

A NYELVFEJLŐDÉS FOLYAMATA KORAGYERMEKKORTÓL KAMASZKORIG



Szerkesztette:

BÓNA JUDIT – MURÁNYI SAROLTA

A NYELVFEJLŐDÉS FOLYAMATA
KORAGYERMEKKORTÓL
KAMASZKORIG

A NYELVFEJLŐDÉS FOLYAMATA KORAGYERMEKKORTÓL KAMASZKORIG

Szerkesztette:

Bóna Judit – Murányi Sarolta

Budapest, 2022

A kötet megjelenését a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal Tématerületi Kiválósági Programja (Közösségépítés: család és nemzet, hagyomány és innováció) támogatta.



A tanulmányokat lektorálták:

Bátyi Szilvia, Bóna Judit, Krepsz Valéria, Langó-Tóth Ágnes, Raátz Judit, Svindt Veronika, Szűcs Antal Mór

Szerzők:

Bogdán Patrik, Bóna Judit, Csire Márta, Hagymási Judit, Hámori Ágnes, Harmati-Pap Veronika, Hoss Alexandra, Kas Bence, Kleiber Judit, Laczkó Mária, Lajos Péter, Murányi Sarolta, Nagy-Varga Zsolt, Somogyi Tímea, Tóth Ildikó, Vadász Noémi, Visket Anita, Wirker-Dobány Katalin

© Szerzők, 2022

© Szerkesztők, 2022

ISBN 978-963-489-525-1

ISBN 978-963-489-526-8 (pdf)

DOI: 10.21862/BJMS2Nyelvfejl5251

Készült a Cser Kiadó megbízásából az ELTE Eötvös Kiadó közreműködésével.



Felelős kiadó: az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar dékánja

Projektvezető: Csanádi-Egresi Nóra

Kiadói szerkesztő: Tihanyi Katalin

Tipográfia: Bornemissza Ádám

Borító: Kmotrik Ildikó

Nyomda: Multiszolg Bt.

Tartalom

Előszó	7
A lexikai és szintaktikai adaptáció idői mintázata az anyai dajkanyelvben <i>Harmati-Pap Veronika – Vadász Noémi – Tóth Ildikó – Kas Bence</i>	9
Ötéves gyermekek társalgásának jellemzői magyar nyelvű gyermek–felnőtt diskurzusokban <i>Hámori Ágnes – Bóna Judit</i>	29
A <i>csak</i> partikula gyermeknyelvi vizsgálata <i>Hagymási Judit – Kleiber Judit</i>	57
Az otthoni nyelvi környezet hatása a narratív készség fejlődésére – A <i>Gyermekirodalmi Checklist</i> <i>Murányi Sarolta</i>	79
A hallott tartalom visszaadása középiskolás korban <i>Laczkó Mária</i>	95
A tanulói fogalmazások stilisztikai hibáinak szerepe a beszéd- és írásfejlesztésben <i>Nagy-Varga Zsolt</i>	113
Gyermeknyelvi sajátosságok vizsgálata szentimentelemzésen keresztül <i>Hoss Alexandra – Viszket Anita</i>	133
A gyermekirodalmi szövegek olvashatósági vizsgálata a szöveg grammatikai komplexitásán keresztül <i>Bogdán Patrik</i>	149
Amikor a gyermek „fordítva ül a bilin” – új lehetőség a dadogó gyermekek terápiájában <i>Somogyi Tímea – Lajos Péter</i>	167
Német–magyar kétnyelvű kisiskolások nyelvi kompetenciájának felmérése <i>Csire Márta – Wirker-Dobány Katalin</i>	185

Előszó

Az anyanyelv-elsajátítás a hazai és a nemzetközi humán kutatások egyik központi témája. A nyelvi fejlődés tanulmányozása során számos nézőponttal, elméleti és gyakorlati megközelítések sokaságával és máig megválaszolásra váró kérdésekkel találkozhatunk. Ezért is mondható el, hogy a nyelv és a beszéd elsajátításával foglalkozó nyelvészeti, pedagógiai, pszichológiai vizsgálatok kiemelt figyelemre számíthatnak mind a szakemberektől, mind a téma iránt érdeklődőktől.

A jelen kötetben szereplő tanulmányok is a téma sokszínűségét tükrözik: az anyanyelv-elsajátítás tanulmányozásának különböző irányait, kérdéseit és területeit mutatják be, az anyai dajkanyelv tulajdonságainak elemzésétől a középiskolások nyelvhasználatáig számos elméleti és a gyakorlatban is hasznosítható kérdést érintenek. Az anyanyelv-elsajátítás főbb területei közül a kötetben megjelenik a lexikai és a pragmatikai fejlődés, valamint a kétnyelvűség kérdésköre, ezenkívül az atipikus beszédfejlődés is helyet kapott a kötetben. A gyermeki beszéd elemzése mellett olvashatunk tanulmányokat a beszédtechnológiai alkalmazásokról, illetve a gyermekirodalmi szövegek jellemzőiről is. A gyermekek és kamaszok beszédét és nyelvhasználatát vizsgáló tanulmányok kifejező nyelvi példákkal, újszerű módszertani megközelítésekkel járulnak hozzá a téma széles körű megismeréséhez.

Reméljük, hogy a kötetbe válogatott tanulmányok az érdeklődők számára új, hasznos információkkal, továbbgondolandó kérdésekkel és inspiráló módszertani megközelítésekkel járulnak hozzá a téma tanulmányozásához. A kötet olvasását nemcsak kutatóknak, oktatóknak és hallgatóknak ajánljuk, hanem mindazoknak a szakembereknek és szülőknak is, akik érdeklődnek az anyanyelv-elsajátítás különböző területei iránt.

A szerkesztők

A lexikai és szintaktikai adaptáció idői mintázata az anyai dajkanyelvben

Harmati-Pap Veronika¹ – Vadász Noémi² – Tóth Ildikó³ – Kas Bence⁴

1. Bevezetés

A dajkanyelv, azaz a csecsemőkhöz szóló beszéd (IDS – *infant directed speech*) egy olyan egyedi beszédregiszter, amely több szempontból is eltér a felnőttekhez címzett beszédétől (ADS – *adult directed speech*). A beszélők – köztük legfőképp az édesanyák (GERGELY et al. 2017) – a fonológiai, prozódiai szerkezet mellett a beszédük szintaktikai szerkezetét és lexikai tulajdonságait is módosítják a nyelvfejlődés korai szakaszában járó gyerekekkel folytatott kommunikációjuk során. A dajkanyelvi jellemzők, igazodva a kisgyermek nyelvfeldolgozó képességéhez, szerepet játszhatnak a nyelv elsajátításának támogatásában (SNOW 1977).

A magyar dajkanyelvi kutatások többsége az IDS prozódiai, illetve szegmentális-fonológiai tulajdonságait vizsgálta (MÁDY et al. 2018; DEME és mtsai. 2019; SZALONTAI és mtsai. 2018; KOHÁRI és mtsai. 2019; KOHÁRI és mtsai. 2020). A csekélyebb számú, lexikai/szintaktikai szerkezetre irányuló vizsgálatok elsősorban az angol nyelvre szorítkoztak (SNOW 1972; SNOW 1977; PHILLIPS 1973; HENNING et al. 2005; BORNSTEIN et al. 1992; BROEN 1972; STERN et al. 1983), de a közelmúltban megjelent olasz (GENOVESE et al. 2019) és héber nyelvre (ADI-BENSAID et al. 2015) vonatkozó tanulmány is. A magyar nyelvben elsőként kutatócsoportunk foglalkozott az IDS szintaktikai és lexikai jellemzőinek feltárásával (HARMATI-PAP és mtsai. 2021). A nemzetközi dajkanyelvi irodalom lexikai/szintaktikai irányú kutatásaiban a gyermek képességeihez való adaptációra vonatkozóan két fő hipotézis fogalmazódott meg. Egyes kutatók szerint a dajkanyelvi beszéd komplexitása lineárisan növekedik, követve a gyermek fejlődését (SNOW 1972; PHILLIPS 1973; HENNING et al. 2005; BORNSTEIN et al. 1992; BROEN 1972), míg mások szerint a komplexitás változása nem lineáris (STERN et al. 1983; GENOVESE et al. 2019). Az utóbbi modell szerint az IDS a gyermek születését követő hónapokban még viszonylag komplex, majd fokozatosan egyszerűbbé válik, alkalmazkodva a gyermek által már produkált kezdeti verbális megnyilvánulásokhoz, majd a gyermek nyelvi képességeinek

¹ Nyelvtudományi Kutatóközpont, Általános és Magyar Nyelvészeti Intézet

² Nyelvtudományi Kutatóközpont, Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézet

³ Természettudományi Kutatóközpont, Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet

⁴ ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

fejlődésével ismét fokozatosan egyre komplexebbé válik. Ez azt jelenti, hogy a nyelvfejlődés korai szakaszában van valahol egy dajkanyelvi komplexitási padló, vagyis a komplexitás mértéke egy *u-görbét* mutat.

Az első kutatások a fokozatos dajkanyelvi adaptációt jobbra az első szavak megjelenését követően vizsgálták (PHILLIPS 1973; STERN et al. 1983), amelyet lineárisnak tekintettek. Olasz kutatók azonban a preverbális, 3 és 12 hónapos kor közötti időszakot vizsgálva arra az eredményre jutottak, hogy a gyermek 9 hónapos kora körül alacsonyabb a dajkanyelvi komplexitás (GENOVESE et al. 2019). Újszülött, 6 és 18 hónapos gyermekekhez szóló anyai narratívákat elemezve saját kutatásunkban azt mutattuk ki (HARMATI-PAP és mtsai. 2021), hogy az anyák a gyermekük életkorával összefüggően egyszerűsítik a beszédüket, és a dajkanyelv a gyermek másfél éves korában volt szintaktikai és lexikai szempontból a legegyszerűbb. Bár mind az olasz, mind a magyar kutatás eredményei a nem-lineáris változás hipotézisét támogatják, nem egyértelmű, hogy mikor kezd a beszéd ismét komplexebbé válni, és hogy a komplexitási padló szigorúan a 6 és 18 hónapos kor közötti, általunk nem vizsgált időszakra tehető-e. Jelen tanulmányunk fő célja, hogy elemzéseinket egy új, 24 hónapos kori mérési ponttal kiegészítve vizsgáljuk az anyai dajkanyelvi narratívák szintaktikai és lexikai jellemzőit, és feltárjuk, hogy vajon a 18 hónapos kori komplexitási szint a legegyszerűbb szakasz időszaka, vagy már a felszálló ág része az *u-görbén*.

2. Háttér

A dajkanyelvben az anyai kommunikáció alkalmazkodik a gyermek aktuális fejlettségi szintjéhez (PHILLIPS 1973). A prozódiai és egyéb, nem verbális jelzések felhívják a nyelv elemeit a dajkanyelvi környezetben megtapasztaló gyermek figyelmét a felnőtt pedagógiai szándékára (CSIBRA 2010). A lexikai és szintaktikai egyszerűsítések pedig a nyelv elemeinek kiemelhetőségét, megragadását teszik lehetővé a nyelvi bemenet hozzáférhetőségének támogatásával. Több kutatás igazolta, hogy a dajkanyelvi beszéd szavakra tagolhatósága (THIESSEN et al. 2005), illetve a dajkanyelvi tapasztalat mennyisége befolyásolja a későbbi szókincsfejlődést (WEISLEDER – FERNALD 2013).

A szintaktikai komplexitás egyik alapvető mérhető jellemzője az átlagos megnyilatkozáshossz-mutató, amely megmutatja, hogy egy szövegen belül a megnyilatkozások átlagosan hány szóból állnak, ami korrelál a szintaktikai szerkezetek komplexitásával. A nemzetközi irodalom arra a tendenciára mutat rá, hogy a gyermekhez irányított beszédet jóval rövidebb megnyilatkozások jellemzik, például az angol nyelvben egy felnőtt beszélgetőpartnerhez beszélve az átlagos megnyilatkozáshossz 8 szó, míg IDS-ben

ennek a fele, csupán 4 szó (PHILLIPS 1973). Bohannon és munkatársainak (1982) *finomhangolás hipotézise* is elsődlegesen az átlagos megnyilatkozáshossz rövidülésének jelenségét mint egyszerűsítési stratégiát vizsgálja. E hipotézis szerint a felnőtt beszélők a gyermek verbális visszajelzései alapján csökkentik a megnyilatkozásaik átlagos hosszát a beszédük egyszerűsítése céljából. Kétéves gyermekek esetén szignifikánsan rövidebb *átlagos megnyilatkozáshossz* (*mean length of utterance*, MLU) jellemzi beszédüket történetmesélési szituációban. A felnőtt beszélők rövidebb megnyilatkozásai támogatják a gyermek nyelvi fejlődését, a gyermek szókincsében újonnan megjelenő szavakat a felnőttek is rövidebb mondatokban használják a szó felbukkanása körüli időszakban (ODIJK – GILLIS 2020). Az eddigi magyar nyelvi adatok hasonló trendet mutatnak: újszülött és másfél éves kor között vizsgálva az anyai meséket legmarkánsabban 18 hónapos korban jellemzi az egyszerűsített mondatstruktúrák alkalmazása (HARMATI-PAP és mtsai. 2021).

A type–token arány alapján következtethetünk arra, hogy adott szöveg lexikailag mennyire sokszínű, tehát hogy egy szövegben az anya mennyire differenciált szókincsset alkalmaz (ez az arányszám a szövegben lévő összes egyedi szó [*type*, ‘szótári szó’] száma elosztva a szöveg teljes szószámával [*token*, ‘szövegszó’]). Minél kisebb ez az arány, annál kisebb az adott szövegben alkalmazott szókincs mérete azonos terjedelmű szövegre vetítve. Korábbi kutatások egyértelműen azt a tendenciát igazolták, hogy a dajkanyelv szókincsének mérete szignifikánsan kisebb, mint a felnőttnyelvi beszédé (BROEN 1972; PHILLIPS 1973; SNOW 1972). Ez az arányszám jól érzékelteti az ismétlésre való hajlamot is: minél kisebb type–token arány párosul ugyanazon szövegmennyiséghez, annál nagyobb mértékben szerepelnek ugyanazok a szavak újra és újra ismételve az adott szövegben. A magyar nyelvi adatok is egyértelműen mutatták ezt a jelenséget (HARMATI-PAP és mtsai. 2021). Nemcsak azt találtuk, hogy a gyermekekhez irányuló beszédet kisebb szókincs jellemzi, hanem azt is, hogy a szótárredukció elsősorban az igei szóosztályt érinti. Az alkalmazott főnévi szókincs méretét (főnévi type–token arány) és a szöveget jellemző ige–főnév arányt nem módosították az anyák, amikor gyermekeiknek meséltek (a felnőttekhez szóló beszédükhöz képest). Ez alátámasztja és kiegészíti azt az elméletet, hogy az igeik perceptuálisan és konceptuálisan komplexebbek a főneveknél (ADI-BENSAID et al. 2015), azaz az igei szókincs méretének csökkentése, illetve az igeik nagyobb mértékű ismétlése szükséges a beszéd lexikai egyszerűsítése céljából.

Egyes kutatások szerint már a beszéd mennyisége is kisebb a gyermekekhez szóló beszédben, az anyák kevesebb megnyilatkozást használnak, az átlagos megnyilatkozások hossz rövidebb (SNOW 1972; PHILLIPS 1973; GENOVESE et al. 2019). Kutatásunk szerint (HARMATI-PAP és mtsai. 2021) azonban a beszéd mennyiségi csökkenésének jelensége

nem általánosítható, mert van olyan diskurzusszituáció – vizsgálatunkban a mese-mondás –, amelyben ennek az ellenkezője, az IDS-re jellemző nagyobb beszédbőség jelenik meg. A fent hivatkozott kutatások nagyrészt szabadjáték-helyzetet alkalmaztak vagy hétköznapi szituációkon alapultak, mint fürdetés, étkezés stb. Ezekben a szituációkban a közös figyelmi helyzet megléte nem feltétlenül áll fenn, míg a közös meseolvasási helyzetben annak megléte jóval támogatottabb. Tomasello és Farrar (1986) szerint a közös figyelmi helyzet meglétének kiemelkedő szerepe van az anyai dajkanyelvi alkalmazkodásban. Kutatásukban azt találták, hogy másfél éves kor körüli gyermekek anyukái többet beszéltek a gyermekükhöz, ha ez a közös figyelmi helyzet fennállt. A közös figyelmi helyzet egy triádikus szociális interakció, amelyben a résztvevők közösen figyelnek ugyanarra a tárgyra, valamint egymás figyelmére és szándékára adott tárggyal kapcsolatban (TOMASELLO 2019), így egy társas ismeretátadási helyzet áll fenn (pl. TOMASELLO et al. 2005). Ez a képesség 9–12 hónapos korban teljeseedik ki (TOMASELLO et al. 2005), és egybeesik az egyezményes mutatók viselkedési repertoárban való megjelenésével (MCGILLION et al. 2016). Jelen kutatásban a mesemondási szituáció ennek a közös figyelmi helyzetnek a létrejöttét hivatott támogatni. A mesék hosszát tekintve konzisztensen azt az eredményt kaptuk, hogy a gyermekeknek mondott mesék sokkal tagoltabbak és hosszabbak a gyermek 6 és 18 hónapos korában, mint akár újszülöttkorban, akár ADS helyzetben. Vagyis azt kell feltételeznünk, hogy az egyszerűsítési stratégia nem a beszéd mennyiségének csökkentésében realizálódik, hanem épp ellenkezőleg: a beszéd terjedelmének növelésével van lehetőség a narratíván belül a körülmények és események tagoltabb, ez által világosabb leírására. Mindemellett terjedelmi adatainkat összevetve a lexikai változatosság csökkenésének jelenségével azt találtuk, hogy az anyák jóval többet ismételték a gyermek számára elmondott mesékben, mint a felnőtt számára elmondottakban. Ez tehát logikusan azt jelenti, hogy több ismétléssel nő a narratívák terjedelme. Ezért jelen helyzetben a beszédbőségi növekedést tekintjük a dajkanyelvi alkalmazkodási stratégia velejárójának, a tagoltabb, egyszerűbb információátadás tényezőjének.

3. Célok és hipotézisek

A jelen tanulmányban bemutatásra kerülő eredményeink szerves folytatását képezik a korábban közölt munkának (HARMATI-PAP és mtsai. 2021), amelyben 22 édesanya-gyermek párnál vizsgáltuk az anyai narratívák egyes szintaktikai és lexikai tulajdonságait a gyermek újszülött, 6 hónapos és 18 hónapos korában. Az aktuális elemzéseink nem térnek ki az újszülöttkorra, ahol az anyai narratíva szerkezete még nem mutatott

szignifikáns eltérést az ADS és IDS összevetésekor. A 6 és 18 hónapos kori IDS szövegek már eltértek az azonos időben felvett ADS párjaiktól, többek között nagyobb beszédbőséggel, az igei szókincs IDS-beli redukciójával és alacsonyabb átlagos megnyilatkozashosszal voltak jellemezhetőek.

A jelen kutatásban 29 anya–gyermek pár 6, 18 és 24 hónapos korban felvett narratíváinak elemzését mutatjuk be. Közülük 14 anya–csecsemő pár 6 és 18 hónapos kori adatai szerepeltek korábbi tanulmányunkban, ezeken a mérési pontokon tehát a jelen vizsgálat átfedő a korábbival. Kutatási célunk kettős volt:

- a korábban kapott eredmények megerősítése a résztvevők számának bővítésével a 6 és 18 hónapos kori mérési pontokon;
- a 24 hónapos kori – módszerében azonos adatfelvételi körülmények között készült (részletekért l. HARMATI-PAP és mtsai. 2021) – narratívák elemzése az aktuális kutatási kérdéseink megválaszolásához.

A 24 hónapos kori narratívák elemzésével az alábbi kutatási hipotéziseket vizsgáljuk:

- a) Ha a 24 hónapos kori IDS szintaktikai és lexikai komplexitás tekintetében az ADS-hez közelít a 18 hónapos IDS-hez képest, akkor valószínű, hogy a 18 hónapos kori komplexitási szint már az u-görbe felszálló ágán van, és a komplexitási padló 6 és 18 hónapos kor között van.
- b) Ha a 24 hónapos kori komplexitás azonos vagy csökkenést mutat a 18 hónapos IDS-hez képest, akkor valószínű, hogy a szintaktikai és lexikai komplexitás mértéke a nyelvfejlődés egy későbbi szakaszában, a második életév második felében vagy az után a legkisebb.

4. A vizsgálat körülményei

4.1. Résztvevők

A bemutatásra kerülő elemzésekben 29 anya–gyermek (31% fiú) pár adatai szerepelnek. Őket részben a Magyar Honvédség Egészségügyi Központ Szüléset-Nőgyógyászati és PIC Osztályán, részben pedig közösségi médiában megjelent hirdetésekön keresztül toboroztuk a következő kritérium szerint: az édesanya elsőszülő és magyar anyanyelvű, a gyermek éretten és egészségesen született. Minden édesanya önként jelentkezett, majd teljes körű tájékoztatást követően írásos beleegyezését adta a részvételbe az adatfelvétel megkezdése előtt.⁵ Az adatfelvételre Természettudományi Kutatóközpont Kognitív

⁵ A kutatás etikai engedélyét az ETT-TUKEB (1942-12/2016) és az EPKEB (77/2015, 2018-37) adta.

Idegtudományi és Pszichológiai Intézetének humán viselkedés laborjában került sor. A kutatás helyszíne és követéses jellege miatt nagyrészt iskolázott (86% diplomás), Budapesten és vonzáskörzetében élő családok alkották a mintát.

4.2. Módszer

Minden alkalommal két meseolvasási felvétel készült, egy felnőtthez irányított beszédhelyzetben (ADS) és egy gyermekéhez irányított beszédhelyzetben (IDS). Azért volt szükség minden egyes alkalommal új ADS felvételre, hogy ezzel kiszűrjessük az anyai beszédet befolyásoló egyéb, szituatív tényezőket. Az anya elsőként a vizsgálatvezetőnek mondta el a mesét, miközben gyermekével ugyanazon helyiségben egy másik vizsgálatvezető foglalkozott, minimalizálva az anya–gyermek pár közötti kontaktust – mivel a teljes szeparáció ebben az életkorban nem lehetséges. Ezután a vizsgálatvezetők kijöttek a helyiségből, ahol így az anya ismét elmondta a mesét gyermekének, immár kettesben.

A mesemondás egy *Manóbújócska* című képeskönyv alapján történt. Az instrukció szerint az édesanyának a képek alapján saját szavaival kellett elmesélnie a történetet, amelyben négy manó bújócskájának története volt ábrázolva 12 képen. Így a meseolvasás alkalmas arra, hogy meghatározott kereteken belüli, egymással összehasonlítható szövegek keletkezzenek, mivel a képes történet vezeti a beszéd témáját, meghatározza az átadandó információ mennyiséget, biztosítja a beszéd folytonosságát (vö. megfigyelés esetén az anya megszólalása nem feltétlenül biztosított). A mesemondás mint narratív szövegalkotási szituáció alkalmas arra, hogy olyan közös figyelmi helyzetet hozzon létre anya és gyermek között, amely esetén a dajkanyelv sajátos lexikai és szintaktikai szerkezete megjelenhet az anyai beszédben (TOMASELLO – FARRAR 1986).

Az így keletkezett hanganyagok szövegeit a CLAN programban chat formátumban (MACWHINNEY 2022) jegyeztük le. A szövegek elemzését részben a CLAN-on belül végeztük el (terjedelmi és szintaktikai mutatók), részben pedig az e-magyar digitális nyelvfeldolgozó rendszer (VÁRADI és mtsai. 2017) legújabb, moduláris pipeline verziójával, az *emtsv*-vel (INDIG et al. 2019; SIMON és mtsai. 2020) végeztük (lexikai mutatók).

Az elemzések által minden tárgyalt mutatóhoz számszerűsített értékeket tudunk kapcsolni (ezek részletes leírását l. HARMATI-PAP és mtsai. 2021):

- beszédbőségi mutatók esetén egy meséhez tartozó szószám, ill. megnyilatkozásszám;
- szintaktikai mutatók esetén egy mesére jellemző átlagos megnyilatkozások hossz szószámában mérve;
- lexikai mutatók esetén egy mesére jellemző type–token arány, főnévi type–token arány, igei type–token arány és főnév–ige arány.

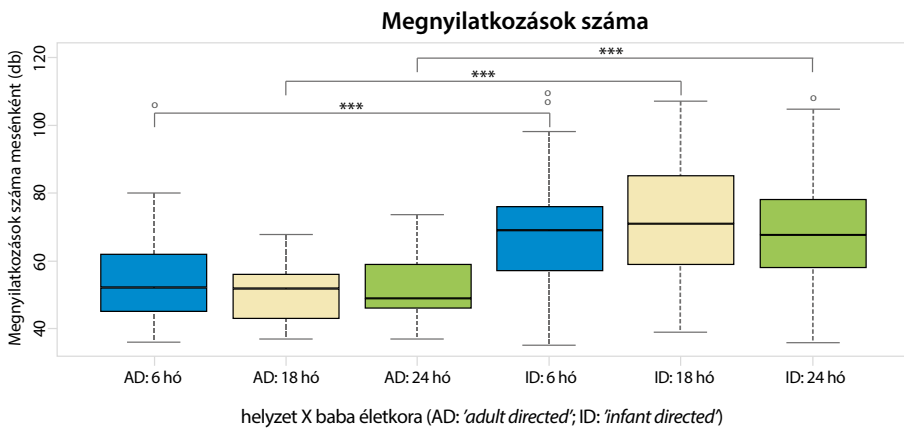
Ezeket az értékeket ismételt méréses varianciaanalízissel, 2 faktoros dizájnnal elemeztük (a beszéd címzettje: ADS, IDS; gyermek életkora: 6 hó, 18 hó, 24 hó). Szfericitáskorrekció után a Tukey-féle eljárással végeztünk post hoc analízist az egyes szintek összehasonlítására. Ez utóbbi esetén az azonos életkorban felvett IDS és ADS eredményeket hasonlítottuk össze egymással, illetve a különböző életkori IDS eredményeket, hogy láthatóvá váljon az életkori faktor okozta változás iránya. A kiugró értékeket minden esetben ellenőriztük. A statisztikai elemzéshez a jamovi programot használtuk (*The jamovi project, 2019*).

5. Eredmények

5.1. Beszédbőség

5.1.1. Megnyilatkozások száma

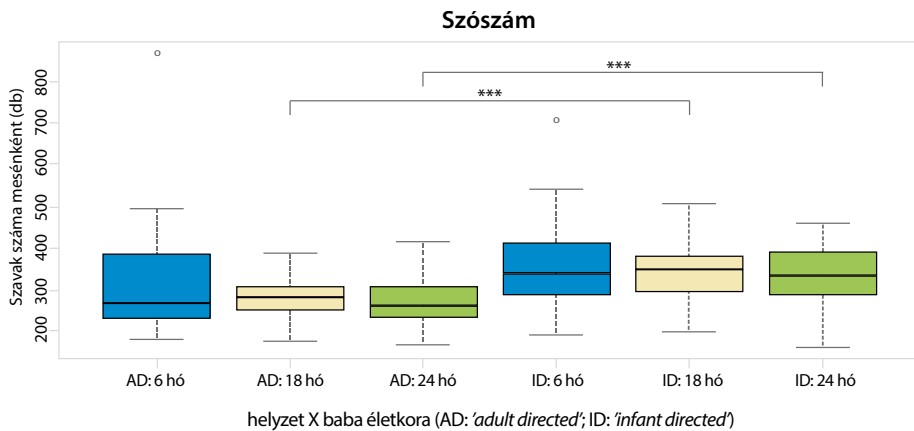
Az elemzés a mese címzettjének ($F[1,28] = 60,115; p < 0,001$) jelentős hatását mutatta a megnyilatkozások mennyiségére. A Tukey-féle post hoc analízis szerint mind a 6 hónaposan ($p < 0,001$), mind a 18 hónaposan ($p < 0,001$) és 24 hónaposan ($p < 0,001$) rögzített ADS–IDS párok között kimutatható ez a különbség. Azonban a három életkorban felvett IDS-ek nem mutattak jelentős különbséget egymástól, tehát a kisgyermek életkorának nem volt statisztikai hatása a szöveg mennyiségére.



1. ábra. A megnyilatkozások számának eloszlása felnőttek (ADS) és gyermeknek (IDS) szóló történetmesélés esetén, a gyermek 6, 18 és 24 hónapos korában

5.1.2. Szavak száma

Az analízis a mese címzettjének ($F[1,28] = 23,12; p < 0,001$), illetve a mese címzettje és a gyermek életkora interakciójának ($F[2,56] = 5,73; p = 0,005$) egyaránt erős hatását mutatta. A post hoc analízis szerint ezt a különbséget a 18 és 24 hónapos kori ADS–IDS szövegek különbségei okozták ($p < 0,001$ és $p < 0,001$), míg 6 hónapos korban a szószám szerinti anyai beszédbőség nem volt nagyobb ($p = 0,209$). A különböző életkorokban felvett IDS szövegek szószáma már nem mutatott szignifikáns eltérést egymástól.

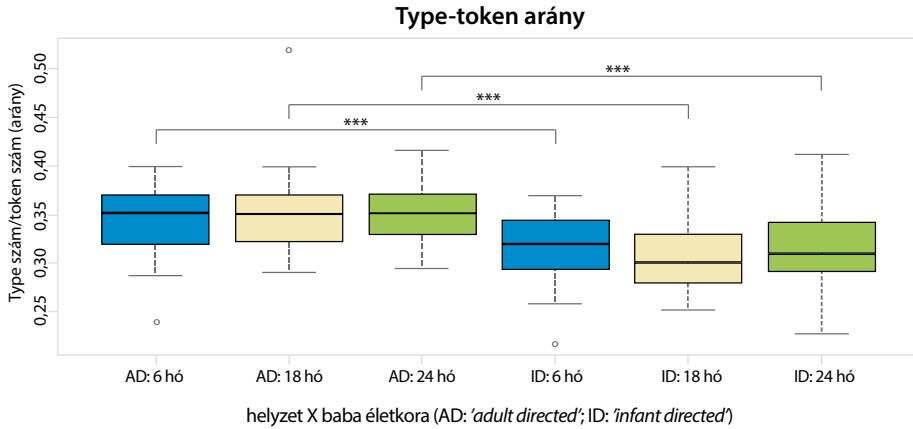


2. ábra. A szavak számának eloszlása felnőttek (ADS) és gyermeknek (IDS) szóló történetmesélés esetén, a gyermek 6, 18 és 24 hónapos korában

5.2. Lexikai mutatók

5.2.1. Type–token arány

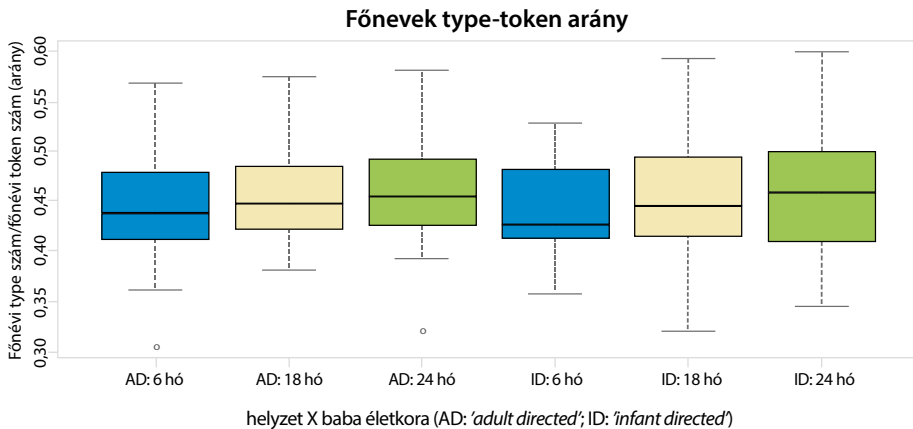
A lexikai változatosságra, azaz az alkalmazott szókincs méretére a mese címzettjének volt hatása ($F[1,28] = 61,371; p < 0,001$). A Tukey-teszt ezt mind a három életkori ADS–IDS pár esetén szisztematikusan igazolta ($p < 0,001$, $p < 0,001$ és $p < 0,001$), tehát IDS esetén az anyák jellemzően kisebb szókincset alkalmaztak. A 6, 18 és 24 hónapos kori IDS felvételek szókincsméret tekintetében egymástól nem tértek el statisztikailag.



3. ábra. A type–token arány felnőttek (ADS) és gyermeknek (IDS) szóló történetmesélés esetén, a gyermek 6, 18 és 24 hónapos korában

5.2.2. Főnévi type–token arány

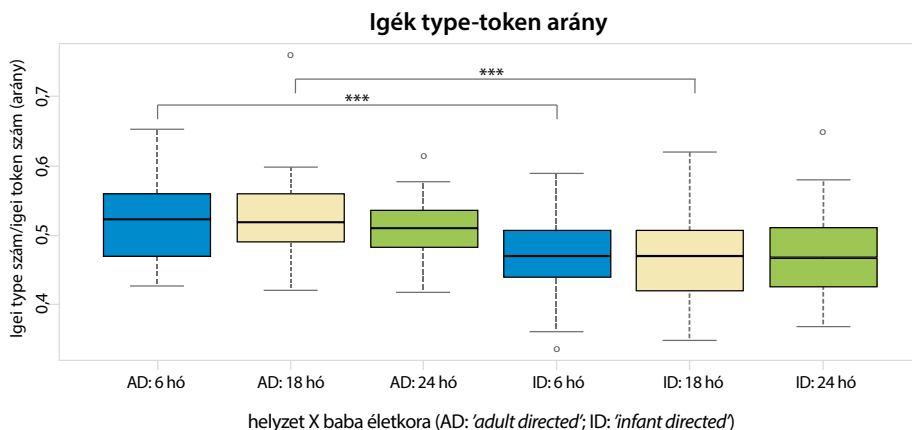
Ha a lexikai változatosság vizsgálatát leszűkítjük a főnevek csoportjára, a hatás minden szinten eltűnik. Sem a gyermek életkorának, sem a mese címzettjének nincs befolyása arra, hogy az édesanya a mesemondás során milyen méretű főnévi szókincset alkalmaz.



