kemény munka sikertelen feldolgozást eredményez, jelentős frusztrációt okozhat, ami tovább gerjeszti a sikertelen beszédértési folyamatokat. Erre jó példa Petra, aki sokszor inkább teljesen passzívvá válik a feladat során és meg sem próbálja felidézni, összefoglalni, mit hallott. Mintegy önmaga zárja le idő előtt a feldolgozási folyamatot. Ennek a fajta hozzáállásnak nemcsak az a hátránya, hogy az adott szöveg feldolgozásában a hallgatónak nincs sikerélménye, hanem az is, hogy mivel nem gyakorol eleget, nem tud koncentrálni, folyamatosan frusztrált, a tanulási folyamat sem működik megfelelően.

Másképpen közelítik meg a szövegfelismerési problémát a jól teljesítő hallgatók, akik általában nem ragadnak le egy-egy szónál, hanem egyszerűen átmeneti nehézségnek tekintik, könnyen továbblépnek és a szövegre mint egészre tekintenek. Ennek a hozzáállásnak köszönhetően sikeresebbek a szavak azonosításában is. Ez többféle stratégia segítségével bekövetkezhet, de leggyakrabban szakmai tudásukat és / vagy a szövegben már elhangzott információkat veszik igénybe, kiegészítve például a kontextus alapján történő következtetéssel és / vagy a monitorozással.

A gyengén teljesítő hallgatók is segítségül hívják szakmai tudásukat, de kisebb mértékben és a szöveget többnyire nem globális információként kezelik, hanem lokális információ-darabkákként, amikből végül is nem áll össze egy egész. Ebből következik, hogy általában nem merítenek a szövegek környezetéből és szakmai tudásuknak is csak egy-egy szeletét aktiválják. A szakmai tudásnak ezen darabjai többnyire diszkrét egységek, amelyek általában nem rendelkeznek egymáshoz illeszkedő részekkel, átfedés pedig szinte biztosan nincs közöttük. Ebből következik, hogy a szakmai tudásnak ezek a diszkrét egységei nem támogatják egymást a feldolgozás folyamán.

Az általános szöveg feldolgozásánál is jelentős különbség volt a két csoport között. A jól teljesítő hallgatók hatékonyan alkalmazzák a szelektív figyelem stratégiáját és jellemző rájuk a predikció alkalmazása is. Ez a csoport itt is figyelt arra, hogy megfelelő konceptuális keretbe helyezze a párbeszédet. A feldolgozás folyamán általában nem ragadtak le egyes szavaknál, hanem igyekeztek a főbb vonalakat figyelembe venni. Többször is előfordult, hogy egy későbbi rész segített nekik egy-egy szó vagy egy-egy szövegrész jelentésének a feldolgozásában. A gyengén teljesítő hallgatók a szövegnek gyakran csak nagyon kis részét tudták feldolgozni, mivel az alulról felfele irányuló feldolgozás nem hozott eredményt, s sokszor egy-egy szó jelentését próbálták megfejteni. Ehhez szinte mindig a világra vonatkozó tudásukat hívták segítségül. Tekintettel arra, hogy nagyon kevés fogódzóval rendelkeztek a szöveg egészének tartalmát tekintve, ez a próbálkozás az esetek nagy részében nem járt eredménnyel, sőt, sokszor tévútra vezette a hallgatót. Időnként a jól teljesítő hallgatók is a világra vonatkozó tudásukhoz folyamodtak, hogy bizonyos hiányzó információ-darabokat megtaláljanak, de korántsem olyan gyakran, mint a gyengén teljesítők, viszont annál hatékonyabban. Előfordult, hogy kétszeresen is a már adott szöveghez kötötték az új információt, egyszer a már elhangzottéhoz, egyszer pedig a várható információhoz, ez utóbbi esetben predikció útján. Ezzel hatékonyan integrálták az új információt az addig felépített jelentésbe, ugyanakkor lehetőséget teremtettek arra, hogy a monitorozás és hipotézis ellenőrzés útján szilárdabb talajon álljon a kialakított jelentés. A gyengén teljesítő hallgatók esetében az egymástól független, nem összefüggő információ-töredékek mellett arra is találunk példát, hogy a hallgató felépít egy keretet, abba helyezi a párbeszédet, s az újabb bejövő input alapján kialakít egy forgatókönyvet, ami viszont teljesen más, mint amit eredetileg a szövegben hallani lehet.

A gyengén teljesítő hallgatók az általános szöveg hallgatásakor sokkal többször támaszkodnak a verbális kontextus adta lehetőségekre, gyakrabban alkalmazzák a kontextus alapú következtetést, mint a szakmai szövegek hallgatásakor. Ez megmagyarázhatja, hogy miért csak a szakmai szövegnél találunk szignifikáns összefüggést a kontextus alapú következtetés és az eredmény között. Ugyanakkor felveti azt a kérdést, hogy miért alkalmazták a hallgatók a kontextus alapú következtetést az általános szöveg hallgatásakor gyakrabban, mint a szakmai szöveg hallgatásakor. Az lehet a magyarázat, hogy a szakmai szöveg esetében csak azok a hallgatók éltek a kontextus alapú következtetés lehetőségével, akik összességében jobban értették a szöveget, vagyis a közepes és a jó eredményt elért hallgatók. A gyenge eredményű hallgatók el sem jutottak odáig, hogy a szöveg kontextusa által nyújtott lehetőséget kiaknázzák. Az általános szöveg esetében ellenben, miután az általános sémák jóval nagyobb tárházához nyúlhattak, éltek is ezzel a lehetőséggel. Vagyis az általános szövegnél, az eredményességtől függetlenül, a legtöbb hallgató megpróbálta megfelelő

háttér-kerettel alátámasztani a hallott szöveg feldolgozásánál kialakított jelentéseket és a szöveg korábbi, akár teljesen félreértelmezett részeihez nyúlni az újabb és újabb input beillesztéséhez. A szakmai szöveggel nehezebb dolguk volt, mert a kulcsszavak ismerete vagy felismerése nélkül nem tudtak megfelelő sémát aktiválni. Ezzel szemben az általános szövegnél esetleg felismertek egy vagy két szót, aminek segítségével a keretet kialakították. Az is igaz viszont, hogy nem mindig kulcsszavakat ismertek fel, vagy nem elég kulcsszót sikerült felismerniük.

Külön figyelmet érdemel, hogy a gyengén teljesítő hallgatók viszonylag sokszor utalnak tőlük független okokra, melyekre elvileg nem lehet befolyásuk. Ilyenkor többnyire a beszélőt okolják, amiért nem sikerül feldolgozniuk az adott szövegrészt. Ilyen problémaként vetődik fel az, hogy olyan „furcsán mondta”, „érdekesen mondta” a beszélő a szöveget vagy túl gyorsan beszélt.

Ezt az egyet nem értettem itt. Olyan érdekesen mondta. (Hajni)

Nem tudom, mi volt a harmadik, mert ezt meg hipp-hopp felsorolta, úgyhogy ezt nem tudom. Mármint a szövegben mi volt. Mert hát tudnék felsorolni, de hát gyors volt. Ez nagyon gyors volt a végén. (Petra)

Még nem döntöttem el, ez a *time* a végén, talán hogy mennyi időt töltenek zenehallgatással. Talán vonatkozhatott arra, nem tudom. A végét így elharapta. (Zsanett)

Azt mondta, hogy hát hogy van, de hát olyan furcsán mondta, hogy abban bizonytalan vagyok, hogy biztos erre mondta-e. Nem olyan meggyőzően beszélt és elhallgatott a végén, nem tudom, szerintem talán ezt mondhatta. (Zsanett)

Ezekkel a „kifogásokkal” nem találkozunk a jól teljesítő hallgatók esetében. Ennek a háritásnak negatív hatása van, hiszen éppen a hallgató „kívül álló” okok miatt tovább fokozza a hallgató passzivitását. Mivel a hallgató úgy érzi, nem rajta múlik, megérti-e a hallott szöveget, nem is tesz különösebb erőfeszítést, hogy sikerüljön megértenie. Ahhoz pedig, hogy a hallás utáni értés jól működjön, mindenképpen szükséges a hallgató aktív részvétele, pontosabban a hallott szöveggel való interaktív kapcsolata. Ugyanakkor azt is el kell ismernünk, hogy pozitív hozadékként ez a háritás tulajdonképpen egy védekező mechanizmust indít be, aminek eredményeképpen némiképp csökken a hallgató frusztrációja.

Fontos kiemelnünk, hogy a stratégiahasználat általában akkor volt sikeres, ha a hallgatók többféle stratégiát alkalmaztak összehangoltan a feldolgozás folyamán. A leggyakrabban együtt alkalmazott stratégiák a vizsgált személyeknél a háttértudás, a verbális kontextus alapú következtetés és a monitorozás voltak.

V. Fejezet

Következtetések

5.1. Stratégiahasználat

A dolgozat fő témája angol egészségügyi szaknyelvet tanuló egyetemi hallgatók idegen nyelvi hallás utáni értésének vizsgálata volt, azzal a céllal, hogy a szakmai és az általános szöveg feldolgozása folyamán alkalmazott stratégiáikat feltérképezzük, valamint a stratégiahasználat és a feladatlapokon elért eredmények közötti összefüggéseket feltárjuk. A stratégiák közül külön figyelmet szenteltünk a háttértudás megértésben betöltött szerepének. Ennek megfelelően a kutatási kérdések a következők voltak:

1. Mi jellemzi a résztvevők stratégiahasználatát?
2. Van-e különbség a stratégiahasználatban a szaknyelvi szöveg és az általános szöveg feldolgozásakor?
3. Van-e különbség a jól teljesítő és a gyengén teljesítő hallgatók között
 - a. általában?
 - b. szaknyelvi és általános nyelvi szöveg hallgatásakor?
4. Hogyan alkalmazzák a hallgatók a háttértudást?

A kutatási kérdések megválaszolásához 15, angol szaknyelvet tanuló egyetemi hallgató hallás utáni értését vizsgáltuk. A vizsgálat első része folyamán a hallgatók egy szaknyelvi és egy általános nyelvi szöveget hallgattak meg. Az első meghallgatás közben előre bejelölt szakaszonként megállítottuk a szöveget, amikor is hangosan gondolkodással dolgozták fel a hallgatók az adott szövegrészt. A második meghallgatásnál összefüggően hallgatták meg a szövegeket és megoldották a feladatlapokat. A vizsgálat második részében egy, a hallás utáni értésre kifejlesztett, metakognitív tudatosságot mérő kérdőívet töltöttek ki a hallgatók. (MALQ, Vandergrift és mtsai, 2006)

A hangosan gondolkodás protokolljainak kódolása Vandergrift (1997, 2003) taxonómiája alapján történt.

A kvantitatív és a kvalitatív elemzésnek az első kutatási kérdésre adott válaszai alapján megállapíthatjuk, hogy a kutatásban részt vevő hallgatók a stratégiák viszonylag széles skáláját alkalmazták mind a szakmai, mind az általános angol nyelvű szöveg feldolgozása esetében. A hangosan gondolkodó protokollok elemzése jóval több kognitív stratégiát mutatott, mint metakognitívát, viszont a metakognitív tudatosságot mérő kérdőív eredményei szerint ezek a hallgatók

a figyelemösszpontosítás területén is kellő tudatossággal rendelkeznek. Ugyanakkor a tervezés és értékelés területén nem mutatnak megfelelő tudatosságot, vagyis ezek a metakognitív stratégiák valószínűleg nem képezik stratégia-repertoárjuk aktív részét, ritkán alkalmazzák őket.

A kognitív stratégiák közül leggyakrabban a háttértudást, az ismétlést és a kontextus alapú következtetést alkalmazták, de nem jelent meg náluk a nyelvi alapú következtetés, a háttértudás kreatív alkalmazása és a képi megjelenítés.

A második kutatási kérdésre, azaz a szakmai szöveg és az általános szöveg feldolgozása folyamán alkalmazott különböző stratégiahasználatra kétféle különbséget találtunk. Egyrészt látjuk azt, hogy a két szövegtípus feldolgozásánál más és más stratégiák szerepelnek gyakran. Ez alapján a leggyakoribb stratégiák a szakmai szöveg feldolgozásakor a szakmai tudás alkalmazása és az ismétlés voltak, míg az általános szöveg esetében a világgal kapcsolatos háttértudás, az ismétlés és a kontextus alapú következtetés jelent meg legtöbbször. Megvizsgáltuk a kétféle szöveg feldolgozását stratégiapárok szerint is. A páros t-próba szignifikáns különbséget mutatott a hang alapú következtetés, a világgal kapcsolatos ismeretek és a szakmai tudás alkalmazásának tekintetében. A hang alapú következtetés csak az általános szöveg egy iteménél jelentkezett, a világismeret alkalmazása az általános szövegben volt lényegesen gyakoribb, a szakmai tudás alkalmazása pedig a szakmai szövegben volt kizárólagos.

A harmadik kutatási kérdés a jól teljesítő és a gyengén teljesítő hallgatók stratégiahasználatának különbségeit célozta meg általában és a két szövegtípus esetében.

Azt találtuk, hogy a problémaazonosítás stratégiájának alkalmazása inkább a jól és közepesen teljesítő hallgatókat jellemzi, a gyengén teljesítők nem gyakran éltek vele. E stratégia alkalmazásához az szükséges, hogy a hallgató tisztában legyen a szöveg bizonyos részleteivel, legyen rálátása a szövegre és felismerje a problémát. Az összefoglalást is csak a jól és közepesen teljesítő hallgatók alkalmazták, a gyengén teljesítők egyáltalán nem. E stratégia alkalmazásához szükség van arra, hogy a hallgató bizonyos szinten átlássa a szöveget. Az ismétlés esetében fordított a helyzet, ezt a stratégiát ugyanis a jól teljesítő hallgatók alkalmazták legkevesebbszer, használata jellemzőbb volt a közepesen és gyengén teljesítőkre. Ők is elsősorban azért alkalmazták, mert nem feltétlenül ismerték a szó jelentését annak ellenére, hogy ismerősnek tűnt a szó.

