

Zöldi Kovács Katalin

EGÉSZSÉGÜGYI SZAKNYELVI KOMMUNIKÁCIÓ
HALLÁSÉRTÉSI STRATÉGIÁK ELEMZÉSE

TÉZISEK

Témavezető:

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

Pécsi Tudományegyetem
Nyelvtudományi Doktori Iskola
Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program
Pécs
2009

Egészségügyi szaknyelvi kommunikáció

Hallásértési stratégiák elemzése

I. fejezet: Bevezetés

Napjainkban az orvosok, egészségügyi szakemberek kommunikációja hatalmas változásokon megy keresztül. Elvárásként jelentkezik a szakemberek felé, hogy hatékony kommunikátorok legyenek, akik a kommunikáció produktív és receptív oldalán egyaránt eredményesek. Ezt a hatalmas kihívást növeli, hogy egyre több szakember próbálja meg külföldön kamatoztatni tudását. 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.

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. A szakma elméleti szempontjából az az igény, 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. Ehhez 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. Az aktív hallgatás a sikeres orvos – beteg illetve egészségügyi szakember – beteg kapcsolat előfeltétele, potenciális terápiás értéket hordoz. Az aktív hallgatás a verbális és nem verbális üzenetek pontos dekódolását jelenti, nagyfokú empátiát igényel, elősegíti a beteg érzelmeinek verbalizációját, 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.

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, szükséges az idegen nyelvi beszédértés fejlesztése.

Az évek folyamán kialakult 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 oktatott tantárgyak közé választhatóként „A külföldi beteg” nevű tantárgy, amelynek 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. 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.

II. fejezet: A beszédértés

A beszédértést segítő stratégiák szerepének tanulmányozásához először is meg kell határoznunk a beszédértés helyét, szerepét a nyelvi tevékenységek viszonylatában. 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. 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 beszédmegértés modelljei azt ábrázolják, hogy a feldolgozás különböző szintjein milyen jellegű folyamatok érvényesülnek. A régebbi modellek egy része, például a motoros elmélet (Lieberman és Mtsai, 1957) és az analízis szintézissel elmélet (Stevens, 1960) az alsóbb nyelvi szintekre helyezi a hangsúlyt, és a hallgató aktív közreműködését feltételezi. A globális elmélet (Wingfield, 1975) viszont az egészleges feldolgozást emeli ki. A hierarchikus

elméletek a beszédmegértés egymásra épülő folyamatainak hierarchikus szerveződését írják le (pl. Bondarko, 1970).

A kognitív megközelítést három elmélet képviseli: az interaktív, a konneccionista és a moduláris felfogás. Az interaktív elméletek (pl. Warren – Warren, 1970) 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, egymástól függetlenül megy végbe. A kontextus hatása utólagos. Morton (1969) szófelismerő modellje tipikus moduláris modell. A konneccionista modellek az idegrendszer működésének megfelelően képzelik el a beszédértés működését. A TRACE modell (McClelland – Elman, 1986) tipikus példája a konneccionista elméletnek.

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. (Gósy, 2005). 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 háromféle elemzést tartalmaz: a propozicionális elemzést, az adott / új információt és a cselekvésértéket. (Pléh, 1998b). A propozicionális elemzés során az összetevők szerinti szerkezeti elemzés megy végbe. Ez kifejezetten nyelvfüggő feldolgozás. A gazdag morfológiájú nyelvekben az alaktani elemzés játszik fontos szerepet, és lokális, analitikus döntések születnek, míg a konfigurációs nyelvekben, mint például az angolban, a hangsúly a szórenden van és a feldolgozás globalisztikusabb. Az adott/új információ szerinti elemzés során bizonyos információk ismertként jelentkeznek és emlékezetkereséseket indukálnak, aminek eredményeképpen az új információ a megtalált csomópontokhoz kötődik. A magyarban ez a folyamat szintaktizálódott (topik – fókusz). A mondatmegértés harmadik szakasza a beszédaktus elemzése, ami a cselekvésértéket határozza meg (Pléh, 1998a, 1998b). 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.