4. ábra. A főnévi type–token arány felnőttek (ADS) és gyermeknek (IDS) szóló történetmesélés esetén, a gyermek 6, 18 és 24 hónapos korában

5.2.3. Igei type–token arány

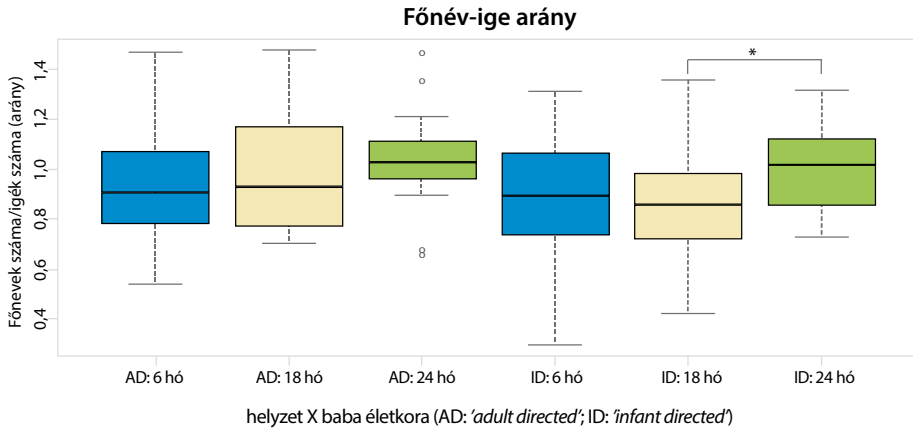
Az ismételt mérés varianciaanalízis alapján a mese címzettje volt hatással az igei változatosságra ($F[1,28] = 35,766; p < 0,001$). A *post hoc* teszt ezt a hatást a 6 és a 18 hónapos kori ADS–IDS párok eltérésében igazolta statisztikailag szignifikánsan. A 24 hónapos pár esetén is a különbség a szignifikanciaszinthez közeli ($p = 0,065$). A különböző életkori IDS-ek azonban nem mutatnak kimutatható eltérést.



5. ábra. Az igei type–token arány felnőttek (ADS) és gyermeknek (IDS) szóló történetmesélés esetén, a gyermek 6, 18 és 24 hónapos korában

5.2.4. Főnév–ige arány

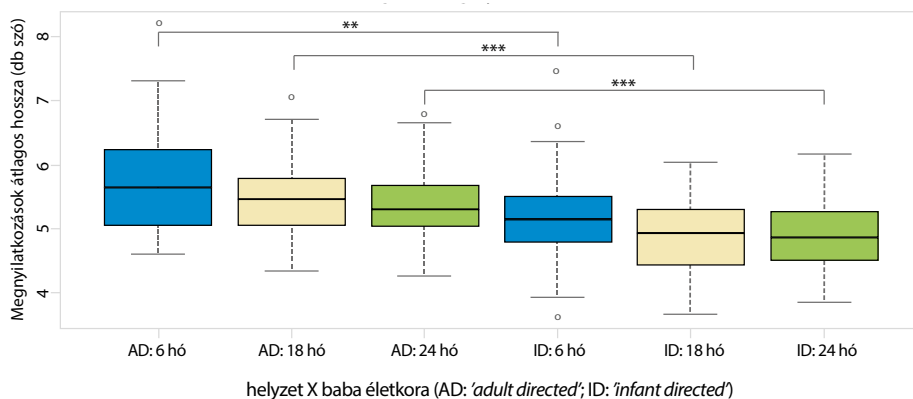
Főhatás látható a beszéd címzettje ($F[1,28] = 9,112, p = 0,005$) és a gyermek életkora ($F[2,56] = 6,911, p = 0,002$) szerint: a *post hoc* analízis alapján ezeket nagyrészt ebben a vizsgálatban nem tárgyalt tényezők okozhatták (pl. 24 hónapos kori ADS felvétel eltérése a 6 hónapos kori IDS felvételtől). A vizsgálat tárgyát képező ADS és IDS életkori összehasonlításban nem találtunk eltérést, az IDS szövegek életkori összehasonlításában azonban a 18 hónapos kori IDS főnév–ige aránya szignifikáns eltérést mutatott a 24 hónapos kori IDS hasonló mutatójától ($p = 0,047$). Ennek hátterében az áll, hogy a 24 hónapos kori IDS narratívákban jelentősen kevesebb igei szövegszó szerepelt, mint a 18 hónapos kori mintában, míg a főnévi előfordulások száma elhanyagolható mértékben változott.



6. ábra. A főnév–ige arány felnőttek (ADS) és gyermeknek (IDS) szóló történetmesélés esetén, a gyermek 6, 18 és 24 hónapos korában

5.3. Szintaktikai mutatók (átlagos megnyilatkozáshossz)

A megnyilatkozások átlagos hosszára mind a mese címzettjének ($F[1,28] = 28,25$; $p < 0,001$), mind a gyermek életkorának ($F[2,56] = 9,08$; $p < 0,001$) hatása volt. A Tukey-teszt szerint a 6, 18 és 24 hónapos kori ADS–IDS párok közötti eltérésekben realizálódott ezeknek a hatása (rendre: $p = 0,002$, $p < 0,001$ és $p = 0,022$). A különböző életkori IDS-ek szintaktikai komplexitás tekintetében itt sem különböztek egymástól, csupán marginális eltérést láthatunk 6 és 18 hó között. (*IDS 6 hó – IDS 18 hó*: MD: 0,2937; $t = 2,690$; $p = 0,085$; *IDS 18 hó – IDS 24 hó*: MD: -0,0322; $t = -0,295$; $p = 1$).



7. ábra. A megnyilatkozások átlagos hossza felnőttnek (ADS) és gyermeknek (IDS) szóló történetmesélés esetén, a gyermek 6, 18 és 24 hónapos korában

5.4. Összegzés

Jelen vizsgálatunk eredményei teljes mértékben konzisztensek a korábbi, kiinduló kutatásunk eredményeivel (HARMATI-PAP és mtsai. 2021). A 6 és 18 hónapos kori mérési pontokon – amelyek mindkét kutatásban megegyeznek – azonos eredményeket kaptunk a kibővített vizsgálati csoport esetében is. Statisztikailag szignifikáns eltérést találtunk a beszédbőségi mutatók esetén (szószám és megnyilatkozásszám), a szintaktikai szerkezetben (átlagos megnyilatkozáshossz) és a lexikai változatosság tekintetében (type–token arány, igei type–token arány) a 6, a 18 és a 24 hónapos IDS narratívák esetén, az azonos időben rögzített ADS narratívákkal összevetve. Mind a hét vizsgált komplexitási tényező esetén látható volt, hogy az ADS felvételek terjedeleme és komplexitása szempontjából egységesek voltak, a gyermek életkorának nem volt szignifikáns hatása a felnőttekhez szóló mesék szerkezeti jellemzőire.

Összegezve az adatokat a következők mondhatók el a dajkanyelvi narratíva szerkezetéről: beszédbőségi mutatók esetén (megnyilatkozásszám, szószám) növekedést látunk, lexikai mutatók esetén az általános type–token arányoknál és az igei type–token arányoknál látható szignifikáns csökkenés, illetve a szintaktikai komplexitást jelző átlagos megnyilatkozáshossz kimutathatóan rövidül IDS helyzetben (ADS-hez viszonyítva). A főnévi type–token arány és a szövegbeli főnevek és igék aránya nem mutat eltérést a mese címzettjének hatására. A főnév–ige arány esetén látható szignifikáns igei csökkenés a főnév–ige arány esetén 24 hónapos korban, ám az igei type–token arány minden életkori IDS-ben változatlan marad, így arra nincs befolyással.

Az elemzésben általánosan megfigyelhető, hogy az eltérések minden esetben markánsak ADS és IDS között, azonban a különböző életkorokban felvett dajkanyelvi narratívák között nem mutatható ki szignifikáns változás. Terjedelmét tekintve a történetek hossza jelentősen növekedett, ha azt egy gyermek hallgatta. Ahogy feljebb összegeztük, habár a megnyilatkozások száma jelentősen növekedett IDS helyzetben, egyes megnyilatkozások hossza lényegesen csökkent. Ez azt jelenti, hogy az anyák több, de rövidebb egységre tagolva mesélték el a mesét gyermekeiknek, mint a felnőtt vizsgálatvezetőnek. Viszont nem csak a történet rövidebb egységekbe való szakaszolása okozta a megnyilatkozások számának növekedését, hiszen vele párhuzamosan a szavak száma is kimutathatóan növekedett, tehát a beszéd tartalmi mennyisége is növekedést mutatott IDS helyzet esetén. Ennek oka alapvetően a történet egyes mozzanataihoz tartozó nagyobb mennyiségű szöveg, de jól illeszkedik hozzá a type–token arány nagymértékű csökkenése dajkanyelvi szituációban. Mivel az anyák nagyobb terjedelemben meséltek, de jóval kisebb szókincset felhasználva, így láthatóvá válik, hogy gyermekük irányába sok ismétlés jellemezte beszédüket. Az, hogy a csökkenő tendencia elsősorban az igei type–token arány esetén kimutatható, azonban a főnévi type–token arány esetén nem, azt jelenti, hogy az anyák az igeiket ismételték kimutathatóan gyakrabban.

6. Diskusszió

A beszédbőségi mutatók a korábbi kutatásunkkal (HARMATI-PAP és mtsai. 2021) konzisztensen, a szakirodalommal ellentétesen azt a tendenciát mutatták, hogy az anyák hosszabban, nagyobb terjedelemben beszéltek gyermekükhöz. A lexikai elemzés is megerősíti a korábbi adatainkat. Ahogy az várható volt az irodalom alapján (BROEN 1972; PHILLIPS 1973; SNOW 1972), alacsonyabb type–token arány jellemezte a dajkanyelvi narratívát, azonban a szókincsredukciós stratégia csak az igei szóosztályt érintette, a főnévi szóosztályt nem. Ez a jelenség jól illeszkedik Adi-Bensaid és szerzőtársai (2015) megállapításához, miszerint a főnevek konceptuálisan könnyebben feldolgozhatók a gyermekek számára, így azok esetén nem volt szükség kiemelésre, részletesebb körülírásra. A kimutatott különbség a főnévi és igei szóosztályok használatában nem magyarázható azzal, hogy esetleg a dajkanyelvben elbillent volna a főnév–ige arány: ez az arány statisztikai szempontból állandónak tekinthető mese címzettjei esetén. Mivel az igék előfordulása csak 24 hónapos korban mutat csökkenést dajkanyelvi helyzetben, így az állandóan, minden életkorban alacsony IDS-beli igei type–token arányt ez nem magyarázza. Ez utóbbi esetén valódi igei szókincsbeli redukción feltételezhetünk, ami a dajkanyelvi narratívák sajátos jellemzője lehet. A szintaktikai mutatók esetén

is mind a korábbi kutatásunk megerősítést nyert, mind pedig a szakirodalmi adatokkal egybehangzó eredményt kaptunk (PHILLIPS 1973), statisztikailag kimutatható csökkenés látható a megnyilatkozások átlagos hosszában a dajkanyelvi mesékben.

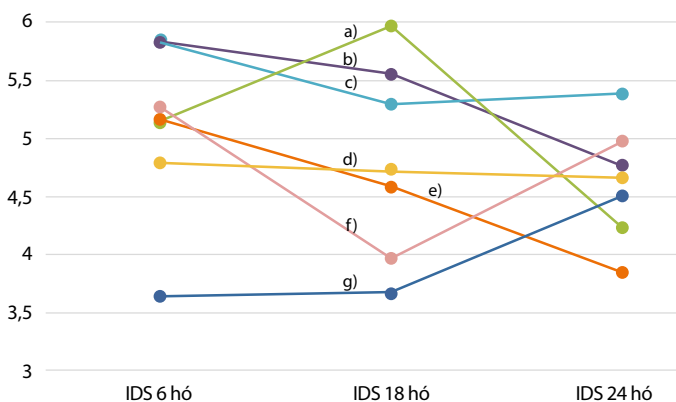
Jelen kutatás elsődleges célja az volt, hogy meghatározzuk, az anyai narratíva mikor a legegyszerűbb lexikai és szintaktikai szempontból a gyermekek korai nyelvfejlődése során. Korábbi kutatásunkban látható vált (HARMATI-PAP és mtsai. 2021), hogy a komplexitási szint csökkenést mutatott a gyermekek születésétől másfél éves korig, azonban nem tudtuk kimutatni, mikor kezd el ismét a felnőttnyelvi beszédhez közelíteni. Mivel a szakirodalom (GENOVESE et al. 2019; PHILLIPS 1973; STERN et al. 1983) a 9–12 hónapos kor körüli időszakra helyezi ezt a szakaszt, nem zárhattuk ki, hogy a 6 és a 18 hónapos kori mérési pont között van egy kevésbé komplex szakasz. A kutatás longitudinális elrendezése miatt lehetőségünk nyílt ugyanazon édesanyák 24 hónapos kori narratíváinak elemzésére, akiktől 6 és 18 hónapos kori adataink is voltak.

Korábbi eredményünk, mely szerint az újszülöttkori IDS narratíva lexikai/szintaktikai szerkezete még nem tért el az azonos időben rögzített ADS párjától, továbbra is támogatja a dajkanyelvi komplexitás nem-lineáris változásának hipotézisét. Ezt tovább erősíti, hogy a 6 és 18 hónapos kori, illetve az újonnan vizsgált 24 hónapos kori IDS narratívák markáns eltéréseket mutattak az azonos időben felvett ADS szövegektől. A kétéves gyermeküknek mesélő anyák nyelvi komplexitása tehát még mindig nem közelít a felnőttekhez szóló beszédéhez.

Ugyanakkor a jelen kutatás adatai szerint sem felnőtt, sem gyermek címzett esetén nem volt hatása a gyermek életkorának. ADS helyzetekben minden mutató állandó eredményeket mutat, tehát a vizsgálati körülményeknek nem volt hatása az édesanyák beszédére. Az, hogy a 24 hónapos kori IDS narratíva lexikai/szintaktikai komplexitása nem tér el jelentősen sem a 6 hónapos kori, sem a 18 hónapos kori IDS-től, adataink alapján többféle összefüggést rejthet.

Az egyik lehetséges magyarázat szerint a dajkanyelvre jellemző alacsonyabb komplexitási szint hosszan stagnál a korai nyelvelsajátítási szakaszban, azaz ahogy adataink mutatják, nincs jelentős változás a gyerekek 6 és 24 hónapos kora között. Az u-görbe tehát egy viszonylag hosszú, 24 hónapos korig vagy még tovább tartó „lapos” szakaszt mutat a dajkanyelvi komplexitás változásában, és csak a harmadik életéve során közelíthet az ADS komplexitásához. Azzal a feltevéssel, mely szerint 9–12 hónapos kor körül lenne egy ennél jelentősen egyszerűbb anyai beszédet mutató komplexitási padló, a 24 hónapos kori adataink kevésbé kompatibilisek, hiszen ez esetben a 24 hónapos korú gyerekeknek mesélő anyáktól már az ADS beszédhez közelítő, felszálló ágban levő komplexitást várnánk.

A másik lehetséges magyarázat az egyéni variációban keresendő. Az átlagok szintjén látható, hogy az IDS eltér az ADS-hez képest, ez azonban valójában csak az anyák egy részénél valósul meg, és náluk sem követ azonos tendenciát a kisgyermek különböző életszakaszaiban. Számos különböző mintázatot mutatnak az anyák abban a tekintetben, hogy 6, 18 és 24 hónapos kor között módosítják-e beszédüket, és ha igen, milyen mértékben. Erre láthatók példák a 8. ábrán, ahol a pontok az egyes életkorokban felvett átlagos megnyilatkozáshosszt jelölik. Előzetes elemzésünkben szignifikáns eltérésnek a legalább 0,5 szóval való átlagos megnyilatkozáshossz-módosítást tekintettük, ez alatt a két életkorban mért adatok közötti különbséget nem minősítettük jelentős eltérésnek.



8. ábra. Példák az IDS módosításának időbeli mintázataira az átlagos megnyilatkozáshossz szintaktikai mutatója alapján, ahol minden adatsor egy-egy beszélőt reprezentál

Egyes édesanyák egyáltalán nem módosítanak IDS-en belül a megnyilatkozáshosszon (vö. *d) példa*) a gyermek életkorának változásával. Más édesanyák 6 és 18 hónapos kor között nem, vagy csak minimálisan módosítanak az IDS megnyilatkozáshosszukon, majd 18 és 24 hónapos kor között vagy növelik, vagy csökkentik annak mértékét, vö. *b) és g) görbe*. A harmadik típus átlagos megnyilatkozáshossza 6 és 18 hónapos kor között, majd 18 és 24 hónapos között is nagymértékben változik, ám a két szakaszban ellentétes előjellel (*a) és f) görbe*). Negyedik típusban 6 és 18 hónapos kor között látható nagymértékű változás negatív irányba, majd 18 és 24 hónapos kor között ez a tendencia eltűnik (*c) példa*). Ennek ellentétes előjelű verziójára nem találtunk példát. Az ötödik típus pedig 6 hónapos kortól 18 hónapos koron át 24 hónapos korig végig nagymértékű átlagos megnyilatkozáshossz-rövidülést mutat (vö. *e) példa*). Ugyanígy időbeli

lefutású, de ellentétes tendenciát, folytonos átlagos megnyilatkozashossz-növekedést egy édesanyánál sem találtunk. Tehát azt, hogy a teljes mintát tekintve nem találunk szignifikáns eltérést az életkorok között az IDS-ekben, a csoporton belüli beszédmódosítási tendenciák sokszínűsége, azok egymást kioltó hatása okozhatja.

Ez a megfigyelés jelöli ki a kutatásunk további lépéseit, amelyek segítségével lehetőségessé válhat a komplexitási padló pontosabb meghatározása. A kutatás folytatása során az édesanyák csoportjait tervezzük azonosítani a dajkanyelvi adaptációjuk mintázata alapján, és ezekhez viszonyítva vizsgáljuk a következő összefüggéseket. Milyen tényezőkkel függ össze az, hogy egy anya mennyire módosítja, vagy nem módosítja beszédének szintaktikai/lexikai szerkezetét akkor, amikor gyermekéhez beszél? Milyen következményekkel jár a gyermekek nyelvi fejlődésére a dajkanyelvi szintaktikai/lexikai szerkezeti adaptáció megvalósulása, illetve annak hiánya?

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány az NKFIH 115385 projekt („A korai nyelvfejlődés neuro-kognitív előrejelzői”, vezető kutató: Winkler István) és az NKFIH 124477 projekt („Szociális, kognitív és genetikai tényezők szerepe a nyelvi fejlődésben”, vezető kutató: Kas Bence) támogatásával készült. A szerzők köszönetet mondanak a kutatásban részt vevő gyerekeknek és szüleiknek, illetve az adatgyűjtést végző munkatársaknak: Balázs Andreának, Haraszi Zsófiának, Horváth Blankának, Lakatos Tamarának, Ózéné Kende Líviának, Roschéné Farkas Juditnak, Radányi Annának, Szekeres Rebekának, Szerafin Ágnes Katának és Uhrin Beatrixnak. Emellett külön köszönetet szeretnénk mondani Winkler Istvánnak, a TTK Kognitív Idegtudományi és Pszichológiai Intézet, a Hang- és Beszédeszlelési kutatócsoport csoportvezetőjének és a NKFIH 115385 számú, „A korai nyelvfejlődés neuro-kognitív előrejelzői” című projekt vezető kutatójának.

Irodalom

- ADI-BENSAID, Limor – BEN-DAVID, Avivit – TUBUL-LAVY, Gila (2015): Content words in Hebrew child-directed speech. *Infant Behavior and Development* 40. 231–241. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.06.012>
- BOHANNON, John Neil – STINE, Elizabeth Lotz – RITZENBERG, Deborah (1982): The „fine-tuning” hypothesis of adult speech to children: Effects of experience and feedback. *Bulletin of the Psychonomic Society* 19(4). 201–204. <https://doi.org/10.3758/BF03330232>

- BORNSTEIN, Marc H. – TAL, Joseph – RAHN, Charles – GALPERÍN, Celia Z. – PÊCHEUX, Marie-Germaine – LAMOUR, Martine – TODA, Sueko – AZUMA, Hiroshi – OGINO, Misako – TAMIS-LEMONDA, Catherine S. (1992): Functional analysis of the contents of maternal speech to infants of 5 and 13 months in four cultures: Argentina, France, Japan, and the United States. *Developmental Psychology* 28(4). 593–603. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.4.593>
- BROEN, Patricia Ann (1972): *The Verbal Environment of the Language-learning Child*. ASHA Monographs, No. 17.
- CHLÁDKOVÁ, Katerina – ČERNÁA, Martina – PAILLÉREAU, Nikola – SKARNITZLA, Radek – OCELÁKOVÁA, Zuzana (2019): Prenatal Infant-directed Speech: Vowels and Voice Quality. *Proceedings of ICPhS 2019*. 1525–1529.
- CSIBRA, Gergely (2010): Recognizing Communicative Intentions in Infancy. *Mind – Language* 25(2). 141–168. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0017.2009.01384.x>
- CSIBRA, Gergely – GERGELY, György (2009): Natural Pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences* 13(4). 148–153. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.01.005>
- DEME Andrea – KOHÁRI Anna – MÁDY Katalin – REICHEL, Uwe D. – SZALONTAI Ádám (2019): A magánhangzós hosszúsági fonológiai kontraszt a dajkanyelvben a csecsemő életkorának függvényében. *Beszédkutatás* 27. 221–242. <https://doi.org/10.15775/Beszktut.2019.221-242>
- GENOVESE, Giuliana – SPINELLI, Maria – ROMERO LAURO, Leonor J. – AURELI, Tiziana – CASTELLETTI, Giulia – FASOLO, Mirco (2019): Infant-directed speech as a simplified but not simple register: A longitudinal study of lexical and syntactic features. *Journal of Child Language* 47. 22–44. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000643>
- GERGELY, Anna – FARAGÓ, Tamás – GALAMBOS, Ágoston – TOPÁL, József (2017): Differential effects of speech situations on mothers’ and fathers’ infant-directed and dog-directed speech: An acoustic analysis. *Scientific Reports* 7(1). 13739. <https://doi.org/10.1038/s41598-017-13883-2>
- HARMATI-PAP Veronika – VADÁSZ Noémi – KAS Bence – TÓTH Ildikó (2021): Anyai dajkanyelvi narratívák lexikai és szintaktikai jellemzőinek longitudinális vizsgálata. *Beszédtudomány* 2. 207–242. <https://doi.org/10.15775/Besztud.2021.207-242>
- HENNING, Anne – STRIANO, Tricia – LIEVEN, Elena V. (2005): Maternal speech to infants at 1 and 3 months of age. *Infant Behavior and Development* 28(4). 519–536. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2005.06.001>
- INDIG Balázs – SASS Bálint – SIMON Eszter – MITTELHOLCZ Iván – KUNDRÁTH Péter – VADÁSZ Noémi (2019): emtsv – Egy formátum mind felett. In: BEREND Gábor – GOSZTOLYA Gábor – VINCZE Veronika (eds.): *XV. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia (MSZNY 2019)*. Szegedi Tudományegyetem, Informatikai Tanszékcsoport, Szeged. 235–247.
- KOHÁRI Anna – DEME Andrea – REICHEL, Uwe D. – SZALONTAI Ádám – MÁDY Katalin (2019): A dajkanyelv temporális jellemzői 4 és 8 hónapos csecsemőkhöz szóló beszédben. *Beszédkutatás* 27. 243–258. <https://doi.org/10.15775/Beszktut.2019.243-258>

- KOHÁRI Anna – DEME Andrea – REICHEL, Uwe D. – SZALONTAI Ádám – MÁDY Katalin (2020): A beszédrítmus időbeli dimenziójának jellegzetességei a dajkanyelvben. In: BÓNA Judit – KREPSZ Valéria (szerk.): *Nyelvfejlődés csecsemőkortól kamaszkorig*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest. 195–208.
- MACWHINNEY, Brian (2022): *Tools for analyzing talk part 2: The CLAN program*. Carnegie Mellon University, Pittsburgh, PA. Retrieved from: <http://talkbank.org/manuals/CLAN.pdf> (A letöltés ideje: 2021. december 12.)
- MÁDY, Katalin – REICHEL, Uwe D. – SZALONTAI, Ádám – KOHÁRI, Anna – DEME, Andrea (2018): Prosodic characteristics of infant-directed speech as a function of maternal parity. In: KLESSA, Katarzyna – BACHAN, Jolanta – WAGNER, Agnieszka – KARPIŃSKI, Maciej – ŚLEDZIŃSKI, Daniel (eds): *Proceedings 9th International Conference on Speech Prosody*. Poznań. 294–298. <https://doi.org/10.21437/SpeechProsody>. 2018-60
- MCGILLION, Michelle – HERBERT, Jane – PINE, Julian – VIHMAN, Marilyn – DEPAOLIS, Rory – KEREN-PORTNOY, Tamar – MATTHEWS, Danielle (2016): What paves the way to conventional language? The predictive value of babble, pointing and socioeconomic status. *Child Development* 88(1). 156–166. <https://doi.org/10.1111/cdev.12671>
- ODIJK, Lotte – GILLIS, Steven (2020): Fine lexical tuning in infant directed speech to typically developing children. *Journal of Child Language* 48(3). 1–14. <https://doi.org/10.1017/S0305000920000379>
- PHILLIPS, Juliet. R. (1973): Syntax and vocabulary of mothers' speech to young children: age and sex comparisons. *Child Development* 44(1). 182–185. <https://doi.org/10.2307/1127699>
- SIMON Eszter – INDIG Balázs – KALIVODA Ágnes – MITTELHOLCZ Iván – SASS Bálint – VADÁSZ Noémi (2020): Újabb fejlemények az e-magyar háza táján. In: BEREND Gábor – GOSZTOLYA Gábor – VINCZE Veronika (eds.): *XVI. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia (MSZNY 2020)*. Szegedi Tudományegyetem, Informatikai Tanszékcsoport, Szeged. 29–42.
- SNOW, Catherine E. (1972): Mothers' speech to children learning language. *Child Development* 43(2). 549–565. <https://doi.org/10.2307/1127555>
- SNOW, Catherine E. (1977): The development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language* 4(1). 1–22. <https://doi.org/10.1017/S0305000900000453>
- STERN, Daniel N. – SPIEKER, Susan – BARNETT, R. K. – MACKAIN, Kristine (1983): The prosody of maternal speech: infant age and context related changes. *Journal of Child Language* 10(1). 1–15. <https://doi.org/10.1017/s0305000900005092>
- SZALONTAI, Ádám – MÁDY, Katalin – DEME, Andrea – KOHÁRI, Anna (2018): Prosodic boundaries in Hungarian infant-directed speech. In: *Proceedings of Experimental and Theoretical Advances in Prosody (ETAP) 4*, Paper 53.
- The jamovi project (2019): jamovi (Version 0.9) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org> (A letöltés ideje: 2021. december 12.)

- THIESSEN, Erik D. – HILL, Emily A. – SAFFRAN, Jenny R. (2005): Infant-directed speech facilitates word segmentation. *Infancy* 7(1). 53–71. https://doi.org/10.1207/s15327078in0701_5
- TOMASELLO, Michael – FARRAR, Michael Jeffrey (1986): Joint Attention and Early Language. *Child Development* 57(6). 1454–1463. <https://doi.org/10.2307/1130423>
- TOMASELLO, Michael (2019): *Becoming Human: A Theory of Ontogeny*. Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, MA. <https://doi.org/10.4159/9780674988651>
- TOMASELLO, Michael – CARPENTER, Malinda – CALL, Josep – BEHNE, Tanya – MOLL, Henrike (2005): Understanding sharing intentions: the origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences* 28(5). 675–690. <https://doi.org/10.1017/S0140525X05000129>
- VÁRADI Tamás – SIMON Eszter – SASS Bálint – GERŐCS Máttyás – MITTELHOLCZ Iván – NOVÁK Attila – INDIG Balázs – PRÓSZÉKY Gábor – FARKAS Richárd – VINCZE Veronika (2017): Az e-magyar digitális nyelvfeldolgozó rendszer. In: VINCZE Veronika (szerk.): *XIII. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia (MSZNY 2017)*. Szegedi Tudományegyetem, Informatikai Tanszékcsoport, Szeged. 49–60.
- WEISLEDER, Adriana – FERNALD, Anne (2013): Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science* 24(11). 2143–2152. <https://doi.org/10.1177/0956797613488145>

Ötéves gyermekek társalgásának jellemzői magyar nyelvű gyermek–felnőtt diskurzusokban*

Hámori Ágnes¹ – Bóna Judit²

1. Bevezetés

1.1. A gyermekkori társalgások kutatása

A gyermekkori társalgások és az ezekhez kapcsolódó készségek vizsgálata az utóbbi évtizedekben a gyermeknyelvi kutatások egyik fontos területévé vált. A diskurzus- és társalgáselemző irányzatok kialakulásával általában is megnőtt az érdeklődés a társalgások, vagyis a hétköznapi társas helyzetekben megvalósuló, kötetlen beszélgetések (angolul: *conversation* vagy *talk-in-interaction*) iránt, és a gyermekek beszélgetései felé is egyre több kutatás fordult, különböző megközelítésekben. Ezek közt kiemelkednek egyrészt a szociolingvisztikai és antropológiai háttérű munkák, amelyek elsősorban a gyermekkori nyelvelsajátítás és a társas-kulturális környezet összefüggéseit mutatják be, többek között a szülőkkel vagy gondozókkal való interakciók fontosságát, valamint a nyelvelsajátítás kulturális sajátosságait (pl. OCHS – SCHIEFFELIN 1983; RÉGER 1990); másrészt a pszicholingvisztikai és pragmatikai kutatások, amelyek főleg a nyelvelsajátítás kognitív tényezői és a pragmatikai készségek fejlődése szempontjából vizsgálták a társalgásokat (pl. NINIO – SNOW 1996; CASILLAS 2014a; O’NEILL 2014). Fontos szerepet kap a konverzációelemző megközelítés is, amelynek központjában a beszélgetések fordulósztintú szerveződése és a tipikus konverzációs jelenségek gyermekkori működése áll (BORONKAI 2011; CASILLAS 2014a). Pszicholingvisztikai szempontból lényeges továbbá az általános életkori jellegzetességek és főbb mérföldkövek feltárása is a gyermekkori társalgás kapcsán, valamint a nyelvelsajátítás egyes részterületeinek – pl. fonetikai, lexikai vagy grammatikai készségeknek – társalgásbeli vizsgálata. Mindezeknek a kutatásoknak lényeges közös vonása a társalgás általános témaköre mellett, hogy módszerükben is többnyire a társalgáskutatás antropológiai megközelítéséhez és empirikus, megfigyeléses módszereihez kötődnek (elsősorban – bár nem

* A tanulmány alapjául szolgáló kutatás az NKFI K-128810 számú pályázat és az Innovációs és Technológiai Minisztérium Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a NKFIH ELTE TKP2020-IKA-06 sz. támogatói okirat alapján valósult meg.

¹ Nyelvtudományi Kutatóközpont

² ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai Tanszék

kizárólag – a konverzációelemzés keretéhez), és alapjukat a természetes beszélgetések interakcióbeli rögzítése és elemzése adja.

Magyar viszonylatban viszonylag kevés elemzés született eddig a gyermekek társalgásaival kapcsolatban. Az első munkák főleg Lengyel (1985), Réger (1990) és Pléh (PLÉH 1985; PAP – PLÉH 1972) nevéhez kötődtek. Az újabb kutatások közt találunk társalgáselemzési keretűeket (BORONKAI 2011, 2019), a gyerekek interakcióinak általános jellemzőit feltáró pszicholingvisztikai vizsgálatokat (KREPSZ 2012; SZABÓ – TÓTH 2012; HÁMORI 2021), szociolingvisztikai kutatást (JELENCSIK-MÁTYUS 2015), valamint egyes társalgási jelenségekre fókuszáló munkákat (pl. a gyerekek diskurzusjelölő használatáról KONDACS 2019; a metapragmatikai reflexióikról HÁMORI 2019). Emellett közvetetten idekapcsolódik több fonetikai gyermeknyelvi kutatás is, amelyek szintén a gyermekkori beszélt nyelv jelenségeit tárják fel, bár részben eltérő módszerrel, nem interakciós, hanem monologikus helyzetben vizsgálva (pl. GÓSY 2019; HORVÁTH – KREPSZ 2021; BÓNA 2022). A fonetikai, pszicholingvisztikai és konverzációelemzési megközelítéseket összekapcsoló módszertani keret azonban eddig kevés szerepet kapott a magyar gyermekek konverzációs készségeinek vizsgálatában; a jelen kutatás célja, hogy ilyen megközelítésben végzett elemzésekkel és az ezekből nyert adatokkal járuljon hozzá a gyermeknyelv leírásaihoz.