A Spearman rangsorkorreláció elemzés szignifikáns összefüggést mutat a szakmai szöveg feldolgozásakor a kontextus alapú következtetés és a teszteredmény között. Ez azt jelzi, hogy a jól teljesítő hallgatók a szakmai szövegben gyakrabban alkalmazták a verbális kontextus alapú következtetést, mint a gyengébben teljesítők. Az általános szöveg feldolgozása esetében pedig a világról szóló ismeretek alkalmazása és a teszteredmény között, illetve az ismétlés és a teszteredmény között mutatkozott negatív korreláció. Ez pedig arra utal, hogy az általános szöveg esetében a gyengén teljesítő hallgatók használták gyakrabban a világról szóló tudás és az ismétlés stratégiáját.

A metakognitív tudatosságot mérő kérdőív Spearman rangsorkorreláció elemzése alapján megállapíthatjuk, hogy az általános szöveg hallgatásakor jól teljesítő hallgatók, ellentétben a gyengén teljesítő hallgatókkal, nehézség szempontjából nem látnak különbséget a hallás utáni értés és a másik három alapkészség között, nyelvileg magabiztosak a hallás utáni értést illetően és nem feszültséggel,

szorongással élük meg az angol nyelvű szövegek hallgatását. Szintén az általános szöveg feldolgozásával kapcsolatosan arra enged következtetni a kérdőív elemzése, hogy a gyengébb eredményt elért hallgatók gyakrabban alkalmazzák a mentális fordítás stratégiáját. A szakmai szövegben elért eredmények és a metakognitív tudatosság között nem mutatott ki szignifikáns korrelációt az elemzés.

Figyelmet érdemel, hogy a legtöbb stratégia mind a jól teljesítő, mind a kevésbé jól teljesítő hallgatóknál előfordul, ami arra utal, hogy e stratégiák használata és a hallott szöveg feldolgozásának sikeressége között nincs ok-okozati összefüggés. Természetesen a szignifikáns korreláció esetében, vagyis ha főleg a jól teljesítő hallgatók vagy főleg a gyengén teljesítő hallgatók alkalmaznak egy stratégiát, sem biztos, hogy ok-okozati összefüggésről beszélhetünk. Vagyis nem attól lesz sikeres vagy nem sikeres a feldolgozás, hogy a nyelvtanuló mely stratégiákat alkalmazza, hanem sokkal lényegesebb, hogy a stratégiát megfelelő módon tudja alkalmazni. A különbség, amit a jól teljesítő és a kevésbé jól teljesítő hallgatók stratégiahasználatában tapasztalunk, inkább a stratégiák összehangolásában rejlik. Az eredmények azt mutatják, hogy a hatékony stratégiahasználat mindenképpen többféle stratégia párhuzamos és összehangolt alkalmazását jelenti. A leggyakrabban hatékonyan együtt alkalmazott stratégiák a háttértudás, a verbális kontextus alapú következtetés és a monitorozás voltak.

A negyedik kutatási kérdés a háttértudás alkalmazására irányult. A háttértudás leginkább a világismeret és a szakmai tudás formájában hatott a hallgatók szövegfeldolgozására, de szerepel néhányszor az alternatívák felvázolása és egyszer a személyes alapú háttértudás alkalmazása is. A szakmai szöveg és az általános szöveg hallgatásakor használt stratégiák közül szignifikáns különbség mutatkozik a szakmai tudás és az általános tudás alkalmazása között. Szintén különbséget jelent, hogy a szakmai szöveg feldolgozásakor szignifikáns összefüggés mutatható ki a verbális kontextus alapú következtetés és a feladatlapon elért eredmény között, míg a szakmai tudás alkalmazása nem korrelál az elért eredménnyel. Az általános szöveg esetében pedig a kontextus alapú következtetés nem mutat szignifikáns korrelációt az eredménnyel, a háttértudás alkalmazása viszont negatívan korrelál az elért eredménnyel.

Ellis (2003) azt írja, hogy a hallgatók a kontextuális kulcsokat, utalásokat a háttértudással együtt alkalmazzák, vagyis arra használják a szituációs kontextusból szerzett információt, hogy a releváns sémákat aktiválják. Ennek látszólag ellentmond az a tény, hogy vizsgálatunkban a szakmai szöveg feldolgozásakor a kontextus alapú következtetés és az eredmény szignifikáns korrelációt mutat, a szakmai tudás és az eredmény azonban nem jelez ilyen összefüggést. Azt találtuk azonban, hogy a szakmai tudás egy-egy részletét több hallgató is megpróbálta felhasználni, természetesen közel sem olyan gyakorisággal, mint az általános szöveg esetében az általános világról szóló tudást, a kontextus alapú következtetéshez azonban arra lett volna szükség, hogy a szakmai tudás részleteiből összeálljon egy keret, amelyet bátran lehet alkalmazni, ha bizonytalan a feldolgozás. A gyengén teljesítő hallgatók inkább csak egy-egy kisebb információdarabot alkalmaztak szakmai tudásukból, ez viszont nem tette lehetővé, hogy a kontextus segítségét is nagymértékben igénybe vegyék a feldolgozásnál. Ez persze nem jelenti azt, hogy egyáltalán nem tudják feldolgozni a szöveget. Tsui és Fullilove (1998) is úgy találta, hogy a gyengébb hallgatók is fel tudják dolgozni az információ egy

részét anélkül, hogy az egészet értenék. Ez magyarázza azt, hogy a „helyi” kérdésekre nagyobb valószínűséggel adnak helyes választ, mint a „globális” kérdésekre. Ez azonban a szakmai szöveg esetében nehezebb, mint az általános szöveg esetében.

Amint láttuk, a vizsgált személyek az általános szöveg feldolgozásakor „könnyebben” hoztak létre egy keretet, mert függetlenül attól, hogy mennyire állt közel az eredeti elképzelés a szándékolt jelentésnek megfelelő kerethez, mindig találhattak újabb információt és újabb keretet. Vagy éppen megtartották az eredeti keretet és ahhoz igazították a bejövő információ alapján létrehozott jelentést. Mint korábban már említettem, ez valószínűleg azért lehetséges, mert memóriánkban sokkal nagyobb számban raktározunk általános érvényű sémákat, mint a jelenleg tanult szakma által meghatározott sémákat.

Megállapíthatjuk, hogy hipotéziseink nagy része igazolódott. Egyedül a negyedik hipotézist (a jól teljesítő hallgatók által alkalmazott folyamatos monitorozást) cáfolta meg a vizsgálat.

Az első hipotézisnek megfelelően bebizonyosodott, hogy a hallgatók a kognitív stratégiákat gyakrabban alkalmazzák, mint a metakognitív stratégiákat. Ez természetesen részben a vizsgálat jellegének, az on-line feldolgozás vizsgálatának tudható be. A kérdőíves elemzés azonban rámutatott, hogy a metakognitív tudatosság tervezést és értékelést érintő területe valóban nem nagyon jellemző a vizsgált személyekre. Ezzel ellentétben a figyelem összpontosítása a hallgatók egyik erős vélt stratégiájának tűnik.

Ugyancsak bebizonyosodott, a második hipotézisnek megfelelően, hogy a szocio-affektív stratégiák egyáltalán nem jelentek meg a vizsgált személyek stratégiahasználatában, csakúgy, mint bizonyos metakognitív stratégiák (pl. ön-menedzselés, értékelés, a háttértudás kreatív alkalmazása). A megnevezett stratégiákon kívül is volt azonban néhány (pl. előre eltervezés, figyelem összpontosítás, képi megjelenítés), amelyek egyáltalán nem szerepeltek a protokollokban. Ezek hiánya viszont csak részben magyarázható a vizsgálat körülményeivel.

Harmadik hipotézisünk is igazolást nyert. Eszerint az általános szövegben az általános világismeret alkalmazása, míg a szakszövegben a szakmai tudás alkalmazása voltak a leggyakoribb stratégiák. Ezeket a stratégiákat alkalmazták a hallgatók leggyakrabban annak érdekében, hogy a hallott szövegek feldolgozása folyamán a megértésben kialakult hézagokat megpróbálják kitölteni.

Negyedik hipotézisünket, miszerint a jól teljesítő hallgatók folyamatosan monitorozzák a szövegek feldolgozását, megcáfolta a vizsgálat. Ugyanis amint az elemzés rámutatott, a jól teljesítő hallgatók sem alkalmazták a monitorozás stratégiáját gyakrabban, mint a többiek. Amikor viszont a monitorozás stratégiájához folyamodtak, akkor szinte minden esetben sikeres megoldáshoz vezetett ez a stratégia.

Igazolást nyert viszont az ötödik hipotézis, miszerint a jól teljesítő hallgatók nagyobb mértékben vetik egybe a hallott információt a verbális kontextussal és ellenőrzik az aktivált sémák helyességét, és ha nem igazolódik feltevésük, akkor új hipotézist állítanak fel. A szakmai szöveg esetében ez egyértelműnek tűnt már a Spearman rangsorkorreláció alapján is. Az általános szöveg esetében azért nem mutatott szignifikáns korrelációt a kontextus alapú következtetés és az eredmény, mert ott a gyengén teljesítők is viszonylag sokszor alkalmazták világról szóló ismereteiket, sőt, tulajdonképpen még gyakrabban, mint a többiek, és időnként egybevetették a bejövő információt az aktivált sémákkal, de ez nem mindig volt sikeres.

Szintén bebizonyosodott a hatodik hipotézis, miszerint a gyengén teljesítő nyelvtanulók az általános szöveg feldolgozásakor többször alkalmazzák a háttértudást és sokkal rugalmatlanabban kezelik az aktivált sémákat, mint jól teljesítő társaik. Ez a rugalmatlanság néha olyan mértékű volt, hogy a hallgatók esetenként a konceptuális keretet tartották meg, és ehhez igazították a bejövő információt. Ezt az eredményt látjuk abban, hogy a világismeret alkalmazása az eredménnyel negatívan korrelál.

5.2. Pedagógiai implikációk

A kutatás eredményeit figyelembe véve szükségesnek látszik hallgatóink körében a hallás utáni értés stratégia alapú fejlesztése. Elengedhetetlennek tűnik, hogy a hallgatók tisztában legyenek a választható stratégiák tárházával, hogy aztán egyéni stílusuknak, a szövegnek és az adott feladatnak megfelelő legjobb stratégiákat alkalmazzassák. Cohen (1998) is arra hívja fel a figyelmet, hogy a nyelvtanulók nem üres lappal jönnek a nyelvóra. Kognitív, metakognitív, affektív és szociális stratégiák teljes repertoárjával rendelkeznek, csak elképzelhető, hogy nem tudják megfelelően felhasználni, kihasználni ezeket a stratégiákat. A stratégiák oktatásának éppen az a célja, hogy megnövelje ezt a repertoárt. Ugyanakkor rá kell ébresztenünk a nyelvtanulókat arra is, hogy a stratégiák eredményes használata mindenképpen bizonyos stratégiák összehangolt alkalmazásában rejlik. A metakognitív, azaz végrehajtó stratégiák oktatásának pedig kiemelt szerepet kell kapnia. Másrészt viszont fontos kihangsúlyozni, hogy nincs olyan stratégia, ami minden nyelvtanulónak minden feladatban megfelelő.

Az alulról felfelé irányuló feldolgozással párhuzamosan hangsúlyt kell fektetni a felülről lefelé irányuló feldolgozásra, különös tekintettel a megfelelő szakmai háttér aktiválására, valamint a verbális kontextus nyújtotta lehetőségek kiaknázására. Az alulról felfelé irányuló feldolgozást elsősorban a szegmentálás gyakorlásával segíthetjük, a felülről lefelé irányuló feldolgozást pedig a kompenzációs stratégiák gyakoroltatásával (Vandergrift, 2007).

Tekintettel az egészségügyi szaknyelv szókincsére, külön hangsúlyt kell fektetnünk a transzfer stratégiájának oktatására, különös tekintettel a latinban is jelen levő orvosi terminológia felismerésére. A hangzó alakokra kiemelt figyelmet kell fordítanunk, ez ugyanis komoly problémát jelentett a vizsgált személyek számára. Emellett természetesen szükséges az általános szókincs bővítése is, hiszen bebizonyosodott, hogy a hallgatók viszonylag sok szót ismernek fel, de viszonylag soknak nem ismerik a jelentését.

Az egészségügyi szakember a szaknyelvi vertikalizáció szerinti nyelvhasználatot tekintve speciális helyzetben van. Elvárásként jelentkezik irányában, hogy a nyelvi absztrakció legmagasabb szintjére is eljusson, ugyanakkor mindennapi munkája során, a betegekkel folytatott kommunikációban a laikusokhoz kell igazítania nyelvi tevékenységeit. Ezt a kettősséget mindenképpen szem előtt kell tartanunk a hallgatók szövegek megválasztásában. Az adott populációban, tekintettel a szakmai kommunikációban elhangzottak megértésének fontosságára, jelenleg elsősorban a szakmai szövegek

hallgatása áll a középpontban. Ezt mindenképpen ki kell egészítenünk olyan szövegekkel, amelyekben a beteg az egyik kommunikáló fél.

A rendszeres stratégiaoktatás, a megfelelő mennyiségű gyakorlás elősegíti a stratégiák internalizálását. Tudjuk, hogy a különböző nyelvtanulók esetében a stratégiák az automatizáltság különböző szintjein vannak (DeKeyser, 2001). Azzal is tisztában vagyunk, hogy az automatizálással elérhetjük, hogy felgyorsuljon a nyelvhasználat és munkamemória-kapacitás szabaduljon fel (Macaro, 2006). Vogely (1995:46) nyomán elmondhatjuk, hogy „az egyik legnagyobb kihívás a tanár számára az, hogy segítsen a tanulónak bezárni azt az árkot, ami a nehézséget okozó elemek felismerése és az ezen elemek leküzdésére irányuló stratégiák hatékony alkalmazása között húzódik.”

Saját vizsgálódásomat a jövőre vonatkozóan két irányba szeretném kiterjeszteni: egyrészt szeretnék jóval nagyobb populációt bevonni a kutatásba, másrészt pedig szeretném a hallásértési stratégiák oktatásának hatását hosszú távon vizsgálni. A nagyobb populáció lehetőséget adna arra, hogy statisztikai módszerekkel elemezzem az eredményeket és általánosabb érvényű következtetésekre jussak, a longitudinális megközelítéssel pedig a hallás utáni értés készségének fejlődését is nyomon követhetném.

Végezetül pedig szeretném elérni, hogy hosszabb távon az aktív hallgatás tanítása is egyetemünk idegen nyelv oktatásának része legyen.