A megértésben részt vevő információk három csoportra oszthatók (Anderson – Lynch, 1988). A nyelv teljes rendszerének ismerete tartalmazza a fonológiai, szintaktikai és szemantikai ismereteket. A kontextus ismerete magában foglalja egyrészt a szituáció ismeretét (hely, résztvevők, stb.), másrészt azt a kontextust, amit a résztvevők beszéltek vagy írott formában teremtettek. A háttértudás, a sémák ismerete egyfelől a világról szóló tudást és a

szocio-kulturális háttérismereteket, másfelől egyfajta procedurális tudást tartalmaz (hogyan használjuk a nyelvet diszkurzusban).

A beszédértést negatívan befolyásoló tényezők az információáramlás modellje alapján négy fő forrásból eredhetnek: az üzenet kódolójával, dekódolójával, az információszerzés csatornájával és/vagy a szituációval lehetnek kapcsolatosak. (Bárdos, 2000, 2002).

III. fejezet: Az idegen nyelvi beszédmegértés

A hallás utáni értést lényegében ugyanazok a folyamatok határozzák meg az első és a második nyelv esetében, bár ezek hangsúlya, sorrendje eltérő lehet. (Gósy, 2005)

A beszédészlelés szintjén a különbség az, hogy idegen nyelvű szöveg hallgatásakor a percepció bázisunk szűrőként működik és az észlelési rendszerben az anyanyelvi hangzás irányít, 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. (Pallier, 2001). 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.

A szóhatár jelzése univerzális, fiziológiai sajátosság, aktuális megvalósulásában azonban nyelvspecifikus tulajdonságokat mutat. (Gósy, 2005). Megjelenhet a szótag időtartamának változásában, az alaphangmagasság változásában, koartikulációs hatásokban, az adott nyelv ritmusában (pl. hangsúlymértékes vagy szótagmértékes ritmus). A szófelismerésben természetesen nemcsak az akusztikus jegyeket vesszük figyelembe, hanem a háttértudás által nyújtott információt is felhasználjuk (pl. Buck, 2001; Vandergrift, 2003; Warren – Warren, 1970). Mivel azonban nincsenek egyértelmű jelei a szóhatároknak, a szegmentálásba időnként hiba csúszhat. Téves szegmentálás esetén az anyanyelvi hallgatók gyorsabban korrigálnak, mint a nem anyanyelvi hallgatók. Ez utóbbiak általában kevésbé rugalmasak és sokszor inkább megmaradnak az eredetileg elképzelt szóhatárok mellett (Field, 2008). 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 idegen nyelvi beszédértésben szerepet játszik az anyanyelvi beszédértési képesség is (Vandergrift, 2006). A közös kultúra kölcsönösen ismert és alkalmazott sémarendszert feltételez, ami különböző kultúrák esetén nem megfelelő sémák alkalmazásához és ezzel a megértés problémáihoz vezethet. Az idegen nyelvű beszélő esetében az egyéni forogatókönyvek és a célnyelvi forogatókönyvek mind fokozatilag, mind tartalmilag különböznek egymástól, ami külön problémát jelenthet a nem anyanyelvi hallgató számára (Richards, 1983).

Több tanulmány utal arra, hogy a nyelvtanulók jelentős része a hallás utáni értést tartja az idegen nyelv tanulás egyik legnehezebb területének (pl. Goh, 2000; Graham, 2006). Kutatásaikban a kísérleti személyek a beszédértés szinte minden szintjén nehézségekről számoltak be.

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 szerint automatikus dekódolás (a „jó olvasók”) esetében nagyobb kapacitás marad a kontextuális információk feldolgozására. Ha a dekódolás folyamata tudatosabb, nagyobb terhet rak a munkamemóriára, ami limitált feldolgozó-kapacitást eredményez.

A második nyelvi beszédértés pedagógiai modelljének középpontjában az adatvezérelt feldolgozás, a konceptuális feldolgozás és ezek interakciója áll, melyet hallgatási dimenziók vesznek körül (Flowerdew – Miller, 2005). Az egyéni dimenzió, a kulturális dimenzió, a társadalmi dimenzió, a kontextualizált dimenzió, az affektív dimenzió, a stratégiai dimenzió, az intertextuális dimenzió és a kritikus dimenzió a megértés különböző aspektusait jelenítik meg.