A gyerekkori társalgások kapcsán a legtöbb kutatás – magyar viszonylatban legalábbis – a kisgyermekkorra irányul, míg az 5–6 éves és idősebb gyermekek beszélgetéseit jóval kevesebben vizsgálják. Ugyanakkor a pszicholingvisztikai eredményekből tudjuk, hogy az 5–6 éves kor kiemelten fontos időszaknak számít a nyelvelsajátítás, és ezen belül a diskurzuskompetenciák szempontjából is. A nyelvi fejlődés egyik fontos szakasza ekkor ér véget, a gyermekek a nyelv számos részterületén már jelentős készségekkel bírnak, és ezeknek az iskolakezdés miatt – az iskolában elvárt nyelvi-kommunikációs kompetenciák kapcsán – különösen meghatározó szerepe is lesz a továbbiakban. Ebben a korban továbbá a kognitív és a társas készségek terén is nagy változások kezdődnek, melyek szorosan összefüggnek a nyelvi fejlődéssel, és amelyeket szintén nagymértékben befolyásolnak a társalgási kompetenciák és az interakciókban szerzett tapasztalatok. A társalgási, interakciós készségek vizsgálata segíti mindezek feltárását, emellett az alkalmazott területek számára is lényeges, különösen a nyelvi mérések, valamint a nyelvi és a társas viselkedési zavarok diagnosztikája kapcsán; bár jelenleg az óvodai iskolaérettségi vizsgálatoknak nincs külön ilyen része, de érdemes erre is figyelni, hiszen egy olyan kiemelten fontos kompetenciáról van szó, amelyre később az oktatásban hatalmas szüksége lesz a gyermekeknek. A társalgáselemzési eredmények segíthetik a vizsgálati szempontok kialakítását, a normatív részkompetenciák, jellemzők feltárását, valamint kommunikációs fejlesztési módszerek, feladatok kialakítását is.

Több szempontból is indokolt tehát az 5–6 éves, óvodáskor végén járó, de még nem iskolás gyermekek társalgásainak célzott vizsgálata.

1.2. A gyermekkori társalgások főbb jelenségei

A gyermekek társalgásaiban számos olyan jelenségkör vizsgálható, melyek tipikusan a társalgási, vagyis interakciós nyelvhasználathoz kapcsolódnak, vagy abban is jellegzetes szerepet kapnak, és amelyekhez az ún. társalgási vagy konverzációs készségek köthetők. Ezek közül elsősorban az alábbiak emelhetők ki: *a)* a társalgás szerveződése, a fordulókkal és beszélőváltással összefüggő jelenségek (pl. a szóátadás és -átvétel, szünetek, egyszerre beszélés, fordulószekvenciák); *b)* a társalgásbeli javítások; *c)* az interaktivitás mértéke és eszközei; *d)* a főbb pragmatikai jelenségek (pl. beszédaktusok, nem szó szerinti kifejezések, nyelvi humor); *e)* a tartalommal kapcsolatos jelenségek (pl. témakezelés, témamegtartás, koherencia, szövegkohéziós eszközök); *e)* a szituációfüggőség (kontextusos beszéd) megvalósulása; valamint *f)* az interakciók szociokulturális normáival kapcsolódó jelenségek (pl. a nyelvi udvariasság eszközei, megszólítások stb.). Ezek a jelenségkörök természetesen összefüggnek, és sok esetben át is fedik egymást, illetve ezek mellett másoknak is fontos szerepe lehet a társalgásban (pl. metapragmatikai kommentárok, figyelemirányítás stb.), melyekre itt nem térünk ki (bővebben l. NINIO – SNOW 1996; FILIPI 2014; HÁMORI 2022).

A jelen kutatás elsősorban két fő jelenségkörre fókuszál: *a)* a fordulóalkotás és beszélőváltás jellemzőire, ezen belül különösen a fordulószerveződés és a gyors, gördülékeny szóátvétel megvalósítására, valamint *b)* a javítás és hezitációk társalgásbeli szerepére a gyermekeknél. Emellett röviden érintünk más diskurzusjelenségeket is, így a fordulótipusok, fordulószekvenciák jellemzőit, a diskurzusjelölőket, valamint a kontextusos beszéd kérdéskörét.

E két kiemelt téma, vagyis a fordulóalkotási és beszélőváltási mechanizmus, valamint a javítások végzése több szempontból is figyelmet érdemel. A társalgáselemzési munkák szerint mindkét jelenségkör kulcsszerepet játszik a társalgások működésében; mindkettőhöz számos tipikus nyelvi eszköz és stratégia kapcsolódik; és mindkettőhöz komoly kompetenciák kötődnek, amelyeknek nyelvi, kulturális és kognitív összetevői is vannak, és amelyek kialakulása sok éven át tartó, összetett folyamat. E két fő társalgási mechanizmus vizsgálata tehát mind a gyermeknyelvi fejlődés és életkori sajátágok, mind az általános kognitív és társas fejlődés szempontjából lényeges és a társalgásban kulcsszerepet kapó mentális műveletek, tényezők és szociokulturális aspektusok megismerését is segíti.

1.3. A gyors beszélőváltás és a javítások jelentősége a társalgásban

A forduló fogalma és vizsgálata elsősorban a nyelvészeti konverzációelemzéshez kötődik. Ennek egyik fő megállapítása, hogy a társalgás központi elvét a beszélők váltakozása jelenti, az ezek közt létrejövő megszólalásegységek a beszédlépések vagy fordulók; a fordulók hossza, tartalma és a beszélőváltás spontán módon szerveződik, a résztvevők ezt lokálisan, lépésről lépésre alakítják a társas interakció során (SACKS et al. 1974). Fontos meglátás továbbá, hogy a beszélők váltakozása viszonylag gördülékenyen zajlik, többnyire hosszabb szünetek vagy egyszerre beszélés nélkül, és többféle módon is megvalósulhat. Ez a gyors és gördülékeny beszélőváltás kiemelt figyelmet kap az újabb pszicholingvisztikai és neurolingvisztikai kutatásokban is (DE RUITER et al. 2006; LEVINSON – TORREIRA 2015; BÖGELS – LEVINSON 2017; CORPS et al. 2018); érdekességét egyrészt mentális háttérének összetettsége adja, másrészt az, hogy ez a gördülékenység univerzális jelenségnek tűnik az emberi nyelvekben. Bár a fordulóváltás szociokulturális normái terén az egyes beszélőközösségek közt sok eltérés lehetséges, fonetikai elemzések szerint a gyors beszélőváltás általánosan jellemző jelenség, és viszonylag egységes értékeket mutat. Egy nemzetközi korpuszalapú kutatás (STIVERS et al. 2009) 10 nyelven vizsgálta a beszélőváltások időtartamát, vagyis az FTO értéket (az előző forduló vége és a következő beszélő megszólalása közti időtartamot), azt az eredményt kapva, miszerint mindegyik nyelvben jellemzőek voltak a rövid (600 ms-nél gyorsabb, többnyire 200 és 600 ms közötti) váltások nagy száma, sőt gyakori volt az azonnali (0 ms alatt végbemenő), valamint a negatív FTO-val (vagyis egyszerre beszéléssel) történő szóátvétel is. De Ruiter és társai adatai szerint a felnőtt társalgásokban a beszélőváltások időtartama leggyakrabban -250 és +250 ms között van (DE RUITER et al. 2006). Hasonlóak a magyar társalgásokra vonatkozó adatok is; Markó és Gósy a fordulók között 350 ms körüli átlagos szünethosszt, a beszélőváltások mintegy felében pedig 0 ms szünettel történő váltást találtak (MARKÓ – GÓSY 2015), egy másik kutatás átlagosan -250 és +500 ms közötti FTO-kat adatolt (HORVÁTH és mtsai. 2021). Mindez pszicholingvisztikailag azért különösen érdekes, mivel a kutatási adatok tanúsága szerint ez rövidebb, mint egy megnyilatkozás tervezéséhez és produkciójához szükséges időtartam: egy szó előhívása átlagosan mintegy 600 ms-ot igényel (INDEFREY – LEVELT 2004), mondat esetében pedig a tervezés és produkció 1500 ms körülre tehető (vö. BÖGELS – LEVINSON 2017). Az ennél gyorsabb, vagyis 600 ms vagy annál rövidebb időtartam alatt lezajló szóátvétel tehát úgy lehetséges, ha a hallgató már az előző forduló közben, a másik beszélő beszéde alatt elkezd saját fordulója vagy válasza megtervezését; erre utalnak az egyszerre beszéléses esetek is. Mindez számos mentális műveletet, valamint ezek párhuzamos végrehajtását foglalja magába: többek közt a másik fél beszédének feldolgozását és

megértését, annak várható folytatásának és a forduló valószínű befejezésének megjósolását, a saját válasz rugalmas tervezését, majd a megfelelő váltási pillanat azonosítását és a szóátvétel megvalósítását, vagyis a saját forduló megkezdését a válasz artikulációjával (DE RUITER et al. 2006; CORPS et al. 2018). Ez számos nyelvi, kognitív és társas készséget igényel: így pl. a szóátvételhez és -megtartáshoz kapcsolódó jelzések felismerését, a partner megnyilatkozásának szemantikai, grammatikai és pragmatikai feldolgozását, a várható folytatás előrevetítését, beszédaktusok és fordulószekvenciák felismerését, valamint a társalgásra vonatkozó szociokulturális normák ismeretét és alkalmazását.

Mindez a gyermekek számára nagy kihívást jelent a társalgásban. A gyors és gördülékeny beszélőváltás és a rugalmas fordulószervezés készségének elsajátítása a nyelvi fejlődés egyik kiemelten fontos részterületét alkotja; ez sok éven át tartó folyamatot foglal magába, amely már egészen fiatalkorban, jóval a beszéd megindulása előtt megkezdődik, különösen a gyermek és gondozója közti ún. „prototársalgásokban” (RÉGER 1990). Ez a készség szorosan összekapcsolódik mind az általános kognitív fejlődéssel, mind kulturális és társas tényezőkkel, például az adott közösség beszédszokásaival (RÉGER 1990), a szülők vagy nevelők beszédével (BÓNA 2018), és azokkal az interakciókkal, amelyben a gyermeknek része van (bővebben l. HÁMORI 2022). A gyermekek szóátvételének a gyorsaságát egy adott társalgásban emellett több aktuális tényező is jelentősen befolyásolja (hasonlóan a felnőttekéhez, de jóval nagyobb mértékben): például a beszédpartner személye – felnőttel való beszélgetésekben a gyerekek váltásai gyorsabbak, mint más gyermekkel beszélgetve – és a beszédpartnerek száma (CASILLAS 2014b); az előző forduló hossza, tartalmi és grammatikai összetettsége (pl. hogy egy bonyolult vagy könnyen megválaszolható kérdést tartalmaz) (CASILLAS et al. 2016) stb.

A nemzetközi kutatások eredményei azt mutatják, hogy 5–6 éves korra a gyermekek már elsajátítják a beszélőváltási rendszer alapjait, és sok tekintetben a felnőttekhez hasonló módon folytatnak párbeszédet másokkal (KARMILOFF – KARMILOFF-SMITH 2001; CASILLAS 2014a). Ennek pontos részleteit és életkori változásait, különösen a gyermekek beszélőváltásának fonetikai jellemzőit, megvalósulási típusát és időtartama (FTO) alakulását ugyanakkor viszonylag kevés munka vizsgálta (pl. CASILLAS 2014b; CASILLAS et al. 2016). Ezek alapján Casillas arra mutat rá, hogy

6 éves kor előtt még nem jellemző a gördülékeny szóátvétel. Nagy kihívást jelent a felnőttekéhez hasonló ütemű beszélőváltás [...]. A gyermeknek zsonglórködni kell aközött, hogy egyszerre figyeljen az aktuális beszélőre, megjósolja, mikor fogja az lezárni a fordulóját, közben megtervezze a saját válaszát, és végül megvalósítsa a beszédprodukción, milliszekundumokkal a partner fordulójának vége után. (CASILLAS et al. 2016, a szerzők fordítása)

Magyar gyermekek társalgásában eddig két kutatás vizsgálta fonetikai mérésekkel beszélőváltásaik időtartamát, Szabó és Tóth (2012) óvodások beszélgetéseit, Hámori (2021) két gyermek 6 és 8 éves kori társalgását elemezve; ezek eredménye is arra utal, hogy a beszélőváltások alapvető jellemzői az 5–6 éveseknél már hasonlítanak a felnőttekéhez, de még számos eltérés is megfigyelhető.

A társalgásbeli javítások a beszélgetések egy másik alapvető jelenségkörét (*repair*) alkotják, amely a konverzációelemzés felfogása szerint szintén kiemelt szerepet kap. Az ide tartozó jelenségek nagy részét (pl. hezitáció, szóismétlés, újrakezdés, „töltelék-szavak” használata) más kutatások már vizsgálták korábban a gyermeknyelvben is, különösen a megakadásjelenségekkel foglalkozó fonetikai és pszicholingvisztikai munkák; ezek elsősorban az egyéni beszédprodukción felől indultak ki, a beszédtervezés folyamatát és korlátait kutatva, valamint az önmonitorozás szerepét emelték ki (pl. GÓSY – BÓNA 2011; NEUBERGER 2011; HORVÁTH 2014; BÓNA 2021). A társalgáselemzési megközelítés ezeknek, vagyis a diskurzusbeli javítás eseteinek főleg a társalgásbeli szerepét hangsúlyozza, a javításokat egy olyan tág jelenségkörnek tekintve, amely a résztvevők interaktív kommunikációjához tartozik, és magába foglal minden olyan nyelvi eszközt, amelyet egy kommunikációs zavar feltárására, megelőzésére vagy elhárítására alkalmaznak. A javítások ebben a felfogásban fontos szerepet játszanak a társalgó felek közti lokális jelentésalkotásban, illetve mint az interaktivitás és interszubjektivitás megteremtésének és jelzésének eszközei (ALBERT – DE RUITER 2018), valamint a fordulószervezésben is részt vesznek. A gyermekek javításait is több elemzés vizsgálta, bemutatva, hogy ezek háttérben állhat egyrészt a beszédtervezés bizonytalansága (BÓNA 2019), másrészt társalgásbeli funkciókat is betölthetnek, például a gyermekek alkalmazhatják ezeket az interszubjektivitás progresszív fenntartására, tartalmi kiemelésre, figyelemirányításra vagy a társas normák jelzésére (SIDNELL 2010). A javítások végzése is fontos társalgási kompetenciát alkot tehát, mely már egészen fiatal kortól megjelenik a gyermekeknél (BORONKAI 2011), és életkortól függően változik (BÓNA 2019); ez többféle javítástípust és stratégiát is magába foglal, így önjavítást és küljavítást (más szóval kérésre végzett javítást) és ezek különböző típusait (l. CASILLAS 2014a; BORONKAI 2019).

A társalgásokban további jelenségek is vizsgálhatók; a gyermekeknél különösen a fordulószekvenciák (SACKS et al. 1974), a témakezelés, a diskurzusjelölő-használat és a kontextusos beszéd jelenségköre kap kiemeltebb figyelmet. A fordulószekvenciák kapcsán elsősorban a szomszédsági párok, főleg a kérdés–válasz, kérdés–teljesítés, kérdésleltetés párok megvalósulása lényeges a gyermeknyelvben, valamint a betét- és mellékszekvenciák kezelése (BORONKAI 2011), illetve hosszabb egységek (pl. narratívák) alkotása. A témakezelés terén elsősorban a témák kezdeményezése és megtartása, a topiktartás és topikváltások végzése emelhető ki (FILIPÍ 2014). A diskurzusjelölőkön

olyan nyelvi-pragmatikai elemeket értünk, amelyek „átmeneti pontokat jelölnek a diskurzusban, a diskurzus szegmentálásáról és működtetéséről szolgáltatnak információkat, a diskurzusstruktúrát jelzik; illetve – más megközelítésben – olyan kohézív elemek, amelyek segítenek abban, hogy a beszédpartnerek koherens mentális reprezentációt alakítsanak ki az egymással közölt információkról” (MARKÓ – DÉR 2011: 49). Ezek használata tehát szintén kapcsolódik a diskurzus szervezéséhez, és a diskurzuskompetencia lényeges részterületét alkotja. A diskurzusjelölők már viszonylag fiatalkorban megjelennek a gyermekek beszédében, de körük és funkcióik nagymértékben változnak az életkor és diskurzustípus függvényében (MARKÓ – DÉR 2011; KONDACS 2019). A szituatív és kontextusos beszédmód szintén lényeges kérdéskör, különösen az iskolakezdés előtti és kisiskolás korú, 5–6 év körüli gyermekeknél (amint PAP és PLÉH 1972-es alapozó kutatása is bemutatta). Megközelítőleg 6 éves korig a gyermekek kommunikációját főként a szituatív beszéd jellemzi, vagyis az, hogy a gyermek által mondottak az adott szituációhoz kapcsolódó információkkal együtt érthetők meg; 5–6 éves korban kezd kialakulni a kontextusos beszéd, amelyben a megértéshez szükséges információkat a gyermek szövege már tartalmazza. Ennek megjelenését is indokolt tehát vizsgálni 5 éves kor körül; ez a nyelvi és kognitív fejlődés egyik mutatójaként, valamint a szociokulturális különbségek feltárása szempontjából is lényeges lehet, főleg, mivel az iskolában elvárt beszédmódtól való eltérések e téren komoly nyelvi hátrány forrásává válhatnak (vö. PAP – PLÉH 1972).

2. A jelen tanulmány célja, anyaga és módszerei

A jelen tanulmányban 6 magyar anyanyelvű, 5 éves gyermek társalgásainak jellemzőit vizsgáljuk egy idegen felnőttel folytatott beszélgetésük során, a GABI magyar gyermeknyelvi adatbázisból (BÓNA 2017) származó, egyenként kb. 8–10 perc hosszúságú kötetlen társalgások felvételei alapján. Minden résztvevő gyermek nagycsoportos óvodás, magyar anyanyelvű fiú volt, akikre tipikus beszédfejlődés és ép hallás volt jellemző. A beszélgetőpartner minden esetben felnőtt nyelvész vagy nyelvészeti tanulmányokat (is) folytató egyetemi hallgató volt. A GABI adatbázis felvételei meghatározott protokoll alapján készülnek; ebben a megismerkedés, „bemelegítő” rövid beszélgetés után egy mondatismétlési feladat szerepel, majd ezt követi az ún. társalgási modul, egy kötetlen, a gyermek számára ismerős, könnyű témákról való társalgás (VAKULA – VÁRADI 2017), amelyet a jelen tanulmányban is elemeztünk. (A társalgás után további strukturált „feladatok” találhatóak a felvételi protokollban.)

A GABI társalgás-moduljában a beszélgetés kötetlenül zajlik, nincs előre meg-
szabva a téma vagy a megszólalások hossza, sorrendje; a kérdező felnőtt mindössze
annyi instrukciót kap, hogy igyekezzen a gyermeket minél aktívabban bevinni a beszél-
getésbe. Ezek a párbeszédetek szerveződésüket tekintve tehát megegyeznek a természetes
beszélgetésekkel, ezen belül a „gyermek és egy (távolabbról ismert) felnőtt” közti be-
szélgetések altípusába tartoznak. Az egyes beszélgetések a hasonló helyzetből és a gyer-
mekek azonos életkorából kifolyólag általában hasonló témákat érintettek (óvodai és
családi élmények, barátok, sport), így e szempontból is azonos típusúnak tekinthetők.
A társalgások hossza eltérő volt (átlagosan 3–7 perc között); a jelen elemzéshez olyan
felvételeket választottunk, amelyek legalább 3 percnyi és/vagy 50 fordulónyi párbeszéd-
et tartalmaztak. A vizsgált anyag összesen mintegy 28 percnyi beszélgetést foglal
magában.

Az elemzés elméleti és módszertani keretét a társalgáselemzés, a fonetika és
a gyermekkori nyelvelsajátítás-kutatás összekapcsolása adja (NINIO – SNOW 1996;
CASILLAS 2014a, b; O’NEILL 2014), valamint építünk a gördülékeny beszélőváltással kap-
csolatos pszicholingvisztikai és fonetikai munkákra is (DE RUITER et al. 2006; CORPS et
al. 2018). Az elemzés első lépéseként a felvételekben manuálisan meghatároztuk és
annotáltuk a fordulók határait, a beszélőváltásokat, valamint az itt vizsgált főbb társalgá-
si jelenségeket (javítás, háttércsatorna-jelzés, diskurzusjelölő-használat, fordulókezdő
hezitáció, szituatív beszéd); a hangfelvételek mellett támaszkodtunk a felvételek GABI
adatbázisbeli lejegyzésére és az ottani annotációk egy részére is (elsősorban a nyújtások
és hezitációk kapcsán). A fordulók elhatárolása a konverzációelemzés elveit követte;
egy esetben a fordulóhatárt nem lehetett objektíven meghatározni (pl. háttércsatorna-
jelzéssel való összemosódás), ezekről külön döntöttünk, a fonetikai, szemantikai és
pragmatikai jellemzők mérlegelése alapján. A jelen elemzés fő célja elsősorban a gyer-
mekek beszélőváltási és fordulóalkotási jellegzetességeinek feltárása volt, különösen
a beszélőváltásaik gyorsaságának és típusának, valamint a fordulóik alapjellezőinek
(hossz, típus) vizsgálata. A beszélőváltás gyorsaságát (időtartamát) és a váltás meg-
valósulási típusát (szünettel vagy átfedő beszéddel valósul-e meg) az FTO-érték mérés-
sével határoztuk meg, amely az előző forduló lezárása és a következő beszélő (vagyis
itt a gyermekek) megszólalása közti időtartamot jelöli (vö. de RUITER et al. 2006;
HORVÁTH és mtsai. 2021). A méréseket a Praat 5.0 szoftver (BOERSMA – WEENINK 2008)
segítségével végeztük. A fordulók hosszát itt a fordulóban szereplő szavak száma alap-
ján határoztuk meg (hasonlóan az MLU – átlagos megnyilatkozáshossz – szószám alapú
méréséhez, l. Mátyus 2014).

A társalgásbeli javítás jelenségeit itt szintén elsősorban a beszélőváltások szerve-
zése, valamint a diskurzusbeli interszubsjektivitás jelenségköre szempontjából vizsgáltuk.

Egyrészt arra kerestük a választ, hogy a javítások két diskurzusbeli alaptípusa megjelenik-e, vagyis megvalósulnak-e önjavítások és külső kezdeményezésre végzett javítások is, és az önjavításokban megfigyelhető-e a beszédpartner figyelembevétel. Másrészt a javításoknak és megakadásoknak a fordulószervezésben játszott szerepét elemeztük, különös tekintettel a szóátvétellel és a beszélőváltási mechanizmussal való kapcsolatukra.

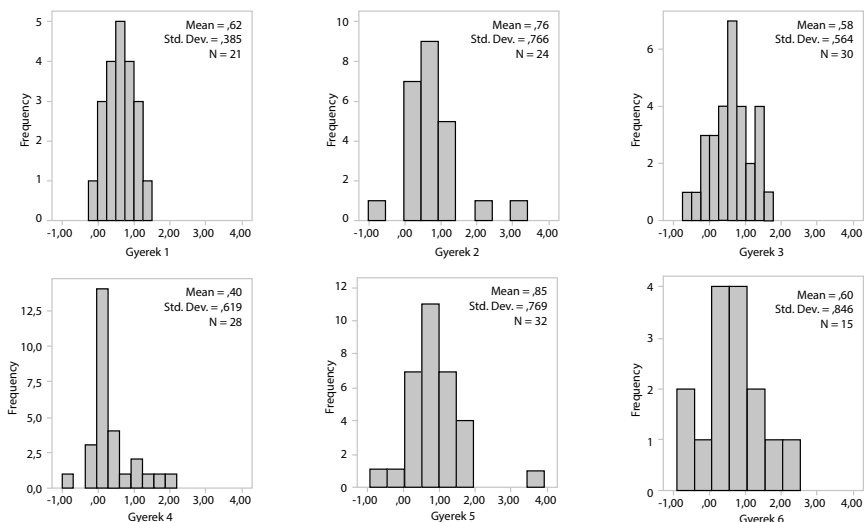
Végül röviden érintünk más társalgási jelenségeket is, így a fordulószekvenciákat, a diskurzusjelölő-használatot és a szituatív beszéd megjelenését. A fordulószekvenciákon belül elsődlegesen a szoros párok (pl. kérdés–válasz, kezdeményezés–reagálás) megvalósulását, valamint mellékszekvenciák jelenlétét és hosszabb szekvenciák alkotását vizsgáltuk. A diskurzusjelölők kapcsán a legfontosabb magyar diskurzusjelölők, a *hát*, az *így* és az *ilyen* használatára koncentráltunk (MARKÓ – DÉR 2011). A szituatív beszéd jelenségkörén belül a szituatív és kontextusos beszéd alapvető megjelenését vizsgáltuk az egyes gyermekeknél; ennek részleteit és mögöttes tényezőit a jelen kutatás nem érinti.

Az elemzések során kiemelt tekintettel voltunk a beszédhelyzet- vagy interakció-típus sajátos jellegére, vagyis az „idegen felnőttel folytatott beszélgetés” keretére, mivel a gyermekkori társalgások jellemzőit nagymértékben befolyásolja a beszédpartner személye és a diskurzustípus. Többek között a gyerekek beszélőváltásai jóval gördülékenyebbek akkor, ha egy felnőttel, mintha egy másik gyerekkel beszélgetnek (CASILLAS 2014b); hangsúlyozandó tehát, hogy a jelen kutatás eredményei a gyermek–felnőtt közti társalgástípusra vonatkoznak. A gyermekek beszélőváltásainak gyorsaságát egy interakción belül is több tényező befolyásolhatja (pl. az előző forduló típusa vagy nyelvtani szerkezete); ezeket a jelen kutatásban nem vizsgáltuk külön. Az elemzést ugyanakkor nem szűkítettük le egy bizonyos fordulótípusra (pl. eldöntendő kérdésre adott válasz), hanem a gyermekek minden fordulóját és beszélőváltását vizsgáltuk (hasonlóan több, felnőtt társalgásokon végzett FTO-elemzéshez, pl. DE RUITER et al. 2006; HORVÁTH és mtsai. 2021), ami így a felnőtt adatokkal való összemérhetőséget is segíti. A fő cél azonban az 5 évesek körében megfigyelhető beszélőváltási és fordulószervezési jellemzők, mintázatok és értékek feltárása, valamint a gyors és gördülékeny fordulóváltás általános képességének, illetve a társalgásbeli javítások alkalmazásának vizsgálata.

3. Elemzések és eredmények

3.1. A beszélőváltások időtartama és típusa

A társalgásokban elsőként a gyermekek beszélőváltásainak gyorsaságát, vagyis a szóátvételük időtartamát (az FTO értékét) és típusát elemeztük, a gyermekek mindegyik fordulóját vizsgálva. Az FTO-k mérésének eredményei azt mutatják, hogy szóátvételeik legnagyobb része 800 ms-nál rövidebb idő alatt valósult meg, ezen belül a legtöbb szóátvétel 200 és 800 ms közötti – jellemzően 500 ms körüli vagy annál rövidebb – időtartam alatt ment végbe, mégpedig jellemzően pozitív tartományban, tehát néma szünettel, nem pedig egyszerre beszéléssel. Az FTO-k hosszát és eloszlását az egyes gyermekeknél az *1. ábra*, összesítve pedig a *3. ábra* tartalmazza.



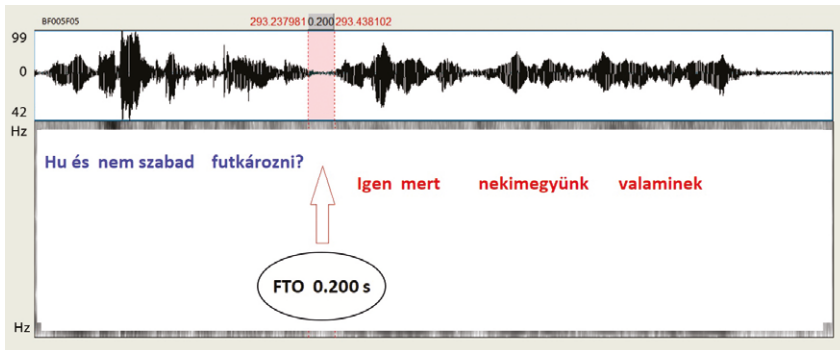
1. ábra. Az 5 éves gyermekek FTO-inak hossza és gyakorisága a vizsgált társalgásokban

Ahogy az ábrákon is látszik, mindegyik gyermeknél előfordult több esetben is gyorsnak számító, 500 ms vagy annál rövidebb idő alatt realizálódó szóátvétel; ez azt mutatja, hogy már mindegyiküknél megvolt és működött a gyors – jósló feldolgozást és korai előkészítést igénylő – beszélőváltás képessége. Erre mutat példát az (1) társalgásrészlet, ahol az előző fordulóban elhangzó kérdés vége és a gyermek válasza közt 200 ms telt el, vagyis a gyermek gyorsan, gördülékenyen átvette a szót (az akusztikai fonetikai megvalósulás lenyomatát lásd a *2. ábrán*).

(1) F: hu és nem szabad futkározni? (0.200 s)

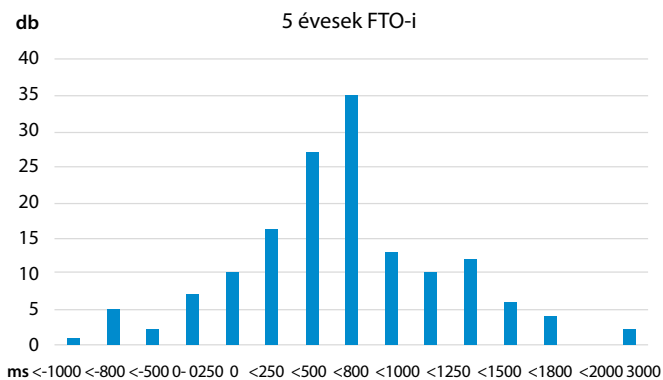
Gy: igen mert nekimegyünk valaminek

(BF005F05)³



2. ábra. Az FTO időtartama a felnőtt és a gyermek fordulója között

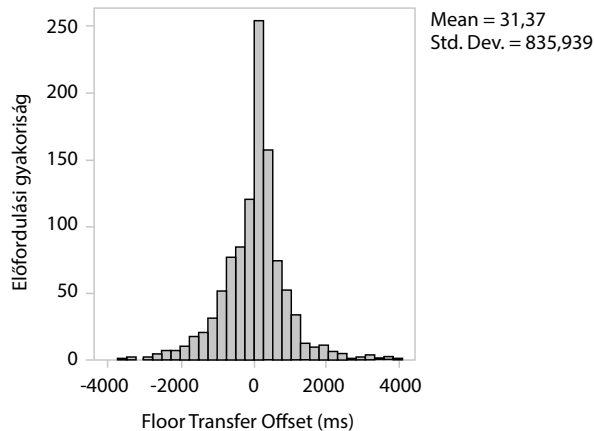
Megvizsgáltuk összesítve is a gyermekek beszélőváltásainak időtartamát (FTO-it) és az egyes időtartamú váltások gyakoriságát, az FTO-értékek hossz szerinti csoportosítása alapján (tehát a 0 ms időtartamú, 0–250 ms közötti, 250–500 ms közötti FTO-k stb. gyakoriságát megadva) (3. ábra). Az összesítésből látható a szóátvételek gyorsasága és jellemző ütemezési mintázata.



3. ábra. Az 5 éves gyermekek FTO-i és hossz szerinti gyakoriságuk összesítve

³ A felvételrészleteket egyszerűsített átíratban közöljük, a könnyebb olvashatóság kedvéért a szokásos helyesírásból kiindulva. Az átírási elvek a tanulmány végén olvashatók. Az idézett részletekben az éppen tárgyalt jelenséget vastag szedéssel jelöljük.

Érdeemes összevetni a vizsgált gyermekek beszélőváltásainak gyorsaságát és jellemző mintázatát a felnőttekével. A 4. ábra egy kutatás eredményét mutatja, amely 20, magyar felnőttek közt folyó társalgásban vizsgálta a beszélőváltási időtartamokat, összesen több mint 1000 váltást elemezve; a legtöbb beszélőváltás a -250 és 250 ms közti időtartamban ment végbe, de sok volt az 500–800 ms közti FTO is (HORVÁTH és mtsai. 2021: 261). Látható, hogy a gyermekek váltásainak gyorsasága, vagyis FTO-értékeik és azok eloszlása alapvetően hasonló a felnőtteknél mért adatokhoz (l. STIVERS et al. 2009; MARKÓ – GÓSY 2015 is). Az igen gyors beszélőváltás sem volt ritka a gyermekeknél: mindegyiküknél előfordult több egészen gyors (250 ms alatti), sőt azonnali (0 ms-os vagy 10 ms alatti FTO-s) szóátvétel is. Azonban az FTO-k hossz szerinti gyakoriságában, vagyis a váltások általános mintázatában több különbség is volt a felnőttekhez képest: a gyerekeknél kevesebb a 0 és 0–250 ms közötti és több a 250–500 ms közötti (bár még mindig nagyon gyorsnak számító) beszélőváltás, és nagyobb az 500–800 ms közötti váltások aránya is. Emellett lényegesen kevesebb az átfedő beszéd, valamint több a hosszú szünet is (l. alább).



4. ábra. FTO-értékek 20 magyar nyelvű felnőtt közötti társalgásban (HORVÁTH és mtsai. 2021)

Összességében tehát a gyerekek beszélőváltásainak gyorsasága és görbülékenysége, valamint társalgásuk általános ritmusa erősen megközelíti a felnőttekéét, de vannak kisebb különbségek; a gyermekeknél is megjelennek már a felnőttekhez hasonlóan gyors szóátvételek, de ezek száma, gyakorisága alacsonyabb, és a gyerekek váltásai legtöbbször kicsit (kb. 200–400 ms-mal) lassabban mennek végbe, mint a felnőtteké.