5.3. A kutatás korlátai

1. A kutatás eredményeit korlátozó tényezők közül a legfontosabb a vizsgálatban résztvevő személyek alacsony száma. Ilyen kis szám esetén nem lehet általános érvényű következtetéseket levonni. Fontos lenne a kutatást jóval nagyobb számú nyelvtanulóra, esetleg más nyelvre is kiterjeszteni.
2. Az átírt szövegeket csak egy személy kódolta. Ugyan a kódolás megbízhatósága (*intra-coder reliability*) viszonylag magas volt, célszerű lenne még egy vagy két embert bevonni a kódolásba és a kódolók közötti (*inter-coder reliability*) megbízhatósággal is alátámasztani az adatokat.
3. A kutatás a stratégiák alkalmazásának keresztmetszeti vizsgálata. Célszerű lenne kiegészíteni egy stratégiaoktató programmal és megvizsgálni az oktatás hatására bekövetkező változásokat.
4. A kutatásban a résztvevő személyek egyirányú beszédértését vizsgáltuk. Ezek az eredmények nem feltétlenül érvényesek az interaktív kontextusban alkalmazott beszédértésre is.

5.4. További kutatások

A téma mélyebb és kiterjedtebb megértése céljából egy jóval nagyobb, de megközelítőleg hasonló paraméterekkel rendelkező populáció beszédértését lenne célszerű kutatni. Ennek az lenne az előnye, hogy átfogó statisztikai elemzéseket tenne lehetővé, melyek segítségével jobban kirajzolódna a stratégiahasználat jellegzetességei.

Egy másik lehetőség, hogy a fenti kutatást többféle műfajt képviselő szövegek hallgatására is kiterjeszteni. Ezzel azt vizsgálhatnánk, hogy van-e különbség a különböző műfajú szövegek hallgatásakor alkalmazott stratégiákban. A műfajokat szükségletelemzés alapján kellene kiválasztani. A cél az, hogy a természetes körülményeket leginkább megközelítő helyzetekben vizsgáljuk hallgatóink hallás utáni értését. Ilyen lehet például egy konferenciaelőadás, egy kolléga esetjelentése, vagy a korábban már említett betegség-narratívum vagy egészségügyi szakember – beteg párbeszéd.

Egy harmadik lehetőség bizonyos stratégiák kiválasztása és azok használatának tanítása. Itt valószínűleg egy vagy két metakognitív stratégiára és / vagy a kognitív stratégiák közül azokra kellene koncentrálni, melyek a szaknyelvi szövegértés szempontjából alapvető fontosságúak vagy annak bizonyulnak. A jelen kutatás eredményeit figyelembe véve a szakmai tudás és a verbális kontextus alapján történő következtetés tűnnek logikus választásnak. A longitudinális kutatás hatékonyságát időnként feladatlappal lehetne ellenőrizni és az alkalmazott módszereket kiegészíteni naplózással. Fontosnak tartom, hogy a stratégiaoktatás a hallás utáni értés egyéb aspektusainak tanításával párhuzamosan szerepeljen a nyelvórán, ne önálló tevékenység legyen. Az is lényeges, hogy a hallgatók megosszák egymással tapasztalataikat a különböző stratégiák használatáról.

Fontos még megjegyeznünk, hogy a tanulási stratégiák önmagukban se nem jók, se nem rosszak. Egy tanulási stratégia akkor hasznos, ha megfelel az adott feladatnak, a nyelvtanuló tanulási stílusának, és ha a tanuló hatékonyan alkalmazza (Ehrman és Mtsai, 2003).

Summary

Chapter 1

Introduction

We can see tremendous changes taking place in the medical profession nowadays. Although doctors and other healthcare professionals have less and less time to spend with their patients, there is an increasing demand that patients be treated holistically. A health care specialist needs to be an efficient communicator, who can deal with patients' problems, who can understand their situation, who they can turn to, who they can trust. On the other hand, more and more health care graduates go abroad to work where this challenge is intensified by the foreign language and the foreign culture. And even those staying at home, meet an increasing number of foreign patients in Hungarian hospitals and clinics.

Health care specialists are expected to fully attend to their patients, which involves mastering the skills of active listening. On the way to efficient active listening health care specialists have to master basic listening skills first.

My research is focusing on students' listening strategies, with special emphasis on prior / background knowledge and metacognitive awareness. I believe implementation of findings of this research will help students find the mental techniques to overcome their limited information processing capacity.

Chapter 2

Listening comprehension

Research into listening comprehension focuses on what enables the listener to transfer real time acoustic signals into discrete linguistic units to comprehend speech. Processing speech can be divided into two separate components. Speech perception is the term used for the recognition and identification of the smallest meaningless units of speech (acoustic signals, speech sounds). Speech comprehension involves semantic and syntactic processing and the interpretation of the input. (Clark and Clark, 1977; Gósy, 2005b; Pléh, 1998).

Several models exist to explain the mechanisms taking place on different levels of speech processing. Some of them concentrate on speech perception but most of them model the whole process.

Lieberman's (1957) motor model and Stevens' (1960) active-passive model focus on lower levels of speech perception whereas the global model (Wingfield, 1975) gives an interpretation of the whole process. Cognitive models are represented by interactive, connectionist and modular approaches.

Speech comprehension can be divided into three processes: lexical comprehension, sentence comprehension and discourse interpretation. Lexical comprehension involves lexical search in the mental lexicon. Sentence comprehension includes three types of analyses: propositional analysis,

given / new information and speech actions. Discourse interpretation involves the activation of schemata to interpret the input.

Linguistic knowledge and prior knowledge interact as listeners create a mental representation of what they have heard. Listeners favour top-down processes when they use prior knowledge (culture, topic and other schemata) to build up a conceptual framework, and they favour bottom-up processes when they gradually combine increasingly larger units of meaning from the phoneme level up to the discourse level. (Vandergrift, 2007)

Chapter 3

Second / foreign language listening

The mechanisms in native and foreign language processing are very similar, but we can also find evidence of L1 transfer in the target language, exerting facilitating, inhibiting or modifying effects.

Listeners' perceptual processes are attuned finely to exploit the phonological regularities of their native language. As a consequence, these perceptual processes are ill-adapted to listening to languages that do not display such regularities. (Pallier, 1997).

Several studies focus on segmentation problems due to the effects of the first language. There is evidence that second language processing may involve phantom words (Broerma and Cutler, 2008) and we can also find evidence that the initial activation of the wrong words does not necessarily lead to correction (Field, 2008).

Interpretation may involve a number of contexts, all influencing how we build up the mental representation of the text. These include cultural, social, affective etc. contexts of a given text.

A final impairment is attributed to working memory capacity problems due to the processing of foreign language texts. Processing input in a foreign language places a great burden on working memory, leaving fewer resources for processes such as constructing higher level meaning. (Perfetti, 1985).

Listening is a complex process which also encompasses individual, cultural, social, contextualized, affective, strategic, intertextual, and critical dimensions (Flowerdew and Miller, 2005).

Second language listening research

Although listening comprehension is one of the most important basic skills and plays a crucial role in language acquisition, it is underrepresented in language teaching and is the least researched of all four language skills (Osada, 2004; Vandergrift, 2002, 2003, 2007). It is viewed as the Cinderella of communication strategies (Vandergrift, 1997).

The five major factors researchers believe affect listening comprehension are text characteristics, interlocutor characteristics, task characteristics, listener characteristics, and process characteristics. The process of listening is probably more difficult to research than the other factors because internal operations of the mind cannot be observed directly. One source of information about these processes

is the individual and the method is introspection. Introspection involves two specific techniques: think-aloud and retrospection (also called stimulated recall).

Learning strategies

Since the concept of strategy seems to be a fuzzy one, it is difficult to define it. O'Malley et al. (1989) define learning strategies as "mental processes that are activated in order to understand new information that is ambiguous or to learn or retain new information" (p. 422). In Chamot's (2004) definition learning strategies are conscious thoughts and actions that learners apply to reach a learning goal. Field (2008a) considers listening strategies as compensation techniques that the learner uses to fill gaps in word recognition and comprehension.

In O'Malley and Chamot' (1990) framework three major types of strategies are distinguished, in accordance with Anderson's information processing model. *Cognitive strategies* refer to problem-solving steps that require analysis, transformation or synthesis of learning material and have an operative or cognitive-processing function. These strategies are applied by students to process, store, and retrieve new information. Examples of cognitive strategies are repetition, elaboration, inferencing. *Metacognitive strategies* use knowledge about cognitive processes and regulate learning by planning, monitoring, and evaluation. They have an executive function. *Social / affective strategies* concern the ways learners interact with other learners or native speakers.

In Oxford's (1990) framework a distinction is drawn between direct and indirect strategies. Direct strategies include memory strategies, cognitive strategies and compensation strategies. Indirect strategies are metacognitive strategies, affective strategies and social strategies. Dörnyei (2005) considers these two taxonomies compatible and points out that the two can be combined into one model. His recommendations for change are excluding compensation strategies, joining memory and cognitive strategies, and finally separating social and affective strategies. The result is a typology consisting of four components: metacognitive strategies, cognitive strategies, social strategies, and affective strategies.

Cross-sectional studies focus on general strategy use and the difference in strategy use between skilled and unskilled listeners (Goh, 1998, 2002; Graham, 2003; Murphy, 1985; O'Malley et al., 1989; Vandergrift, 2003;), perceived strategy use (Graham, 2006; Vogely, 1995), and other differences like gender (Bacon, 1992). Skilled second language listeners use more metacognitive strategies than their less skilled counterparts, orchestrate strategy use and are flexible in the use of strategies.

The role of prior knowledge in facilitating listening comprehension has long been established both in L1 (Bransford and Johnson, 1972) and L2 (Long, 1990; Chiang and Dunkel, 1992). Some studies, however, have brought mixed results (e.g. Jensen and Hansen, 1995) indicating that the lack of accuracy in decoding may lead to activating the wrong context or schemata. Some learners seem to place more confidence in their pre-formed schema than the actual data they hear and these inappropriate contexts and schemata interfere with comprehension (Field, 2004a). This points to the fact that background knowledge may both facilitate and impair comprehension, depending on what

schemata are activated by the listener and whether the listener is flexible enough to abandon the wrong schema if the input does not match it.

Harris (2003) compares four models of strategy instruction. All four models share similar steps. Strategy instruction usually starts with preparation, when learners identify their strategies. The next step is presentation or modelling, when new strategies are introduced. The third step is practice, and the last one is a form of evaluation.

Studies investigating strategy training usually report successful strategy development (Carrier, 2003; Graham and Macaro, 2008) but some studies brought mixed results (e.g. O'Malley et al., 1985b).

Chapter 4

The study

This paper studies listening strategies used by students of Semmelweis University Faculty of Health Sciences.

The research questions are:

1. What characterizes the participants' strategy use?
2. Is there any difference between strategy use when processing a text on a health-related topic and a text on a general topic?
3. Is there any difference between highly skilled and unskilled listeners' strategy use
 - a. in general?
 - b. when processing health related or general texts?
4. How do participants use background knowledge?

Our hypotheses were as follows:

1. Students are expected to use a variety of strategies, but cognitive strategies will prevail.
2. Participants supposedly do not use any social/affective strategies and some metacognitive strategies are absent as well.
3. The prevailing strategy in processing the health-related text will be academic elaboration, while in the case of the general text it will be world elaboration.
4. Highly skilled listeners are expected to continuously monitor their comprehension.
5. Highly skilled listeners will use between-parts inferencing more often than their less skilled counterparts and often check activated schemata.
6. Unskilled listeners will use background knowledge (elaboration) more often than their skilled counterparts and will demonstrate a less flexible approach to activated schemata than skilled listeners.

Participants in this study were 15 Hungarian students in their third year, studying at Semmelweis University Faculty of Health Sciences. In terms of the Common European Framework the participants in this study were between B1 and B2 level at the time of the study. Each student was classified as an unskilled, skilled, or highly skilled listener based on the score of the listening comprehension test.

The students listened to two texts. One was a text developed and applied by the PROFEX Language Examination Centre, the other was a text taken from Cambridge IELTS 6 Self Study Pack (Cambridge Books for Cambridge Exams). Both texts were dialogues, the PROFEX text was an interview with a physician, the IELTS text was a dialogue between two students preparing for a marketing assignment.

The study consisted of two parts. The first part was a think-aloud procedure adapted from Vandergrift (2003), and the second part was the Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ) developed by Vandergrift et al. (2006). The MALQ assesses learners' metacognitive awareness based on five factors. Problem-solving is represented by using known words to deduce the meaning of unknown words, using the general idea of a text to deduce unknown words, using one's experience in interpreting the text, adjusting one's interpretation, monitoring the accuracy of one's inferences, and comparing the developing interpretation with one's knowledge of the topic. Planning and evaluation include having a plan for listening, thinking about similar texts, having a goal in mind, checking one's satisfaction, and evaluating the strategic effectiveness of one's efforts. Mental translation represents strategies that listeners must learn to avoid. These strategies represent an inefficient approach to listening comprehension. Person knowledge includes assessing the perceived difficulty of listening, learners' linguistic confidence in listening, and the level of anxiety experienced while listening. Directed attention strategies include getting back on track when losing concentration, focusing harder, recovering concentration when one's mind wanders, and not giving up.

The data collection sessions were conducted on an individual basis and were audio-taped for later transcription and coding. Sessions lasted about 50-55 minutes each. During the session the tape was played and stopped at predetermined intervals when students were trying to describe what they were thinking. A second tape recorder recorded the texts, what the students said and the prompts used by the investigator. Students did not know in advance what the texts would be about. They listened to the texts a second time and filled out test sheets. This was followed by marking the tests, transcribing the think-aloud data and analyzing with the help of a taxonomy of listening comprehension strategies developed by Vandergrift in 1997 and used in his article in 2003. Of the three main categories, metacognitive and cognitive strategies were taken into consideration. The former involve mental activities for directing language learning, whereas the latter involve mental activities for manipulating the language to accomplish a task.

Metacognitive strategies involve planning (advance organization, directed attention, selective attention, self-management), monitoring (comprehension monitoring, double-check monitoring), evaluation, and problem identification. Cognitive strategies involve inferencing (linguistic inferencing, voice inferencing, extralinguistic inferencing, between-parts inferencing), elaboration (personal elaboration, world elaboration, academic elaboration, questioning elaboration, creative elaboration), imagery, summarization, translation, transfer, and repetition.