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, 2003, 2007) a második nyelv oktatásában nincs megfelelően reprezentálva. Ez részben implicit természetének, az akusztikus input illékony jellegének tudható be, valamint annak, hogy a folyamatok nehezen hozzáférhetők (Vandergrift, 2007). Pedig bizonyított tény, hogy a hallás utáni értés fejlesztése jótékony hatást fejt ki a többi készség fejlődésére is. A hallás utáni értésre ható öt fontos tényező: a szöveg jellemzői, a beszélő jellemzői, a feladat jellemzői, a hallgató jellemzői és a folyamat jellemzői (Rubin, 1994).

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). Ezeken kívül elterjedt módszer a kérdőív, az interjú és a napló használata.

Bár a tanulási stratégiák kutatása már a 70-es években kezdett elterjedni, máig nincs egységes definíció a stratégiák meghatározására. Abban azonban a legtöbb kutató egyetért, hogy tudatos lépéseket vagy műveleteket jelentenek, melyeket egy tanulási cél (feldolgozás, tárolás, előhívás) érdekében alkalmazunk.

O'Malley és Chamot (1990) taxonómiája három stratégiacsoportot különböztet meg. A kognitív stratégiák problémamegoldó lépésekre utalnak és közvetlenül a feladat megoldásában vesznek részt. Operatív funkcióval rendelkeznek. A metakognitív stratégiák a kognitív folyamatokról alkotott ismereteket alkalmazzák és a tanulás (vagy feladatmegoldás) folyamatát szabályozzák. Ezek a stratégiák magasabb rendű készségek, melyek végrehajtó funkcióval rendelkeznek. A szociális/affektív stratégiák az interakció azon módjait érintik, melyeket a tanulók egymással vagy a tanárral/anyanyelvű beszélővel folytatnak.

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, míg az indirekt stratégiák közvetett támogató szerepet játszanak.

A hallás utáni értésben alkalmazott stratégiák keresztmetszeti vizsgálatai nagyrészt a jól és rosszul teljesítő nyelvtanulók stratégiahasználati különbségeire koncentrálnak. A keresztmetszeti kutatások (Graham, 2003; Goh, 1998, 2002; Murphy, 1985; O'Malley és mtsai, 1989; Vandergrift, 2003) eredményei általában megegyeznek abban, hogy a sikerebb nyelvtanulók többféle stratégiát alkalmaznak, mint a kevésbé sikeresek és jellemzőbb rájuk a metakognitív stratégiák használata. A sikerebb hallgatók globálisan közelítik meg a témát és aktívabb interakcióban vannak a szöveggel.

A háttértudás alkalmazása kiemelt témaként szerepel, mivel egyrészt általában igen gyakran élnek vele a nyelvtanulók, másrészt az egészségügyi szaknyelv megértésében jelentős szerepe lehet. A hallott szöveg feldolgozásakor a sémák azzal segítik a megértést, hogy a szöveget kontextusba helyezik és hozzájárulnak a hiányzó információ pótlásához (Long, 1990). A háttértudás hatását vizsgáló kutatások jelentős része az aktivált sémák

alkalmazásának megértést facilitáló szerepét hangsúlyozza (Bransford – Johnson, 1972; Markham – Latham, 1987; Schmidt-Rhinehart, 1994; Steffensen – Colker, 1982; Tyler, 2001). Más kutatások azonban nem látják egyértelműen igazoltnak ezt a támogató hatást (Chiang – Dunkel, 1992; Jensen – Hansen, 1995), illetve azt találták, hogy ez a hatás csak a jobban teljesítő nyelvtanulókra érvényes (Tsui – Fullilove, 1998). Egyes kutatások a háttértudás esetleges gátló hatására hívják fel a figyelmet (pl. Long, 1990).

A tanulási stratégiák használatának tanítására többféle modell létezik, de e modellek keretein belül hasonló lépések figyelhetők meg. 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. A prezentálás fázisában a tanár további lehetséges stratégiákat mutat be. A gyakorlás fázisában kapnak lehetőséget a nyelvtanulók, hogy az új stratégiákat alkalmazzák, az utolsó szakaszban pedig értékelik stratégiahasználatuk eredményességét. (Harris, 2003).