A szóátvétel gyorsaságát a társalgásban számos tényező befolyásolja. Ezeket itt nem vizsgáltuk, de azt igen, hogy a gyermekeknél a gyors szóátvételek egy szűkebb

fordulótípusra korlátozódtak-e (eldöntendő kérdésekre adott válasz), vagy több típusú (funkciójú, grammatikai szerkezetű stb.) megelőző forduló után is következtek. Azt találtuk, hogy a gyors beszélőváltás nem korlátozódott az eldöntendő kérdésekre, hanem más fordulók után is megvalósult (mint pl. a (2) társalgásrészlet mutatja); ez a gyors váltás készségének kiterjedt működését jelzi.

(2) F: és azt hogy kell játszani el tudod nekem mondani? (0.420 s)

Gy: ha el elkap egy a mómia vagy valakit az lesz a mómia (BF005F05)

3.2. A beszélőváltások típusa

A beszélőváltások egy másik fontos aspektusát a váltás megvalósulásának típusa alkotja, vagyis az, hogy a két forduló közt, a két beszélő megnyilatkozásai között szünet van-e (pozitív FTO), avagy azonnali váltás (az FTO értéke 0) vagy átfedés (egyszerre beszélés) valósul meg (ekkor az FTO negatív értékű). A vizsgált gyermekeknél igen kevés volt a negatív FTO-val, vagyis átfedő beszéddel történő szóátvétel; a legtöbb esetben a gyermekek hallgatással vették át a szót, az előző beszélő fordulójának lezárása után. Ebből a szempontból váltásaik mintázata jelentősen eltér a felnőttekétől (vö. 4. ábra). Ennek több oka is lehet: egyrészt fakadhat abból, hogy a gyermekek beszédfeldolgozási és szóátvételi készségei még gyengébbek, ezért a gyermek nem is tudná hamarabb elkezdni fordulóját. Másrészt jelezheti a társalgás szociokulturális normáinak ismeretét és követését is (melyek az egészen rövid, 250 ms-os átfedést leszámítva a magyar nyelvben alapvetően a közbevágás, egyszerre beszélés elkerülésére irányulnak, főleg formális kontextusban vagy gyermek–felnőtt viszonylatban); továbbá összefügghet az interakciótípus jellegével (gyermek és idegen felnőtt közti diskurzus), illetve a felnőtt iránti tisztelettel és az udvarias viselkedés normáival is; ezek egyszerre is érvényesülhetnek. (Mindemellett a felvételek módszertani különbségeinek is lehet szerepe az eltérésekben; mindezek pontosabb feltárása további kutatást igényel.)

Az egyszerre beszélés hiánya ugyanakkor a konstruktív – vagyis a társalgásban nem-normasértő – egyszerre beszélésre is kiterjedt, ilyen funkciójú átfedések sem jelentek meg a gyermekeknél (kivéve két rövid háttéracsatorna-szerű jelzést, l. alább).

A fenti eredmények összességében azt mutatják, hogy a vizsgált gyermekeknél 5 éves korban már alapvetően kialakult a gyors szóátvétel összetett készsége; magas szinten működik a jósló feldolgozás, és a szóátvétellel kapcsolatos interakciós és időzí-tési normákat is nagy mértékben ismerik és követik. Ugyanakkor a negatív FTO-val, vagyis az átfedő beszéddel megvalósuló szóátvétel ritka náluk; valamint ritkán fordult elő közbevágás is. Ezek oka lehet az is, hogy a beszédprodukción és a szóátvételi

készségek még nem elég fejlettek ezek megfelelő kivitelezéséhez, de lehet a felnőtt-gyermek szerepviszonyok és társas normák hatása is.

3.3. A gyors beszélőváltást segítő társalgási stratégiák

A beszélőváltások kapcsán megfigyelhető volt több olyan nyelvi eszköz és stratégia használata is a gyermekek részéről, amelyek a beszélőváltás gyorsaságát vagy a gördülékenység megvalósulását segítették. Ilyen volt egyrészt a pragmatikai, társalgásszervező hezitáció vagy nyújtás; ez szerepelhetett forduló elején, forduló belsejében, valamint forduló végén is. Itt a forduló elején szereplő hezitációkat emeljük ki: azt találtuk, hogy ezeket a gyermekek sokszor használták a szóátvétel jelzésére és egyben időnyerésre a tulajdonképpeni megnyilatkozás megkezdéséhez. A hezitáció ilyenkor lehetővé tette a gyermeknek, hogy gyorsan – vagyis a felnőtteknél szokásos időtartam alatt – átvegye a szót akkor is, ha a beszédprodukciónak előkészítése még nem volt erre készen: a hezitációs elem megvalósította a szóátvételt – ezzel egyben jelezte a gyermek együttműködését vagy válaszadási szándékát, illetve a társas normák követését –, és eközben időt is biztosított a beszédprodukciónak megalkotásához [(3) *példa*].

(3) F: és ööö mit szoktatok játszani az oviba? (0.460 s)

Gy: **mmm ööö** szoktunk Bazsival játszani farkasosat (KZ005F05)

A fordulók belsejében szintén találtunk példákat olyan hezitációra vagy nyújtásra, amely a fordulószervezést (is) segítette, jelezve a beszédjog megtartását és a forduló folytatásának szándékát [(4) *példa*].

(4) F: és amikor az oviból hazaérsz akkor otthon mit cs mit szoktál csinálni?

Gy: mmm (.) szoktam mesét nézni meg **mé(NYÚJTÁS)ég** (.) játszani is (KZ005F05)

Forduló végén is szerepelt néhány alkalommal nyújtás: itt többnyire a szóátadási szándék vagy a lehetséges beszélőváltási pont jelzésére szolgált. De arra is volt példa, hogy a fordulóvégi nyújtást akkor alkalmazta a gyermek, amikor tartalmilag nem tudott hosszú választ adni a felnőtt kérdésére, ezzel azonban jelezte a szándékát a hosszabb válaszolásra és a társalgás fenntartására [(5) *példa*].

(5) Gy: vagy tüsszenni

F: az micsoda?

Gy: az egy tüskés játék amit így össze lehet kapcsolni

F: ühüm

Gy: ööö (.) **va(NYÚJTÁS)gy** (.) mmm (.) (BF0012F05)

Mindezek tehát többféle módon is segítették a gyermek számára a gyors és gördülékeny ütemű beszélőváltást vagy a fordulószervezést, ellensúlyozva az ahhoz szükséges egyéb készségeik korlátait.

Egy másik, a fentiekhez hasonló pragmatikai stratégia is megjelent a gyermekeknél: a diskurzusjelölők (többnyire a *hát*) használata fordulókezdekor, hasonló funkcióban [(6) *példa*], vagyis szintén a gördülékeny szóátvételt segítve. Ez szintén alkalmas volt arra (akár más pragmatikai funkciókkal párhuzamosan), hogy a gyermek a megfelelő időben megkezdhesse a fordulóját olyankor is, amikor a tulajdonképpeni megnyilatkozás produkciójához még időre volt szükség.

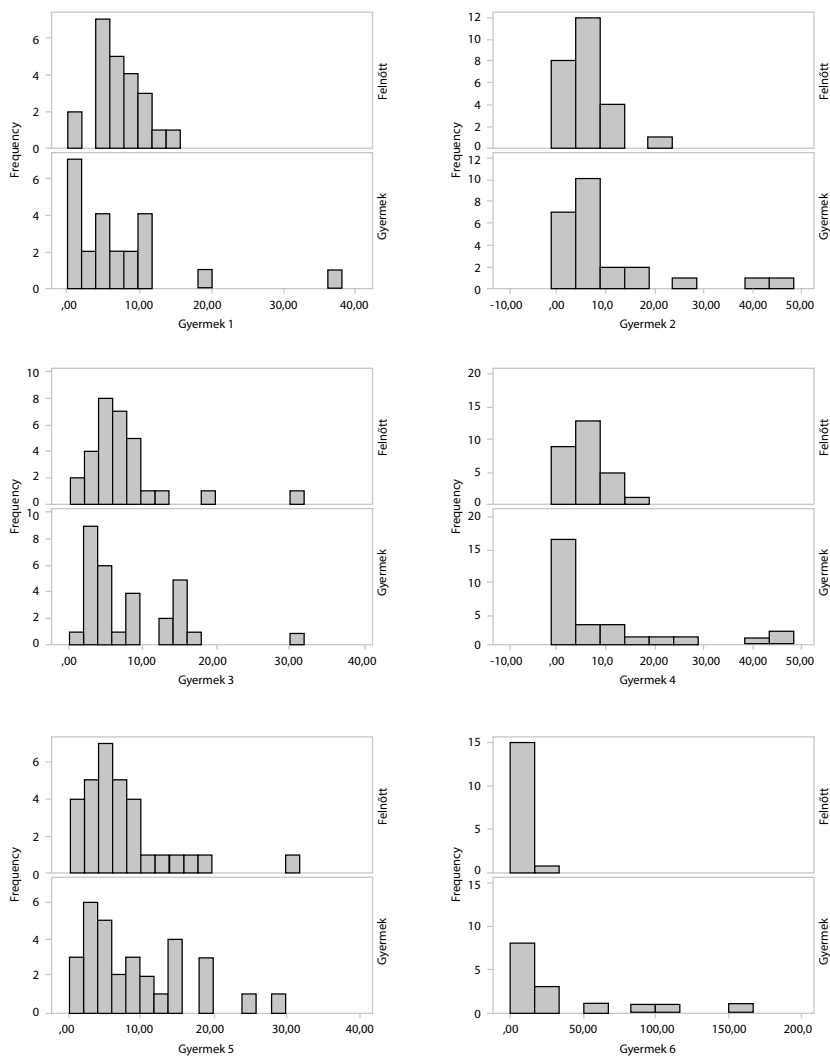
(6) F: és az valami verseny? (0.423)

Gy: **hát** az nem verseny hanem csak így (.) mész (KZ010F05)

Ezek a gyors beszélőváltást segítő stratégiák mindegyik vizsgált gyermektársalgásban szerepet kaptak, de használatukban megfigyelhetők voltak egyéni különbségek: egyes gyermekeknél főleg a fordulókezdő hezitációk, másoknál a hümmögés vagy diskurzusjelölő-használat volt jellemző, de olyan gyermek is volt, akinél ezek mellett inkább a relatíve hosszabb szünettel való szóátvétel (1s körüli FTO-értékkel) dominált.

3.4. Fordulószám és átlagos fordulóhossz

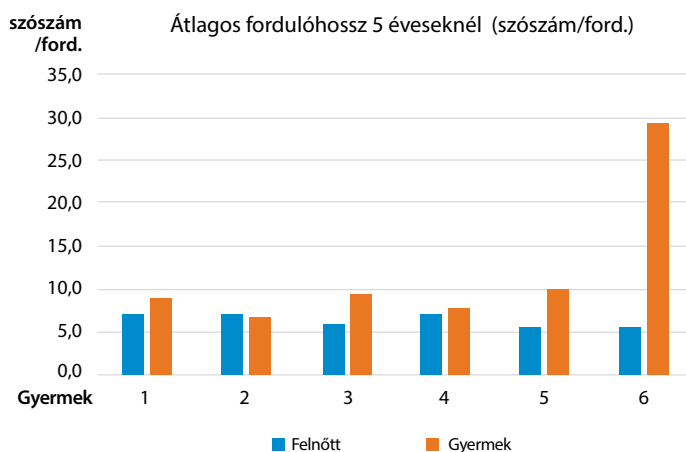
A diskurzusbeli fordulószerveződés kapcsán további fontos jellemzőt alkot a fordulók száma, eloszlása és átlagos hossza. A vizsgált társalgásokban összesen mintegy 311 forduló szerepelt (a gyermekeké és felnőtteké együttesen), az elemzett társalgásszakaszok többnyire 50–60 fordulót tartalmaztak, egy társalgás kivételével, amelyben elejétől a végéig összesen 31 forduló valósult meg (időtartamát tekintve ugyanakkor ez a társalgás volt a leghosszabb, 6,43 s). A felnőttek és a gyermekek fordulóinak száma azonos volt, összesítve is és az egyes társalgásokon belül is (vagyis a fordulóeloszlás szimmetrikusan alakult, nem voltak pl. sikertelen szóátadási kísérletek stb.). Ezután a fordulók terjedelmét és átlagos hosszát vizsgáltuk, a felnőtt beszélőknél és a gyermekeknél is, a fordulóban szereplő szavak száma alapján; az eredményeket az egyes társalgások fordulóinak hosszáról az 5. *ábra*, az átlagos fordulóhosszokról a 6. *ábra* mutatja.



5. ábra. A fordulók hossza és hossz szerinti gyakorisága az 5 éves gyermekeknél és a felnőtteknél (szószám)

A gyermekek fordulói változó hosszúságúak voltak: sok 3–6 szó közötti terjedelműt találtunk, de egyszavasakat is, valamint mindegyikük alkotott hosszú – 10, 20, egyikük akár 40 szavas – fordulót is. Az átlagos fordulósószám a gyermekeknél 6 és 9 szó között volt; egy gyermek kivételével, akit igen hosszú fordulók jellemeztek (átlag 30 szó). Mint a 6. ábrán látszik, a legtöbb gyermek átlagos fordulóhossza alapvetően hasonlított a többiekére, és nem sokban tért el a felnőttekétől sem. Utóbbi különösen érdekes, ha

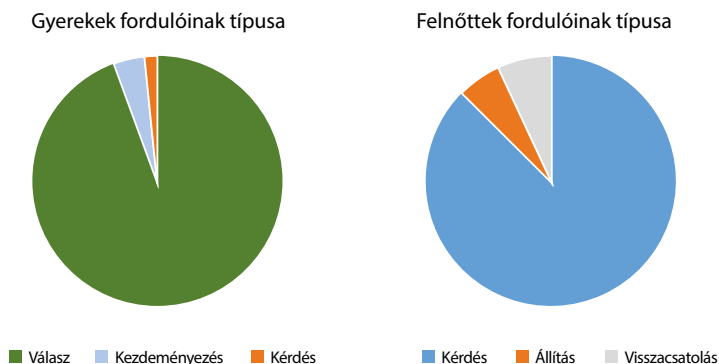
figyelembe vesszük, hogy a társalgásokban a felnőtt résztvevők törekedtek a gyermekek beszéltetésére, minél hosszabb fordulók elicitálására; ennek ellenére a hatból öt társalgásban a gyerekek nem vagy csak kicsit hosszabb fordulóban beszéltek, mint a felnőttek. A hatodik gyermeknél ennek ellentéte volt jellemző, az ő fordulói jóval hosszabbak voltak a felnőtténél, némelyik szinte parttalanra nyúlt. Az eredmények egyrészt azt tükrözik, hogy a gyermekek ebben a korban még nem kezelik teljes kompetenciával az elvárt válasz hossz és optimális beszédmennyiség aspektusait, valamint a relevancia társalgási maximáját. Másrészt a fenti adatok a gyermekek közti egyéni eltérésekre és az egyéni diskurzusjellemzők létre is rámutatnak. (A társalgások alakulása és jellemzői természetesen a beszélgetőpartnertől is függenek; mivel azonban itt a felnőtt beszélőpartnerek szerepe és aktivitása, fordulói mindegyik beszélgetésben nagyon hasonlóak voltak, ezek nem indokolják az itt bemutatott jelentős különbségeket.)



6. ábra. Az átlagos fordulóhossz a gyermekeknél és felnőtteknél az egyes társalgásokban (szószám/forduló)

Egy további fontos jellemző a társalgásban a fordulók típusa (funkció, akcióminőség szerint), valamint a két vagy több forduló összekapcsolásából létrejövő szekvenciák használata. A fordulók típusa kapcsán itt a forduló által megvalósított fő beszédaktust vizsgáltuk. Az elemzett társalgásokban talált fő beszédaktusok a KÉRDÉS, KÉRÉS, VÁLASZ, VISSZACSATOLÁS (válasz értékelése), állítás és KIEGÉSZÍTÉS voltak. A gyermekek legtöbb fordulója válasz volt (133 db), tehát reaktív jellegű, valamint előző válaszuk kiegészítése, folytatása (9 db). Önálló kezdeményezés (vagyis nem a felnőtt beszédére reagáló, hanem új gondolatot felvető megnyilatkozás) 7 esetben szerepelt a gyerekeknél, valamint

1 alkalommal hangzott el kérdés. A felnőttek fordulói közt a legtöbb a kérdés (126 db) vagy valami elmondására kérés (5 db) volt, valamint állítás (8 db) és értékelő visszacsatolás (11 db). A gyermekek és felnőttek fordulóival megvalósuló akciók típusai tehát nagyon eltértek egymástól, egészen más aktivitásokhoz kapcsolódtak, erős aszimmetriával: a gyermekek fordulói elsősorban reaktív jellegűek voltak, legtöbbször válaszadásra szorítottak, és kevés kezdeményező beszédakciót tettek, míg a felnőtteket elsődlegesen a kérdések feltevése és az értékelő, visszacsatoló megnyilvánulások jellemezték (7. ábra).



7. ábra. A fordulók típusa a gyerekeknél és a felnőtteknél (társalgási akció jellege szerint)

A fenti eredmények a fordulószekvenciák feltárását is segítik: azt mutatják, hogy a vizsgált társalgásokban gyakoriak, sőt dominánsak voltak a kérdés–válasz vagy kérés–teljesítés párok; a kérdések tipikusan a felnőttektől hangzottak el, a gyermekek fordulói pedig a választ alkották. Ez összhangban van az elemzett társalgások alaphelyzetével és szerepviszonyaival (felnőtt–gyermek) is. A hallott kérdésekre a gyermekek jellemzően mindig válaszoltak, a válaszok között rövidebb és hosszabb – több megnyilatkozáson át tartó – fordulókat is találunk. Ez azt mutatja, hogy az alapvető párszekvenciákat a gyermekek jól ismerték és kezelték, beleértve az elvárt válasz teljesítését is. Ha a válaszadás nehézségekbe ütközött, a gyermekeknél jellemző volt mentegetőzés alkalmazása (7 db) vagy magyarázkodást (8 db) tartalmazó mellékszékvenciák alkotása. Pl.:

(7) F: és milyen színű?

Gy: mmmm (.) ez[t] nem tudom a szín[t]

(KZ010F005)

(8) F: de klassz és mit szoktál velük játszani? elmeséled nekem?

Gy: igen (.) **csak ezt most át kell alakítanom** (.) ööö (.) asziszem egy nagy nagy robottá (.) még gyorsan megcsinálom robottá (KZS008F005)

A kérdés–válasz vagy felhívás–válasz, valamint a beágyazott szekvenciák mellett néhány esetben alkottak más, kiterjedtebb szerkezetű diskurzusegységet a gyerekek, így például az előző fordulót kiegészítő, azt több fordulón át folytató bővítést. A legtöbb gyermeknél emellett rövid, pár tagmondatból álló narratívák is megjelentek. Pl.:

(9) Gy: és van egy kutyusom, akit akit már nem ar nem annyira rég volt a szülinapja de (.) ő nem igazi de az egy kutyus és öö azt hiszem hogy öö hogy hogy öö hogy hogy eddig három éves volt (.) [és] most már négy éves (KZS008F005)

3.5. A „haladó” beszélőváltás jelenségei

A beszélőváltás-szabályozás és a fordulóalkotás terén találtunk néhány olyan jelenséget a gyermekeknél, amelyek nem a társalgás leggyakoribb alapmechanizmusaihoz tartoznak, hanem ritkább jellegűek, és használatuk mintegy a „haladó” társalgási készségnek tekinthető.

Ilyen egyrészt a ritkább, speciális szerkezetű fordulókonstrukciók használata. Az egyik ilyen az ún. utó-zárás vagy utólagos fordulókiegészítés (vö. *post-possible-completion*, SCHEGLOFF 1996), amelyben egy már lezárt fordulót bővít tovább rugalmasan a beszélő. Ezt többször is használták a gyermekek, mint a zökkenőmentes fordulószervezést segítő eszközt, mellyel előző fordulójukat folytatták olyankor, amikor a felnőtt részéről nem történt beszélőváltás a forduló lehetséges lezárási pontján. Pl.:

(10) Gy: hát az nem verseny hanem csak így (.) mész

K: ühüm

Gy: **ilyet tud az én kocsim** (KZ005F05)

A fordulószervezés „haladó” nyelvi eszközeinek tekinthetők továbbá a szóátadási szándékot jelző speciális nyelvi elemek használata, például tipikus fordulóvégi kifejezések vagy diskurzusjelölők alkalmazása. Ezekből két előfordulást találtunk, pl. *ilyesmiket*.

A gyermekeknél egy-két esetben megfigyelhető volt nem-normasértő egyszerre beszélés is, amelyekben háttércsatorna-jelzéseket adtak: *ühüm*, *igen*. A háttércsatorna-jelzések használata szintén a társalgásszervezés kifinomultabb eszköztárához tartozik; ezekkel a megszólaló nem hajt végre szóátvételt, hanem a másik beszélő fordulója közben

azt a beszélőt támogatja, érdeklődést vagy figyelmet fejezi ki, vagy buzdítja a beszéd folytatására. A háttéracsatorna-jelzések nyelvi eszköztára, hossza és időzítése nyelvtől és kontextustól függően változik; a jelen adatok arra utalnak, hogy ennek a készsége a vizsgált életkorban még nem alakult ki magas szinten, de az alapjai már megjelentek. A nem-normasértő, konstruktív együttbeszélésre emellett egyetlen másik típusú példát találtunk, amelyben az egyik gyermek egy speciális fordulókonstrukció-típust, az ún. ko-konstruált fordulót vagy közös fordulóalkotást alkalmazta, megfelelő és adekvát módon és funkcióban, a nagyfokú egyetértés kifejezésére (*télen nem lehet*).

A beszélőváltások szerveződése során végül számos esetben megfigyelhető volt az implicit egyezkedés és az önjavítás megvalósulása is a gyermekek részéről: ez főleg az egyszerűre történő megszólalásoknál volt jellemző. Ilyenkor a gyermekek legtöbbször abbahagyták a beszédet, megvárva partnerük szavait, hogy kiderüljön, azokkal az egy új fordulót kezdett-e, vagy csak háttéracsatorna-jelzésnek szánta őket.

3.6. Javítások

A vizsgált társalgásokban a gyermekeknél számos javítást találtunk; ezek között mind önjavítás, mind kérésre történő javítás előfordult. Az önjavítások lényegesen gyakoribbak voltak, mint a partner által kezdeményezett javítások. Sok esetben felismerhető volt, hogy az önjavítás összefügg a beszédpartner figyelembevételével, az ő nézőpontjához, megértéséhez való alkalmazkodással, így ezek a tudatelméleti működésre is utalnak. A (11) *példa* egy ilyen önjavítást tartalmaz: itt a gyermek a partner háttértudásához alkalmazkodva módosította megnyilatkozását, a szituatív beszéd helyett a kontextust nem ismerő számára is érthető formában fogalmazva meg:

(11) Gy: ott apa he(.) a (.) ahol van a nyaralónk ott épített egy fára egy faházat
(VT025F05)

A (12) *példában* szintén egy önjavítás szerepel, ahol a gyermek a megkezdett szót (*kapitány*) egy másikra (*az uruk*) cserélte, amely érthetőbb volt a történetet nem ismerő partnernek is:

(12) Gy: meg van amikor a kap(.)... (.) az uruk át me (.) e (.) átmegy hozzájuk
(KZ005F05)

Az önjavítások mellett találtunk a partner által kezdeményezett javításokat is a gyerekeknél; a partner kérésére minden esetben végrehajtották az ilyen javításokat [(13) példa].

(13) Gy: szoktunk Bazsival játszani farka[st]

F: micsodát?

Gy: ((gondosabb artikulációval)): szoktunk Bazsival játszani farkasosat

(KZ005F05)

Összességében tehát a gyerekeknél gyakran szerepeltek társalgásbeli javítások, ezek során többfajta stratégiát is alkalmaztak, és képesek voltak felismerni és végrehajtani a partner által kért javítást, módosítást.

3.7. Egyéb jellemzők

A társalgások egyéb jellemzői kapcsán a jelen kutatás csak néhányat érint: a témakezelést, a diskurzusjelölőket és a kontextusos beszéd jelenlétét. A témakezelés terén elmondható, hogy a témák választását és a témaváltást legtöbbször a felnőtt végezte (ez összefügg a kérdések dominanciájával is), így ez a gyerekeknél kevés szerepet kapott. A felvetett témákat azonban a gyermekek legtöbbször jól megtartották, beszédükben a topiktartás és a koherencia megfelelően működött, megnyilatkozásaik a tárgyhoz tartozók, többnyire relevánsak és összefüggők voltak. Vizsgáltuk a diskurzusjelölők használatát is a gyerekeknél: ezekre több példát is találtunk, bár összességében viszonylag kevés fordult elő (a gyerekek összesen 155 fordulójában mintegy 24 diskurzusjelölő volt). Leggyakrabban a *hát* szerepelt (11-szer), ez a legtöbb esetben (8-szor) forduló elején, szóátvevő elemként állt; ezt követte gyakoriságban az *ilyen* (10-szer), továbbá előfordult az *asszem*, *asziszem*, *ilyesmi* kifejezésekből is egy-egy eset.

Végül vizsgáltuk a szituatív beszéd vagy kontextusfüggőség mértékét. Ez többször megjelent a gyerekeknél, de nem egységes mértékben: egy gyermeknél főleg a szituatív beszédmód volt jellemző [(14) példa], többük megnyilatkozásaiban keveredtek a szituatív és kontextusfüggetlen részletek, egy másik gyermek pedig szinte teljesen kontextusfüggetlen módon fogalmazott [(15) példa].

(14) K: na és mesélj hogy hol szoktál aludni?

Gy: kint

(KZ010F05)

(15) Gy: van kistesóm (.) a Berci

(KZS008F05)

Összességében tehát elmondható, hogy a szituatív beszéd mód még sok esetben érvényesül ebben a korban, de erősen jelen vannak a szituációfüggetlen beszéd jelei, részletei is; ezen a téren a gyermekek közt szintén jelentős egyéni különbségek figyelhetők meg.

4. Összegzés, kitekintés

A jelen tanulmány célja az volt, hogy megvizsgáljuk, hogyan társalognak 5 éves magyar fiúgyermekek egy felnőttel, ezen belül elsősorban annak feltárása, mi jellemzi fordulóikat, beszélőváltásaik gyorsaságát, illetve társalgással kapcsolatos javításaikat. Bár az adatközlők kis száma miatt a vizsgálat eredményeiből csak korlátozott következtetéseket lehet levonni, megfigyelhetők voltak olyan általános, mindegyik gyermek társalgásában érvényesülő jellemzők, amelyek alapján megfogalmazható néhány főbb jellegzetesség a vizsgált életkori csoport diskurzusszervezési, fordulóváltási sajátágaival és a felnőttekhez viszonyított eltérésekkel kapcsolatban.

A mérési eredmények azt mutatták, hogy már az 5 éves gyermekek is viszonylag gyors és gördülékeny beszélőváltásra képesek, amelyek nagymértékben megközelítik a felnőttekre jellemző értékeket. Ez arra is utal, hogy ebben a korban már működnek az ehhez szükséges, összetett nyelvi-pszicholingvisztikai mechanizmusok, többek között a jósló feldolgozás. Megfigyelhető volt a gyors beszélőváltást segítő pragmatikai stratégiák használata, valamint a társalgással kapcsolatos szociokulturális normák érvényesülésének jelei is. Mindezek eredményeként társalgásuk általános ritmusa hasonló volt a felnőttekéhez. Az elemzésekből egyértelműen kitűnt az is, hogy a gyermekek ebben az életkorban már képesek az önmonitorozásra, és ha szükséges, beszédüknek a hallgató jelzése vagy igényei alapján történő javítására vagy átfogalmazására, vagyis dinamikus társalgásbeli javítások végzésére, melynek során többféle javítási stratégiát is használnak. Mindez alátámasztja a korábbi kutatások eredményét, és fejlett javítási és interaktivitási (adaptációs) készségeket tükröz.

Ugyanakkor a gyors szóátvételek gyakorisága alacsonyabb volt a vizsgált gyermekeknél, mint a felnőttek társalgásában, illetve a beszélőváltásaikat általában kicsit hosszabb FTO-k jellemezték, mint a felnőttekéit. Az is megfigyelhető, hogy bár képesek rá, a negatív FTO-val, vagyis az átfedő beszéddel megvalósuló szóátvétel és a közbevágás ebben a korban viszonylag ritkán fordult elő a gyermekeknél a felnőttel való társalgás során. Ennek háttérében többféle ok is állhat: pl. a jósló feldolgozás még gyengébb működése, vagy a saját beszédforduló produkciós tervezése, de lehet oka a szóátadás-átvételi jelzésekkel és technikákkal kapcsolatos készségek fejletlensége is. Emellett

feltételezhető a felnőtt–gyermek szerepviszonyok és társas normák hatása is, hiszen a gyermekek iránt ebben az életkorban többnyire erős és explicit elvárásként jelenik meg (ha otthon nem, akkor az óvodában), hogy mielőtt megszólalna, hallgassa végig a(z idegen) felnőtt mondandóját, és ne vágjon közbe a beszédébe. Mindezek a tényezők egyszerre is érvényesülhettek.

Az eredmények szintetizálásakor nem elhanyagolható tényező az individuális jellemzők figyelembevétele sem, hiszen a gyermekek társalgási stratégiái között – mint a nyelvfejlődés más területein is – nagy egyéni különbségek vannak. Egyes gyermekek gyakrabban alkalmazták a gyors beszélőváltást segítő hezitálást, másokra inkább a diskurzusjelölők használata vagy éppen a néma szünettel való szóátvétel gyakorisága volt jellemző, de az FTO-k időtartamában és a fordulóhossz terén is megfigyelhetők voltak az egyéni jellegzetességek. Ezek háttérben állhat akár a nyelvi fejlődés eltérő üteme, akár – különösen a fordulókezdő hezitációk vagy a *hát* gyakorisága terén – egyéni beszédszokás, de szociokulturális tényezőkkel is összefügghetnek (pl. otthoni nyelvhasználati normák, szülői diskurzusminták stb.). A társalgási jellemzők alakulását továbbá döntően befolyásolja a beszédpartner személye és társalgási aktivitása is, és a hozzá való alkalmazkodás is szerepet kaphat; ezekre itt csak utalni volt mód.

Vizsgálatunk az eredmények korlátozott általánosíthatósága ellenére is jól mutatja, hogy az 5 éves gyermekek már viszonylag magas szintű társalgási készségekkel rendelkeznek; ennek több részjelenségét is ismertettük, tipikus beszédfejlődésű magyar anyanyelvű fiú óvodások beszélgetései alapján. A továbbiakban mindenképpen érdemes ezeket a vizsgálatokat nagyobb mintára kiterjeszteni, valamint más irányokba is folytatni; különösen fontos lenne a beszédpartner hatásának kutatása, a lányok társalgási jellemzőinek leírása, vagy a gyermek–gyermek interakciók sajátosságainak feltárása, de lényeges lenne az egyéni társalgási stratégiák elemzése, a szociokulturális különbségek kutatása, valamint longitudinális vizsgálatok végzése is.