Quantitative analysis

The participants applied very few metacognitive strategies, but almost all cognitive strategies were used. The most frequently used strategies were world elaboration, academic elaboration, repetition, and between-parts inferencing. This proves our first and second hypotheses that the participants in this study apply cognitive strategies more often than metacognitive ones and that social / affective strategies and some metacognitive strategies are not used at all. The absence of some metacognitive strategies may also be due to the fact that students did not know the topic of the listening texts in advance.

A paired t-test reveals that there is a significant difference in strategy use between the health-related text and the general text in three strategies. Voice inferencing only occurs in the general text, and only in one item, there is a prevalence of world elaboration strategies also in the general text, and academic elaboration is present only in the health-related text. This proves our third hypothesis.

A Spearman's rank correlation analysis reveals that in the case of the health-related text there is a significant correlation between the test results and between-parts inferencing. This suggests that highly skilled listeners are more likely to use between-parts inferencing than their less skilled counterparts. In the case of the general text there is a significant negative correlation between world elaboration and test results and also between repetition and test results. This means that unskilled listeners apply world elaboration and repetition more frequently than their skilled counterparts.

Metacognitive awareness

Owing to the special features of my study, metacognitive strategies were not as easily detectable as expected. This is supported by other studies, which state that think-aloud protocols provide access to on-line processing rather than to some metacognitive strategies (e.g. planning and evaluation) (Chamot, 2004; Cohen, 1999; O'Malley et al., 1989). In order to measure participants' metacognitive awareness, I had the students fill in MALQ developed by Vandergrift et al. (2006).

A Spearman's rank correlation analysis reveals that the participants of the study possess an awareness of directed attention, which suggests that they generally concentrate and stay on task when processing speech. On the other hand, they lack some of the strategies associated with planning and evaluation. Highly skilled listeners demonstrate confidence in their listening skills and experience a low level of anxiety in L2 listening, whereas less skilled listeners engage in mental translation in speech processing, which may impair their listening comprehension.

Qualitative analysis

In order to do a qualitative analysis of the data I divided the group into three subgroups based on their test score (unskilled listeners, skilled listeners, and highly skilled listeners). The analysis of metacognitive strategies revealed that learners were using selective attention, monitoring and problem identification. Problem identification was the most frequently used metacognitive strategy followed by monitoring and selective attention. The application of monitoring did not show any connection to test results. Therefore our fourth hypothesis, that highly skilled listeners would continuously monitor their processing, was disproved.

Further analysis reveals that elaboration was the most frequently used cognitive strategy, followed by repetition, inferencing (mostly between-parts inferencing), summary and transfer. Between-parts inferencing was mainly used by skilled listeners, whereas repetition by their less skilled counterparts.

Participants often used elaboration to fill gaps in their understanding of the texts. World elaboration was most common in processing the general English text while academic elaboration in the health-related text. Students activated schemata and built a conceptual frame at the beginning of the listening process. While processing the health-related text, highly skilled listeners more often tested their hypotheses against incoming data, which were either confirmed or disproved. If a hypothesis was disproved, the highly skilled listener abandoned it. Unskilled listeners, however, did not always abandon a hypothesis that was disproved but rather changed the input to fit the frame. This is in accordance with other studies (Field, 2004a; Long, 1990; O'Malley et al., 1989). We found many examples for both types of processing, but the second type was more characteristic when listening to the general text. Our fifth hypothesis, i.e. that highly skilled listeners use between-parts inferencing more often than their less skilled counterparts and often check activated schemata, was confirmed.

Our fifth hypothesis, i.e. that unskilled listeners use background knowledge (elaboration) more often than their skilled counterparts and demonstrate a less flexible approach to activated schemata than highly skilled listeners, was also confirmed by the analysis. It was more prominent when processing the general text.

Chapter 5

Conclusion

In an answer to the first research question the quantitative and qualitative analyses show that the students applied a variety of strategies altogether and that they used more cognitive than metacognitive strategies. The results of the Metacognitive Awareness Listening Questionnaire indicate that their metacognitive awareness in the area of directed attention is solid but they need improvement in the field of planning and evaluation. The most frequent cognitive strategies were elaboration, repetition and between-parts inferencing.

The second research question focused on the differences in strategy use between processing a health-related text and a general text. We found significant differences in three strategies. Voice inferencing appeared only in processing the general text, world elaboration was significantly more frequent in the general text and academic elaboration in the health-related text.

To answer the third research question we did a Spearman's rank correlation analysis. The results suggest that when processing the health-related text skilled listeners are more likely to use between-parts inferencing than their less skilled counterparts. In the case of the general text unskilled listeners apply world elaboration and repetition more frequently than their skilled counterparts.

As most strategies are used by all listeners regardless of how skilled they are, we can conclude that the difference between highly skilled and unskilled listeners is not what strategies they use but how they use them, how they orchestrate strategy use. The most frequent combination highly skilled listeners in the present study used were elaboration, between-parts inferencing and monitoring.

The fourth research question focuses on elaboration, which was the most frequently used strategy. This could also be the reason why elaboration does not correlate with test results. It was used by both highly skilled and unskilled listeners, and while highly skilled listeners combined it with between-parts inferencing and / or monitoring, their less skilled counterparts failed to do so. This explains the negative correlation between elaboration and test results in the general text.

The pedagogical implications of the study are implementation of strategy training in general, and teaching students to orchestrate strategy use. Since our students are expected to function in a medical environment, it is essential that they understand health-related texts. Therefore in addition to practicing bottom-up processing we need to focus on top-down processing, with special emphasis on elaboration and between-parts inferencing. Another important strategy to teach is transfer, especially in the case of medical terminology.

In the future I would like to expand my research in two areas: I am planning to involve a larger population in the study and I would also like to add a longitudinal dimension to it by investigating long-term strategy development in association with strategy instruction.

Irodalomjegyzék

- Al-jasser, F. (2008). The effect of teaching English phonotactics on the lexical segmentation of English as a foreign language. *System* 36, 94-106.
- Anderson, A., Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Atkinson, R.L., Atkinson R.C., Smith, E.E., Bem, D.J. (1997). *Pszichológia*. Budapest: Osiris.
- Bacon, S.M. (1992) The relationship between gender, comprehension, processing strategies, and cognitive and affective response in foreign language processing. *The Modern Language Journal* 76, 160-178.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bárdos, J. (2000) *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos, J. (2002) *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal* 65, 24-35.
- Bondarko, L.V. et al. (1970). A model of speech perception in humans. *Working papers in linguistics* 6. *Technical report*. Computer and Information Science Research Center, Ohio State University, 70-92.
- Bransford, J.D., Johnson, M.K. (1972). Contextual prerequisites for understanding: some investigations of comprehension and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11, 717-726.
- Broersma, M., Cutler, A. (2008). Phantom word activation in L2. *System* 36, 22-34.
- Brown, D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall: London.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cambridge ESOL (2007). *Cambridge IELTS 6 Self Study Pack* (Cambridge Books for Cambridge Exams). Cambridge University Press: Cambridge
- Carrier, K. A. (2003). Improving high school English language learners' second language listening through strategy instruction. *Bilingual Research Journal*, 27, 383–408.
- Chamot, A.U. (1987). The learning strategies of ESL students. In: Wenden, A. L. & Rubin, J. (eds). *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice Hall.
- Chamot, A.U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, Vol. 1, No. 1, pp. 14-26.
- Chamot, A.U. (2005). Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-130.
- Chen, Y. (2005). Barriers to Acquiring Listening Strategies for EFL Learners and Their Pedagogical Implications. *TESL-EJ*. Vol 8, No 4 Letöltve 2009. 02. 10-én. <http://tesl-ej.org/ej32/a2.html?ref=ARKADASBUL.NET>

- Chiang, C.S., Dunkel, P. (1992). The effect of speech modification, prior knowledge, and listening proficiency on EFL lecture learning. *TESOL Quarterly* 26, 345-374.
- Clark, H., Clark, E. (1977) *Psychology and language: An introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt.
- Cohen, A.D. (1998) *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Crystal, D. (1998) *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris.
- Cutler, A. (1987). Speaking for listening. In: Allport, A., MacKay, D.G., Prinz, W. and Scheerer, E. (eds.) *Language perception and production: Relationships between listening, speaking, reading, and writing*. London, New York: Academic Press.
- DeKeyser, R.M. (2001). Automaticity and automatization. In: Robinson, P. (ed.) *Cognition and second language instruction*. New York: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Ehrman, M.E., Leaver, B.L., Oxford, R.L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System* 31, 313-330.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Eysenck, M.W., Keane, M.T. (1990/1997). *Kognitív pszichológia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Fernandez-Duque, D., Baird, J., Posner, M. (2000a). Executive attention and metacognitive regulation. *Consciousness and cognition* 9, 288-307.
- Fernandez-Duque, D., Baird, J., Posner, M. (2000b). Awareness and metacognition. *Consciousness and cognition* 9, 324-326.
- Field, J. (2004a) [An insight into listeners' problems: too much bottom-up or too much top-down?](#) *System, Volume 32, Issue 3, Pages 363-377*.
- Field, J. (2004b) *Psycholinguistics*. London: Routledge.
- Field, J. (2008a). Emergent and divergent: A view of second language listening research. *System* 36, 2-9.
- Field, J. (2008b). Revising segmentation hypotheses in first and second language listening. *System* 36, 35-51.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 - 911.
- Flowerdew, J., Miller, L. (2005). *Second language listening: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S.M., Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Goh, C. (1997). Metacognitive awareness and second language listeners. *ELT Journal Volume 51*, 361-369.
- Goh, C.C.M. (1998). How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research*, 2/2, 124-147.
- Goh, C.C.M. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28, 55-75.
- Goh, C.C.M. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System* 30, 185-206.
- Gósy, M. (2005a) Beszédészlelés: folyamatok, stratégiák, modellek. *Modern Nyelvoktatás XI/4*, 3-13.
- Gósy, M. (2005b) *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.
- Gósy, M. és Bóna, J. (2006). A megakadásjelenségek javítása a beszédmegértésben. *Magyar Nyelvőr*, 130/ 1. 33-49.
- Graham, S. (1997) *Effective language learning. Positive strategies for advanced level language learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Graham, S. (2003) Learner strategies and advanced level listening comprehension. *Language Learning Journal* 28, 64-69.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: The learners' perspective. *System* 34, 165–182.
- Graham, S. & Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning* 58:4, 747-783.
- Graham, S., Santos, D. & Vanderplank, R. (2008) Listening comprehension and strategy use: a longitudinal exploration. *System*, 36, 52-68.
- Grenfell, M., Harris, V. (1999). *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. London: Routledge.
- Halle, M., Stevens, K. N. (1973) Beszédfelismerés: modell és kutatási program. In: Szépe, Gy.(szerk.) *A nyelvtudomány ma*. Budapest: Gondolat.
- Harris, V. (2003). Adapting classroom-based strategy instruction to a distance learning context. *TESL-EJ Vol 7, No 2*. Letöltve 2009. 06. 12-én: <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej26/a1.html>
- Harris, V., Gaspar, A., Jones, B., Ingvarsdottir, H., Palos, I., Neuburg, R., Schindler, I. (2001). *Helping Learners Learn: Exploring Strategy Instruction in Language Classrooms across Europe*. Graz, Austria: European Centre for Modern Languages.
- Hasan, A.S. (2000). Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language, Culture and Curriculum Vol. 13, No. 2*. pp. 137-153.
- Jensen, C. & Hansen, C. (1995). The effect of prior knowledge on EAP listening-test performance. *Language Testing*, 12 (1), 99-119.
- Lengyel, Zs. (1994). *Bevezetés a pszicholingvisztikába*. Veszprém.
- Liberman, A.M. (1957). Some results of research in speech perception. *Journal of the Acoustical Society of America* 29, 117-123.
- Liberman, A.M., Harris, K.S., Hoffman, H.S., Griffith, B.C. (1957). The discrimination of speech sounds within and across phoneme boundaries. *Journal of Experimental Psychology* 54, 358-368.
- Lightbown, P.M., Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

- Logan, G.D. (1988). Toward an instance theory of automatization. *Psychological Review* 95, 492-527.
- Long, D.R. (1990). What you don't know can't help you: An exploratory study of background knowledge and second language listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 65-80.
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal* 90, 320-337.
- MacKay, D. G., Allport, A., Prinz, W., Scheerer, E. (1987). Relationships and modules within language perception and production. In: Allport, A., MacKay, D. G., Prinz, W., Scheerer, E. (eds.). *Language perception and production: relationships between listening, speaking, reading, and writing*. London, New York: Academic Press. 1-18.
- Markham, P.L., Latham, M. (1987). The influence of religion-specific background knowledge on the listening comprehension of adult second-language students. *Language Learning* 37, 157-170.
- Marslen-Wilson, W., Tyler, L.K. (1980). The temporal structure of spoken language understanding. *Cognition*, 8, 1-71.
- McClelland, J.L., Elman, J.L. (1986). The TRACE model of speech perception. *Cognitive Psychology* 18, 1-86.
- Medgyes, P. (1994) *The non-native teacher*. London: Macmillan.
- Mokhtari, K., Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology* 94, 249-259.
- Morton, J. (1969) Interaction of information in word recognition. *Psychological Review* 76, 165-178.
- Murphy, J. M. (1985). *An investigation into the listening strategies of ESL college students*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 178 275).
- Nemser, W.J. 1971. *An experimental study of phonological interference in the English of Hungarians*. The Hague: Mouton.
- O'Malley, J.M. (1987). The effects of training in the use of learning strategies on learning English as a second language. In Wenden, A. & Rubin, J. (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice-Hall. 133-43.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L. & Russo, R.P. (1985a). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students, *Language Learning*, 35, 21-46.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R.P. & Küpper, L. (1985b). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, 19, 557-584.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Kupper, L. (1989). Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics* 10, 418-437.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osada, N. (2004). Listening comprehension research: a brief review of the past thirty years. *Dialogue*, Vol 3, 53-66.

- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R., Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The Modern Language Journal* 73, 291-300.
- Pallier, C., Christophe, A., Mehler, J. (1997). Language-specific listening. *Trends in Cognitive Sciences* 1, 4. 129-132.
- Pallier, C., Colomé, A., Sebastian, N. (2001). The influence of native language phonology on lexical access. *Psychological Science* 12, 445-449.
- Perfetti, C. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Pinker, S. (1999) *A nyelvi ösztön. Hogyan hozza létre az elme a nyelvet?* Budapest: Typotex.
- Pléh, Cs. (1998a) A megértés fogalma a pszicholingvisztikában. In. Pléh, Cs. és Györi, M. (szerk.) *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Budapest: Pólya Kiadó.
- Pléh, Cs.(1998b) *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Budapest: Osiris.
- Pléh, Cs. (2000). *A relativizmus kérdései és a mai pszicholingvisztika*. Budapest: MTA.
- Purpura, J.E. (1997). An analysis of the relationship between test takers' cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance. *Language Learning* 47/2, 289-325.
- Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17, 219-239.
- Rost, M. (2002) *Teaching and researching listening*. London: Longman.
- Rost, M., Ross, S. (1991). Learner use of strategies in interaction: Typology and teachability. *Language Learning* 41, 235-273.
- Rubin, J. (1994) A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal* 78, 199-221.
- Rumelhart, D.E., Ortony, A. (1977). *The representation of knowledge in memory*. In: Anderson, R.C., Spiro, R.J., Montague, W.E. (eds.). *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sawusch, J.R., Pisoni, D.B. (1976). Response organization in selective adaptation to speech sounds. *Perception and Psychophysics* 20/6, 413-418.
- Schank, R.C., Abelson, R.P. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding: An enquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schmidt-Rhinehart, B.C. (1994). The effects of topic familiarity on second language listening comprehension. *The Modern Language Journal* 78, 179-189.
- Schoonen, R., Hulstijn, J., Bossers, B. (1998). Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: An empirical study among Dutch students in grades 6, 8, 10. *Language Learning* 48, 71-106.
- Simon, O. (2006). A beszédpercepció, a lexikális hozzáférés és a beszédmegértés sajátosságai anyanyelvi és idegen nyelvi összevetésben. *Modern Nyelvoktatás XII. 3-4*, 17-36.
- Snijders, T.M., Kooijman, V., Cutler, A., Hagoort, P. (2007) Neurophysiological evidence of delayed segmentation in a foreign language. *Brain Research* 1178, 106-113.

- Sperber, D., Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Stanovich, K. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32–71.
- Steffenson, M.S., Colker, L. (1982). *The effect of cultural knowledge on memory and language*. (Technical Report No. 248), Urbana, IL: University of Illinois, Center for the Study of Reading. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 217405).
- Stevens, K.N. (1960). Toward a Model for Speech Recognition. *The Journal of the Acoustical Society of America* 32, 47-55.
- Stevens K. N.–Halle, M. (1967) Remarks on analysis by synthesis and distinctive features. In: Wathen-Dunn, W. (ed.): *Models of the Perception of Speech and Visual Form*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Szépe Judit (2001) *Bevezetés a pszicholingvisztikába*. (Második, javított kiadás) Piliscsaba, Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Tsui, A.B.M., Fullilove, J. (1998). Bottom-up or top-down processing as a discriminator of L2 listening performance. *Applied Linguistics* 19/4. 432-451.
- Tyler, M.D. (2001). Resource consumption as a function of topic knowledge in nonnative and native comprehension. *Language Learning* 51, 257-280.
- Thompson, I., Rubin, J. (1996). Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals* 29/3, 331-342.
- Vandergrift, L. (1997). The Cinderella of communication strategies: Reception strategies in interactive listening. *The Modern Language Journal* 81, 494-505.
- Vandergrift, L. (1999) Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal*, Vol. 53/3, 168-176.
- Vandergrift, L. (2002) Listening: theory and practice in modern foreign language competence. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide. <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67>. Letöltve: 2009. február 4-én.
- Vandergrift, L.(2003). Orchestrating strategy use: Towards a model of the skilled L2 listener. *Language Learning*, 53, 461– 494.
- Vandergrift, L. (2006). Second language listening: Listening ability or language proficiency? *The Modern Language Journal* 90, 6-18.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching* 40, 191-210.
- Vandergrift, L., Goh, C., Mareschal, C., Tafaghodatari, M.H. (2006) The metacognitive awareness listening questionnaire (MALQ): Development and validation, *Language Learning* 56, 431–462.
- Vogely, A. (1995). Perceived strategy use during performance on three authentic listening comprehension tasks. *The Modern Language Journal* 79, 41-56.

Warren, R.M., Warren, R.P. (1970). Auditory illusions and confusions. *Scientific American*, 223, 30-36.

Wenden, A. L. & Rubin, J. (eds) (1987). *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice Hall.

Wingfield, A. (1975). The intonation-syntax interaction: prosodic features in perceptual processing of sentences.

In: Cohen, A. és Nooteboom, S.G. (szerk.) *Structure and process in speech perception*. Berlin: Springer.

Young, M.Y.C. (1997). A serial ordering of listening comprehension strategies used by advanced ESL learners in Hong Kong. *Asian Journal of English Language Teaching* 7, 35-53.

Függelék

1. számú melléklet

A felhasznált PROFEX feladatlap megbízhatósági statisztikája

Reliability

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	B11	,8000	,4034	60,0
2.	B12	,5000	,5042	60,0
3.	B13	,5333	,5031	60,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
SCALE	1,8333	1,1921	1,0918	3

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
B11	1,0333	,7446	,4090	,6373
B12	1,3333	,5989	,4344	,6113
B13	1,3000	,5186	,5801	,3922

Reliability Coefficients

N of Cases = 60,0

N of Items = 3

Alpha = ,6569

Reliability

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	B22	,4167	,4972	60,0
2.	B23	,7667	,4265	60,0

3.	B24	,8167	,3902	60,0
4.	B25	,9500	,2198	60,0
5.	B26	,9167	,2787	60,0
6.	B27	,3167	,4691	60,0
7.	B28	,8333	,3758	60,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
SCALE	5,0167	1,8472	1,3591	7

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Alpha if Item Deleted
B22	4,6000	1,1932	,3745	,3739
B23	4,2500	1,3771	,2878	,4273
B24	4,2000	1,4847	,2210	,4594
B25	4,0667	1,6904	,1898	,4757
B26	4,1000	1,6508	,1657	,4797
B27	4,7000	1,2644	,3438	,3946
B28	4,1833	1,6438	,0645	,5230

Reliability Coefficients

N of Cases = 60,0

N of Items = 7

Alpha = ,4917

Reliability

***** Method 1 (space saver) will be used for this analysis *****

-

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
SCALE	6,8500	4,7398	2,1771	10

Reliability Coefficients

N of Cases = 60,0

N of Items = 10

Alpha = ,7035

2. számú melléklet

A kutatáshoz felhasznált vizsgaszövegek

PROFEX Szaknyelvi Vizsga - 2007. április 14.
Középfok – angol nyelv
Szóbeli
Beszédértés

Rickets is usually caused by lack of vitamin D. So it was with considerable surprise that paediatrician Dr Neil MacIntosh of St George's Hospital in London found that premature babies were suffering from rickets of prematurity despite being dosed with adequate vitamin D. We asked him about this form of rickets.

Dr MacIntosh: It's a defect in bone mineralisation that we see in these very premature infants that we're dealing with these days.

Reporter: Now you're talking about these very premature babies, but how old are they and how heavy would they be?

Dr MacIntosh: These are the babies that are born less than a kilo in birthweight and usually less than 28 weeks' gestation, and we begin to see it from about 5 weeks of postnatal age going up to probably 16 weeks of postnatal age.

Reporter: And what sort of effects does the condition have on babies?

Dr MacIntosh: Well there's a fairly spectacular demineralisation of the bones and when this is severe you find spontaneous fractures in the long bones, sometimes in the ribs, and there's also a condition known as rachitic respiratory distress where it's felt that the ribs are so demineralised that they are rather rubbery so that rather than the thorax expanding during breathing each inspiration leads to the chest caving in on itself.

Reporter: Now how would this condition have been treated in the past?

Dr MacIntosh: Rickets in the past has always been viewed as a defect of vitamin D metabolism or supply, so it would have been treated with extra vitamin D.

Reporter: And in fact this is the way you've been treating it until quite recently.

Dr MacIntosh: Yes. About 4 years ago Dr Oliver Brook and myself started treating babies in our unit with 2000 units of vitamin D a day, which is more than, I think, any other unit in the country but we've still been seeing the rickets, and we've become aware during this time that there's no problem therefore of supply of vitamin D. But we've also measured the vitamin D metabolites in the blood, both 25-hydroxyvitamin D in our own laboratory and other people have measured 1.25-dihydroxyvitamin D, and even when there's rickets these metabolites are high. So we can't really say that this is due to either a defect in supply or a defect in metabolism.

Reporter: So what do you think is causing the disease?

Dr MacIntosh: Well, we feel that it's very likely indeed that this is a defect in mineral supply. If a baby is being fed after birth on expressed breast milk, for example, he will be receiving about an eighth of the

amount of calcium and the amount of phosphorus that he would be getting at a similar period across the placenta as if the premature baby he was still inside the mother.

Source: Audiotranscript ATO32

2. Szöveg – Feladatlap

I. Töltse ki az üresen hagyott helyeket, mindegyiknél csak 1 angol szót használjon. Az elsőt példaként megoldottuk. (3 pont)

Dr Neil MacIntosh is a **paediatrician** investigating rickets in prematurity. Rickets is a defect in the bone of premature infants. Dr MacIntosh is dealing with babies of less than a kilo in weight and less than 28 weeks' The period of investigation lasts for 5 to 16 weeks of age.

II. Töltse ki az alábbi táblázat üresen hagyott helyeit. Az egyes helyekre legfeljebb 2 angol szót írjon. (7pont)

population of study	(1) <u>premature babies</u>
effects of rickets:	(2) of bones (3) in bones (4) rachitic respiratory
past treatment:	(5) extra
dosage during past treatment:	(6) units of vitamin D a day
laboratory experiment carried out:	(7) measurement of in blood
possible cause of disease:	(8) defect in supply

IELTS: Cambridge ESOL (2007). *Cambridge IELTS 6 Self Study Pack* (Cambridge Books for Cambridge Exams). CUP: Cambridge

Test 3

Section 3 (141-143. old)

Jack: Lucy, we really need to get working on this marketing assignment. We've only got five weeks left to the end of term to design it, carry it out, and then write up the results.

Lucy: Sure. Well, let's get started right now. Let's go over the instructions. What exactly do we have to do?

Jack: Well, it says here we have to look at one area of the entertainment industry. There's a list of the different types.

Lucy: What are they?

Jack: Music, cinema, theatre, sport, and eating out.

Lucy: Is that all?

Jack: Looks like it.

Lucy: So we choose one branch of the industry and then look at how two different groups of people use it? Is that right?

Jack: Yes.

Lucy: And do we have to use any particular method to get our data? Can we mail out a questionnaire, or do face-to-face interviews, or maybe even observations?

Jack: Well actually, it looks like we don't have a choice. We have to do telephone interviews.

Lucy: OK, so at least we don't have to waste time deciding between the different methods.

Jack: Yeah, that's right. Oh, and the other requirement is the number of interviewees.

Lucy: Not too many, I hope. Ten? Twenty?

Jack: Well, we have to do two groups, remember, and it looks like we have to interview fifteen for each group.

Lucy: That's thirty altogether then. It's going to take ages.

Jack: Yes, but remember we're working on this together, so we'll only have to do fifteen each.

Lucy: OK, so those are all the requirements?

Jack: Yes, looks like it.

Lucy: So, first, which area are we going to choose? My preference would be cinema, since that's where I spend most of my money.

Jack: Hmm, I don't think that's such a good idea. I don't think there are huge differences in the market there. I mean you get young and old, male and female, rich and poor all going to the same movies.

Lucy: Yeah, maybe you're right. Let's make it music then.

Jack: Right. So, what two groups will we compare and contrast?

Lucy: Male and female?

Jack: No. Most of my female friends like the same music as me. Different age groups would be much more likely to show up differences, I think.

Lucy: Yeah, I suppose you're right again. I'll take some notes, shall I? So ...Age Groups. Well. What do you think? Maybe twenty-five or under for one group, and forty-five or over for the other group? That should show up differences.

Jack: Right.

Lucy: OK. Next. How about the kind of music they like – let's give them some choices and then we can just tick boxes.

Jack: OK. Let's have pop, jazz, folk, easy listening...What else?

Lucy: Well, we should include classical. Some people like it, you know.

Jack: OK. OK. And then we should have how they listen to music.

Lucy: The medium. Right. Let's include radio, CD – and then I guess there's TV.

Jack: What about concerts? You know, in pubs and halls.

Lucy: Oh yeah, we should include live music of course.

Jack: OK, we're on a roll now! Next point could be about where they actually get their music.
 Lucy: You mean like, do they buy it in music shops, or department stores?
 Jack: Yes, or download it from the Internet.
 Lucy: Right. That could be for recorded music. Then we need another section for live music. Where do they go for that?
 Jack: OK. Let's say disco, pub, club, concert hall...
 Lucy: Or opera house! And I guess we should include karaoke bars.
 Jack: Not many of them in this city!
 Lucy: OK. We'll leave that out then. So, what's left to do?
 Jack: That's it. Well, now we can make a time-scale for doing it.

SECTION 3 Questions 21-30

Questions 21- 24

Complete the sentences below.

*Write **NO MORE THAN THREE WORDS AND/OR A NUMBER** for each answer.*

MARKETING ASSIGNMENT

- 21** For their assignment, the students must investigate one part of the
- 22** The method the students must use to collect data is
- 23** In total, the students must interview people.
- 24** Jack thinks the music preferences of listeners are similar.

Questions 25 – 30

Complete the notes below.

*Write **NO MORE THAN TWO WORDS** for each answer.*

Marketing Survey: Music Preferences	
Age group of interviewee	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 25 or under ▪ 45 or older
Music preferences	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pop ▪ 25 ▪ Folk ▪ Easy listening ▪ 26
Medium for listening to music	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Radio ▪ CD

- TV
- **27**

Source of music

- Music shops
- **28**
- Internet

Places for listening to music

- Disco
- Pub
- **29**
- Concert hall
- **30**

3. számú melléklet

Metakognitív tudatosságot mérő kérdőív

Jelölje be az 1-től 6-ig terjedő skálán, hogy általában mennyire igazak az Ön esetében a következő állítások (1 = teljesen; 6 = egyáltalán nem)!