A stratégiaoktatással kapcsolatos tanulmányok egy része szignifikáns javulást mutat a nyelvtanulók hallás utáni értésében (Carrier, 2003; Graham – Macaro, 2008). Más kutatások kisebb javulásokat regisztráltak (Thompson – Rubin, 1996) vagy úgy találták, hogy bizonyos stratégiákat mindenkinek lehet oktatni (Rost – Ross, 1991). Néhány tanulmány viszont vegyes eredményeket hozott. (pl. O'Malley és Mtsai, 1985b).

IV. Fejezet: A vizsgálat, a vizsgálat anyaga és az adatfeldolgozás

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), amelyik 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 stratégia.
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 kevésbé rugalmasan kezelik az aktivált sémákat, mint jól teljesítő társaik.

A vizsgálatban 15 személy vett részt, mindannyian a Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Karának hallgatói. 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 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 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.

Mindkét szöveg párbeszéd, a szakmai szöveg interjú az adott betegséggel kapcsolatos kutatásról, míg az általános szöveg két egyetemi hallgató párbeszéde, közös feladatuk előkészítése. Mindkét feladatlap első néhány iteme összefüggő szöveg, ahol a hiányzó szavakat kellett beírni, a második rész pedig táblázat.

A vizsgálat első részében a hangosan gondolkodás módszerét alkalmaztuk. 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 hozzáférhetők, vagyis amikor elérhetők a rövid távú memóriában.

Az adatgyűjtés egyénenként történt. Miközben a hallgató a szöveget hallgatta, a CD-t a leírt szövegen előre bejelölt helyeken, a természetes diszkurzushatároknál megállítottam és a hallgató megpróbálta verbalizálni gondolatait. Ezután a vizsgált személy még egyszer meghallgatta a szöveget, ezúttal megszakítás nélkül, és kitöltötte a feladatlapot. Az egész folyamatot, későbbi átírás és kódolás céljából, kazettára rögzítettem.

A kódoláshoz Vandergrift (2003) taxonómiáját használtam.

Kognitív stratégiák

- 1 Következtetés
 - 1a Nyelvi következtetés
 - 1b Hang alapú következtetés
 - 1c Extralingvisztikai következtetés
 - 1d Verbális kontextus alapú következtetés
- 2 Háttértudás alkalmazása
 - 2a Személyes háttértudás
 - 2b Világról szóló ismeretek
 - 2c Szakmai tudás alkalmazása
 - 2d Alternatívák feltérképezése
 - 2e A háttértudás kreatív alkalmazása
- 3 Képi megjelenítés
- 4 Összefoglalás
- 5 Fordítás
- 6 Transzfer
- 7 Ismétlés

Metakognitív stratégiák

- 1 Tervezés
 - 1a Előre szervezés
 - 1b Figyelemösszpontosítás
 - 1c Szelektív figyelem
 - 1d Ön-menedzselés
- 2 Monitorozás
 - 2a A megértés monitorozása
 - 2b Átfogó monitorozás
- 3 Értékelés
- 4 A probléma azonosítása

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*) töltötték ki. Ez a kérdőív a következő tényezőket méri: probléma-megoldás, tervezés és értékelés, mentális fordítás, személyre vonatkozó tudás, figyelemösszpontosítás.

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

A kutatási kérdések megválaszolásához kvantitatív és kvalitatív elemzést végeztem.

Az első kutatási kérdés a vizsgált személyek általános stratégiahasználatára irányult. A leíró statisztika alapján a hallgatók a stratégiák viszonylag széles skáláját alkalmazták mind a szakmai, mind az általános angol nyelvű szöveg feldolgozása esetében. A kognitív stratégiák nagyobb arányban és nagyobb számban voltak jelen, mint a metakognitív stratégiák. A leggyakoribb 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.