Az átírásban használt jelek

(.)	szünet
(1 s)	szünet időtartama
[és]	rosszul érthető szövegrész
ühüm	háttércsatorna-jelzés
((lejegyző megjegyzése))	
(NYÚJTÁS)	szóbelseji vagy szóvégi nyújtás

?	lebegő dallam (nem a szintaktikai mondatfajta, hanem a frázisvégi intonációt jelöli)
...	befejezetlen szó
mmm	hezitáció
ööö	hezitáció

Irodalom

- ALBERT, Saul – DE RUITER, Jan P. (2018): Repair: The interface between interaction and cognition. *Topics in Cognitive Science* 10. 279–313. <https://doi.org/10.1111/tops.12339>
- BOERSMA, Paul – WEENINK, David (2017): Praat: Doing phonetics by computer [Computer program]. Version 5.0. <http://www.praat.org/> (A letöltés ideje: 2013. július 5.)
- BÓNA Judit (2017): GABI – Gyermeknyelvi beszédadatbázis a kutatásban. In: BÓNA Judit (szerk.): *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 35–50.
- BÓNA Judit (2018): A beszédfejlődés kisgyermekkortól kamaszkorig. *Gyermeknevelés* 6(3). 111–122. <https://doi.org/10.31074/20183111122>
- BÓNA, Judit (2021): Self-monitoring in children’s speech. In: BÓNA, Judit (ed.): *(Dis)fluencies in Children’s Speech*. Akadémiai Kiadó, Budapest. https://mersz.hu/hivatkozas/m873dfics_65#m873dfics_65 (A letöltés ideje: 2022. január 23.)
- BÓNA Judit (2022): Temporális jellemzők, megakadások és önellenőrzési folyamatok iskolába lépő és kisiskolás gyermekek beszédében. *Gyermeknevelés* 10(1). 23–38. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.23.38>
- BORONKAI Dóra (2011): Konverzációs stratégiák kisgyermekkorban. In: BÚS Imre – KLEIN Ágnes – MESKÓ Norbert (szerk.): *Nevelés és kutatás: tanulmányok az óvodapedagógus-képzéshez*. PTE IGYK, Szekszárd. 31–45.
- BORONKAI Dóra (2019): Hibajavítási stratégiák a kora gyermekkorban. *Kultúratudományi Szemle* 1(1). 51–67.
- BÖGELS, Sara – LEVINSON, Stephen C. (2017): The brain behind the response: Insights into turn-taking in conversation from neuroimaging. *Research on Language and Social Interaction* 50(1). 71–89. <https://doi.org/10.1080/08351813.2017.1262118>
- CASILLAS, Marisa (2014a): Turn-taking. In: MATTHEWS, Daniela (ed.): *Pragmatic Development in First Language Acquisition*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. 53–70. <https://doi.org/10.1075/tilar.10.04cas>
- CASILLAS, Marisa (2014b): Taking the floor on time: Delay and deferral in children’s turn taking. In: ARNON, Inbal – CASILLAS, Marisa – KURUMADA, Chigusa – ESTIGARRIBIA, Bruno (eds.):

- Language in Interaction: Studies in Honor of Eve V. Clark*. Benjamins, Amsterdam. 101–114. <https://doi.org/10.1075/tilar.12.09cas>
- CASILLAS, Marisa – BOBB, Susan C. – CLARK, Eve V. (2016): Turn-taking, timing, and planning in early language acquisition. *Journal of Child Language* 43. 1370–1377. <https://doi.org/10.1017/S0305000915000689>
- CORPS, Ruth E. – GAMBI, Chiara – PICKERING, Martin J. (2018): Coordinating utterances during TT: The role of prediction, response preparation, and articulation. *Discourse Processes* 55(2). 230–240. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1330031>
- FILIPPI, Anna (2014): Conversation Analysis. In: MATTHEWS, Daniela (ed.): *Pragmatic development in first language acquisition*. John Benjamins, Amsterdam. 71–87. <https://doi.org/10.1075/tilar.10.05fil>
- GÓSY Mária (2019): Narratívák temporális mintázata tinédzserkortól időskorig. *Beszédkutatás* 27. 105–133. <https://doi.org/10.15775/Beszkut.2019.105-133>
- GÓSY Mária – BÓNA Judit (2011): Beszéd folyamatok monitorozása. *Magyar Nyelvőr* 135. 210–223.
- HÁMORI Ágnes (2019): A metanyelvi és metapragmatikai tudatosság jelzései óvodáskorban: 6 éves gyermekek társalgásainak metapragmatikai elemzése. In: BÓNA Judit – HORVÁTH Viktória (szerk.). *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata 3 éves kor után*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest. 17–38.
- HÁMORI Ágnes (2021): *Gyermekek társalgása 6 és 8 éves korban: konverzációs készségek és fejlődésük*. Előadás a 28. MANYE Kongresszuson, 2021. április 20. Veszprémi Egyetem.
- HÁMORI Ágnes (2022): Hogyan beszélgetnek a gyerekek? A társalgási készségek 5–7 éves kor között. *Gyermeknevelés* 10(1). 39–62. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2022.1.39.62>
- HORVÁTH Viktória (2014): *Hezitációs jelenségek a magyar beszédben*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. <https://m2.mtmt.hu/gui2/?mode=browse¶ms=publication;2805669> (A letöltés ideje: 2022. június 5.)
- HORVÁTH Viktória – BÓNA Judit – DÉR Csilla Ilona – GYARMATHY Dorottya – HÁMORI Ágnes – HUSZÁR Anna – KREPSZ Valéria – WEIDL Zsófia (2021): Fonetika és társalgáskutatás: a beszélőváltások kérdésköre. In: MARKÓ Alexandra (szerk.): *Tanulmányok a beszédtudományok alkalmazásainak köréből*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest. 251–278.
- HORVÁTH, Viktória – KREPSZ, Valéria (2021): Filled pauses in children’s spontaneous speech – aspects of timing and complexity. In: BÓNA, Judit (ed.): *(Dis)fluencies in Children’s Speech*. Akadémiai Kiadó, Budapest. <https://doi.org/10.1556/9789634547099>
- INDEFREY, Peter – LEVELT, Willem J. M. (2004): The spatial and temporal signatures of word production components. *Cognition* 92. 101–144. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2002.06.001>

- JELENCSEK-MÁTYUS Kinga (2015): *A szociolingvisztikai stílus: Stratégiák a gyermek-felnőtt diskurzusban*. Doktori (PhD) értekezés, Szegedi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola. <https://doi.org/10.14232/phd.2593>
- KARMILOFF, Kyra – KARMILOFF-SMITH, Annette (2001): *Pathways to Language: from Fetus to Adolescent*. Harvard University Press, Cambridge, MA. <https://doi.org/10.4159/9780674039322>
- KONDACS Flóra (2019): A szerintem diskurzusjelölő jellemzői a gyermeknyelvben. In: BÓNA Judit – HORVÁTH Viktória (szerk.): *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata 3 éves kor után*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest. 49–58.
- KREPSZ Valéria (2012): Óvodai beszélgetések: Gyermeknyelvi jellegzetességek az óvodások diskurzusaiban. *Első Század* 11(3). 123–146.
- LENGYEL Zsolt (1985): Tigris vettem a vásárba'...: avagy a gyermeki diskurzus kérdéséhez. In: *Acta Universitatis Szegediensis: Sectio ethnographica et linguistica = Néprajz és nyelvtudomány = Étnografiá i az ykoznanie = Volkskunde und Sprachwissenschaft* (29–30). 135–141.
- LEVINSON, Stephen C. – TORREIRA, Francisco (2015): Timing in turn-taking and its implications for processing models of language. *Frontiers in Psychology* 6. 731. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00731>
- MARKÓ Alexandra – GÓSY Mária (2015): A megszólalás stratégiái társalgásban. In: BÁRDOSI Vilmos (szerk.): *A nyelvi pragmatika kérdései szinkrón és diakrón megközelítésben*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 159–168.
- MARKÓ Alexandra – DÉR Csilla Ilona (2011): Diskurzusjelölők használatának életkori sajátosságai. In: LENGYEL Zsolt – NAVRACSICS Judit (szerk.): *Lexikai folyamatok egy- és kétnyelvű közegben. Pszicholingvisztikai tanulmányok II*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 49–61.
- MÁTYUS Kinga (2014): Stílus a gyermeknyelvben: Az átlagos megnyilatkozások hossz (MLU) mint a stílus jelzője? In: LADÁNYI Mária – VLADÁR ZSUZSA – HRENEK ÉVA (szerk.): *Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák*. MANYE–Tinta Kiadó, Budapest. Vol. 1: 203–208.
- NEUBERGER Tilda (2011): Az önkorrektív folyamatok fejlődése gyermekkorban. In: GECSŐ Tamás – SÁRDI Csilla (szerk.): *Nyelvi funkciók – stílus és kapcsolat. Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*. Kodolányi János Főiskola – Tinta Könyvkiadó, Budapest–Székesfehérvár. 189–195.
- NINIO, ANATO – SNOW, CATHERINE E. (1996): *Pragmatic Development. Essays in Developmental Science*. Westview Press, Boulder, CO.
- O'NEILL, DANIELA K. (2014): Assessing pragmatic language functioning in young children: Its importance and challenges. In: MATTHEWS, DANIELLE (ed.): *Pragmatic Development in First Language Acquisition*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. 363–386. <https://doi.org/10.1075/tilar.10.20nei>

- OCHS, Elinor – SCHIEFFELIN, Bambi B. (1983): *Acquisition of Conversational Competence*. Routledge, London.
- PLÉH Csaba (1985): A gyermeknyelv fejlődésének és kutatásának modelljeiről. *Pszichológiai Tanulmányok* 16. 105–189.
- PAP Mária – PLÉH Csaba (1972): A szociális helyzet és a beszéd összefüggései az iskoláskor kezdetén. *Valóság* 2. 52–58.
- RÉGER Zita (1990): *Utak a nyelvhez*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- DE RUITER, Jan P. – MITTERER, Holger – ENFIELD, Nicholas J. (2006): Projecting the end of a speaker's turn: a cognitive cornerstone of conversation. *Language* 82. 515–535. <https://doi.org/10.1353/lan.2006.0130>
- SACKS, Harvey – SCHEGLOFF, Emanuel – JEFFERSON, Gail (1974): A simplest systematic for the organization of TT for conversation. *Language* 50(4). 696–735. <https://doi.org/10.1353/lan.1974.0010>
- SCHEGLOFF, Emanuel A. (1996): Turn organization: one intersection of grammar and interaction. In: OCHS, Elinor – SCHEGLOFF, Emanuel A. – THOMPSON, Sandra (eds.): *Interaction and Grammar*. Cambridge University Press, Cambridge. 52–133. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620874.002>
- SIDNELL, Jack (2010): Questioning repeats in the talk of four-year old children. In: GARDNER, Hillary – FORRESTER, Michael (eds.): *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis*. Wiley Blackwell, Oxford. 103–127.
- STIVERS, Tanya – ENFIELD, Nick J. – BROWN, Penelope – ENGLERT, Christina – HAYASHI, Makoto – HEINEMANN, Trine – HOYMAN, Gertie – ROSSANO, Federico – DE RUITER, Jan Peter – YOON, Kyung-Eun – LEVINSON, Stephen C. (2009): Universals and cultural variation in turn-taking in conversation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 106(26). 10587–10592. <https://doi.org/10.1073/pnas.0903616106>
- SZABÓ Ágnes – TÓTH Andrea (2012): A beszélőváltások sajátosságai óvodáskorú gyermekek társalgásában. *Beszédkutatás* 20. 234–246.
- VAKULA Tímea – VÁRADI Viola (2017): Gyermeknyelvi hangfelvételek rögzítésének és lejegyzésének tapasztalatai. In: BÓNA Judit (szerk.): *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest. 51–64. <https://www.eltereader.hu/kiadvanyok/bona-judit-uj-utak-a-gyermeknyelvi-kutatasokban/> (A letöltés ideje: 2022. június 5.)

A *csak* partikula gyermeknyelvi vizsgálata

Hagymási Judit – Kleiber Judit¹

1. Bevezetés

Kutatásunk témája a *csak* partikula korpuszalapú vizsgálata a 6 évesnél fiatalabb gyermekek nyelvelsajátítási folyamataiban. A *csak* szócskának két fő típusát tartja nyilván a szakirodalom: a logikai és a diskurzusjelölő típust. Dolgozatunkban mindkettőt tárgyaljuk. A logikai, fókuszjelző *csak* partikuláról Pintér (2017) kimutatta, hogy a gyermekek már 4,5 éves korban tökéletesen értik a jelentését; a diskurzusjelölői funkcióban álló *csak* partikulát azonban 6 évesnél fiatalabb gyermekek nyelvhasználatában még nem vizsgálták. Kutatásunkat az motiválta, hogy feltérképezzük a diskurzusjelölői *csak* produkcióját ebben a korcsoportban, illetve megvizsgáljuk, milyen arányban szerepel a kisgyermekek beszédében a kétféle – logikai és diskurzusjelölői – *csak* partikula.

Hipotéziseinket személyes megfigyeléseinkre alapoztuk. Azt tapasztaltuk a körülöttünk élő gyerekeknél, hogy 4 éves korukra már adekvát módon képesek használni mind a hangsúlyos *[(1a)–(1b)]*, mind a hangsúlytalan *[(1c)]* diskurzusjelölői *csak* partikulát; mindazonáltal a logikai *csak* *[(1d)–(1e)]* sokkal gyakoribb beszédükben. (A *csak* partikula hangsúlyosságát a példákban csupa nagybetűs írásmód jelzi.)

(1a) Hinta! (...) *CSAK* rájöttem! (3;7) (kapott egy hintát, először csak az ülőlapját mutatták neki, hogy találja ki, mi az; amikor nem sikerült, akkor a kötelét is megmutatták)

(1b) De a Roli *CSAK* nem oda megy! (3;8) (előtte megkérték, hogy üljön át máshova)

(1c) Nézd *csak*! (4;0) (mesekönyv-nézegetés közben)

(1d) *Csak* macska nem volt. (2;8) (egy szülinapról beszélgettek, ami jó volt, volt lufi, ...)

(1e) *Csak* a sárgát kicsit nem szereted, ugye? (4;5) (dinnyéről beszélgettek)

Azt is megfigyeltük, hogy időnként a megfelelő pragmatikai környezet nélkül is használják a fiatalabb óvodáskorú gyermekek a *csak* szócskát *[(2)]*.

(2a) *CSAK* cserélünk helyet? (4;1) (legózás közben, beszélgetés elején, helyet akart cserélni)

¹ PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék

A hangsúlyos *csak* partikula használata előfeltételez egy korábbi diskurzust (lásd 2.2.), ami a (2)-es példában nem teljesül, ezért a *csak* használata az adott helyzetben nem adekvát.

A fentiek alapján a következő hipotéziseket állítottuk fel. Fő hipotézisünk, hogy az óvodáskorú gyermekek szemantikai/pragmatikai értelemben felnőttszerűen használják a *csak* szócskát, esetlegesen szintaktikai hibát vétenek. Második hipotézisünk, hogy az óvodáskorúaknál fiatalabb gyermekek körében is előfordul a *csak* partikula felnőttszerű használata, az óvodásokhoz képest több nem adekvát mondatba helyezéssel. Harmadik hipotézisünk, hogy a különféle *csak*-ok arányai óvodáskorban alapvetően megegyeznek a felnőtt korpuszból kinyert adatok arányaival.

A gyermeknyelvi adatokat a MONYEK (MÁTYUS – OROSZ 2014), valamint a CHILDES korpuszokból gyűjtöttük. Az óvodáskorú gyermekek adatait összevetettük felnőttnyelvi adatokkal, melyhez a BEA Beszélő nyelvi adatbázist használtuk fel (MIHAJLIK és mtsai. 2022). A korpuszadatokat kvantitatív és kvalitatív szempontból is elemeztük. Eredményül azt kaptuk, hogy az adatok alapvetően alátámasztják a hipotéziseinket.

Az óvodások megnyilatkozásait összesen 349 *csak*-előfordulás alapján vizsgáltuk. Azt tapasztaltuk, hogy túlnyomó többségben (89%) a logikai *csak*-ot használták, de előfordult a diskurzusjelölői használat is, valamint az összes *csak*-ot tartalmazó konstrukció közül kiugró számban volt jelen az *egyszer csak* állandósult szókapcsolat. A felnőtt korpuszsal való összehasonlítás alapján elmondhatjuk, hogy az alaptípusok megoszlása nagyon hasonló, viszont az altípusok vizsgálatakor már találtunk eltéréseket: egyrészt az altípusok arányában, másrészt több, felnőttnyelvben gyakori konstrukció nem volt jellemző az óvodásoknál.

A bölcsődések nyelvhasználatát 306 *csak*-előfordulás alapján vizsgáltuk. Azt tapasztaltuk, hogy ők is a logikai *csak*-ot használták a legnagyobb arányban (75%), azonban a diskurzusjelölői *csak* is előfordult megnyilatkozásaikban, legjellemzőbben a felszólító mondatmodalitással álló hangsúlytalan *csak*. Az óvodásoknál talált konstrukciók közül több nem jelent meg a megnyilatkozásaikban, mint például az *egyszer csak*, illetve a vonatkozó névmás és a *csak* kollokációja.

Tanulmányunkban először röviden bemutatjuk a vizsgált *csak*-típusokat a szakirodalom alapján (2. fejezet), majd ismertetjük a kutatásunkat (3. fejezet): az óvodáskorú gyermekekre vonatkozó adatokat, majd a bölcsődéskorúak adatait, kitekintés jelleggel. Végül a 4. fejezetben összegezzük a kutatásunkat, és röviden vázoljuk a továbblépési lehetőségeket. A tanulmányban szereplő példamondatok túlnyomó többségben szakirodalmi, illetve korpuszpéldák. Ahol nem található forrásmegjelölés, ott a példákat saját anyanyelvi kompetenciánk alapján írtuk.

2. Szakirodalmi áttekintés

Ebben a fejezetben röviden bemutatjuk a téma szakirodalmi hátterét. Elsőként a *csak* partikula logikai típusát tárgyaljuk (2.1.), majd a diskurzusjelölői funkcióban előforduló *csak* szócskával kapcsolatos legfontosabb ismereteket összegezzük (2.2.). Végül kitérünk a *csak* partikula gyermeknyelvi kutatásainak előzményeire, röviden említve egyéb diskurzusjelölők (*hát, így, ilyen*) gyermeknyelvi vizsgálatát is (2.3.).

2.1. Logikai típus

A *csak* partikula logikai típusát többen vizsgálták a magyar generatív nyelvészetben (pl. É. KISS 1998; BALOGH 2009). Hagyományosan azonosító-kirekesztő értelmezést társítunk hozzá: azonosítjuk, hogy kire/mire teljesül az állítás, és kirekesztjük a többi lehetőséget. Megkülönböztethetünk két fő típust: fókuszos [(3a)], illetve propozíció előtt megjelenő *csak* [(3b)–(3c)].

- (3a) János *csak* a Börzsönyt járta be. (É. KISS 1998: 48)
(3b) János *csak* lemásolta a szavakat. (É. KISS 1998: 49)
(3c) *Csak* János megint elaludt.

Fókuszos esetben a *csak* egy entitásra, a predikátum egy argumentumára vonatkozik, amely (3a) esetén a Börzsöny, így a mondat jelentése, hogy János semmi mást nem járt be, csak és kizárólag a Börzsönyt. Ilyenkor az igekötő az ige mögé kerül, inverz szórendet kapunk. A propozíció előtt megjelenő *csak* esetén a partikula hatókörében szerepelhet maga a predikátum [(3b)], de szerepelhet egy egész szituáció is [(3c)]. A (3b) mondat jelentése, hogy János semmi mást nem csinált, csupán lemásolta a szavakat (de nem tanulta meg). A (3c) esetén pedig, hogy semmi más nem történt, csupán annyi („csak az van”), hogy János megint elaludt (és nem valami jelentősebb esemény történt). Ilyenkor az igekötő az ige előtti pozícióban van, a szórend pedig egyenes.

Az (3a)-hoz hasonló mondatokban a *csak* partikula hátravetett pozícióban is megjelenhet, ilyenkor a mondat ugyanazt a jelentést hordozza [(4)].

- (4) János a Börzsönyt járta *csak* be. / János a Börzsönyt járta be *csak*.
(É. KISS 1998: 49)

Ezeket a típusokat kiegészítettük a *csak* partikula ellentétes kötőszói használatával, melyet a generatív nyelvészeti tanulmányok nem tárgyalnak, csupán a hagyományos grammatikákban jelenik meg említésszerűen [(5)].

(5) Lenne kedvem játszani, *csak* tanulnom kell.

Az (5)-ös példában a *csak* ellentétes kötőszói – *de* értelmű – szerepét egyrészt az mutatja, hogy helyettesíthető *de* kötőszóval a jelentés megváltoztatása nélkül, másrészt pedig az, hogy nem tehető be a mondatba sem még egy *de*, sem egy másik kötőszó, ha a jelentést meg akarjuk őrizni. Nem mondhatjuk például azt, hogy *Lenne kedvem játszani, de csak tanulnom kell*.

2.2. Diskurzusjelölő típus

A diskurzusjelölőket – mint például *hát, így, ilyen* – többen vizsgálták a magyar nyelvben (pl. FÁBRICZ 1986; DÉR 2020; GYURIS 2008; SCHIRM 2011). Többek között diskurzuspartikulának, illetve modális vagy árnyaló partikulának is nevezik őket, azonban a diskurzusjelölő a legsemmlegesebb elnevezés, mivel nem köthetők egyetlen szófaji kategóriához sem, vagyis a diskurzusjelölőség nem grammatikai, hanem pragmatikai, funkcionális kategória (SCHIRM 2011). A *csak* partikuláról többek között Gyuris (2008) cikkében olvashatunk, melyben a diskurzuspartikulák fogalmát is meghatározza: nem változtatják meg a mondat deskriptív vagy propozicionális tartalmát, nem válaszolnak kérdésre, nem tagadhatók, és nem alkotnak összetevőt más kifejezésekkel.

A diskurzusjelölő *csak* két fő típusa ismert: hangsúlyos [(6a)] és hangsúlytalan [(6b)].

(6a) János CSAK tehetséges.

(GYURIS 2008: 640)

(6b) Egyél *csak*!

(GYURIS 2008: 645)

A hangsúlyos *csak* partikula azt jelzi, hogy a mondatban megfogalmazott állítás ellentétes a beszédpartnerek korábbi információival, illetve inkompatibilis a kontextussal (GYURIS 2008). Ez a (6a) mondat esetében azt jelenti, hogy Jánosról korábban úgy gondoltuk, hogy nem tehetséges, a kontextusból ez következett volna, most mégis kiderült róla, hogy tehetséges. A hangsúlyos *csak* partikula minden mondatmodalitással megjelenhet.

Ezzel szemben a hangsúlytalan diskurzusjelölői *csak* sürgetést, bátorítást vagy fenyegetést tud kifejezni, és felszólító mondatmodalitással jelenik meg (FÁBRICZ 1986).

A (6b) példa kontextus nélkül inkább bátorítást fejez ki, de elképzelhető olyan kontextus is, ahol fenyegetésként értelmezhető. Az intonáció alapján azonban elkülöníthető egymástól a két eltérő beszélői szándék (GYURIS 2008).

A *csak* partikula gyakran fordul elő más elemekkel, például *csak nem*, *csak azért is*, *csak úgy*, illetve gyakran jelenik meg vonatkozó névmás után [(7)].

(7) Azt főzök neked, amit *csak* szeretnél!

Ebben a konstrukcióban a *csak* inkább diskurzusjelölőnek tekinthető, mivel nem változtatja meg a mondat propozicionális tartalmát, csupán jelzi a beszélő attitűdjét, nyomtatékosítást fejez ki. Kenesei (1992) könyvében olvashatunk érintőlegesen az ilyen típusú szerkezetek értelmezéséről, mely alapján ezek a konstrukciók a *minden/bármilyen/akármilyen* kifejezésekkel egyenértékűek. Kutatásunkban a *csak*-ot tartalmazó szerkezetek közül a vonatkozó névmás és a *csak* kombinációját vizsgáltuk.

2.3. Gyermeknyelvi kutatások

A *csak* partikula diskurzusjelölői változatát mindeddig még nem vizsgálták a nyelvelsajátítás folyamatában, valamint a logikai *csak* kapcsán is csupán néhány kutatást végeztek. Kas és Lukács (2013) a fókusz értelmezését vizsgálja gyermekeknél és felnőtteknél, így érintőlegesen említi a *csak* partikula fókuszjelölő szerepét. Pintér (2017) munkája az első, amely a fókusz értelmezésének vizsgálata során részletesen elemzi a kizáró értelmű (fókuszos) *csak* partikula hozzájárulását. A kutatás óvodás és kisiskoláskorú gyermekeknél vizsgálja a (8)-hoz hasonló mondatok értelmezését.

(8) *Csak* a nyuszi emelte fel a zászlót. (PINTÉR 2017: 154)

Az eredmények alapján megállapítható, hogy már a 4,5 éves gyerekek is tökéletesen tisztában vannak a *csak* partikula jelentésével, és azzal, hogy a fókuszos *csak*-ot tartalmazó mondatok esetében az a fő kijelentés, hogy a releváns halmaz többi elemére nem teljesül az adott állítás (PINTÉR 2017: 183). A kutatás tehát percepciósszempontról vizsgálja a *csak* partikulát; a *csak* gyermeknyelvi produkciójával nem foglalkozik.

Noha a diskurzusjelölői funkcióban álló *csak* partikula használatát még nem kutatják a gyermeknyelvből, egyéb diskurzusjelölőket már vizsgáltak, például Markó és Dér (2011) a *hát*, *így*, *ilyen* kifejezéseket [(9)].

(9) *Az ilyen ilyen hát úgy így ilye fe-fölül így fő- hátra lehetett húzni.* (6 éves gyermek)
(MARKÓ – DÉR 2011: 56)

Az említett diskurzusjelölőket három korcsoportban vizsgálták: óvodások, középiskolások és felnőttek részvételével végeztek kísérleteket. A vizsgálatban 15 óvodás (6–7 évesek), 15 középiskolás (15–16 évesek) és 15 felnőtt (20–57 évesek, átlagéletkor: 38,9) vett részt. Eredményül azt kapták, hogy mindegyik elemet használják már az óvodások is, viszont mind gyakoriság, mind funkció tekintetében eltérések tapasztalhatók a három korcsoportban. A *hát* partikula csaknem minden résztvevő interjújában megjelent; előfordulási gyakorisága a középiskolások csoportjában a legnagyobb és az óvodásoknál a legkisebb. Az *így* diskurzusjelölőt is a középiskolások használták a legtöbbet, viszont nagyobb arányban fordult elő az óvodások nyelvhasználatában, mint a felnőttek esetében. Az *ilyen* kevésbé fordult elő az óvodásoknál, mint a másik két csoportban, viszont beszédtervezést segítő, hezitációs funkcióban (időnyérésre) gyakrabban használták az óvodások, mint a felnőttek (MARKÓ – DÉR 2011).

3. A kutatás bemutatása

Korpuszalapú kutatásunkban a *csak* partikula produkcióját vizsgáltuk a 6 évesnél fiatalabb korcsoportban. Az adatok gyűjtéséhez a MONYEEK (*Magyar Óvodai Nyelvi Korpusz*), illetve a CHILDES (*Child Language Data Exchange System*) gyermeknyelvi korpuszokat használtuk. A MONYEEK korpusz az óvodáskorúak, míg a CHILDES a bölcsődéskorúak adatait tartalmazza. A vizsgálat során kapott eredményeket összevetettük felnőttnyelvi adatokkal, melyhez a BEA Beszélt nyelvi adatbázist használtuk fel. A korpuszokból kinyert megnyilatkozásokban fellelhető *csak* partikulákat típusokra osztottuk. Egyik fő típus a logikai *csak*, melyen belül megkülönböztettük a fókuszos, a propozíció előtt megjelenő, illetve a *de* értelmű *csak* szócskát (vö. 2.1.). A másik fő típus a diskurzusjelölő, melynek vizsgált altípusai: hangsúlyos, hangsúlytalan, vonatkozó névmás + *csak* (vö. 2.2.). Néhol egyéb típusokat is figyelembe vettünk, amikor egy-egy elem nagyon sokszor előfordult együtt.

A továbbiakban először az óvodáskorú gyermekek megnyilatkozásainak elemzését mutatjuk be (3.1.), majd betekintést nyújtunk a bölcsődéskorú gyermekek nyelvhasználatában fellelhető *csak* partikulákba (3.2.).

3.1. Óvodáskor

Ebben az alfejezetben először ismertetjük a kutatás körülményeit (3.1.1.), majd a logikai (3.1.2.), illetve a diskurzusjelölői *csak* típus előfordulásait tárgyaljuk (3.1.3.). Ezt követően bemutatjuk a talált *csak*-használattal összefüggő grammatikai hibákat (3.1.4.), végül összevetjük az óvodások adatait a felnőttnyelvi adatokkal (3.1.5.).

3.1.1. Adatok

Az óvodáskorú gyermekek adatait a Magyar Óvodai Nyelvi Korpuszból (MONYEEK) nyertük ki. Összesen 62 budapesti gyermek megnyilatkozásait tartalmazza a korpusz, közülük csupán ketten nem használnak *csak* partikulát. A gyermekek életkora 4,5–5,5 év közé tehető. A gyerekekkel egyenként 20–30 perces interjúkat készítették, mely során egy körülbelül 140 000 szövegszót tartalmazó korpuszt nyertek. Az interjúkban a gyermekeknek történeteket kellett elmesélniük képek segítségével, felnőtt minta alapján (a kísérletvezető először elmondja a mesét), illetve felnőtt minta nélkül (MÁTYUS – OROSZ 2014). Kutatásunkban a korpuszban található összes *csak*-előfordulást vizsgáltuk.

Ha kizártunk (összesen 15-ször) *csak*-előfordulásokat, annak két fő oka volt: a gyermekek feleslegesen ismételnék [(10a)], illetve nem folytatják a mondatot a *csak* partikula után [(10b)].

(10a) *Csak csak csak* nem megy messzire. (MONYEEK; 4;5)

(10b) Azokról szoktunk, amikor ezeket már mind még *csak* xxx. (MONYEEK; 4;5)

A (10a) példában és a hozzá hasonló mondatokban egy *csak* partikulát vettünk figyelembe, a többit kizártuk. A (10b) esetében a kontextusból majdnem biztosan következtethető, hogy melyik típus van jelen a mondatban, de mivel az adatok félrevezetőek lehetnek, kizártuk az ilyen eseteket. A 364 *csak*-előfordulásból így 349-et vettünk figyelembe.

Az előfordulásokat típusokba soroltuk, és azt találtuk, hogy a MONYEEK korpuszban az óvodások túlnyomó részben a logikai *csak*-ot használták, összesen 311-szer a 349 vizsgált esetből (89,1%). A diskurzusjelölői funkcióban lévő *csak* partikula sokkal kevesebbszer, összesen 15-ször fordult elő (4,3%). Egy idiomatikusnak tekinthető előfordulás kitűnt a többi közül gyakorisága miatt: az *egyszer csak* kifejezést 23-szor (6,6%) használták az óvodások a vizsgált korpuszban. Ennek oka lehet, hogy a gyerekeknek képről kellett történetet elmesélni, melynek szokásos fordulata az említett kifejezés.

A korpuszban kódolták a szociokulturális háttérrel, illetve a nemet. A gyermekek fele (31 fő) alacsonyabb szociokulturális háttérrel rendelkezik, 14 lány és 17 fiú. A 31 magasabb szociokulturális háttérrel rendelkező gyermek közül 15 lány és 16 fiú. Az *1. táblázatban* látható, hogy a különféle *csak*-típusok hányszor fordulnak elő az adott csoport megnyilatkozásaiban.

1. táblázat. A MONYEEK korpusz *csak*-előfordulásai szociokulturális háttér alapján (óvodások)

	Megnyilatkozás (db)	Diskurzusjelölő <i>csak</i> (db)	Logikai <i>csak</i> (db)	egyszer <i>csak</i> (db)
Lány, Magasabb sz. h.	3698	3	76	9
Lány, Alacsonyabb sz. h.	3901	4	83	9
Fiú, Magasabb sz. h.	4226	6	96	4
Fiú, Alacsonyabb sz. h.	3517	2	56	1

Az adatok pontos elemzésére nem vállalkozunk, tekintetbe véve, hogy az alacsonyabb szociokulturális háttérrel rendelkezők megnyilatkozásai tipikusan rövidebbek (gyakran csupán egy-két szavasak), szemben a magasabb szociokulturális háttérrel rendelkező gyerekek tipikusan legalább 4-5 szavas megnyilatkozásaival. Annyi mindenesetre megállapítható az *1. táblázatban* látható adatokat figyelembe véve, hogy nincs jelentős különbség az eltérő szociokulturális háttérrel rendelkező gyerekek teljesítménye között abban a tekintetben, hogy mennyi *csak* szócskát használnak.

3.1.2. Logikai típus

A logikai *csak*-ot három típusba soroltuk: fókusz tartalmazó, *de* értelmű, illetve propozíció előtt megjelenő *csak*. Ezek közül a legjellemzőbben, közel 50%-ban (145 előfordulás) a fókuszos típus jelent meg [(11a)]. A legkisebb mértékben a propozíció előtt megjelenő *csak* fordult elő [(11b)], ami csupán 20%-át (62 db) tette ki a logikai *csak* előfordulásainak. A *de* értelmű *csak* típus előfordulása – ahogy azt a (11c) és (11d) mondat is mutatja – gyakori a gyermekek nyelvhasználatában, megközelítőleg 30%-ban (104 db) használták az óvodáskorúak.

- (11a) Én *csak* a én *csak* olyan vizet szeretek, amiben nincsen hal. (MONYEEK; 5)
 (11b) *Csak* összegyűrtük a zsepit. (azt hitték, már használták) (MONYEEK; 5)
 (11c) *Csak* mi annak a neve? (MONYEEK; 4;6)
 (11d) Ott is lehet játszani, *csak* ott először tanulunk. (iskolában) (MONYEEK; 4)

A korpusz adatai alapján már az óvodások közléseiben is gyakran jelenik meg a logikai értelmű *csak* partikula után utalószó (akárcsak a felnőtteknél), például: *csak + ilyen/olyan, azt, annyit, akkor, így/úgy, itt/ott*. Két példával szemléltetjük a jelenséget: *csak azt* [(12a)] és a *csak akkor* [(12b)].

- (12a) Ezen kívül [: kívül] amit nem szabad, *sat* [: *csak*] *azt* tudom. (MONYEEK; 5)
 (12b) *Csak akkor*, ha az mondja, hogy tegeződhetünk [: tegeződhetünk].
 (MONYEEK; 5)

Tehát a korpuszkutatás is megerősítette a saját megfigyeléseinket, miszerint az óvodáskorú gyermekek beszédében gyakran előfordul a logikai *csak* partikula mindhárom típusa (fókuszos, propozíció előtti és *de* értelmű), melyet a felnőttnyelvihez hasonló szerkezetekben használnak.

3.1.3. Diskurzusjelölő típus

A diskurzusjelölő típus a vizsgált korpuszban kevésbé volt jellemző az óvodáskorú gyermekek nyelvhasználatára, mint az előzőleg tárgyalt logikai típus. A felszólító mondatmodalitással álló hangsúlytalan *csak* csupán kétszer fordult elő [(13a)], míg a vonatkozó névmás + *csak* konstrukció kilencszer [(13b)].

- (13a) Nézd *csak*. (MONYEEK; 4;5)
 (13b) Utána mind a három menekült *ahogy csak* bírt. (fiú) (MONYEEK; 4;6)

A hangsúlyos *csak* partikula összesen négyszer jelent meg az óvodások megnyilatkozásában, azonban ezek közül egyik sem tekinthető a szakirodalomban tárgyalt típus (lásd 2.2.) tiszta megvalósulásának. A (14a) példa esetében szemantikai tévesztés (szóhelyettesítés) történt: a felnőttek úgy mondanák, hogy *ez meg mégis mi*. Saját megfigyeléseink is alátámasztják, hogy a gyermekek körében a szerkezet előfordul *csak*-os változatban is [(14b)]. A (14c) mondatnál a hangsúlyos *csak* jelentésével megegyező *mégis csak* formát alkalmazta a gyermek, míg a (14d)-ben egy nyomatékosító funkciójú *csak* található (jelentése valami olyasmi, hogy nagyon rácsapott). Végül a negyedik előfordulás esetében grammatikai hibát vét a gyermek (lásd 3.1.4.).