1. Mielőtt meghallgatom a szöveget, átgondolom, hogyan fogom hallgatni.

1 2 3 4 5 6

2. Ha nehezen értem a szöveget, erősebben koncentrálok.

1 2 3 4 5 6

3. Az a tapasztalatom, hogy a hallásértés az angolban nehezebb, mint az olvasás, az írás vagy a beszéd.

1 2 3 4 5 6

4. Hallgatás közben fejben fordítom a szöveget.

1 2 3 4 5 6

5. A megértett szavak segítségével próbálom meg kitalálni azoknak a szavaknak a jelentését, amelyeket nem értek.

1 2 3 4 5 6

6. Ha elkalandoznak a gondolataim, azonnal visszaterelem őket.

1 2 3 4 5 6

7. Miközben hallgatom a szöveget, összehasonlítom azt, amit megértek azzal, amit tudok a témáról.

1 2 3 4 5 6

8. Úgy érzem, hogy az angol szövegek hallgatása kihívás számomra.

1 2 3 4 5 6

9. Felhasználom a tapasztalataimat és a tudásomat, hogy megértssem a hallott szöveget.

1 2 3 4 5 6

10. Mielőtt meghallgatom a szöveget, olyan hasonló szövegekre gondolok, amelyeket már hallottam.

1 2 3 4 5 6

11. A szöveg hallgatása közben lefordítom a kulcsszavakat.

1 2 3 4 5 6

12. Megpróbálom visszatérni a szöveghez, ha elvesztem a fonalat.

1 2 3 4 5 6

13. Ha a hallgatás folyamán észreveszem, hogy rosszul értelmeztem a szöveget, megpróbálom helyesbíteni.

1 2 3 4 5 6

14. A szöveg meghallgatása után újra átgondolom, hogy min változtatnék a következő alkalommal.

1 2 3 4 5 6

15. Nem vagyok ideges, amikor angol szöveget hallgatok.

1 2 3 4 5 6

16. Ha problémám van a hallott szöveg értésével, akkor feladom, és nem hallgatom tovább.

1 2 3 4 5 6

17. A szöveg főbb gondolatainak segítségével próbálok meg kitalálni azokat a szavakat, amelyeket nem értek.

1 2 3 4 5 6

18. Szóról szóra fordítok, miközben hallgatom a szöveget.

1 2 3 4 5 6

19. Ha megpróbálok kitalálni egy szó jelentését, visszagondolok mindenre egyébre, amit hallottam, hogy lássam, van-e értelme annak, amire tippetek.

1 2 3 4 5 6

20. Hallgatás közben időnként megkérdem magamtól, hogy elégedett vagyok-e azzal, mennyit értek.

1 2 3 4 5 6

21. Egy cél lebeg a szemem előtt, miközben hallgatom a szöveget.

1 2 3 4 5 6

4. számú melléklet

Átírt szövegminták

Diák 1 - Nóra

Volt valami ilyesmiről szó ez a betegség ez a *rickets* vagy valami ilyesmi és a D vitamin hiánya okozza és hogy valami kórházban csináltak valami felmérést, de nem vagyok benne biztos.

Lehet veszélyes. Valamilyen angolkórról van szó, mert hogy babáknál volt ez a felmérés és D vitamin hiánya okozza volt hogy 20 hetes kortól vagy valami ilyesmi. Akkor jelenik meg és hogy felmérték az állapotukat vagy valami ilyesmi, valamit felmértek náluk.

Igen, a csontoknak az ásványi anyag tartalmát mérték és hogy ebben a betegségben sokkal törékenyebbek voltak a csontok és a végén mondott még valamit.

Extra D vitaminnal tudják gyógyítani egyéb más táplálék kiegészítőkkal.

2000 egység D vitamint kaptak és hogy a végén ... de hogy 4 év után mérték fel talán ezt az állapotot vagy a 4 év alatt. Ezt már nem értettem.

Hát valami D vitamin anyagcseréről volt szó hogy hogyan változtatja meg ..

Itt arról volt szó, hogy milyen tápanyagokat visznek be az anyatejjel és hogy .. anyatejes szoptatásban részesül, annál alakulhat ki valami ilyesmi.

Az első helyre azt írtam, hogy *mineralisation*. Ezt értettem igazság szerint. Hát hogy a csontokban ezt okozza. Nincsen semmi megmagyarázható ok, hogy mért ezt írtam.

A második helyre az itt volt, hogy 28 hetesen, ezt nem értettem.

A következőt sem, de a harmadik helyre lehet írni, hogy nem tom hány éves korig. Ott emlegetett valamilyen négyet. Talán azt írnám mondjuk, hogy 4.

A táblázatba pedig hogy milyen hatásai vannak ennek a betegségnek, oda elvileg nem írtam semmit. Viszont értettem ilyet, hogy könnyebben törnek a csontok és hogy az ásványi anyag tartalom kevesebb a csontokban. Hát akkor azt írnám, hogy *fracturing of bones* és akkor valami *mineral* valamit *in bones*. Mindenképpen valami ilyet írnék.

És a negyedik ponthoz pedig volt valami ilyen is, hogy valami *chest pain* és valami ilyesmit. Mondjuk azt, hogy *chest*, de ilyen végső megoldásnak írnám be azt.

És a kezelés az egyértelmű volt, hogy *extra D vitamin*. Azt értettem is a, az .. érthető volt az, 2000 egység, és a következő kettő is. Azt elég tisztán mondta.

... bár ebben sem vagyok túlzottan biztos, a hetes*of*, és akkor azt írnám, hogy *metabolism*.
És a nyolcas az biztos, hogy így volt a mondatban is, hogy *defect in mineral supply*.

Valami marketinges dologról van szó, de fogalmam nincs ..

Valamire készülnek és hogy az előkészületekről ..

Felsorolta, hogy milyen tevékenységeket lehet csinálni, hogy mozi, színházat nem mondta, de hogy vacsorázni.

Nem lehet, hogy valami felmérésről van szó? Hogy az emberek hova járnak szívesebben és akkor amiket itt felsorolt, azokat kérdezik meg. Azt mondta, hogy az embereket megkérdezi vagy valami ilyesmi, hogy a, az emberek milyen gyakran járnak oda. Gondolom, akkor valami felmérésről lehet szó. Hogy ez a nő csinálja és hogy megkérdezik akkor az emberektől az előkészületeket, de talán így kötném.

... nem lehet, hogy talán azért kérdezi a férfit és valami telefonos ilyen közvélemény kutatás vagy valami ilyesmi, és hogy a nő most kérdezte a szokásairól?

Hú, ezt nem értettem.

Most meg az volt, hogy ismét a férfi mondott valami ilyesmit, hogy milyen korosztályban kell megkérdezni. Vagyis hogy most a nő kérdezte, hogy milyen korosztály és hogy az volt, hogy valami 15 embert kell megkérdezni minden csoportból.

.. most valami *fifteen age* valami ilyesmit értettem és hogy kissé más dolog jutott eszembe, hogy ezek együtt dolgoznak .. és hogy megbeszéljük a munka részleteit és az volt, hogy akkor 15 embert kell ugye csoportonként, de hogy volt ez a *fifteen age*. Lehet, hogy 15 éveseket kell ezekről a szokásokról megkérdezni.

... és ott kérdezik meg az embereket és ez a férfi mondott valami ilyet, hogy bevásárlóközpontokban vagy ... tehát boltokban kell az embereket keresni. Hogy ott különböző korosztályok vannak.

Csoportok szerint kell összehasonlítani, és hogy két csoport legyen, de melyik kettő? És a nő javasolta hogy ...

A férfi pedig azt javasolta, hogy különböző korosztályokat kellene inkább ..

A nő javasolta, hogy 25 év legyen az egyik korcsoport, a másik pedig 45 év.

Most pedig a zenei stílusról beszéltek, hogy melyik csoport .. Könnyűzene meg ilyesmi és hogy ezekben kell megkérdezni....

Hol hallgatják a zenét? És akkor ott volt, hogy cd, rádió, nem tudom, még valami harmadikat mondott. És hogy bele kell venniük az élő koncerteket is, hogy a pubokban hallgatják.

A .. zenéket honnan szerzik. És hogy a cd boltokban vagy a supermarketekben, bevásárlóközpontban, vagy pedig letöltik az internetről.

És hogy az élő zenét azt hol hallgatják. Disco, koncert vagy *pub*okban.

És még volt, hogy a, még hol hallgatják a zenéket. És akkor volt hogy még színházban, meg még valamit mondott, és akkor beszélnek valamit, hogy mi legyen még a felmérésben.

Az elsőre azt írtam, hogy *industry*. Itt azt hiszem, hogy azért egyértelműen mondta, lehet, hogy én értettem félre. Másodikra nem írtam semmit. Valami ilyesmiről szólt, hogy a tanulóknak gyűjteniük kell adatokat valamire vonatkozóan és hogy mik ezek az adatok. Valami ilyesmi lehet és talán valamilyen szokás vagy valamit írnék be. De nem biztos, hogy az kell oda.

A harmadikra azt írtam, hogy 15 embert kell, 15 embertől kell kérdezniük. És itt mondott valami ilyet, hogy minden egyes korcsoportból vagy csoportból. Mert hogy vitatkoztak ezen, hogy két csoport legyen és hogy kor szerint vagy nő és férfi, de ide a 15-t írnám csak. Vagy pedig hogy harminc, merthogy nincsen konkrétan megfogalmazva, amit mondott, hogy minden csoportból hát akkor 15-15 embert. Én akkor lehet, hogy harmincat írnék inkább. És a másik pedig, a legutolsó pedig az volt, hogy ez a Jack mit mondott és mondta, hogy a, egyformák a nőismerőseinek a szokásai. Tehát hogy mondta, hogy a zenét, a szokásokat nézzék. Ide azt írnám, hogy *female*.

Itt azért lényegesen egyszerűbb volt, itt felsorolás volt és érthetően mondták. A 25-ös az a *jazz*, a 26 a *classical music*, a 27-es az a koncert. Ezekben teljesen biztos voltam, egyedül a 26-hoz lehet, nem írnám oda azt, hogy *music*, hogy ők se mondták, de gondolom, az nem számít majd hibapontnak. (A) 28-as az a *public store*, 29 club és a 30-asnál pedig volt egy olyan, hogy mondták, hogy *opera house* meg *karaoke bar*. És valamelyiket leszavazta az egyik, de szerintem a karaoket mondta a nő, hogy ezt nem mindenki szereti, és hogy inkább az *opera house* lesz. Inkább azt írnám be.

Diák 5 - Zsanett

Ez a *ricketts* az egy betegség. Erről szól, hogy ez a nem újszülött, hanem az, aki nem fejlődött ki baba, azt hogy hívják, fejletlen újszülöttekre jellemző és hogy kérdeztek tőlük valamit. hogy mit is kérdeztek? Hogy Londonban beszállították őket a kórházba vagy valami ilyesmi volt, és hogy ott kérdezték gondolom erről a betegségről. Már nem a babákat, hanem a hozzátartozókat.

Azt hiszem, hogy 20 héttel a gesztáció, tehát a beágyazódás előtt jelenik meg, kapja meg a baba és utána ez tovább fejlődik. És valami 6 hét is volt, hogy még egy számot mondott. Gondolom, hogy

utána ez gondolom tovább fejlődik, vagy erre vonatkozott a következő szám. Arról beszélnek, hogy hogyan alakul ki, fejlődik ez a betegség az újszülöttek vagy hát a babáknál.

Hát itt meg arról, hogy a, milyen ezeknek a babáknak az állapota ebben a betegségben És hogy hát a bordákat, hogy a bordákat támadja, a mellkast meg a, ja igen, hogy légzési nehézségektől szenvednek a babák. Meg hogy hát szerintem talán az is volt, de ebben nem vagyok biztos, hogy a, hogy a levegőt nem tudják úgy nedvesíteni vagy hogy mondják ezt. Hát gondolom nem megfelelő a légzőrendszerük és hogy emiatt nem tudják úgy párásítani, ahogy a lélegzet .. vaporizációba. Gondolom ez.

Hát az, hogy D vitaminnal kezelik ezt a betegséget a babáknál. És hogy van, akinek ilyen extra vitamin adagot is adnak a babák közül.

Hú, az előző az az volt, hogy régebben hogyan kezelték, itt meg, hogy különböző országokban talán eltérő a keze, nem nagyon értettem, hogy eltérő a kezelés, hogy más vitamin adagokkal kezelik a babákat. Talán ez lehetett. Ebben nem vagyok biztos, csak annyit értettem, hogy különböző országokban valami vitamin adagok vagy micsoda. Valami ilyesmi.

Hát hogy Jézusom, hát hogy a vérbe kerül be talán, oda szívódik, vagy nem tudom, azt a szót azt nem értettem benne. D vitamin meg hogy hú, mi volt, szívódik fel, valami hidroxí valamiről beszélt, gondolom valami hogy ebből épül fel, hogy a D vitamin szerkezete. Talán erről beszélhetett. Nem tudom, vagy hogy különböző D vitamin formák vannak és hogy az különbözteti meg.

Hát hogy mi okozza ezt a betegséget, kérdezte a hölgy és akkor mondta, hogy hát az ásványi anyag, hogy hát a tápanyag nem megfelelő ezeknél a babáknál. És hogy például akik az anyák, hogy anyatejes táplálást adnak a babáknak, hogy ott a kalcium felvétele a babának az jobb, vagy hát hogy talán ez így segíthet megelőzni a betegséget vagy hát valami ilyesmi lehet benne.

Rickets is a defect in the bone pont pont pont *of premature infants*. Hát valami olyasmi lehet szerintem, hogy ilyen hogy a csontok elváltozása hogy a, hát hogy ezeknek a babáknak a körében szerintem valami olyasmi szót kellene keresni, talán *difference of*, nem tudom. És akkor a következő *Dr MacIntosh is dealing with babies of less than a kilo in weight and less than 28 weeks' gestation*. És *the period of investigation lasts for 5 to 16 weeks of* hát valami *natate* vagy valami n betűs szó, hogy ugye meddig. Ezt csak így gondoltam, ezt nem értettem teljesen tisztán.