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 vizsgálatokor inkább a kognitív stratégiákat figyelhetjük meg, a tervezés és értékelés nem könnyen detektálható ezzel a módszerrel. Ugyanakkor a metakognitív tudatosságot mérő kérdőív eredményei is azt mutatják, hogy a tervezés és értékelés területén nem mutatnak megfelelő tudatosságot ezek a hallgatók, viszont a figyelemösszpontosítás területén kellő tudatossággal rendelkeznek.

Igazolódott a második hipotézis is, ugyanis a hallgatók nem alkalmazták a szociális/affektív stratégiákat és a metakognitív stratégiák közül az előre szervezést, a figyelemösszpontosítást, az ön-menedzselést és az értékelést. A kognitív stratégiák közül pedig a nyelvi következtetés, a háttértudás kreatív alkalmazása és a képi megjelenítés hiányzott. Ezen stratégiák hiányát azonban csak részben indokolják a felvétel körülményei.

A második kutatási kérdés a szakmai szöveg és az általános szöveg feldolgozásakor alkalmazott stratégiákra irányult. A kétféle szövegtípusban használt stratégiák különbségét

páros t-próbával néztük meg. Ez alapján szignifikáns különbség mutatkozik a hang alapú következtetés, a szakmai tudás és a világról szóló tudás esetén. A leíró statisztika alapján azt látjuk, hogy a hang alapú következtetés az általános szövegnek csak egy iteménél jelentkezik, a szakmai ismeret alkalmazása csak szakmai szöveg feldolgozásakor van jelen, a világról szóló ismeretek alkalmazása pedig többnyire az általános szöveg feldolgozásakor található meg.

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

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

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 élik 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.

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 korábban bemutatott statisztikai eredmények már utaltak arra, hogy a szakmai szöveg és az általános szöveg hallgatásakor használt

stratégiák közül szignifikáns különbség mutatkozik a szakmai tudás és az általános tudás alkalmazása között és hogy a háttértudás alkalmazása negatívan korrelál az elért eredménnyel.

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. Goh, 2002; Field, 2004, 2008) Azt is láthatjuk, hogy a gyengén teljesítő hallgatók alkalmazták 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 – Ross, 1991).

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, a kvalitatív elemzésből tudhatjuk meg.

A kvalitatív elemzéshez a hallgatókat a feladatlapon elért eredményeik alapján három csoportba osztottam. Az elemzést stratégiacsoportonként végeztem. Első lépésként a stratégia általános használatát vizsgáltam, azután a két szövegtípus feldolgozásánál megjelenő különbségeket néztem, majd a hallgatók eredményei alapján elemeztem az adott stratégiacsoportot.

A tervezési stratégiák közül csak a szelektív figyelem stratégiája jelenik meg. Nagyon kevés hallgató alkalmazta, ők is inkább a szakmai szövegben, mint az általánosban. A szelektív figyelem alkalmazása, ha nagyon kis számban is, mindhárom tanulói csoportban megjelenik.

A monitorozás alkalmazása a hallgatók felénél figyelhető meg. Többnyire az általános szöveg feldolgozásakor jelenik meg feltehetőleg azért, mert az a szöveg témaazonosítás szempontjából nagyobb szabadságot ad a hallgatóknak, ezért fontos szerepet kap a

monitorozás. E stratégia használata az alkalmazások számát tekintve kiegyenlített a három csoport között. Ha viszont azt nézzük, hogy hányan alkalmazták, azt látjuk, hogy az általános szövegben inkább a gyengébb hallgatóknál fordult elő.

Megállapítást nyert tehát, hogy negyedik hipotézisünk nem igazolódott. Vagyis a jól teljesítő hallgatók sem monitorozzák folyamatosan a feldolgozást, viszont amikor alkalmazzák ezt a stratégiát, akkor sikeresen oldják meg az adott itemet.

A problémaazonosítás stratégiáját a hallgatók többsége alkalmazta, főleg a szakmai szövegnél. Ez a stratégia inkább a jól és közepesen teljesítő hallgatókra jellemző, feltehetőleg azért, mert a rosszul teljesítőknek sokszor nem is sikerül eljutni odáig a feldolgozásban, hogy a problémát azonosítsák.