- (14a) Ez meg *csak* mi? (Ez meg *mégis* mi?) (MONYEEK; 4;6)
 (Utána így folytatta a gyermek: *Abban forgósze! volt. Vagy micsoda? Víz.*)
- (14b) Ez *CSAK* mi? (MONYEEK; 2;7)
- (14c) *Mégis csak* ott voltak nálunk. (MONYEEK; 5)
- (14d) *Hogy csak* és & szil [: sír]. (MONYEEK; 5)
 (Előtte mondta a gyermek: *A cica föléblett [: fölébredt]. Ész [: és] & szí ész [: és] akkol [: akkor] lákapott [: rákapott] a mancsára.*)

A vártnál kevesebb diskurzusjelölői előfordulás oka lehet, hogy a korpusz alapvetően történetmesélésből tevődik össze, és így a felszólító mondatok kevésbé fordulnak elő. A hangsúlyos *csak* partikula használatára jellemző ellentétet, kontextussal való inkompatibilitást is kisebb eséllyel kell kifejezni a gyerekeknek (vö. GYURIS 2008).

A diskurzusjelölők halmozással is megjelennek az óvodások megnyilatkozásaiban [(15a)], továbbá előfordulnak állandósult szókapcsolatok, mint például a korábban már említett *egyszer csak* [(15b)], illetve *csak*-ot tartalmazó egyéb kifejezések, például *csak-hogy* [(15c)], *csakis* [(15d)].

- (15a) **Hát** azok **már csak** dolgok. (MONYEEK; 4;6)
- (15b) *Egyszer csak* egy bagoly jött ki az odúból. (MONYEEK; 4;6)
- (15c) *Cakhogy* [: csakhogy] én itt szeretnék azzal játszani. (MONYEEK; 5)
- (15d) Ez *csak is* a béka jehet [: lehet]. (MONYEEK; 4)

A diskurzusjelölői *csak* partikula vizsgálata során tehát azt tapasztaltuk, hogy az óvodáskorú gyermekek beszédében előfordul mind a hangsúlyos, mind a hangsúlytalan típus, viszont a vártnál kisebb számban. Valamint akárcsak a logikai típus esetében, a diskurzusjelölői *csak* partikulát is képesek más elemekkel együtt produktívan alkalmazni.

3.1.4. Grammatikai hibák

Az óvodások tipikusan kevés *csak*-kal összefüggő grammatikai hibát vétenek. (Egyéb hibák természetesen nagyobb számban fordulnak elő.) A korpuszban csupán az alábbi eseteket találtuk, melyek különböző gyermekektől származnak. A zárójelekben a grammatikus használatot tüntettük fel:

- (16a) És azt mondta Zsuzsi, hogy lehet, hogy *csak* ez álom volt? (MONYEEK; 4;5)
 ([...] *hogyan csak* álom volt?)
- (16b) [...] benne van *csak* a a & kuty a a a csizmába a béka. (MONYEEK; 4)
 ([...] *CSAK* benne van a csizmában a béka)

- (16c) [...] mindenkit be kell venni *csak* a játékba. (MONYEEK; 5)
 (*csak* mindenkit be kell venni a játékba)
- (16d) *Csak* a lábbal lehet irányítani. (MONYEEK; 4;6)
 (*csak* lábbal lehet irányítani)
- (16e) *Csak* akarunk veled játszani. (MONYEEK; 4;5)
 (*csak* játszani akarunk veled)

A (16a) példában nem a megfelelő elem elé teszi a gyermek a *csak* szócskát, nem az *álm* elé, amit fókuszálni szeretne, hanem a megelőző szó, a topik elé (*ez*). A (16b) példában a kontextus alapján nyilvánvaló, hogy a *csak* partikula hangsúlyos diskurzusjelölői változataról van szó, melyet az ige előtti pozíció helyett az ige utáni pozícióba helyez, ami agrammatikus mondatot eredményez (a kisgyermek képről mesél, a mesében a kisfiú a kutyájával keresi a békát, ami kimászott a dobozból, és a kisfiú azt gondolja, hogy a csizmájában lehet a béka). Szintén agrammatikus a (16c) mondat, ahol ismét az ige után hangzik el a *csak* szócska. A kontextus alapján kikövetkeztethető, hogy a partikulát ellentétes kötőszói (*de*) értelemben használja, vagyis a mondat élén kellene hangzania (a gyermek előző megnyilatkozása: *de mást is be kell venni a játékba*). A (16d) példánál egy felesleges névelőt helyez a mondatba a *csak* után, ami nem biztos, hogy a partikula használatával kapcsolatos hibát jelez. Végül (16e) esetében egy grammatikus megnyilatkozást tesz; a probléma az, hogy az adott kontextusban más szórenddel lenne megfelelő a mondat. Fontos leszögezni, hogy ezekből a példákból nem következik, hogy egy-egy gyermek nem tudja helyesen használni az adott szerkezetet. Mindegyik lehet csupán performanciahiba, melyet az is alátámaszt, hogy mindegyik hiba más-más gyermektől származik, és csupán egyszer fordul elő.

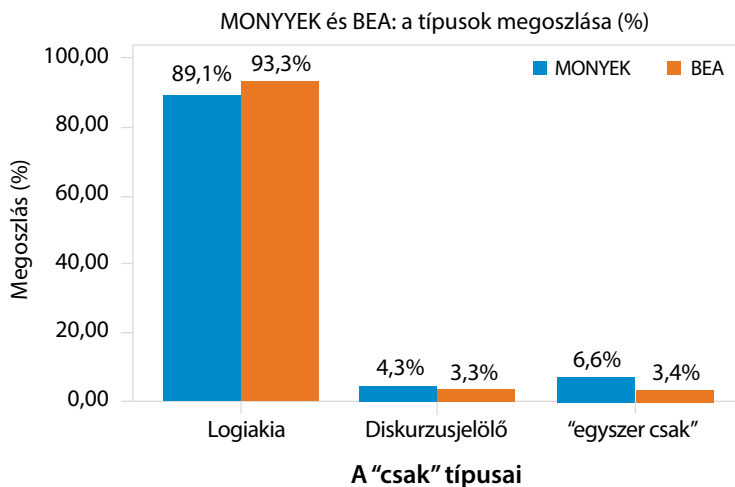
A korpusz adatai tehát támogatják azt a hipotézisünket, miszerint az óvodáskorú gyermekek szemantikai/pragmatikai értelemben felnőttszerűen használják a *csak* szócskát, mind a logikai, mind a diskurzusjelölői típust, időnként grammatikai hibákat vétének.

3.1.5. Összevetés a BEA adatbázissal

Az óvodáskorú gyermekek adatait összevetettük felnőttnyelvi adatokkal, melyhez a BEA Beszélt nyelvi adatbázist (MIHAJLIK és mtsai. 2022) használtuk fel. A BEA korpusz budapesti adatközlők beszédét tartalmazza: utánmondást, felolvasást és társalgást. A felnőttnyelvi mintához véletlenszerűen kiválasztottunk 650 *csak*-előfordulást a társalgásokat rögzítő részkorpuszból, melyből 50 esetet zártunk ki. A kizárás oka lehetett nem befejezett mondat (tipikusan mondatvégi *csak*, ahol nem azonosítható, mire utal a partikula), javítás (újrafogalmazza a mondatot *csak* nélkül), felesleges ismétlés (ebben

az esetben egy *csak*-ot számoltunk), illetve a szöveg alapján nem besorolható típus. A fennmaradó 600 előfordulást típusokba soroltuk, majd összehasonlítottuk a MONYEEK gyermeknyelvi korpuszban talált eredményekkel. A kvantitatív összevetéshez csak azokat az alakulatokat vettük figyelembe, melyek mindkét korpuszban jellemzőek voltak, így a BEA adatbázisban talált speciálisabb konstrukciókat (lásd (17b) és (17c) alább) nem vettük számításba. Így végül a BEA adatbázis 522 *csak*-előfordulását hasonlítottuk össze a MONYEEK korpuszban talált 349 esettel.

Először megnéztük a két korpuszban az alaptípusok százalékos megoszlását, és azt találtuk, hogy az óvodások megnyilatkozásait tartalmazó MONYEEK korpuszban és a felnőttnyelvi adatokat tartalmazó BEA adatbázisban közel azonos mértékű a logikai és a diskurzusjelölő típus előfordulásának gyakorisága, továbbá az *egyszer csak* szerkezet is hasonló arányban fordul elő (1. ábra).

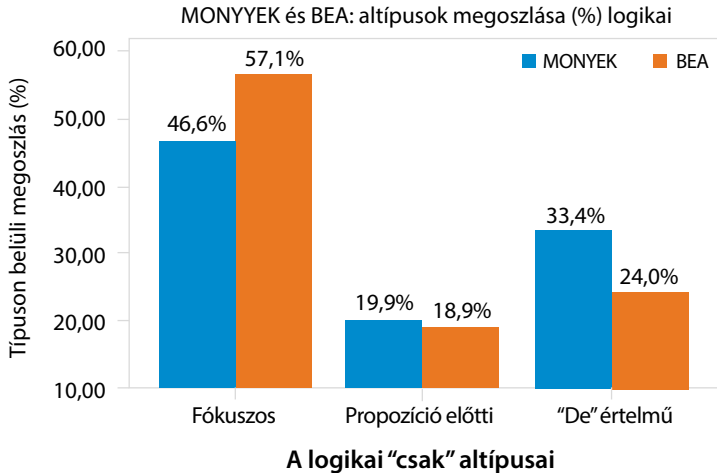


1. ábra. A *csak*-típusok megoszlása a BEA és a MONYEEK korpuszban

Az adatokon statisztikai elemzést is végeztünk az SPSS program segítségével. A Pearson-féle *Khi*-négyzet próba megerősítette, hogy a két adatbázisban talált *csak*-típusok gyakorisága nem tér el jelentős mértékben egymástól [$\chi^2(2) = 5,403, p = 0,067$].

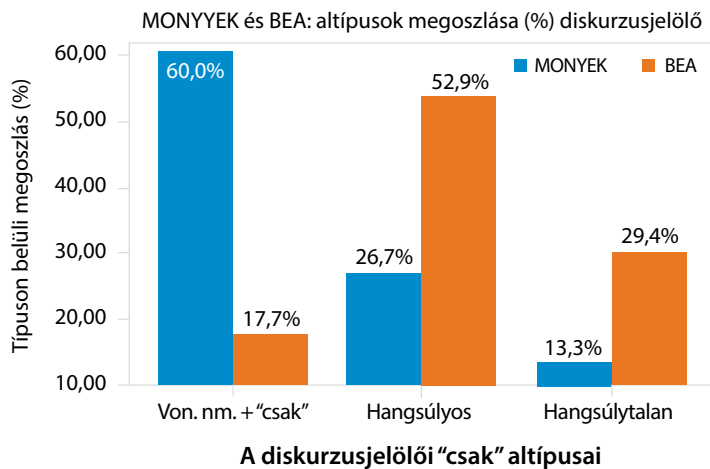
Azonban ha megvizsgáljuk az altípusok eloszlását, nagyobb eltéréseket találunk a két csoport között. A logikai *csak*-előfordulások esetében azt tapasztaljuk (2. ábra), hogy a felnőttek valamivel nagyobb arányban használják a fókuszos konstrukciót, míg az óvodások többször alkalmazzák a *csak* partikulát ellentétes kötőszói funkcióban (*de értelmű csak*). A propozíció előtti *csak* aránya közel megegyező a két korpuszban.

A logikai típuson végzett Khi-négyzet próba szignifikáns eltérést mutat a két adatbázis között [$\chi^2(2) = 10,101, p < 0,01$].



2. ábra. A logikai *csak* altípusainak százalékos megoszlása a BEA és a MONYEEK korpuszban

A diskurzusjelölői típus esetén még szembetűnőbb a különbség (3. ábra). A vonatkozó névmás és a *csak* kollokációja kiugróan magas arányt mutat az óvodásoknál: a diskurzusjelölői típus több mint felét teszik ki. A felnőtteknél ezzel szemben a hangsúlyos *csak* partikula a leggyakoribb, és a felszólító mondatmodalitással álló hangsúlytalan *csak* is jóval többször fordul elő, mint a gyerekeknél. Fontos megjegyezni azonban, hogy ezeket az adatokat csupán 15 (MONYEEK), illetve 17 (BEA) diskurzusjelölői *csak* előfordulás alapján nyertük.



3. ábra. A diskurzusjelölői *csak* altípusainak százalékos megoszlása a BEA és a MONYEEK korpuszban

A diskurzusjelölő típusú *csak*-előfordulások statisztikai elemzéséhez a Fisher-féle egzakt próbát alkalmaztuk a kis elemszámú minta miatt. Az eredmények szignifikáns eltérést mutatnak a két adatbázis között [$\chi^2(2) = 5,861, p < 0,05$].

Abból a szempontból is megvizsgáltuk a két korpuszt, hogy az óvodások megnyilatkozásaiban mennyire található meg a BEA felnőtt beszéltnyelvi adatbázis egyéb *csak*-ot tartalmazó konstrukciói. Érdekes például a *csak úgy* diskurzusjelölői használata, amely már az óvodásoknál is megfigyelhető [(17a)], azonban jóval kisebb számban, mint a felnőttnyelvi korpuszban [(17b)]. A *csak így* hasonló funkciója a MONYEEK korpuszban nem fordult elő, a BEA korpuszban viszont számos példát találtunk rá [(17c)].

(17a) *Csak úgy* elment, mintha nem lenne a barátja. (MONYEEK; 5)

(A gyermek ezt megelőző mondata: *a macska hátra se nézett.*)

(17b) Nem lehet *csak úgy* büntetlenül száguldozni. (BEA)

(17c) Nagyon közel vannak a hegyek például *csak így* el lehet menni kirándulni. (BEA)

Szintén nem találtunk példát a MONYEEK korpuszban a felnőttnyelvben gyakori *hacsak, ugyancsak, csaknem* önálló jelentéssel bíró nem kompozicionális alakulatokra. Továbbá a BEA adatbázisban gyakori a *(már/még) csak ... is/se(m)* szerkezet, amely a gyermeknyelvi korpuszban nincs jelen: *ez már csak azért is érdekes; csak egy konyakosmeggy is; még csak meg se mutatták neki; még csak fenyegetni se nagyon.*

Korábban tárgyaltuk (3.1.3.), hogy már az óvodásoknál is található példa bizonyos diskurzusjelölői funkcióban használt *csak*-ot tartalmazó alakulatokra, mint a *csakhogy* és a *csakis*, illetve a diskurzusjelölő-halmazra is. A BEA korpusz vizsgálata megerősítette azt az intuíciónkat, hogy a felnőtt nyelvben sokkal gyakoribbak ezek a szerkezetek. Diskurzusjelölő-halmazra példa a BEA korpuszból:

(18) *Csak ugye nyilván itt azért az is sokat nyom a latba hogy már nem az első.*

(BEA)

A két korpusz összehasonlító vizsgálata alapján tehát megállapíthatjuk, hogy a *csak* alaptípusai (logikai és diskurzusjelölő) az óvodásoknál is megtalálhatók, és hasonló arányban, mint a vizsgált felnőtt beszélnyelvi korpuszban. Az alptípusok megoszlása nagyobb eltéréseket mutat: az óvodások a vonatkozó névmás és a *csak* kollokációját használták leggyakrabban, míg a felnőttek a hangsúlyos *csak* partikulát. Megállapítottuk továbbá, hogy vannak olyan *csak*-ot tartalmazó kifejezések, amelyek a felnőtt nyelvben gyakoriak, azonban a vizsgált óvodai korpuszban sokkal ritkábbak, mint például a *csak így/úgy* diskurzusjelölői használata. Illetve vannak olyan konstrukciók is, amelyekre nem található példa a MONYEK korpuszban, mint az *ugyancsak*, *csaknem* vagy a *(már/még) csak ... is/se(m)* szerkezet.

A BEA adatbázissal való összevetésből nyert adatok tehát alátámasztották a harmadik hipotézisünket, miszerint a különféle *csak*-ok arányai alapvetően megegyeznek a felnőtt korpuszból kinyert adatok arányaival – annyi megkötéssel, hogy a hasonlóság az alaptípusokat tekintve áll csak fenn.

3.2. Bölcsődés kor

A bölcsődéskorú gyermekek vizsgálatát csupán kitekintés jelleggel végeztük el. Egyrészt amiatt, mert a felhasznált CHILDES korpusz magyar adatait több évtizeddel ezelőtt rögzítették (az 1970-es, illetve az 1990-es években), így nem feltétlenül tükrözik a mai 2–3 évesek nyelvhasználatát. Másrészt amiatt, mert csupán nyolc gyermek adatait tartalmazza a korpusz, és közülük ketten nem is használják a *csak* szócskát.

Az alfejezetben először ismertetjük a kutatás alapvető adatait (3.2.1.), majd az alaptípusok (logikai és diskurzusjelölő) előfordulásait példákkal alátámasztva (3.2.2.), végül a *csak*-használattal összefüggő hibázásokra is kitérünk (3.2.3.).

3.2.1. Adatok

A korpuszban a magyar nyelvű adatok három kutatótól származnak: Réger Zita, Bodor Péter és Brian MacWhinney, akik összesen 8 gyermek megnyilatkozásait rögzítették. A vizsgált gyermekek életkora megfelel az átlagos bölcsődés kornak: a legfiatalabb gyermek még nincs egészen kettő éves (1;10), a legidősebb pedig majdnem három (2;11.26).

A CHILDES korpusz magyar nyelvű részkorpusza olyan szövegeket tartalmaz, melyek rögzítésekor a gyermekek vagy otthoni környezetben játszottak a szüleikkel, vagy kísérleti környezetben játszottak a kísérletvezetővel és/vagy más gyermekekkel. Előfordultak olyan esetek (összesen hússzor), amikor a gyermek *csak*-ot tartalmazó megnyilatkozását megelőzte a kísérletvezető *csak* partikula produkciója, ami befolyásolhatta a gyermek adatait (ezeket az eseteket megjelöltük).

A korpuszban összesen 356 *csak* partikulát találtunk, melyből 50-et zártunk ki. Kizárást eredményezett, ha a gyerekek feleslegesen ismételték [(19a)], ez esetben egy előfordulást számoltunk, a többit kizártuk; nem fejezték be a mondanivalójukat [(19b)], vagyis nem lehet tudni, mire vonatkozna a *csak*; illetve a kérdésre a *csak*-ot tartalmazó megnyilatkozás nem volt válasz, nem volt beilleszthető a kontextusba [(19c)], így a *csak*-ot nem tudtuk értelmezni, típusokba sorolni.

- | | |
|---|--------------------|
| (19a) <i>Csak csak csak</i> nem szól a rádió. | (CHILDES; 2;00) |
| (19b) Letörni nem, <i>csak</i> ... | (CHILDES; 2;01.28) |
| (19c) – Te nem félsz?
– <i>Csak</i> . | (CHILDES; 1;08.06) |

A fennmaradó 306 *csak*-előfordulást típusokba soroltuk, mely alapján megállapíthatjuk, hogy a bölcsődéskorúak nyelvhasználatában is a logikai *csak*-típus a leggyakoribb, összesen 231-szer fordult elő a korpuszban (75%), míg a diskurzusjelölői szerepben álló *csak* partikulára 75 előfordulást kaptunk (25%). Az óvodásoknál gyakori *egyszer csak* szerkezet nem fordult elő.

3.2.2. A csak partikula a CHILDES korpuszban

A logikai *csak* előfordulásait nem tudtuk altípusokra bontani, mivel ebben a korban a gyerekek még túl sokat hibáznak, rövidebb mondatokat, néha csak mondattöredékeket produkálnak, így az altípusokra osztás túlságosan bizonytalan. Elmondhatjuk azonban, hogy mindegyik altípus előfordul: a fókuszos [(20a)], predikátum előtti [(20b)] és a *de* értelmű [(20c)] *csak* is.

- (20a) Ebben *csak* víz van. (CHILDES; 2;10.27)
 (20b) Míngyá jövök, *csak* mekejesem [: megkeresem] a másik nyuszit. (CHILDES; 2;04)
 (20c) *Csak* nem tudom hoj [: hol] van. (CHILDES; 2;09.11)

Megfigyeltük továbbá, hogy a logikai *csak* előfordul mind kérdő [(21a)], mind kijelentő [(21b)], mind felszólító [(21c)] mondatmodalitással. A *csak* partikula hátravetve [(21d)] sokkal nagyobb arányban jelenik meg, mint az óvodáskorú gyermekeknél (CHILDES: 22 előfordulás, 9,5%; MONYEK: 10 előfordulás, 3,2%).

- (21a) *Csak* az szép? (traktor) (CHILDES; 2;01.29)
 (21b) *Csak* megcsináltam. (nem elrontotta) (CHILDES; 2;01)
 (21c) *Csak* bújj el! (CHILDES; 2;00.01)
 (21d) Hát csoszogni tud *csak*. (CHILDES; 2;08.20)

A diskurzusjelölő *csak* típust vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy sokkal gyakrabban fordult elő a bölcsődéskorúak megnyilatkozásaiban, mint az óvodáskorúaknál: összesen 75-ször a vizsgált 306 esetből, míg a MONYEK korpuszban csupán 15 diskurzusjelölői *csak*-ot találtunk a 349 előfordulásból. A két korpusz között tehát szignifikáns az eltérés a *csak*-ok alaptípusát tekintve [$\chi^2(2) = 72,297, p < 0,001$]. A CHILDES korpuszban talált 75 diskurzusjelölői előfordulásból csupán 4 esetben szerepelt a hangsúlyos *csak* [(22a)], ami hasonló arány, mint az óvodásoknál. A diskurzusjelölői *csak*-előfordulások közül leggyakrabban (71 esetben) a felszólító mondatmodalitással álló hangsúlytalan *csak* jelent meg [(22b)]. A vonatkozó névmás és a *csak* kollokációja a CHILDES korpuszban nem fordult elő.

- (22a) *Csak* megnézem. (nem lenne szabad) (CHILDES; 2;01.27)
 (22b) Nézd *csak* én mit csinálok éppen. (CHILDES; 2;10.11)

A hangsúlytalan diskurzusjelölői *csak* kapcsán megfigyeltük, hogy a (22b)-ben megjelenő *nézd csak* és ragozott alakjai (*nézz/nézzük csak*) összesen 37 esetben hangzott el, melyből 28-at ugyanaz a gyermek mondott. Emellett egyéb hangsúlytalan *csak*-ot tartalmazó alakulatok is megjelentek, mint például: *add csak ide, menj csak, figyelj csak, ülj csak le, várj csak*. A szerkezet magas előfordulási gyakoriságának oka valószínűleg az, hogy a gyerekek ebben a korban sokszor hallják a felnőttektől ezt a bátorítást kifejező *csak*-ot.

3.2.3. Hibázások

A bölcsődések hibázásait tekintve azt tapasztaltuk, hogy a MONYEK korpuszban talátnál több szemantikai/pragmatikai hiba fordul elő: a partikula nem válasz a kérdésre, nem illeszthető be a kontextusba. Ezeket az előfordulásokat kizártuk, mivel nem adekvát használatot mutatnak. Az óvodai korpuszban talátnál többször fordul elő olyan megnyilatkozás is, amikor a gyermek ugyan szemantikai/pragmatikai értelemben jól használja a *csak* partikulát, de agrammatikus a szerkezet. A logikai *csak* esetében például: megfordítja az igekötő–ige sorrendet, ahol nem kellene [(23a)]; hátraveti a *csak*-ot, így a szerkezet agrammatikus lesz [(23b)]. Diskurzusjelölőként a hangsúlytalan *csak*-ot felszólításkor szórendileg nem a megfelelő pozícióba helyezi [(23c)]; vagy a hangsúlyos *csak* partikulát az ige után ejti, ami szintén agrammatikus [(23d)].

(23a) *Csak* romlott el. (Helyesen: *Csak* elromlott.) (CHILDES; 2;00.01)

(23b) Nincs kettő *csak*. (CHILDES; 2;07.00)

(Helyesen: *Csak* nincs kettő. Kontextus: Kér még egyet valamiből, de nincs belőle még egy, nincs kettő.)

(23c) Hozd neki *csak* sört. (CHILDES; 1;10.05)

(Helyesen: Hozd *csak* neki a sört.)

(23d) Nem tudom *csak*. (CHILDES; 2;01)

(Helyesen: *CSAK* nem tudom. Kontextus: Mégsem tudja felhúzni a paplant, pedig az előbb azt mondta, hogy ő is fel tudja.)

Az adatok tehát alátámasztották a második hipotézisünket, miszerint az óvodáskorúaknál fiatalabb gyermekek körében is előfordul a *csak* partikula felnőttszerű használata, az óvodásokhoz képest több nem adekvát mondatba helyezéssel.

4. Összegzés, továbblépési lehetőségek

Kutatásunkban a *csak* partikula használatát vizsgáltuk 6 évesnél fiatalabb gyermekek nyelvhasználatában. Ehhez három korpuszt elemeztünk: a MONYEK korpuszt, mely óvodások megnyilatkozásait tartalmazza; a CHILDES korpuszt, mely 2–3 éves gyerekek beszédét rögzíti; és végül a BEA beszéltnyelvi adatbázis egy véletlenszerűen kiválasztott részét, a felnőttnyelvi mintával való összehasonlítás érdekében.

A vizsgálatok alapján elmondható, hogy a kapott eredmények alátámasztották a hipotéziseinket, miszerint mind az óvodáskorúak, mind a náluk fiatalabb gyermekek már használják adekvátan és grammatikusan a *csak* partikulát, mind a logikai, mind

a diskurzusjelölő típust. Továbbá azt is megmutattuk, hogy a felnőtt korpusz adatai párhuzamba állíthatók az óvodás (MONYEEK) korpusz adataival: a különféle *csak*-típusok (logikai, diskurzusjelölői) aránya nem különbözik szignifikánsan a két korpuszban.

Az elemzések alapján azt is megállapítottuk, hogy mind a bölcsődéskorúak, mind az óvodások, mind a felnőttek legjellemzőbben a logikai *csak* típust használják, azon belül is leginkább a fókuszos konstrukciót. A diskurzusjelölő *csak* típus sokkal ritkábban jelent meg a gyermeknyelvi korpuszokban. A hangsúlyos *csak* partikulára csupán 4-4 előfordulást találtunk a két korpuszban. Ennek oka valószínűleg a szövegtípusban keresendő: mivel a korpusz alapvetően történetmesélésből és nem spontán társalgásból tevődik össze, ritkábban teljesül a hangsúlyos *csak* partikula használatára jellemző pragmatikai feltétel, vagyis hogy az új információ inkompatibilis a kontextussal (vö. GYURIS 2008). Mindenesetre az ebből a néhány előfordulásból is megállapítható, hogy már a bölcsődéskorú gyermekek is képesek grammatikusan használni a hangsúlyos *csak* partikulát, amit saját tapasztalataink is alátámasztanak. A felszólító mondatmodalitással álló hangsúlytalan, bátorítást vagy fenyegetést kifejező *csak* típusra a MONYEEK korpuszban nagyon kevés találatot kaptunk, viszont a CHILDES korpuszban kiugróan magas számban (71-szer) fordult elő. Megállapítottuk továbbá, hogy az óvodáskorú gyermekek körében gyakori a vonatkozó névmás és a *csak* kollokációja, illetve az *egyszer csak* állandósult szókapcsolat, melyek a bölcsődéskorúak csoportjánál egyáltalán nincsenek jelen. Az *egyszer csak* forma óvodásoknál talált magas előfordulása szintén magyarázható a szövegtípussal (történetmesélés). A BEA felnőttnyelvi adatbázissal való összevetés kvalitatív szempontból is hasznosnak bizonyult: több olyan *csak*-ot tartalmazó konstrukciót találtunk, amely a felnőtteknél gyakori, viszont az óvodásoknál még nem jelenik meg, mint például az *ugyancsak*, *csaknem* vagy a *(már/még) csak ... is/se(m)* szerkezet.

A 2–3 éves korosztály vizsgálata csupán kitekintésként szolgál, mivel a rendelkezésre álló adatok több évtizeddel korábbiak, és csupán 8 kisgyermek megnyilatkozásait tartalmazzák. Emiatt (valamint a szövegtípus fent említett jellegzetességei miatt) a jövőben mindenképpen további kutatásra lenne szükség – saját megfigyelésekre, interjúkra, személyes tesztelésre –, hogy szélesebb körben megvizsgáljuk a gyermekek nyelvhasználatában a *csak* szócskát, leginkább a 2 és 4 éves kor közötti gyermekek adataira, illetve a diskurzusjelölő típusra fókuszálva. További céljaink közé tartozik a *csak*-ot tartalmazó kollokációk, többemű konstrukciók vizsgálata a gyermeknyelvben, beleértve a diskurzusjelölő-halmazokat is. Végül szintén jövőbeli kutatás tárgyát képezheti a gyűjtött adatok összevetése idegen nyelvi példákkal (angol, német), elsődlegesen idegen nyelvű gyermeknyelvi korpuszok felhasználásával.

Kutatásunk elsődleges célja az volt, hogy feltárja a *csak* partikula használatát a 6 évesnél fiatalabb gyermekek nyelvhasználatában. Eredményeink a logikai *csak* vonatkozásában összhangban állnak a partikula értelmezésére vonatkozó korábbi kutatásokkal (PINTÉR 2017), mely szerint a gyerekek 4,5 éves korukra már tisztában vannak a fókuszos *csak* jelentésével. Vizsgálatunk újdonsága a logikai *csak* tekintetében egyrészt az, hogy az óvodáskorú gyermekek nem csupán tökéletesen értik, de aktívan használják is a partikulát, valamint hogy a fiatalabb korosztály – 2–3 éves gyermekek – nyelvhasználatában is jellemző a logikai *csak* produkciója. A diskurzusjelölői *csak* vonatkozásában megállapítottuk, hogy az óvodáskorú gyermekek mind a hangsúlyos, mind a hangsúlytalan változatot aktívan használják, ami összhangban áll azon korábbi kutatásokkal, melyek a különféle diskurzusjelölők gyakori gyermeknyelvi előfordulásáról számolnak be (például *hát, így, ilyen* [MARKÓ – DÉR 2011]). Kutatásunk egyrészt arra mutat rá, hogy az óvodáskorúak beszédében – a korábban vizsgált diskurzusjelölők mellett – a *csak* partikula is megtalálható, másrészt arra, hogy – akárcsak a logikai *csak* – a diskurzusjelölői *csak* is megjelenik már a fiatalabb, bölcsődéskorú gyermekek beszédprodukciós folyamatában is.

Irodalom

- BALOGH, Kata (2009): *Theme with Variations. A Context-Based Analysis of Focus*. Doctoral thesis, University of Amsterdam.
- DÉR Csilla Ilona (2020): *Diskurzusjelölők és társulásaik a magyar nyelvben*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- É. KISS Katalin (1998): Mondattan. In: É. KISS Katalin – KIEFER Ferenc – SIPTÁR Péter: *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest, 17–184.
- FÁBRICZ Károly (1986): *Partikulák a magyar és az orosz nyelvben*. Kandidátusi értekezés, Szeged. <http://real-d.mtak.hu/25/1/F%C3%A1br.pdf> (A letöltés ideje: 2020. november 28.)
- GYURIS Beáta (2008): A diskurzus-partikulák formális vizsgálata felé. In: KIEFER Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan IV. A szótár szerkezete*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 639–682.
- KAS Bence – LUKÁCS Ágnes (2013): Focus sensitivity in Hungarian adults and children. *Acta Linguistica Hungarica* 60. 217–245. <https://doi.org/10.1556/ALing.60.2013.2.4>
- KENESEI István (1992): Az alárendelt mondatok szerkezete. In: KIEFER Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 529–713.

- MARKÓ Alexandra – DÉR Csilla Iлона (2011): Diskurzuszjelölők használatának életkori sajátosságai. In: NAVRACSICS Judit – LENGYEL Zsolt (szerk.): *Lexikai folyamatok egy- és kétnyelvű közegben*. Tinta Kiadó, Budapest, 49–61.
- MÁTYUS Kinga – OROSZ György (2014): MONYEEK: Morfológiailag egyértelműsített óvodai nyelvi korpusz. *Beszédkutatás*. 237–245.
- MIHAJLIK Péter – BALOG András – GRÁCZI Tekla Etelka – KOHÁRI Anna – FEGYÓ Tibor – MÁDY Katalin (2022): „Releasing the BEAST” – A BEA gépi beszédleiratozási feladat, megközelítések és eredmények. In: BEREND Gábor – GOSZTOLYA Gábor – VINCZE Veronika (szerk.): *XVIII. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 199–210.
- PINTÉR Lilla (2017): *A kimerítő értelmezés elsajátítása különböző fókusz típusok esetén*. Doktori (PhD) értekezés, PPKE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest.
- SCHIRM Anita (2011): *A diskurzuszjelölők funkciói: a hát, az -e és a vajon elemek története és jelenkori szinkrón státusa alapján*. Doktori (PhD) értekezés, Szegedi Tudományegyetem, Szeged.

Források

- BEA – Magyar Spontán Beszéd Adatbázis. <http://www.nytud.hu/adatb/boa/index.html> (é.n.)
(A letöltés ideje: 2021. december 3.)
- CHILDES – Child Language Data Exchange System. <https://childes.talkbank.org> (A letöltés ideje: 2021. december 3.)
- MONYEEK – Magyar Óvodai Nyelvi Korpusz. <http://www.nytud.hu/oszt/korpusz/moneyek.html>
(A letöltés ideje: 2021. december 3.)

Az otthoni nyelvi környezet hatása a narratív készség fejlődésére – A *Gyermekirodalmi Checklist*

*Murányi Sarolta*¹

1. Bevezetés

A családi környezet a gyermekek elsődleges szocializációs terepe. Ismert tény, hogy a gyermeket körülvevő tapasztalatok, otthoni nyelvhasználat elősegítheti vagy akadályozhatja a gyermek nyelvi fejlődését (SÉNÉCHAL et al. 1998). Az anyanyelvi környezet minősége előny vagy hátrány forrása lehet a gyermek számára (BERNSTEIN 1971; KISS 2002). Ennek a nyelvi közegnek fontos összetevője a mese, a történetmesélés – akár valós, a gyerekekkel megtörtént, akár kitalált történet az.