Akkor a *effects of rickets* hát itt ide nem írtam, de hát itt *of bones* hát a, hát itt lehet mondjuk csontok lágyulása vagy mondjuk csontok elváltozása például *of jelzővel*. Vagy nem, vagy igen, hogy mi okoz, vagy a hatása. Szerintem a csontváz lehet, de mondjuk azt nem, vagy csont elváltozás, talán lehet az, hogy *defect*. És a másik, hogy *in bones* mi lehet a hatása? Hát mondjuk, ha nincs D vitamin, akkor talán, hát talán nem törik, hát nem tudom. Vagy lehet az, hogy törés a csontokban? Nem tudom, csak így magam találom ki, hogy mi lehet. Arra így nem emlékszem, hogy itt mit mondott, arra így nem

tudtam figyelni. Nem tudom, szerintem legyen törés. Akkor utána hogy *rachitic respiratory distress*, én azt írtam. S akkor a következő, hogy *past treatment* például hogy extra vitamin D, ezt így hallottam, ezért. Akkor a *dosage during past treatment* szerintem az sok, amit ide írtam, én azt hallottam, hogy 2000 *units of vitamin D a day*. Hát én ezt hallottam, de nem tudom, hogy jól hallottam-e. Hát itt hagyom, de én ezt soknak találom. Akkor a *laboratory experiment carried out measurement of ... in blood*, hát ezt igazából nem tudom, hogy ezt nem is tudom, hogy ide, hogy a *laboratory* az mit mutatott ki, nem is tudom igazából, hogy mit akar kérdezni ennél a részénél. Talán azt, hogy a kalcium nem jut be, nem jut be a vérbe, vagy nem tudom, hogy itt a betegséggel gondolom, hogy mit mutattak ki a laborban erről a betegségről. És akkor utána hogy *possible cause of disease* és akkor *defect in mineral supply*, az ásványi anyag utánpótlás az nem jó.

Jézusom! Hát hogy, nem tudom, még azt értettem, hogy itt van ez a Lucy meg ez a másik fiú, és hogy ezek valami *market* nem is tudom miről beszélnek. És hogy valami *marketot* lehet találni. Valami, dolgozhatnak vagy valami piacféleség vagy valami ilyesmiről beszélhetnek szerintem ilyen *market* név alatt, gondolom én. Hú, nem tudom, ezt még tovább kell.

Kérdezte, hogy mit kell itt csinálniuk, hogy mi a feladatuk itt, szerintem akkor gondolom, hogy itt dolgoztak és akkor megkérdezi, hogy mi a feladatuk és akkor *entertainment*, az mit is jelent. Hát nem tudom, mit jelent, hogy entertainmenttel van valami feladatuk, meg hát nem tudom, hogy itt még mit mondott hozzá.

Hogy itt elmondta, hogy mire bontja ezeket, hát hogy zene meg a, evési idő Volt zene, evési idő meg még volt valami, talán valami sport? Lehet az, hogy talán ezeket kapják? Vagy hogy ezek vannak így munka közben, hogy hát hozzátartozik, hogy ehetnek, adnak nekik evésidőt vagy nem tudom.

Industry, hogy ez a kereskedelem, hogy ezeket a, hát nem lehetőség, hanem, azt nem mondta, hogy lehetőség, hanem hogy ezeket a dolgokat kapja, amit hát az előbb felsorolt Így gondolom, hogy visszakérdezett, hogy jól értette-e hát, amiket most hallott, szerintem erre vonatkozhat.

Hát hogy lehet, hogy félreértettem az egészet, hogy itt arról, hogy azt kérdezte, hogy van-e arra, szóval hogy van-e olyan, hogy így szemtől szembe csináljon interjút egy másik emberrel. És hogy azt mondta a férfi, hogy nem, mert hogy ezek ilyen telefonos beszélgetések. Pedig most az ..

Hát hogy egy másik követelmény az, hogy kérdőív vagy maga az, hogy akiket megkérdez, hogy annak meg kell lenni egy bizonyos számának vagy az is egy másik követelmény. De itt nem tudom, hogy most a kérdőívre vonatkozik vagy pedig azt, akit megkérdez, de mondjuk, az ugyanaz lehet, hogy ugyanannyi kérdőív van, amennyit megkérdez. Úgyhogy találnak .. azt nem tudom .. mindegy.

Hát a nő az elkezdett találgatni, hogy mennyi lehet ez a szám és valami 10-15-öt vagy szóval ilyen kevesebb számot mondott, úgyhogy a férfi mondta erre, hogy hát hogy két csoportot csinálnak. Valami

ilyesmi volt és hogy 50 embernek kell szerepelni ebben a, hát az hogy meginterjúzzanak 50 embert. Hogy ez a követelmény hozzá. Mondta, hogy ez sok, mondta a nő.

Hát hogy is mondta? Hogy a, talán azt kérdezi a nő, hogy van másféle követelmény is, hogy *any other requirements*, nem tudom, itt valami ilyesmit kérdezett. És hogy nem tudom, azt mondta, hogy hát hogy van, de hát olyan furcsán mondta, hogy abban bizonytalan vagyok, hogy biztos erre mondta-e. Nem olyan meggyőzően beszélt és elhallgatott a végén Nem tudom, szerintem talán ezt mondhatta, de azt nem mondta szerintem, hogy micsoda.

Hát az, hogy neki nem tudom, hogy hasonló diplomája vagy ilyen végzettsége vagy ilyen papírja van, nem tudom, a férjének vagy valami. Gondolom nem említett itt, nem tudom, és hogy mondta a férfi erre, hogy talán azt, hogy nem is kell annyira különbözniük ezek a papírok meg a különböző ilyen *market*oknál, mert hogy talán nem az a lényeg. Gondolom, hogy a nő is talán itt akar dolgozni és azért kérdezte, és hogy talán ezért említette azt, hogy neki is hasonló a papírja illetve a diplomája. És hogy még itt valamit mondott, de mit is? Itt a végén. Nem jut eszembe, hogy ott mit mondott a végén, még ott valamit említett.

Nem tudom, annyira összehozta. Van az a két csoport. Hát hogy nem tudom, talán az, hogy valami olyan, hogy a zenével kapcsolatban akarnak kérdőívet csinálni a csoportokra. És hogy az alapján osszák most fel most a két csoportra a megkérdezetteket (és milyen két csoportra?). Hát nem tudom, azt mondta, ebben nem vagyok biztos, hogy nők férfiak vagy valami.

Hát itt, és hogy nem tudom, hasonló zenéket szeret, mint ő, hogy korosztályban és hogy hasonló zenéket szeretnek és, hú, a végére nem emlékszem, pedig azt értettem.

Hát szerintem azt kérdezte, hogy mennyi legyen egy csoport, hogy 25 vagy 45, szerintem a véleményét kérdezte a férfinak, hogy akkor és, a végén, hogy miben egyeztek meg. Gondolom, ezt a zenés dolgot akarják megcsinálni, és akkor most már arról beszélnek, hogy akkor most már felosztják a csoportokat.

Meg arról beszélnek, hogy milyen fajta zenék legyenek. Előjönnek azzal, hogy pop, jazz, meg klasszikai, vagyis klasszikus zene meg ez a szerintem ez nem, szóval nem a könnyűzenére gondol, hát akkor nem tudom, hogy hívják ezt magyarul, ilyen talán könnyűzenének, talán van ilyen magyar is, vagy ilyenekre gondoltak. Meg hogy a nő helyeselte a klasszikusoknak, hogy azért van, aki azt is hallgatja. Az is legyen benne.

Tévéből, rádióból meg mi van még, cd-ről hallgassanak zenét az emberek, hogy ezek legyenek, amikről gondolom, vagy hogy miből hallgatják ezeket a zenéket? Lehet, hogy azt kérdezik meg, hogy honnan ismeri ezeket a zenéket, hogy tévét néz vagy rádiót vagy inkább cd-t hallgat.

Szerintem már félre is hallottam. Én valami *live music* szöveget hallottam már, szerintem biztos nem ilyenekről beszél. Nem tudom, nem is értettem, ez olyan rövid volt.

Hogyan jutnak hozzá a zenéhez, hogy valaki megveszi a zeneboltban vagy ezekben a cd boltokban vagy valaki letölti az internetről és akkor, hogy ezt is kérdezzék meg tőlük.

Nem tudom, szerintem talán az, hogy, meg hogy említette a *record musicot*, ez meg a, ezek a sláger zenék vagy nem tudom ezek a, amik éppen vezetik ezeket a slágerlistákat vagy hogy hívják ezeket. Meg hogy ez a *live music* ez meg az ilyen örökzöldek, hogy talán arról is kérdeznek, hogy talán hogy melyikhez húz jobban a szíve vagy nem tudom hogy ez szóval szerintem két ilyen csoportot is csinálnak ebből. Szerintem erre is rákérdeznek.

Hogy mit takar a karaoke? Vagy talán járnak-e karaoke bárba? Még nem döntöttem el, ez a *time* a végén. Talán hogy mennyi időt töltenek zenehallgatással. Talán vonatkozhatott arra, nem tudom. A végét így elharapta.

Szerintem nekem azért volt ez nehéz, mert én nem azt hallottam vissza, ami oda van írva, szóval én abszolút nem hallottam ki ezeket a mondatokat és akkor *for their assignment the students must investigate one part of the* akkor ide kell behelyettesíteni *part of the* hát valaminek a részét. *Part of the* minek a részét lehet? Hát nem is tudom, hogy ez mi, az *investigat*enek most nem tudom hirtelen a jelentését. A következő az *the method the students must use to collect data is* hát ide én talán azt írnám be, nem tudom, hogy biztos-e hogy *theatre*. Talán mondott ilyet, de ezt nem tudom. Hát nem tudom, talán ezt. Mondom, ebben abszolút nem vagyok biztos. Akkor a következő *in total the students must interview* hát talán *different kind of people* szerintem. *Jack thinks the music preferences of ... listeners are similar*. Hát mi lehet ez? Az hogy hasonlóak azok a, akik hallgatják a zenét, hogy azok hasonló zenét preferálnak vagy szeretnek jobban vagy nem tudom, hogy itt mit akar. Akkor az *age group of interviewee* hát itt elmondta mindkettőt, és hogy mekkora nagy differencia van közöttük és utána meg nem is értettem, hogy most akkor melyikre tette le a voksát igazából. Ja, hogy akkor ez így megvan mind a kettő. Akkor a, hát itt ugye volt a *music preference*, akkor a pop, a jazz, a folk, akkor az *easy listening* meg a *classical*. Akkor a *medium for listening to music radio, cd, tv* igazából ezt nem tudom, de valami c betűs volt, lehet kazetta is. De azt mondom, hogy valami c betűs volt és azt nem tudtam, hogy mit akar. Akkor a *source of music music shops*, akkor *public stores* meg internet. Talán azt mondta, talán úgy hallottam. Akkor *places for listening to music* és akkor disco, *pub*, akkor a *clubot* hallottam, *concert hall*, meg a *opera house* volt, mondott ilyet meg aztán később volt az a izé, hát akkor azt nem tudom, akkor azt minek mondta, arra nem emlékszem, az a karaoke bár. De azt nem írtam ide.

5. számú melléklet

A stratégiák alkalmazásának leíró statisztikai eredményei

Leíró statisztika – metakognitív stratégiák

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
SZELFIGYI1	15	0	1	,07	,258
SZELFIGYI2	15	0	1	,07	,258
SZELFIGYI3	15	0	0	,00	,000
SZELFIGYI4	15	0	1	,07	,258
SZELFIGYI5	15	0	1	,07	,258
SZELFIGYI6	15	0	1	,13	,352
SZELFIGYI7	15	0	1	,13	,352
SZELFIGYI8	15	0	1	,20	,414
SZELFIGYI9	15	0	1	,07	,258
SZELFIGYI10	15	0	1	,07	,258
SZELFIGYI11	15	0	0	,00	,000
SZELFIGYI12	15	0	0	,00	,000
SZELFIGYI13	15	0	0	,00	,000
SZELFIGYI14	15	0	1	,07	,258
SZELFIGYI15	0				
SZELFIGYI16	0				
SZELFIGYI17	0				
SZELFIGYI18	0				
SZELFIGYI19	0				
SZELFIGYI20	0				
SZELFIGYSZ	15	0	7	,87	1,922
SZELFIGYA	15	0	1	,07	,258
MONITORI1	15	0	0	,00	,000
MONITORI2	15	0	0	,00	,000
MONITORI3	15	0	1	,07	,258
MONITORI4	15	0	0	,00	,000
MONITORI5	15	0	0	,00	,000
MONITORI6	15	0	0	,00	,000
MONITORI7	15	0	0	,00	,000
MONITORI8	15	0	0	,00	,000
MONITORI9	15	0	0	,00	,000
MONITORI10	15	0	1	,07	,258
MONITORI11	15	0	0	,00	,000
MONITORI12	15	0	1	,20	,414
MONITORI13	15	0	1	,07	,258
MONITORI14	15	0	1	,13	,352
MONITORI15	15	0	1	,13	,352
MONITORI16	15	0	1	,07	,258
MONITORI17	15	0	1	,07	,258
MONITORI18	15	0	0	,00	,000
MONITORI19	15	0	0	,00	,000
MONITORI20	15	0	0	,00	,000
MONITORSZ	15	0	1	,13	,352
MONITORA	15	0	3	,67	,900
DMONITORI1	15	0	0	,00	,000
DMONITORI2	15	0	0	,00	,000
DMONITORI3	15	0	0	,00	,000
DMONITORI4	15	0	0	,00	,000
DMONITORI5	15	0	0	,00	,000
DMONITORI6	15	0	0	,00	,000
DMONITORI7	15	0	0	,00	,000
DMONITORI8	15	0	0	,00	,000
DMONITORI9	15	0	0	,00	,000