A következtetési stratégiák leginkább a verbális kontextus alapú következtetés formájában jelennek meg, de találunk néhány példát a hang alapú következtetésre és egyet az extralingvisztikai következtetésre is. A hang alapú következtetés csak az általános szövegben van jelen, aminek az lehet a magyarázata, hogy a szakmai interjú kötöttebb stílusa kevésbé nyújt lehetőséget arra, hogy a beszélők kinyilvánítsák érzelmeiket. A verbális kontextuson alapuló következtetést a hallgatók jelentős része alkalmazta. Előfordulása inkább az általános szövegre jellemző. Mindhárom tanulói csoport élt vele, de a jól teljesítőknél megfigyelhető, hogy e stratégia segítségével általában sikeresen oldották meg az adott itemet. Ezt mutatja a Spearman rangsorkorreláció eredménye is.

Az összefoglalást kevesen alkalmazták. E stratégia megjelenése a két szövegtípusban kiegyensúlyozott, a hallgatók teljesítményét tekintve azonban azt látjuk, hogy inkább a jól és közepesen teljesítők használták. Az összefoglalásban tulajdonképpen többféle stratégia hatása is ötvöződik: jelen van a monitorozás, a háttértudás alkalmazása és a következtetés.

A transzfert kevesen alkalmazták. Ez azért meglepő, mert az egészségügyi terminológia jelentős része latin eredetű. Több példát is találunk a protokollokban arra, hogy a hallgató érti az adott szó jelentését, valószínűleg latinul is ismeri, mégsem tudja megmondani, melyik szó az. A következő két példa a feladatlagra beírandó *gestation* szóra utal.

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)

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 [dʒəst] 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 [dʒəst] valami, de többet nem. (Zsófi)

Az ismétlés stratégiája sokszor fordul elő a szövegek feldolgozása folyamán, az általános szövegben jóval gyakoribb és inkább a gyengén teljesítő hallgatókra jellemző. Leggyakrabban akkor fordul elő, amikor a hallgató felismeri a szót, de nem tudja, mit jelent. Előfordul az is, hogy megismétli a szót, majd megmondja magyarul. Ebben az esetben feltehetőleg az emléknym elhalványulását próbálja megakadályozni, mialatt a szó magyar megfelelőjét keresi. A harmadik esetben először mondja a hallgató a magyar megfelelőt, majd, mintegy megerősítést várva, hozzáteszi az angol szót is.

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. 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 protokollok elemzése azonban arra világít rá, hogy a háttértudás alkalmazásával nagyjából minden második esetben tudják a hallgatók sikeresen megoldani az adott itemet. A jól teljesítő hallgatóknál ez az arány nagyon magas, míg a gyengén teljesítő hallgatóknak csak minden negyedik próbálkozása sikeres. Ez nyilvánul meg abban is, hogy az általános szöveg feldolgozásakor a háttértudás alkalmazása és az eredmény között negatív korreláció mutatkozik.

A kvalitatív elemzés 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. A következő példa azt illusztrálja, hogy a hallgató félreérti az adott szövegrészt. A párbeszédben azt beszélnek meg a diákok, hogy a kérdőívbe milyen kérdéseket vegyenek be.

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. (Anita)

A kvalitatív elemzéssel 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 egyeztetni, s ellenőrzi hipotézisét. Amennyiben ellentmondást észlel, változtat hipotézisén, vagy ha a bejövő információ úgy kívánja, esetleg az aktivált sémát változtatja meg. Mindezek mellett nem feledkezik meg az alulról felfelé történő feldolgozásról sem.

V. Fejezet: Következtetések

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. A jól teljesítő hallgatók többféle stratégiát alkalmaznak, 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 szövegekörnyezet adta lehetőségekből 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 hallgatásakor a gyengén teljesítő hallgatók 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. 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 háttérrel 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 „hipp-hopp felsorolta”. Ezekkel a „kifogásokkal” nem találkozunk a jól teljesítő hallgatók esetében. Ennek a hátrításnak negatív hatása van, hiszen éppen a hallgatón „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.

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.