Már egészen fiatalkortól az anyanyelv fejlesztő eszköze a mesélés. A mesén keresztül a gyermeknek lehetősége van olyan tapasztalatokat, nyelvi mintákat is megismerni, amelyek a mindennapjaiban, közvetlen környezetében nem találhatók meg. Ez nagyban hozzájárul a gyermekek nyelvi és szociális fejlődéséhez. A mesék hallgatásával a gyermek spontán elsajátíthat nyelvi formákat, megismerheti a narratív struktúrát, valamint bővül a szókincse is (NAGY 2006).

Egy történet elmesélése komplex nyelvi feladat. A gyermekek által létrehozott narratívák elemzésekor képet kaphatunk az adott gyermek nyelvi és kognitív képességeiről is. A történetmesélés az anyanyelv-elsajátítás egyik jelentős területe. A szociokulturális környezet hatással van arra, hogy a gyermekek hogyan mesélnek el egy történetet, hogyan fejlődik a narratív készségük. Bár az otthoni és az iskolai nyelvi környezet egyaránt fontosak a szókincs és a nyelvhasználat alakulásában, de az otthoni környezet változói, mint például a szülő–gyermek szóbeli interakciók gazdagsága és a gyermekkel való közös olvasás mennyisége meghatározói lehetnek az elbeszélői készségnek (DICKINSON – TABORS 2001).

Az otthoni nyelvhasználat vizsgálata során a kutatók a családi környezet három olyan aspektusát emelték ki, amelyek befolyásolhatják a gyermek (nyelvi) fejlődését és az írás és olvasás elsajátítását. Ezek a következők (WEIGEL et al. 2006; FEKONJA-PEKLAJ et al. 2015): 1) Olvasnak-e a szülők és a gyermekek közösen mesét? 2) Milyen a szülő

¹ ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai Tanszék

viszonya az olvasással, milyen nyelvi környezetet gondol a gyermekének megfelelőnek? 3) Mennyire ösztönzi a szülő a gyermeket a beszédre, milyen helyzetek adódnak a beszélgetésre a családi életben? Sénéchal (2006) az otthoni nyelvi tapasztalatokat formális és informális csoportokra osztotta. A formális tapasztalatok közé sorolja azokat a helyzeteket, amikor a szülő kifejezetten oktatási céllal végez nyelvi tevékenységet és tölt időt gyermekével (például a betűk megtanítása, az olvasás közös gyakorlása). Az informális tapasztalatok közé azok a közös tevékenységek kerültek, amelyeknek elsődleges célja nem valamilyen készség elsajátítása. Ilyen alkalom lehet egy közösen kitöltött rejtvény, egy családi beszélgetés vagy az esti mese együtt olvasása is. Sénéchal vizsgálatainak alapján elmondható, hogy a két területen szerzett tapasztalok más-más készségeket fejlesztenek. A formális tapasztalatok az akadémiai sikeresség, az írás és olvasás hatékony elsajátításában válhatnak a gyermekek előnyére, míg az informális tapasztalatok a gyermekek szókincsére, szóbeli szövegalkotására lehetnek nagyobb hatással.

A közös olvasással töltött idő, a rendszeresség, valamint a gyermek életkora, amikor elkezd a család közösen olvasni, olyan tényezők, amelyek összefüggést mutatnak a gyermek későbbi nyelvi kompetenciájával, szövegértésével (BUS – VAN IJZENDOORN 1997; STADLER – MCEVOY 2003). Egy longitudinális vizsgálat tanúságai szerint azok a kisgyermekek, akiknek a szülei gyakrabban olvastak az első és hatodik életévük között, és a könyv tartalmát meg is beszéltek velük, magasabb nyelvi kompetenciát mutattak 2 és 5 éves koruk között, mint azok, akikkel ritkábban olvastak a szülei (WELLS 1985).

Már a beszéd megjelenése előtti gesztushasználatban is szignifikáns különbségek figyelhetők meg azok között a gyermekek között, akiknél gyakori a közös meseolvasás, és azok között, akiknél ez a tevékenység nincs erőteljesen jelen. Lyytinen és munkatársai (1998) vizsgálatában azok a magasabban iskolázott szülők, akik saját bevallásuk szerint rendszeresen olvasnak gyermeküknek, a szülői kérdőív tanúságai szerint a gyermekeik jobb kommunikációs készségekkel rendelkeztek, mint azok a társaik, akik nem hallgatnak rendszeresen mesét. A rendszeres mesélésben részesülő 14 hónapos gyermekek több szimbolikus és kommunikációs gesztust használtak. Az expresszív és receptív szókincs fejlődését, a megnyilatkozások grammatikai szerkesztettségét mérő tesztekben is jobban teljesítettek azok a gyermekek, akiknél a szülők több időt töltöttek közös történetmeséléssel (LYYTINEN et al. 1998).

Egy hazai, 6–8 éves tanulók részvételével készült vizsgálat megállapításai szerint a mesék rendszeres hallgatása pozitívan befolyásolja a szókincs fejlődését a kisiskolás életkorban is. A kisgyermekkoruktól mesét hallgató tanulók teljesítménye két típusú szókincsvizsgálatban is meghaladta azokét, akiknek nem mesélnek rendszeresen vagy legalább alkalmanként a szülei (UNGER-KIRÁLY – VASS 2021).

A meseolvasás, a mesék struktúrája, nyelvezete természetesen befolyásolja azt is, hogy a gyermek hogyan mesél történeteket, milyen a narratív kompetenciája (STADLER – McEVOY 2003; MARJANOVIČ UMEK et al. 2005; CHEN et al. 2010). Azokban a kutatásokban, amelyekben az otthoni nyelvi környezet hatását vizsgálják a narratív készségre, a legtöbb esetben a narratív készség vizsgálatához valamely sztenderdizált angol nyelvű narratív-készség-tesztet (például *Bus Story, Narrative Assessment Protocol*) vagy azokhoz nagyon hasonló, képről vagy képsorról való történetmesélést használtak (JUSTICE et al. 2010; RENFREW et al. 1994).

Az otthoni nyelvhasználat megítélésére a kérdőíves módszerek a legalkalmasabbak. Ezekben az esetekben a vizsgálat tárgya a család szocioökonómiai státusza és a szülők iskolai végzettsége is. A vizsgálatok során a kutatók létrehoztak egy olyan mérési lehetőséget, amelyben a szülők irodalomismeretén keresztül indirekt módon következtethetünk az otthoni nyelvhasználat sajátosságaira. Az egyik első olyan teszt, amely a szülők gyermekirodalom-ismeretét vizsgálta, Sénéchal (1996) *The Title Recognition Test*-je volt. A kérdőív alapötlete az, hogy fiktív és valós könyvcímek közül kell a szülőnek azokat megjelölnie, amelyeket már olvasott. Ebben a formában a kutatók indirekt módon kaphatnak képet arról, milyen az otthoni nyelvi környezet. A teszt több verzióban és nyelven elkészült az évek során: *The Title Recognition Test* (FRIJTERS et al. 2000), *Checklist of Children's Books* (MARJANOVIČ UMEK et al. 2005), *Children's Book Title Checklist* (CHEN et al. 2010), *Book Recognition Test* (STANOVICH – WEST 1989), *The Title Recognition Test* (ALLEN et al. 1992). A szlovén nyelven készült kérdőívet a pszichológiai, logopédiai diagnosztikában is használják az anamnézis felvétele során (MARJANOVIČ UMEK et al. 2005).

Összefoglalóan elmondható, hogy a gyermekek narratív készség terén nyújtott teljesítményében kiemelt szerepe van a családi háttérnek, az oktatási intézménynek, valamint a célzott fejlesztésnek is. A jelen vizsgálat célja az volt, hogy egy magyar nyelvű gyermekirodalom-ismeret kérdőív létrehozásával felderítse, hogy kimutatható-e összefüggés a szülők gyermekirodalom-ismerete és a gyermekeik narratív teljesítménye között. A nemzetközi szakirodalom eredményei alapján feltételezhető, hogy az otthoni meseolvasás hatással van a gyermekek narratív készségére. Minél magasabb pontszámot ér el a szülő a gyermekirodalmi kérdőívben, annál magasabb pontszám várható a gyermekétől a narratív készség tesztelésekor.

2. Kísérleti személyek, anyag és módszer

A vizsgálatban 27 óvodás gyermek és a szüleik vettek részt, 15 fő 3–4 éves gyermek és 12 fő 5–6 éves gyermek. Minden résztvevő ép értelmű, ép hallású, tipikus nyelvfajlású, magyar anyanyelvű személy volt. A gyermekek ugyanabba a Budapesthez közeli óvodába járnak. A vizsgálatban részt vevők adatait szülői hozzájárulással anonimíálva tárolom. A résztvevő gyerekek szüleit írásban és szóban tájékoztattam a vizsgálat körülményeiről, az adatok tárolásának és felhasználásának módjairól. Az óvoda vezetősége és a gyermekek szülei egyaránt beleegyezésüket adták.

A vizsgálat két részből állt: a szülői kérdőívből és a gyermekek narratív készségének teszteléséből. A gyermekek narratív készségének vizsgálatát a Narrative Assessment Protocol (NAP) módszertana szerint végeztem (JUSTICE et al. 2010). A kísérlet felvétele minden esetben külön szobában zajlott. A NAP leírása pontosan rögzíti az instrukciókat is. Ezek a következők voltak:

Egy mesekönyvet fogunk együtt megnézegetni, ebben a könyvben csak képek vannak. Először elmesélem neked a történetet, utána pedig arra kérlek, hogy a könyvet újra lapozva te meséld majd el nekem a történetet.

Ezután:

Most te jössz! Meséld el nekem a lehető legrészletesebben, leghosszabban a mesét! Nézzük közben a képeket is!

A NAP weboldalán az eszközök között közzétett *Raccoon Makes Lemonade*, mosómedvés mesét magyarra fordítottam, és minden felolvasáskor ezt használtam. A képsort a megadott módon könyv formátumba fűztem. Az általam választott történetben a főszereplő egy mosómedve, aki limonádét szeretne készíteni a barátainak, de eközben különböző megoldandó problémákkal találja szemben magát. A teljes, 16 oldalas képsor néhány képe és a felolvasott szöveg megtalálható a jelen tanulmány 1. számú mellékletében.

A gyermekek által elmondott történeteket diktafonnal rögzítettem, majd lejegyeztem, és a megadott szempontok szerint értékeltem. A jelen vizsgálatban a NAP értékelőlapján szereplő szempontok közül kizárólag a történet makroszerkezetére vonatkozókat használtam és igazítottam a magyarra fordított meséhez. Ezek között az értékelési szempontok között szerepelt, hogy a gyermek jelöli-e a történetek hagyományos struktúráját azzal, hogy címet ad a történetnek, valamint használja-e a konvencionális történetkezdés (*egyszer volt, hol nem volt; élt egyszer stb.*) és befejezés (*itt a vége, fuss el véle; vége*)

fordulatait. Abban az esetben, ha ezek szerepeltek a gyermek elbeszélésében, 1 pont volt adható (1. táblázat).

1. táblázat. A hagyományos struktúra pontozási útmutatója

Hagyományos struktúra	Példák	Pont
Cím	<i>A mosómedve limonádét készít</i>	0/1
Hagyományos kezdés	<i>Egyszer volt, hol nem volt...</i>	0/1
Hagyományos befejezés	<i>Itt a vége, fuss el véle.</i>	0/1

Az időbeli elrendezés jelölésére használt szavak mindegyike 1 pontot ért, de nem adható 3-nál több pont a történet kronológiájára abban az esetben sem, ha a gyermek több időhatározót használ (2. táblázat).

2. táblázat. Az időbeli elrendezés pontozási útmutatója

Kronológia	Példák	Pont
Időbeli elrendezés jelölése	<i>Először, ezután, hamarosan, amíg, másodszor, végül, hirtelen</i> Kivétel: és	0/1/2/3

A narratívában megjelenő történetegységek vizsgálata során a NAP a főszereplő megnevezését, az érzelmek megjelenését, valamint a célok, problémák, megoldások és eredmények bemutatását pontozza (3.a.–b. táblázat). A mesében 3 alepizód van, amelyben a főszereplőnek minden esetben van egy célja, szembeesül egy problémával, keres egy megoldást, majd az erőfeszítése eredményeképpen megoldódik a probléma (lásd 3.a. táblázat).

3.a. táblázat. A történetegységek pontozási útmutatója

Történetegységek				
	Célok	Problémák	Megoldások	Eredmények
1	<i>Limonádéért megy.</i>	<i>Túl magasan van a kancsó.</i>	<i>Hoz egy széket.</i>	<i>Megszerzi a kancsót.</i>
2	<i>Megkóstolja az italt.</i>	<i>Túl savanyú.</i>	<i>Cukrot tesz az italba.</i>	<i>Finom az ital.</i>
3	<i>Kiviszi az italt.</i>	<i>Nincs pohár.</i>	<i>Bemegy pohárért.</i>	<i>Poharakkal tér vissza.</i>
Pont	0/1/2/3	0/1/2/3	0/1/2/3	0/1/2/3

Összesen a struktúrára, kronológiára és a történetegységek megjelenítésére 24 pont volt adható.

3.b. táblázat. A történetegységek pontozási útmutatója

Történetegységek	Példák	Pont
Érzelem megnevezése	<i>Mérgelődött, boldogan, örömmel</i>	0/1
Főszereplő	<i>Roni</i>	0/1

A szülőknek szóló kérdőívet a *Children's Book Title Checklist* (CHEN et al. 2010) alapján készítettem el magyar nyelven. Egy online kérdőív formájában megkérdeztem 100 óvodáskorú gyermek szüleit arról, hogy mi a gyermekük kedvenc könyve. A kérdőívben három címet lehetett megadni. A Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár munkatársaitól kértem egy kimutatást arról, hogy az utóbbi évben melyek voltak a legtöbbet kölcsönzött óvodásoknak szóló könyvek. Ezenkívül letöltöttem a két legnépszerűbb, online is elérhető könyvesbolt gyermekkönyvekre vonatkozó eladási listáit, népszerűségi listáit. A listákból kihúztam azokat a címeket, amelyek szereplői, témái eredetileg televíziós vagy filmes területen szerepeltek (pl. *Verdák*), valamint a sorozatcímekből minden esetben csak a legnépszerűbb sorozatrészt hagytam a végleges listában (pl. *Bogyó és Babóca*, *Rumini*-sorozat). Ezek után összeállítottam egy 30-as listát, amelyben csak olyan címek szerepeltek, amelyek mind a négy listán rajta voltak. Ezekhez a címekhez hozzáadtam 30 olyan címet is, amelyek kitalált címek, de hangzásukban, felépítésükben hasonlítanak a gyermekkönyvek címeire. A megszerkesztett kérdőívet, a *Gyermekirodalmi Checklistet* (lásd *Melléklet*) kiegészítettem az olvasási szokásokra vonatkozó egyéb kérdésekkel is. A könyvcímeknél szereplő instrukció a következő volt: „A felsorolt gyermekeknek szóló könyvek közül jelölje azokat, amelyeket ismer.” A kérdőív kitöltésekor a szülőknek nem volt arról információjuk, hogy a listában szereplő címek fele kitalált, nem létező könyvcím.

A vizsgálatban részt vevő szülők személyesen, az óvodában töltötték ki a kérdőívet. Az értékeléskor a valós jelölt címek darabszámából kivontam a fiktív jelölt címek darabszámát. Így abban az esetben, ha valaki az összes valós címet bejelölte, és egy olyat sem jelölt, amely kitalált volt, összesen 30 pontot szerzett a teszten. Az olvasási szokásokra vonatkozó kérdésekre adott válaszokat a jelenlegi vizsgálatban nem használtam fel.

Számszerűsítettem a két gyermekcsoport narratív készségekre vonatkozó pontszámait, majd összehasonlítottam a szülei *Gyermekirodalmi Checklisten* elért eredményeivel. A két óvodás csoport narratív teljesítményének összehasonlításához a Mann–Whitney féle *U-tesztet* végeztem el. A szülők és a gyermekek pontszámainak összehasonlításához a Pearson-féle korrelációelemzést használtam. A statisztikai elemzésekhez a *CogStat* szoftvert használtam.

3. Eredmények

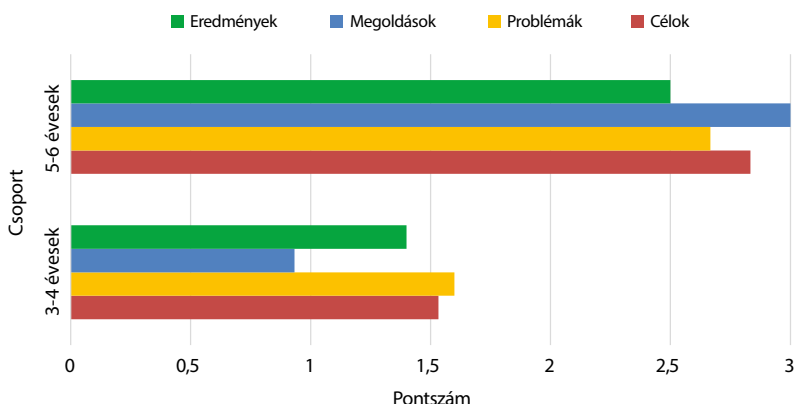
3.1. A narratív készség pontszámai

A vizsgálatban részt vevő 3–4 évesek narratíváiban a hagyományos kezdés és befejezés fordulatai kevésbé voltak jelen. A hagyományos kezdés egy esetben fordult elő, a történetek végét a gyermekek 26%-a jelezte valamilyen nyelvi formával (*Vége! Itt a vége! Itt a vége, fuss el véle!*). Ebben a korcsoportban a történetegységek megnevezése hiányos volt.

A legtöbbször a főszereplő problémáit és a tettek eredményeit nevezték meg. A megoldásért tett lépések és probléma megfogalmazása hiányzott. Az 1. ábrán látható, hogy a fiatalabb korcsoport tagjai a történetegységek megnevezésére kapható maximum 3 pontból átlagosan mennyit szereztek.

A 3–4 évesek a főszereplőt összesen egy esetben nevezték meg a módszertanban előírt módon, a felolvasott történetben elhangzott néven. Ugyancsak egyetlen történetben fogalmazták meg a főszereplő érzelmeit (*a maci mérges volt*).

Az 5–6 éveseknél a történetek többségében jelen voltak a hagyományos kezdés (*egyszer; egyszer volt, hol nem volt*) és a hagyományos befejezés (*itt a vége, fuss el véle; vége*) ismert fordulatai. A történetek 40%-ában volt hagyományos kezdés, és a gyermekek több mint 50%-a használta a hagyományos befejezés nyelvi fordulatait. Az 1. ábrán látható, hogy a többségnek nem jelentett kihívást megfogalmazni a célokat, problémákat, megoldásokat és eredményeket sem. Az 5–6 éves csoport közel 70%-a megnevezett minden történetegységet az értékelésben felsoroltak közül.



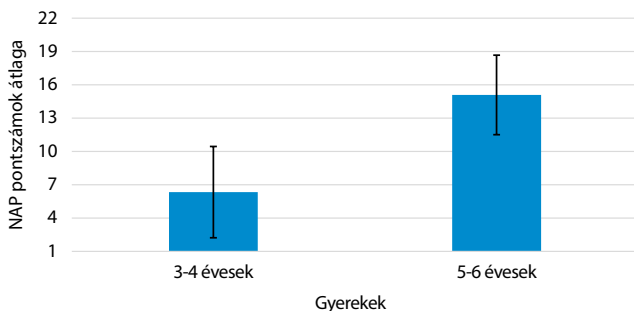
1. ábra. A narratívák pontszámai korcsoportonként

Az 5–6 éves korosztályban a főszereplő megnevezése a történetek 58%-ában megtörtént. A főszereplő érzelmeire ebben a korcsoportban a történetek 40%-ában utaltak a vizsgálatban részt vevők.

A fiatalabbak az összesen elérhető 24 pontból átlagosan 6,3 pontot szereztek. A legalacsonyabb értékű narratíva 1 pont, a legmagasabbra pontozott narratíva 13 pont volt. Az 5–6 éves korcsoportban átlagosan 15,1 pontot szereztek a résztvevők, náluk a legalacsonyabb pontszám 8, a legmagasabb 23 volt. Mindkét csoportban nagy egyéni eltérések voltak jellemzőek. Az alábbiakban az 5–6 éves csoport legalacsonyabb és legmagasabb pontszámát kapott történetei olvashatók.

KSZ42 (6;4 éves, 8 pont)	KSZ49 (6;5 éves, 23 pont)
<p><i>elhatározta hogy csinál magának egy jegestát és megissza kinyitotta a hűtőt és keres valamit ezt a pohárt akarta elhatározta hogy létrán megy aztán elvette és ivott belőle nem ízlett neki de tett bele cukrot és utána meg jeget tett bele és utána kivitte a barátainak pohárba nem szabad beletenni odaadta a teknősnek és kihozott mindenkinek beletöltött mindenkinek és együtt megitták</i></p>	<p><i>egyszer egy forró nyári napon a négy barát focijátékot játszottak de olyan meleg volt, hogy hamar megizzadtak Roninak eszébe jutott valami várjatok hozok limonádét Roni bement és kinyitotta a hűtőszekrényt benne a limonádéval de sajnos túl magasán volt Roni dühös lett amíg észre nem vette a nehéz sámlit odavitte a hűtőszekrényhez és levette a limonádét óvatosan nehogy kiboruljon aztán megkóstolta mondta hogy ez túl savanyú Roninak újra eszébe jutott valami kivette a cukrostálat szórt bele három kanállal a limonádéba aztán újra megkóstolta mondta hogy így már finomabb kivitte a barátainak de sajnos nem volt pohár Roni gyorsan beszaladt poharakért utána kihozta négy poharat szépen lassan öntött, hogy mindenkinek ugyanannyi legyen és ne ömöljön ki megitták és mondták hogy köszi Roni vége</i></p>

A két csoport teljesítményének összehasonlítására elvégzett Mann–Whitney U-teszt eredménye szerint a két óvodás csoport teljesítménye szignifikáns különbséget mutatott ($Z = -5,810$; $p < 0,001$).

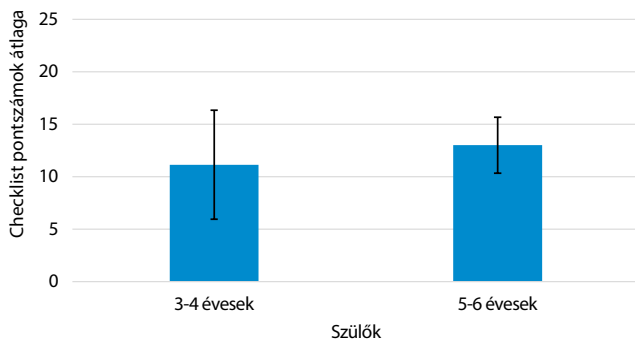


2. ábra. A NAP pontszámok átlaga és szórása a két korcsoportban

3.2. A *Gyermekirodalmi Checklist* pontszámai

A vizsgálatban részt vevő fiatalabb életkorú csoport szülei a *Gyermekirodalmi Checklist*-en a maximum elérhető 30 pontból átlagosan 11-et kaptak. A résztvevők átlagosan 12 valós címet jelöltek, és összesen a résztvevők egyharmada jelölt fiktív címeket is. Az 5–6 éves csoportnál a szülők átlagosan 13 pontot kaptak a kérdőívben adott válasszaikra. Náluk a valós címek átlaga is 13 volt, a csoportból összesen ketten jelöltek 1-1 kitalált könyvcímet.

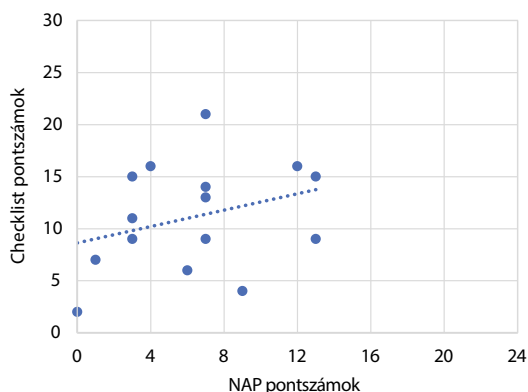
A szülők gyermekirodalom-ismeretében a két csoport eredményeit tekintve nem volt jelentős különbség (3. ábra).



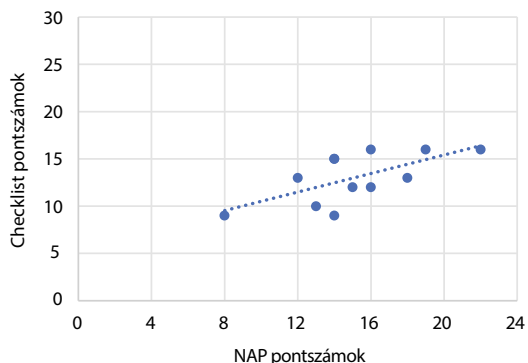
3. ábra. A vizsgálatban részt vevő szülők kérdőívben elért eredményei

3.3. A szülők és gyermekek pontszámainak összevetése

A gyermekek narratív készségére kapott pontszámok és a szülők gyermekirodalom-ismeretére adott pontszámok összevetésére az adatokon Pearson-féle korrelációelemzést végeztem. Az elemzést mindkét korcsoportban külön elvégeztem. A fiatalabb életkorban az elemzés nem mutatott összefüggést a narratív teljesítmény és a szülők gyermekirodalom-ismerete között ($n = 15$, $p = 0,258$, $r = 0,312$). Az 5–6 évesek esetében erős pozitív korrelációt figyelhetünk meg, minél magasabb pontszámot ért el a szülő a kérdőívben, annál magasabb volt a gyermek NAP teszten elért pontszáma ($n = 12$, $p = 0,2$, $r = 0,658$). A két csoport adatainak vizuális megjelenítését a 4–5. ábra mutatja.



4. ábra. A 3–4 évesek NAP pontszámainak és szüleik *Checklist*-pontszámainak összevetése



5. ábra. Az 5–6 évesek NAP pontszámainak és szüleik *Checklist*-pontszámainak összevetése

4. Következtetések

A vizsgálat egyik célja az volt, hogy létrejöjjön magyar nyelven a szülők gyermekirodalom-ismeretére vonatkozó kérdőív. A létrehozott kérdőív nagyobb körben való használata előtt szükséges lenne különböző kulturális és szociális háttérű családok bevonása a kérdőív tesztelésébe, valamint tesztelése nagyobb elemszámú vizsgálatokban is. Az eszköz a nemzetközi gyakorlathoz hasonlóan jól használható a későbbiekben az otthoni nyelvi környezet indirekt felmérésére, kiegészítésül szolgálhat diagnosztikai vagy szűrő-eljárások mellett használva.

A jelen vizsgálatban részben kimutatható volt az összefüggés a gyermekek teljesítménye és a szüleik gyermekirodalom-ismerete között. A fiatalabb életkorban nem mutatkozott kimutatható összefüggés, ennek oka lehet, hogy ebben az életkorban a nyelvi kompetenciák más területeit fejleszti a közösen olvasott mese, és a hatása még nem kimutatható a narratív szerkezet pontszámaiban. Az idősebb korosztály esetében az összefüggés egyértelműen erős volt. A kiemelkedő ismerettel rendelkező szülők gyermekei is magasabb pontszámot szereztek a narratív készséget vizsgáló teszten. Ez is megerősíti azt a nemzetközi szakirodalomban már igazolt megállapítást, hogy az otthoni meseolvasás hatással van a nyelvi és kommunikációs készségek sikeres elsajátítására, és így a történetmesélői készség fejlődésére is.

Köszönetnyilvánítás

Dienes Éva és a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár munkatársai készítették el azt a kölcsönzési listát, ami alapján a *Gyermekirodalmi Checklist* elkészült. Köszönöm a segítségüket!

Irodalom

- ALLEEN, Linda – CIPIELEWSKI, Jim – STANOVICH, Keith E. (1992): Multiple Indicators of Children's Reading Habits and Attitudes: Construct Validity and Cognitive Correlates. *Journal of Educational Psychology* 84(4). 489–503. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.4.489>.
- BERNSTEIN, Basil B. (1971): *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Routledge and K. Paul, London.
- BERNSTEIN, Basil (2005): *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Routledge.

- BUS, Adriana G. – VAN IJZENDOORN, Marinus H. (1997): Affective Dimension of Mother-Infant Picturebook Reading. *Journal of School Psychology* 35(1). 47–60. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00030-1](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00030-1)
- CHEN, Xiao – ZHOU, Hui – ZHAO, Jindong – DAVEY, Gareth (2010): Home Literacy Experiences and Literacy Acquisition among Children in Guangzhou, South China. *Psychological Reports* 107(2). 354–366. <https://doi.org/10.2466/04.11.17.21.28.PR0.107.5.354-366>
- DICKINSON, David K. – TABORS, Patton O. (eds.) (2001): *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Paul H. Brookes Publishing.
- FEKONJA-PEKLAJ, Urška – MARJANOVIČ UMEK, Ljubica – SOČAN, Gregor (2015): Home environment as a predictor of child’s language: A mediating role of family literacy activities and symbolic play. *Psihološka obzorja / Horizons of Psychology* 24. 1–12. <https://doi.org/10.20419/2015.24.421>
- FRIJTERS, Jan C. – BARRON, Roderick W. – BRUNELLO, Maria (2000): Direct and Mediated Influences of Home Literacy and Literacy Interest on Prereaders’ Oral Vocabulary and Early Written Language Skill. *Journal of Educational Psychology* 92(3). 466–77. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.466>
- KADERAVEK, Joan N. – SULZBY, Elizabeth (1998): Parent–child joint book reading: An observational protocol for young children. *American Journal of Speech-Language Pathology* 7(1). 33–47. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0701.33>
- KISS, Jenő (2002): *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- JUSTICE, Laura M. – BOWLES, Ryan – PENCE, Khara – GOSSE, Carolyn (2010): A scalable tool for assessing children’s language abilities within a narrative context: The NAP (Narrative Assessment Protocol). *Early Childhood Research Quarterly* 25(2). 218–234. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.002>
- LYYTINEN, Paula – LAAKSO, Marja-Leena – POIKKEUS, Anna-Maija (1998): Parental Contribution to Child’s Early Language and Interest in Books. *European Journal of Psychology of Education* 13(3). 297–308.
- MARJANOVIČ UMEK, Ljubica – PODLESEK, Anja – FEKONJA, Urška (2005): Assessing the Home Literacy Environment: Relationships to Child Language Comprehension and Expression. *European Journal of Psychological Assessment* 21(4). 271–281. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.4.271>
- NAGY József (2006): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. In: JÓZSA Krisztián (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 91–107.
- O’FALLON, Maura – VON HOLZEN, Katie – NEWMAN, Rochelle S. (2020): Preschoolers’ Word-Learning During Storybook Reading Interactions: Comparing Repeated and Elaborated

- Input. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 63(3). 814–826. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00189
- RENFREW, Catherine – COWLEY, Judy – GLASGOW, Cheryl (1994): *The Renfrew Bus Story Language Screening by Narrative Recall* (American edition). The Centreville School, Delaware.
- SÉNÉCHAL, Monique (2006): Testing the Home Literacy Model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading* 10(1). 59–87. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1001_4
- SÉNÉCHAL, Monique – LEFEVRE, Jo-Anne – HUDSON, Ernie – LAWSON, E. Penelope (1996): Knowledge of Storybooks as a Predictor of Young Children’s Vocabulary. *Journal of Educational Psychology* 88(3). 520–536. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.520>
- SÉNÉCHAL, Monique – LEFEVRE, Jo-Anne – THOMAS, Eleanor M. – DALEY, Karen E. (1998): Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly* 33(1). 96–116. <https://doi.org/10.1598/RRQ.33.1.5>
- STADLER, Marie A. – MCEVOY, Mary A. (2003): The effect of text genre on parent use of joint book reading strategies to promote phonological awareness. *Early Childhood Research Quarterly* 18(4). 502–512. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2003.09.008>
- STANOVICH, Keith E. – WEST, Richard F. (1989): Exposure to Print and Orthographic Processing. *Reading Research Quarterly* 24(4). 402–433. <https://doi.org/10.2307/747605>
- UNGER-KIRÁLY Tünde Erzsébet – VASS Dorottea (2021): A mesélő nyelvi közeg hatása a hat-nyolc éves tanulók aktív és passzív szókincsére. *Anyanyelvi Kultúráközvetítés* 4(1). 45–56. <https://doi.org/10.33569/akk.2522>
- WEIGEL, Daniel J. – MARTIN, Sally S. – BENNETT, Kymberley K. (2006): Mothers’ literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children’s literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy* 6(2). 191–211. <https://doi.org/10.1177/1468798406066444>
- WELLS, Gordon (1985): *Language Development in the Pre-School Years*. Cambridge University Press Cambridge.