DMONITORI10	15	0	0	,00	,000
DMONITORI11	15	0	1	,07	,258
DMONITORI12	15	0	1	,07	,258
DMONITORI13	15	0	0	,00	,000
DMONITORI14	15	0	1	,07	,258
DMONITORI15	15	0	0	,00	,000
DMONITORI16	15	0	0	,00	,000
DMONITORI17	15	0	0	,00	,000
DMONITORI18	15	0	0	,00	,000
DMONITORI19	15	0	0	,00	,000
DMONITORI20	15	0	0	,00	,000
DMONITORSZ	15	0	0	,00	,000
DMONITORA	15	0	3	,20	,775
PROBLI1	15	0	1	,20	,414
PROBLI2	15	0	1	,07	,258
PROBLI3	15	0	1	,07	,258
PROBLI4	15	0	1	,13	,352
PROBLI5	15	0	1	,07	,258
PROBLI6	15	0	1	,13	,352
PROBLI7	15	0	0	,00	,000
PROBLI8	15	0	1	,13	,352
PROBLI9	15	0	1	,07	,258
PROBLI10	15	0	0	,00	,000
PROBLI11	15	0	1	,13	,352
PROBLI12	15	0	1	,13	,352
PROBLI13	15	0	1	,07	,258
PROBLI14	15	0	1	,13	,352
PROBLI15	15	0	0	,00	,000
PROBLI16	15	0	0	,00	,000
PROBLI17	15	0	0	,00	,000
PROBLI18	15	0	0	,00	,000
PROBLI19	15	0	0	,00	,000
PROBLI20	15	0	0	,00	,000
PROBLSZ	15	0	2	,87	,834
PROBLA	15	0	2	,47	,640
VALID N	0				
(LISTWISE)					

Leíró statisztika – kognitív stratégiák

	N	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
HANGKÖVI1	15	0	0	,00	,000
HANGKÖVI2	15	0	0	,00	,000
HANGKÖVI3	15	0	0	,00	,000
HANGKÖVI4	15	0	0	,00	,000
HANGKÖVI5	15	0	0	,00	,000
HANGKÖVI6	15	0	0	,00	,000
HANGKÖVI7	15	0	0	,00	,000
HANGKÖVI8	15	0	0	,00	,000
HANGKÖVI9	15	0	0	,00	,000
HANGKÖVI10	15	0	0	,00	,000
HANGKÖVI11	15	0	0	,00	,000
HANGKÖVI12	15	0	0	,00	,000
HANGKÖVI13	15	0	1	,40	,507
HANGKÖVI14	15	0	0	,00	,000
HANGKÖVI15	15	0	0	,00	,000
HANGKÖVI16	15	0	0	,00	,000
HANGKÖVI17	15	0	0	,00	,000
HANGKÖVI18	15	0	0	,00	,000
HANGKÖVI19	15	0	0	,00	,000
HANGKÖVI20	15	0	0	,00	,000

HANGKÖVSZ	15	0	0	,00	,000
HANGKÖVA	15	0	1	,40	,507
EXTKÖVI1	15	0	0	,00	,000
EXTKÖVI2	15	0	0	,00	,000
EXTKÖVI3	15	0	0	,00	,000
EXTKÖVI4	15	0	0	,00	,000
EXTKÖVI5	15	0	0	,00	,000
EXTKÖVI6	15	0	0	,00	,000
EXTKÖVI7	15	0	0	,00	,000
EXTKÖVI8	15	0	0	,00	,000
EXTKÖVI9	15	0	0	,00	,000
EXTKÖVI10	15	0	0	,00	,000
EXTKÖVI11	15	0	1	,07	,258
EXTKÖVI12	15	0	0	,00	,000
EXTKÖVI13	15	0	0	,00	,000
EXTKÖVI14	15	0	0	,00	,000
EXTKÖVI15	15	0	0	,00	,000
EXTKÖVI16	15	0	0	,00	,000
EXTKÖVI17	15	0	0	,00	,000
EXTKÖVI18	15	0	0	,00	,000
EXTKÖVI19	15	0	0	,00	,000
EXTKÖVI20	15	0	0	,00	,000
EXTKÖVSZ	15	0	0	,00	,000
EXTKÖVA	15	0	1	,07	,258
KONTKÖVI1	15	0	1	,07	,258
KONTKÖVI2	15	0	1	,07	,258
KONTKÖVI3	15	0	1	,07	,258
KONTKÖVI4	15	0	1	,07	,258
KONTKÖVI5	15	0	1	,07	,258
KONTKÖVI6	15	0	1	,07	,258
KONTKÖVI7	15	0	1	,07	,258
KONTKÖVI8	15	0	1	,07	,258
KONTKÖVI9	15	0	0	,00	,000
KONTKÖVI10	15	0	1	,20	,414
KONTKÖVI11	15	0	1	,13	,352
KONTKÖVI12	15	0	1	,47	,516
KONTKÖVI13	15	0	2	,13	,516
KONTKÖVI14	15	0	1	,33	,488
KONTKÖVI15	15	0	1	,07	,258
KONTKÖVI16	15	0	0	,00	,000
KONTKÖVI17	15	0	1	,13	,352
KONTKÖVI18	15	0	0	,00	,000
KONTKÖVI19	15	0	1	,07	,258
KONTKÖVI20	15	0	0	,00	,000
KONTKÖVSZ	15	0	3	,73	,961
KONTKÖVA	15	0	3	1,33	1,113
SZHÁTTÉRI1	15	0	0	,00	,000
SZHÁTTÉRI2	15	0	1	,07	,258
SZHÁTTÉRI3	15	0	0	,00	,000
SZHÁTTÉRI4	15	0	0	,00	,000
SZHÁTTÉRI5	15	0	0	,00	,000
SZHÁTTÉRI6	15	0	0	,00	,000
SZHÁTTÉRI7	15	0	0	,00	,000
SZHÁTTÉRI8	15	0	0	,00	,000
SZHÁTTÉRI9	15	0	0	,00	,000
SZHÁTTÉRI10	15	0	0	,00	,000
SZHÁTTÉRI11	15	0	0	,00	,000
SZHÁTTÉRI12	15	0	0	,00	,000
SZHÁTTÉRI13	15	0	0	,00	,000
SZHÁTTÉRI14	15	0	0	,00	,000

SZHÁTTÉRI15	15	0	0	,00	,000
SZHÁTTÉRI16	15	0	0	,00	,000
SZHÁTTÉRI17	15	0	0	,00	,000
SZHÁTTÉRI18	15	0	0	,00	,000
SZHÁTTÉRI19	15	0	0	,00	,000
SZHÁTTÉRI20	15	0	0	,00	,000
SZHÁTÉRSZ	15	0	1	,07	,258
SZHÁTTÉRA	15	0	0	,00	,000
VHÁTTÉRI1	15	0	0	,00	,000
VHÁTTÉRI2	15	0	0	,00	,000
VHÁTTÉRI3	15	0	0	,00	,000
VHÁTTÉRI4	15	0	0	,00	,000
VHÁTTÉRI5	15	0	0	,00	,000
VHÁTTÉRI6	15	0	0	,00	,000
VHÁTTÉRI7	15	0	0	,00	,000
VHÁTTÉRI8	15	0	0	,00	,000
VHÁTTÉRI9	15	0	1	,07	,258
VHÁTTÉRI10	15	0	1	,07	,258
VHÁTTÉRI11	15	0	2	,53	,640
VHÁTTÉRI12	15	0	2	,67	,724
VHÁTTÉRI13	15	0	1	,33	,488
VHÁTTÉRI14	15	0	2	,53	,743
VHÁTTÉRI15	15	0	1	,13	,352
VHÁTTÉRI16	15	0	1	,07	,258
VHÁTTÉRI17	15	0	1	,13	,352
VHÁTTÉRI18	15	0	1	,07	,258
VHÁTTÉRI19	15	0	1	,20	,414
VHÁTTÉRI20	15	0	1	,33	,488
VHÁTTÉRSZ	15	0	1	,13	,352
VHÁTTÉRA	15	0	8	3,00	2,803
AHÁTTÉRI1	15	0	2	,60	,632
AHÁTTÉRI2	15	0	1	,40	,507
AHÁTTÉRI3	15	0	1	,13	,352
AHÁTTÉRI4	15	0	1	,40	,507
AHÁTTÉRI5	15	0	1	,47	,516
AHÁTTÉRI6	15	0	2	,87	,516
AHÁTTÉRI7	15	0	1	,47	,516
AHÁTTÉRI8	15	0	1	,27	,458
AHÁTTÉRI9	15	0	2	,60	,632
AHÁTTÉRI10	15	0	2	,40	,632
AHÁTTÉRI11	15	0	0	,00	,000
AHÁTTÉRI12	15	0	0	,00	,000
AHÁTTÉRI13	15	0	0	,00	,000
AHÁTTÉRI14	15	0	0	,00	,000
AHÁTTÉRI15	15	0	0	,00	,000
AHÁTTÉRI16	15	0	0	,00	,000
AHÁTTÉRI17	15	0	0	,00	,000
AHÁTTÉRI18	15	0	0	,00	,000
AHÁTTÉRI19	15	0	0	,00	,000
AHÁTTÉRI20	15	0	0	,00	,000
AHÁTTÉRSZ	15	1	7	4,60	1,724
AHÁTTÉRA	15	0	0	,00	,000
QHÁTTÉRI1	15	0	1	,07	,258
QHÁTTÉRI2	15	0	0	,00	,000
QHÁTTÉRI3	15	0	0	,00	,000
QHÁTTÉRI4	15	0	1	,07	,258
QHÁTTÉRI5	15	0	1	,07	,258
QHÁTTÉRI6	15	0	1	,07	,258
QHÁTTÉRI7	15	0	0	,00	,000
QHÁTTÉRI8	15	0	0	,00	,000

QHÁTTÉRI9	15	0	1	,07	,258
QHÁTTÉRI10	15	0	0	,00	,000
QHÁTTÉRI11	15	0	2	,13	,516
QHÁTTÉRI12	15	0	0	,00	,000
QHÁTTÉRI13	15	0	1	,13	,352
QHÁTTÉRI14	15	0	1	,13	,352
QHÁTTÉRI15	15	0	0	,00	,000
QHÁTTÉRI16	15	0	0	,00	,000
QHÁTTÉRI17	15	0	1	,07	,258
QHÁTTÉRI18	15	0	0	,00	,000
QHÁTTÉRI19	15	0	0	,00	,000
QHÁTTÉRI20	15	0	0	,00	,000
QHÁTTÉRSZ	15	0	4	,33	1,047
QHÁTTÉRA	15	0	5	,47	1,302
ÖSSZFI1	15	0	0	,00	,000
ÖSSZFI2	15	0	0	,00	,000
ÖSSZFI3	15	0	0	,00	,000
ÖSSZFI4	15	0	0	,00	,000
ÖSSZFI5	15	0	0	,00	,000
ÖSSZFI6	15	0	0	,00	,000
ÖSSZFI7	15	0	0	,00	,000
ÖSSZFI8	15	0	0	,00	,000
ÖSSZFI9	15	0	0	,00	,000
ÖSSZFI10	15	0	1	,13	,352
ÖSSZFI11	15	0	0	,00	,000
ÖSSZFI12	15	0	1	,07	,258
ÖSSZFI13	15	0	0	,00	,000
ÖSSZFI14	15	0	0	,00	,000
ÖSSZFI15	15	0	0	,00	,000
ÖSSZFI16	15	0	0	,00	,000
ÖSSZFI17	15	0	0	,00	,000
ÖSSZFI18	15	0	0	,00	,000
ÖSSZFI19	15	0	0	,00	,000
ÖSSZFI20	15	0	1	,07	,258
ÖSSZFSZ	15	0	1	,13	,352
ÖSSZFA	15	0	1	,13	,352
TRANSZI1	15	0	1	,07	,258
TRANSZI2	15	0	0	,00	,000
TRANSZI3	15	0	0	,00	,000
TRANSZI4	15	0	0	,00	,000
TRANSZI5	15	0	0	,00	,000
TRANSZI6	15	0	1	,07	,258
TRANSZI7	15	0	0	,00	,000
TRANSZI8	15	0	0	,00	,000
TRANSZI9	15	0	0	,00	,000
TRANSZI10	15	0	1	,07	,258
TRANSZI11	15	0	0	,00	,000
TRANSZI12	15	0	0	,00	,000
TRANSZI13	15	0	0	,00	,000
TRANSZI14	15	0	0	,00	,000
TRANSZI15	15	0	0	,00	,000
TRANSZI16	15	0	1	,07	,258
TRANSZI17	15	0	1	,07	,258
TRANSZI18	15	0	0	,00	,000
TRANSZI19	15	0	0	,00	,000
TRANSZI20	15	0	1	,07	,258
TRANSZSZ	15	0	2	,20	,561
TRANSZA	15	0	2	,20	,561
ISMI1	15	0	3	,53	,834
ISMI2	15	0	1	,07	,258

ISMI3	15	0	1	,07	,258
ISMI4	15	0	1	,07	,258
ISMI5	15	0	1	,07	,258
ISMI6	15	0	1	,07	,258
ISMI7	15	0	1	,07	,258
ISMI8	15	0	1	,13	,352
ISMI9	15	0	1	,13	,352
ISMI10	15	0	1	,07	,258
ISMI11	15	0	2	,67	,900
ISMI12	15	0	2	,27	,594
ISMI13	15	0	1	,47	,516
ISMI14	15	0	2	,20	,561
ISMI15	15	0	0	,00	,000
ISMI16	15	0	1	,07	,258
ISMI17	15	0	1	,20	,414
ISMI18	15	0	0	,00	,000
ISMI19	15	0	2	,13	,516
ISMI20	15	0	1	,07	,258
ISMSZ	15	0	7	1,27	1,792
ISMA	15	0	8	2,07	2,219
SIKI1	15	0	1	,40	,507
SIKI2	15	0	1	,40	,507
SIKI3	15	0	1	,47	,516
SIKI4	15	0	1	,53	,516
SIKI5	15	0	1	,53	,516
SIKI6	15	0	1	,67	,488
SIKI7	15	0	1	,93	,258
SIKI8	15	0	1	,73	,458
SIKI9	15	0	1	,13	,352
SIKI10	15	0	1	,87	,352
SIKI11	15	0	1	,33	,488
SIKI12	15	0	1	,40	,507
SI_I13	15	0	1	,60	,507
SIKI14	15	0	1	,20	,414
SIKI15	15	0	1	,93	,258
SIKI16	15	0	1	,80	,414
SIKI17	15	0	1	,93	,258
SIKI18	15	0	1	,67	,488
SIKI19	15	0	1	,93	,258
SIKI20	15	0	1	,87	,352
VALID N	15				
(LISTWISE)					