Megállapíthatjuk az elemzés alapján, hogy hipotéziseink, a negyedik hipotézis kivételével igazolódtak. Tehát a vizsgált személyek: általában viszonylag sok kognitív stratégiát alkalmaztak, de a metakognitív stratégiák közül csak kettőt. A szaknyelvi szöveg feldolgozásakor leginkább a szakmai háttérre támaszkodtak, az általános szövegnél pedig általános világismeretükre. A jól teljesítő hallgatók nagyobb mértékben vetették egybe a hallott információt a verbális kontextussal és ellenőrizték az aktivált sémák helyességét. A gyengén teljesítő hallgatók az általános szöveg feldolgozásakor többször alkalmazták a háttértudást és az aktivált sémákat rugalmatlanabban kezelték, mint jól teljesítő társaik. A negyedik hipotézis, miszerint a jól teljesítő hallgatók folyamatosan monitorozzák a feldolgozást, nem igazolódtott.

A kutatás eredményeit figyelembe véve szükségesnek látszik hallgatóink körében a hallás utáni értés stratégia alapú fejlesztése. 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. Tekintettel az egészségügyi szaknyelv szókincsére, külön hangsúlyt kell fektetnünk a transzfer stratégiájának oktatására, különös tekintettel a latinban is jelen levő orvosi terminológia felismerésére.

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.

Irodalomjegyzék

- Anderson, A., Lynch, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Field, J. (2004) [An insight into listeners' problems: too much bottom-up or too much top-down?](#) *System*, Volume 32, Issue 3, Pages 363-377.
- Field, J. (2008). Revising segmentation hypotheses in first and second language listening. *System 36*, 35-51.
- Flowerdew, J., Miller, L. (2005). *Second language listening: theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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. (2005) *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.
- 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.
- 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>
- Lieberman, 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.
- 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.
- 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.
- McClelland, J.L., Elman, J.L. (1986). The TRACE model of speech perception. *Cognitive Psychology* 18, 1-86.
- 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).
- 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.
- 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.
- Pléh, Cs. (1998a) A megértés fogalma a pszicholingvisztikában. In. Pléh, Cs. és Győri, M. (szerk.) *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Budapest: Pólya Kiadó.
- Pléh, Cs.(1998b) *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Budapest: Osiris.
- Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17, 219-239.
- 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.
- Schmidt-Rhinehart, B.C. (1994). The effects of topic familiarity on second language listening comprehension. *The Modern Language Journal* 78, 179-189.
- Snijders, T.M., Kooijman, V., Cutler, A., Hagoort, P. (2007) Neurophysiological evidence of delayed segmentation in a foreign language. *Brain Research* 1178, 106-113.
- 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.
- Thompson, I., Rubin, J. (1996). Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals* 29/3, 331-342.
- 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.

- 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.
- Warren, R.M., Warren, R.P. (1970). Auditory illusions and confusions. *Scientific American*, 223, 30-36.
- Wingfield, A. (1975). The intonation-syntax interaction: prosodic features in perceptual processing of sentences. In: Cohen, A., Nooteboom, S.G. (szerk.) *Structure and process in speech perception*. Berlin: Springer.

Az értekezés témakörében megjelent publikációk

- in health 1. Angol egészségügyi szaknyelv (társszerző: Böszörményi Rózsa). Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar, Budapest, 2003
- in health 2. Angol egészségügyi szaknyelv (társszerző: Böszörményi Rózsa). Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar, Budapest, 2003
- Medical Advice VI. Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti, Nyelvvizsgáztatási és Medicinális Lingvisztikai Konferencia. Dunaújváros, 2004, 70-80.
- Children of Immigration and Cultural Identity. In: Kassai Ilona (szerk) *Etűdők alkalmazott nyelvészetre*. Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola: Pécs, 2004
- in health 3. Angol egészségügyi szaknyelv (társszerző: Böszörményi Rózsa). Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar, Budapest, 2005
- Listening for Healthcare Purposes. In: Campos Pardillos, M. Á. – González-Jover, A. G. *The Language of Health Care*. IULMA, Alicante, Spain, 2008.(CD)
- Egészségügyi szaknyelvet tanuló hallgatók hallásértési stratégiái. In: *Alkalmazott Nyelvtudomány IX. évfolyam 1-2. szám* 2009. 69-84.