Melléklet

1. számú melléklet

A mosómedve limonádét készíti

- 1) Egyszer, egy forró nyári napon Roni mosómedve és a három legjobb barátja fociztak. A nap tűzött, a mozgástól megizzadtak és kimelegedtek. Hamarosan mindenki megszomjazott.
- 2) Roninak hirtelen eszébe jutott valami: „Igyunk egy kis limonádét!” – kiáltott fel.
- 3) Roni beszaladt, és kinyitotta a hűtőszekrényt. A legfelső polcon volt egy kancsó limonádé.
- 4) Megpróbálta elérni a limonádét, de az túl magasan volt, sajnos nem sikerült neki. „Hogy fogom ezt megszerezni?” – kérdezte magában.
- 5) Roni dühös volt, amíg észre nem vett egy fellépőt a pult alatt. „Ez az!” – gondolta. Megragadta a nehéz fellépőt, és a hűtőszekrény elé helyezte.
- 6) Felmászott, és óvatosan kivette a kancsót a hűtőből.
- 7) Roni nagyot kortyolt, hogy megkóstolja az italt.
- 8) „Fúj! – kiáltotta teli szájjal. – Ez ihatatlan, túl savanyú!” – De Roninak lett egy újabb terve.
- 9) Kivette a cukortartót a szekrényből, aztán három nagy kanállal tett a limonádéba.
- 10) Roni másodszor is megkóstolta a limonádét, ezúttal finom és édes volt! „Tökéletes!” – mondta boldogan.
- 11) Nagyon óvatosan kivitte a kancsót, hogy megoszthassa az italt barátaival. Szólt, hogy kész a limonádé. „Juhé!” – mindenki vidáman ugrott oda.
- 12) Gyorsan odamentek az innivalókhoz, de hiányzott valami. Nincs pohár! Hogy fogják így meginni a limonádét?
- 13) Kézből nem lehet limonádét inni. Miközben a barátai vártak, Roni mint a villám befutott, hogy poharat szerezzen.
- 14) Egy perc múlva boldogan tért vissza egy tálcával és négy pohárral.
- 15) Roni lassan és óvatosan öntötte a limonádét a poharakba. Nagyon figyelt arra, hogy mindenki ugyanannyit kapjon.
- 16) Végül a négy barát megitta a frissítő limonádét. „Köszönjük, Roni!” – kiáltotta mindenki.

Itt a vége!

2. számú melléklet

Gyermekirodalmi Checklist (óvodáskor)

Köszönöm, hogy kitöltésével hozzájárul a gyermekek nyelvfajlásával kapcsolatos vizsgálatához.

Murányi Sarolta

muranyi.sarolta@btk.elte.hu

1. A kitöltéssel ezúton hozzájárulok, hogy Murányi Sarolta az általam rendelkezésre bocsátott adatokat bizalmasan kezelje, azokat semmilyen körülmények között harmadik félnek nem adja ki. A személyes adatokat, egymástól független, külön dokumentumokban, saját tárhelyén tárolja, így azokat csak egy speciális kód alapján lehet egymással összefüggésbe hozni.

igen nem

2. A gyermek neve:

3. Szülő neve:

4. A felsorolt gyermekeknek szóló könyvek közül jelölje azokat, melyeket ismer!

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> 3-5-8 perces mesék | <input type="checkbox"/> Boróka meséi | <input type="checkbox"/> Mazsola és Tádé |
| <input type="checkbox"/> A családom színei | <input type="checkbox"/> Boszi seprűnyélen | <input type="checkbox"/> Mesék csak bátraknak |
| <input type="checkbox"/> A Cserfelgők | <input type="checkbox"/> Boti a robot | <input type="checkbox"/> Mesél az erdő |
| <input type="checkbox"/> A halcirkusz | <input type="checkbox"/> Brúnó Budapesten | <input type="checkbox"/> Nem szeretem a fagyit |
| <input type="checkbox"/> A majom mamája | <input type="checkbox"/> Csoda és Kósza | <input type="checkbox"/> Nincs más bajom, majom |
| <input type="checkbox"/> A medve | <input type="checkbox"/> Doktor Hú de Fáy | <input type="checkbox"/> Nyársziget lakói |
| <input type="checkbox"/> A papírhajó-kikötő | <input type="checkbox"/> Én már nagyfiú vagyok | <input type="checkbox"/> Nyúl Péter és barátai |
| <input type="checkbox"/> A szellemkutya | <input type="checkbox"/> Flóra és a varázstáska | <input type="checkbox"/> Oli az oktopusz |
| <input type="checkbox"/> A titoktündér | <input type="checkbox"/> Hella reggelei | <input type="checkbox"/> Pati és a szivárvány-sörényű ló |
| <input type="checkbox"/> A varázslóciica | <input type="checkbox"/> Hisztimesék | <input type="checkbox"/> Pettson és Findusz |
| <input type="checkbox"/> A világ első kuflizenekara | <input type="checkbox"/> Hold a padláson | <input type="checkbox"/> Pipp és Polli – A kis tócsa |
| <input type="checkbox"/> Áfonya barátai | <input type="checkbox"/> Huncutka nem fél | <input type="checkbox"/> Pitypang születésnapja |
| <input type="checkbox"/> Aranyfa | <input type="checkbox"/> Kippkopp és Tiptopp | <input type="checkbox"/> Rumini Datolyaparton |
| <input type="checkbox"/> Az álmok varázslója | <input type="checkbox"/> Kit hallok? | <input type="checkbox"/> Sárkányovi |
| <input type="checkbox"/> Az elveszett szél | <input type="checkbox"/> Kockacukor lovassuli | <input type="checkbox"/> Soha és a Nem |
| <input type="checkbox"/> Az odú nélküli bagoly | <input type="checkbox"/> Lelle és Fruzsóka – Pizsamaparty | <input type="checkbox"/> Szófi tüsszent |
| <input type="checkbox"/> Babaróka ajándéka | <input type="checkbox"/> Lengemesék | <input type="checkbox"/> Téli vidámságok |
| <input type="checkbox"/> Barátnőm, Bori | <input type="checkbox"/> Leszel a barátom? | <input type="checkbox"/> Vidám mesék |
| <input type="checkbox"/> Berkenye és barátai | <input type="checkbox"/> Marci és a pókkirály | |
| <input type="checkbox"/> Bogyó és Babóca beteg | <input type="checkbox"/> Maszat játszik | |
| <input type="checkbox"/> Boribon, a bajnok | <input type="checkbox"/> Maszatka és az ajándék | |

A hallott tartalom visszaadása középiskolás korban

Laczkó Mária¹

1. Bevezetés

Napjainkban a digitális kommunikáció fénykorát éljük, s ebben a szóbeliségnek mintha kisebb szerep jutna. Jól illusztrálja ezt a tizenévesek írott-beszélt nyelve, hiszen az írásos kommunikációjukban a gyakran *Messengeren* vagy más fórumon küldött üzenetekben használt nyelv jelenik meg nagyon gyakran szóbeli kommunikációjukban is. A beszélt nyelvben alkalmazott nyelvi formák pedig azokban az írott szövegekben is nyomon követhetőek, amelyek nem egyszerű üzenetküldési funkciót hordoznak. A hallott információk feldolgozására azonban a digitális kultúra világában is szükség van az iskolai közegben is, csakúgy, mint a mindennapi kommunikáció számos területén, amikor különböző helyeken különböző közléseket kell megértenünk, és azokra reagálnunk.

A hallott információk pontos feldolgozása és visszaadása a digitális kultúra világában is a tanulás alapja. Jól követhető mindez a tanórai munkaformákban és munkamódszerekben az olyan egyszerű folyamatok során, mint a tanári magyarázat, instrukció vagy egy kérdés megértése, továbbá a tanórai összetettebb műveletekben is, mint például egy hallott szöveg tartalmának visszaadása, vagy a tanórán hallottak lejegyzése.

A hallott vagy olvasott tartalom visszamondása nagyon gyakori feladattípus is a közoktatásban, különösen az alsó tagozatban. S bár a középiskolában maga a feladattípus viszonylag ritka, ugyanakkor a gyakori másik feladattípus, a jegyzetelés alapját képezi. Az is említésre méltó, hogy az idegen nyelvben bizonyos nyelvvizsgafeladatok típusaként megtalálható, esetenként az angol nyelvű érettségi vizsgán a hallott szövegértés egy-egy feladatának pontos megoldásához szintén szükséges a hallott tartalom pontos visszaadása.

Mi történik a hallott szöveg tartalmának visszaadásakor? A szakirodalom szövegértés alapú narratívaalkotásnak hívja a folyamatot (GÓSY 2010), mintegy rámutatva arra az összetett mechanizmusra, ami a hallott tartalom visszaadásakor zajlik. Egyrészt a hallott szöveg tartalmi összetevőit igyekszünk a lehető legpontosabban visszaadni, részben a lényeges elemek kiemelésével (KINTSCH – VAN DIJK 1980), részben a szöveg szerkezeti elemeinek megtartásával és a szöveg szókincsére támaszkodva. Másrészt

¹ ÉSZC Eötvös József Technikum

mivel mindezt elmondjuk, így spontán beszédalkotás is történik, ezért a folyamat a spontán beszédalkotás megfelelő szintű képességét is feltételezi.

A hallott tartalmak korrekt visszamondását számos paraméter határozza meg. A hallgató szempontjából elengedhetetlen a beszédészlelési-beszédmegértési folyamat megfelelő szintű működése. Ez tehát nem csupán a beszédészlelés szegmentális és szupraszegmentális szintű mechanizmusainak épségét és ezzel a beszédhangok, hangkapcsolatok felismerésének képességét jelenti (LURIA 1979), sokkal inkább a jelentéses egységek feldolgozását, tehát a szavak és mondatok megértését és ezzel a magasabb szintű működéseket. Azaz a hallott információkhoz kapcsolható jelentés felismerése, tehát a megértés teszi lehetővé az ehhez kapcsolható asszociációs működéseket (GÓSY 1989). Az életkornak megfelelő jó szintű beszédészleléshez ép hallás szükséges, míg a jó beszédértés és értelmezés alapja a pontos beszédészlelési működések és e működéseket irányító komplex memóriarendszerek, beleértve a hosszú távú és a rövid távú memóriát. A hosszú távú memória a jelentésen alapszik, a rövid távú emlékezet reprezentációja akusztikus jellemzők összessége (ATKINSON et al. 1997). A tartalom visszamondásában különösen hangsúlyozandó a rövid idejű verbális memória vagy munkamemória működése (BADDELEY 2000).

A Baddley-féle munkamemória három része (központi végrehajtó rendszer, a fonológiai hurok és a téri vizuális információt fenntartó alrendszer) közül a folyamatban meghatározó a fonológiai hurok (BADDELEY 2000). Ez részben a beszédpercepcióval kapcsolatos passzív fonológiai tár, részben a beszédprodukcióval összefüggő artikulációs folyamat (EYSENCK – KEANE 2003). A hallottak ismétlésében/visszamondásában a fonológiai hurok terjedelme megszabja a munkamemória terjedelmét az elemek artikulációs idejével együtt. A munkamemória kapacitása tehát meghatározza azt, hogy milyen típusú és mekkora terjedelmű közlést tudunk pontosan az adott pillanatban megismételni/visszaidézni.

A munkamemória mellett a tartalom visszaadásában lényeges a hosszú távú memória is, ami kapcsolatot tart a munkamemóriával. Ismert ugyanis az, hogy a hallgató mindig többet ért meg, mint amennyit az adott szituációban hall, s kutatások szerint a hiányzó információk pótlásában a hosszú távú memóriában tárolt sémákat alkalmazza, gyakran következtetések formájában (EYSENCK – KEANE 2003; PLÉH 1986).

Az életkornak megfelelő szintű figyelem, valamint a megfelelő háttértudás szintén szükséges a jó szintű tartalom visszaadásához (KINTSCH – VAN DIJK 1980; PLÉH 1986). Minthogy szöveg alapú narratíváról van szó, az egyéni beszédprodukciós képességek alapvetően megszabják a folyamatot, s ebben a szókincs mérete és a szóelőhívás gyorsasága egyaránt szerepet játszik (ADAMS et al. 1990).

A tartalom visszamondását meghatározó paraméterek között az elhangzó szöveg sajátosságai is lényegesek. Így a szöveg nehézségi foka (MOÈ 2009), terjedelme, a szöveg hírértéke, a szöveg típusa és ebből fakadóan szövegszerkezeti sajátosságai (LACZKÓ 2006b).

Számolnunk kell a beszélő szempontjaival is, így a szöveget mondó megfelelő artikulációs és beszédtempója, valamint beszédstílusa és az, hogy miként használja a visszamondandó szöveg olvasásakor a szövegfonetikai eszközöket, hogyan alkalmazza a kiemelés eszközeit, szintén meghatározó faktora a tartalom visszaadásának.

A tartalom visszamondását a magyar nyelvben a gyermeknyelvi vizsgálatok között a szövegértési vizsgálatokkal párhuzamosan végezték. Ez nem véletlen, hiszen a pszicholingvisztikai kutatások igazolták egyrészt azt, hogy az olvasott szöveg megértése és a hallott információk feldolgozásában sok közös mozzanat van, másrészt arra is rámutattak, hogy a hallott szöveg jobb szintű feldolgozása az olvasott szöveg feldolgozásához képest az alsó tagozatos tanulók körében még kimutatható, s nagyjából 11 éves korra egyenlődik ki a különbség (GÓSY 1996). A felnőttnyelvi kutatásokban azt találták, hogy az életkor meghatározó paramétere a tartalom visszaadásának. A fiatalok és az idősek visszamondásait több vizsgálatban elemezték, és megállapították, hogy a hallás alapú narratívákban a fiatalok több információt tudtak felidézni, mint az idősek (BATA 2010; BÓNA 2011). A felnőtteknél a szövegtípus hatását a nemek közti különbségekben is igazolták oly módon, hogy a történelmi anekdoták tartalmának visszaadásakor jelentős különbségek voltak a nők és a férfiak eredményeiben (GÓSY 2010). A középiskolás korosztály tartalom-visszamondásait kevesen vizsgálták. Bóna (2012) részben kétféle szöveg (történelmi anekdota és ismeretterjesztő szöveg), részben kétféle iskolatípusban, gimnazista és szakközépiskolai tanulók tartalom-visszamondásait elemezte, s megállapította, hogy a szövegtípus hatással van a tartalmi elemek visszaidézésére. A kétféle iskolatípus hatása is érvényesült a szövegek interpretációiban oly módon, hogy a szakközépiskolások a várható gyengébb teljesítményt nyújtották, noha a gimnazisták eredménye sem volt maradéktalanul jó. A szerző azt is megállapítja, hogy a visszamondott tartalmak formai sajátosságai alátámasztják azt a korábbi szakirodalmi megállapítást, hogy a középiskolásoknak nehézséget jelent összefüggő spontán szövegek létrehozása. A szövegek visszamondásainak tartalmi elemzése pedig iskolatípustól függetlenül rámutatnak a középiskolások szövegemlékezeti nehézségeire.

Mindezek alapján felmerül(het) a kérdés, hogy akkor, amikor a digitalizáció hatása egyre erőteljesebb, és ez éppen a középiskolás korosztályban mutatkozik meg talán a legerősebben napjainkban, miképpen alakulhat a mai középiskolás diákok szövegemlékezete, milyen sajátosságok érvényesülnek a hangzó szöveg tartalmának visszamondásaiban. A jelen kutatás célja tehát a mai középiskolások tartalom-visszaadási

jellemzőinek feltárása, szövegalapú narratíváiknak formai és tartalmi elemzése, és a kapott eredményeknek a korábbi szakirodalmi adatokkal történő összevetése. A jelen kutatás is kétféle iskolatípusban elemzi különböző életkorú tanulók interpretációit. A kétféle iskolatípus egyike az új közoktatási rendszerben bevezetett ötéves képzés, az érettségi vizsgát is adó technikum, a másik pedig a szakközépiskola, ami a korábbi szakiskolai képzésnek feleltethető meg, tehát az itt tanulók érettségi vizsgát nem szereznek. A kétféle iskolatípus választását indokolja egyfelől a közoktatás átalakítása, másfelől az, hogy a kétféle iskolatípusba napjainkban is eltérő társadalmi és szociális háttérű diákok kerülnek be eltérő tanulmányi eredménnyel, és a kimenetet is figyelembe véve eltérő céllal.

A kutatáshoz az alábbi hipotéziseket állítottam fel:

1. A technikumban tanulók tartalom-visszamondásai szignifikáns mértékben különböznek mind a szövegek formai, mind pedig azok tartalmi sajátosságait illetően a szakközépiskolában tanulók tartalom-visszamondásaitól. Az iskolatípus a tartalom-visszamondásokban tehát erőteljesebben érvényesülő faktor, mint az életkor.
2. A technikumban tanulók interpretációi nemcsak hosszabbak, de szógazdagságukban is eltérnek a szakközépiskolások interpretációitól.
3. A tartalmi eltérések a visszamondott információk helyességének mennyiségi eltéréseiben jelennek meg, ám mindezek a visszamondások minőségi eltérését is eredményezik.

2. Anyag, módszer, kísérleti személyek

A kutatás anyagát egy narratív szöveg képezte. Ehhez Jókai *Az arany ember* című regényének azt a részletét használtam, amiben Tímár Mihályt a vörös félhold többször, többféleképpen is kísérti, majd a főszereplő e kísértések tetőpontján a hold jelképét egy zsákra piros színű festékkel festve megtalálja, és nyitja fel a kincsekkel teli zsákot (vö. *Melléklet*). A szöveget női bemondásban rögzítettük. A szöveg ideje 156 s, összesen 31 mondatból, 324 szóból áll, az átlagos mondathosszság: 10,45 szó/mondat. Egy szöveg nehézségi fokát a három- vagy több szótagos szavak aránya alapján számított FOG-index (CRYSTAL 1998) adja meg. A kutatáshoz használt szöveg három vagy több szótagos szavainak száma 86, ami nem egészen a szöveg egyharmada (26,5%), így a szöveg nehézségi fokára számított FOG-index 5,24, ami alacsony érték, tehát a szöveg nyelvi megformálása vélhetően nem okozhat megértési nehézséget. Narratív szöveg lévén lineáris előrehaladó szövegszerkezetről beszélünk (KINTSCH – VAN DIJK 1980),

amelyben az események időbelisége egymás után jól követhető, s a cselekmény megértesét az ismétlődő motívumok is meghatároz(hat)ják.

A diákoknak a rögzített felvételt egyszer játszottam le, s azt az utasítást kapták, hogy a szöveg meghallgatása után mondják vissza azt olyan részletesen, ahogyan tudják. A visszamondásokat digitális formában rögzítettem ugyanabban a teremben, ahol meghallgatták a szöveget. Minden diákot egyénileg teszteltem.

A kutatásban mind a technikumból, mind a szakközépiskolából 9. és 11. osztályos diákok vettek részt. A 9. évfolyamosok átlagéletkora a technikumban 15;2 év, a szakközépiskolában 15;4 év, a 11. évfolyamosok átlagéletkora a technikumban 17;2 év, a szakközépiskolában 17;3 év. Összesen 66 tanuló vett részt a vizsgálatban, a 11. évfolyamosok aránya 18-18 fő, a 9. évfolyamosok aránya 15-15 fő volt.

A tanulók rögzített tartalom-visszamondásait a Praat szoftverrel felcímkéztem, s a narratívákat az alábbi szempontok szerint elemeztem: 1. a narratívák hossza; 2. a szövegek szógazdagsága; 3. a narratívák tartalmi összetevői.

A létrehozott tartalomösszegzések hosszát az átlagos szószámmal (szóelőfordulások száma) jellemeztem.

A szövegek szógazdagságát a type/token index alapján ítéltam meg, így a lexémák (*type*) és a szóelőfordulások (*token*) arányát számoltam ki. A szóelőfordulások vagy -példányok a beszéd mondatait alkotják, jelentésük az adott mondatról függ, míg a lexémák, a típusok szótári szavak, a nyelv elemkészletének részei (KESZLER szerk. 2000). A type/token index meghatározásakor a szövegben előforduló összes szó számát el kell osztani az azonos szótári szavak számával, s ekkor azt kapjuk meg, hogy átlagosan hányszor ismétlődik egy szó az adott szövegben. A type/token index maximális értéke 1, ami akkor lehetséges, ha a szövegben egyetlen lexéma sem ismétlődik. A type/token indexet százalékosan is meg lehet adni, ekkor a lexémák (*type*) arányát el kell osztani a szóelőfordulások (*token*) számával, és a kapott értéket százzal szorozni. A vizsgálatban ez utóbbi módszert alkalmaztam. A kapott százalékos érték azt mutatja meg, hogy a narratívák hány százaléka különböző lexéma. Minél magasabb az érték, annál több az adott szövegben a különböző lexémák előfordulása (WILLIAMSON 2009). A szóelőfordulások számát a lejegyzett szövegekben a Word programmal határoztam meg, a lexémák típusainak megállapításához egy magyar fejlesztésű, nyílt forráskódú, szabályalapú morfológiai elemzőt (*Hunmorph*, vö. NÉMETH és mtsai. 2002; TRÓN és mtsai. 2005) használtam.

A tartalmi elemzések alapját az a 12 fontos cselekménymozzanat képezte, amit a regényrészletben meghatároztam. Ehhez figyelembe vettem a narratív szöveg eseménysorozatát, s a helyes felidézés szempontjából döntő, egymás utáni mozzanatokot sorrendben megszámoztam, s ennek alapján jelöltem azokat a tanulók visszamondásaiban.

A statisztikai vizsgálatokat az SPSS 13.00 szoftverrel végeztem.

3. Eredmények

3.1. A tartalomösszegzések terjedelme, szógazdagsága

A kapott interpretációk szószámát tekintve megállapítható, hogy a diákok meglehetősen szűkszavúan adták vissza az elhangzott szöveg tartalmát, s ez a szűkszavúság az iskola-típus arányában is meglehetősen jól követhető (*1. táblázat*) mind a két évfolyamon.

1. táblázat. A tartalom-visszamondások átlagos szószáma (darab)

Korcsoport és iskolatípus	Szószámok	
	Átlag (db)	Határértékek (db)
11. o. technikum	104,1	54–228
11. o. szakközép	61	27–112
9. o. technikum	52,4	18–88
9. o. szakközép	27	18–37

A 11. évfolyamon a technikumba járó diákok átlagosan 104,1 szóval (szórás: 46,37, átlagos eltérés: 36,78), míg a szakközépisikolások ennek majdnem a felénél valamivel többel, átlagosan 61 szóval (szórás: 30,66, átlagos eltérés: 25,25) mondták vissza az elhangzottakat. A 9. évfolyamon még gyengébbek az eredmények, ám ezúttal is hasonló a tendencia a kétféle iskolatípus diákjai között. A technikumban tanulók átlagosan 52,4 szóval (szórás: 23,38, átlagos eltérés: 19,17), a szakközépisikolai diákok pedig ennek közel a felével, 27 szóval (18–37; szórás: 7,87, átlagos eltérés: 5,5) tudták visszaadni az elhangzottakat.

Rendkívül nagyok az individuális eltérések mind az iskolatípust, mind az életkort tekintve. Amíg a 11. évfolyam technikumon tanuló diákjai között a legtöbb szóval visszamondott tartalom 228 szót tartalmaz, a legkevesebb 54 szót, addig a szakközepeseknél a leghosszabb tartalom-visszamondás csak 112 szót, a legrövidebb pedig pont a felét annak, amennyi a technikumban volt, 27 szót. A 9. évfolyamos technikum tanulóknál a leghosszabb tartalom-visszamondás 88 szóból áll, a legrövidebb 18 szóból, a szakközépisikolában a leghosszabb csak 37 szóból, a legrövidebb pedig szintén 18 szóból. A kapott szószámok az eredeti szöveg szószámához képest a 11. évfolyam technikumban tanuló diákjainál 32,11%, a szakközépisikolásoknál 18,82%, míg a 9. évfolyamon a technikumban tanulóknál 16,17%, a szakközépisikolásoknál pedig 8,3%. A szószámok egyértelműen mutatják, hogy az iskolatípus hatása meglehetősen erőteljesen érvényesül a tartalom-visszamondásokban, ám az adatok szerint az életkornak is van ebben szerepe.

Ezt láttatják a szórásstartomány adatai is, amik a szakközépiskolai diákok csoportjában kisebbek mind a két évfolyamon, mint a technikumi tanulóknál. Az átlagos eltérés értékei szintén jóval kisebbek a szakközépiskolai tanulók körében, ami kiegyenlítettebb gyenge teljesítményeikkel lehet összefüggésben. A statisztikai vizsgálatok szignifikáns eltérést az iskolatípus alapján csak a fiatalabb korcsoportban igazoltak (párosított t -próba 11. évfolyam: $t(17) = 2,198, p = 0,064$; 9. évfolyamon: $t(14) = 6,869, p = 0,001$). Ugyanakkor az életkori különbség mindkét iskolatípusban tanuló 11. és 9. évfolyamosok között statisztikailag szignifikáns eltérésnek bizonyult (technikum: párosított t -próba: $t(15) = 4,339, p = 0,001$; szakközépiskola: párosított t -próba: $t(13) = 2,856, p = 0,036$). Az adatok alapján az a tendencia tehát mindenképp látszódik, hogy a szakközépiskolai diákok és a technikumi tanulók között a hallás utáni szövegek tartalmának visszaadásában jelentős terjedelmi eltérés van életkortól függetlenül, noha az életkorból adódó különbségek is manifesztálódnak, s ez a technikumban tanulók között erőteljesebben érzékelhető.

A szövegek szógazdagságának megítéléséhez először meghatároztam a nem ismétlődő lexémák arányát, ami ugyanazt a tendenciát követte, mint amit a terjedelmet adó szószámok mutattak. A legtöbb nem ismétlődő lexéma (62,6 átlagosan) a 11. évfolyamos technikumi tanulóknál fordult elő, a velük azonos életkorú szakközépiskolai diákoknál ugyanezen lexémák aránya jóval kevesebb (36,1). Közel ennyi a 9. évfolyamon a technikumi tanulóknál (32,4) is, míg a 9. évfolyamos szakközépiskolai tanulóknál a legkevesebb, átlagosan 20.

A type/token index kiszámításához azonos számú beszédrészlet összevetése javasolt, hiszen egy idő után ismétlődhetnek a lexémák. Az összehasonlítandó szövegrészletet a produkciók első 100 szavára szokás megadni, illetve még pontosabb adatok nyerhetők 200 szavas szövegrészletek összehasonlításakor (KOIZUMI – IN'NAMI 2012). A jelen vizsgálatban azonban a 100 szavas beszédrészletek összevetésére sem volt mód, mert életkortól függetlenül mind a technikumban, mind a szakközépiskolában több olyan diák szerepelt, akiknek a tartalom összegzésében a szóelőfordulások száma kevesebb volt a 100 szónál. Így a teljes szövegre vetítve számoltam ki minden egyes diáknál a type/token indexet.

A teljes szövegre számított érték azonban némiképpen „torzít”, hiszen akik kevés szóval tudták összegezni a hallottakat, azoknál az előforduló lexémák és a szóelőfordulások aránya magasabb értéket mutathat, mint azoknál, akik sok szóval tudták összefoglalni a hallott tartalmat. Jól látszódik mindez a két évfolyamon számított type/token értékekben, hiszen a 9. évfolyam szakközépiskolásainál lett a legmagasabb a százalékos érték (73,4%). Vagyis a nem ismétlődő lexémák aránya náluk a legmagasabb, ami tehát azzal magyarázható, hogy a legkevesebb volt náluk a tartalomösszegzésekben

a szavak száma is. Hasonlóképpen a 9. évfolyam technikumban tanuló diákjainál is magasabb a type/token index a 11. évfolyamosokhoz képest. Náluk 66,9% a nem ismétlődő lexémák aránya, ám az összegzésekben a szavak száma átlagosan szintén jóval kevesebb, mint a 11. évfolyamon. A 11. évfolyamon a type/token index nem mutatott szignifikáns eltérést az iskolatípus alapján, a technikumban tanulóknál 61,6% a nem ismétlődő lexémák aránya, míg nagyjából ugyanennyi (60,4%) a szakközépiskolások csoportjában is. Amint azt említettem, több olyan diák van minden csoportban, akinek a tartalomösszegzése nem éri el a 100 szó mennyiségét, és így nem volt értelme egy olyan számolásnak, amiből a 100 szó alatti teljesítőket kihagytuk volna. Ezért kérdés és további vizsgálat tárgya, hogy vajon miképpen alakul a szógazdagság egy további tanulók bevonásával végzett vizsgálatban.

3.2. A hallott szövegek visszamondásainak tartalmi jellemzői

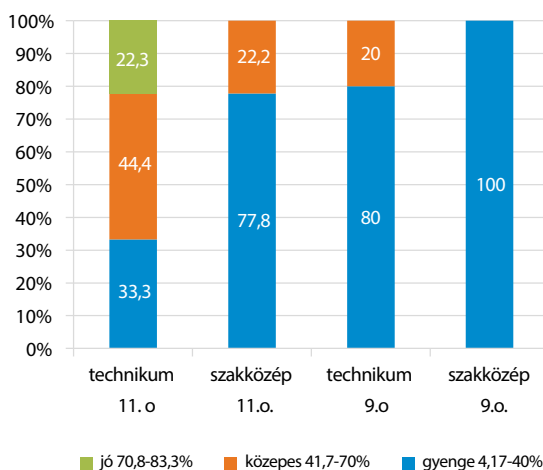
A tartalom-visszamondásokban elemeztem a felidézett helyes cselekménymozzanatok arányát a korábban említett módszer alapján. A 11. évfolyamon a technikai tanulók a hallott történet cselekménymozzanatainak átlagosan a felét (50,2%) tudták felidézni, míg a szakközépiskolások ennél jóval kisebb arányban (20,1%-ban) mondták vissza a főbb cselekményeket. A 9. évfolyamon is látható az iskolatípus különbsége, a technikumban tanulók átlagosan a cselekménymozzanatok körülbelül egyharmadát (32%) tudták visszaidézni, míg a szakközépiskolások eredménye ennek a felét sem érte el (14,6%), ami rendkívül gyenge teljesítmény.

Az egyéni értékek ezúttal is jelentős különbségeket mutattak. A 11. évfolyamon a technikumban tanulók csoportjában a legjobb eredmény 83,3%, ami két tanulóra volt jellemző, a leggyengébb pedig 20,8 %, egy tanuló esetén fordult elő. A szakközépiskolások csoportjában ugyanezen az évfolyamon a legjobb teljesítmény 41,7% (ez négy diákra jellemző), míg a leggyengébb mindössze 8,3 % (hat diáknál fordult elő). A 9. évfolyamon a technikai tanulók körében 58,3% volt a legjobb teljesítmény, amit egy diák produkált, míg a leggyengébb 16,7%, ezt két tanuló érte el. A szakközépiskolásoknál a legjobb eredmény 20,8%, s hat diákra jellemző, a leggyengébb azonban csak 4,17%, s ez három diákra is jellemző volt. A különbségek a két iskolatípusban mind a két évfolyamon szignifikáns különbségek (11. évfolyam: párosított t -próba: $t(17) = 3,393$, $p = 0,012$; a 9. évfolyamon: $t(14) = 5,550$, $p = 0,003$). Az életkor alapján a technikai tanulók csoportjában a 11. és a 9. évfolyamosok között volt szignifikáns eltérés (párosított t -próba: $t(15) = 3,596$, $p = 0,003$), míg a szakközépiskolások ugyanezen két életkori csoportja között nem (párosított t -próba: $t(13) = 1,564$, $p = 0,179$). Az adatok így

azt láttatják, hogy a tartalmi jellemzőkre történő helyes visszaemlékezésben és azok pontos felidézésében az iskolatípus erősebben hat, mint az életkor.

Ezt jól láttatja a tanulók eloszlása is, akiket az elért eredményeik alapján gyenge (4,17–40%), közepes (41,7–70%) és jó (70,8%–83,3%) kategóriákba soroltam (1. ábra). Meglepő volt, hogy mind a három kategória csak a 11. évfolyam technikumba járó diákjainál fordult elő, mint ahogy az is, hogy a 9. évfolyamon a szakközépiskolások mindegyike a gyenge eredményt produkálók kategóriájába került. Ugyanakkor az is elgondolkoztató, hogy a technikumban a 11. évfolyamon a legtöbb diák (majdnem a vizsgálatban részt vevők fele, 44,4%) a közepes teljesítményt érte el, s az elért eredmények alapján jónak minősített kategóriába is kevesebben kerültek (22,3%), mint a gyenge eredményt elérők csoportjába (33,3%).

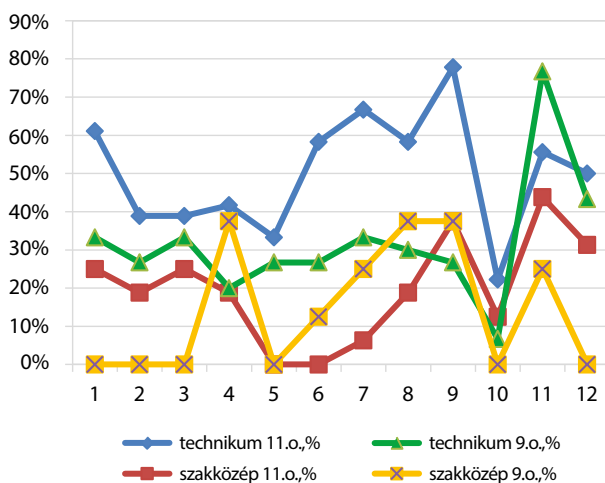
A szakközépiskolások ugyanezen évfolyamán nem volt olyan diák, aki a teljesítménye alapján a jók közé került volna, s náluk a közepesek aránya nagyjából annyi (22,2%), amennyi a jók aránya a technikumi tanulók csoportjában. Nagyon figyelemre méltó az, hogy a vizsgált szakközépiskolás diákok zöme (77,8%) a gyenge kategóriába sorolható. Hasonló volt a tendencia a 9. évfolyamon is. Náluk a technikumban tanulók 20%-a közepes eredményt produkált, míg 80%-uk gyenge eredményt. A 9. évfolyamos szakközépiskolások tartalom-visszaadásában nyújtott teljesítménye rendkívül aggasztó, hiszen a vizsgálatban részt vevő diákok mindegyike a gyenge kategóriába került.



1. ábra. A tanulók eloszlása teljesítményeik alapján (%)

Mindezek az eredmények szorosan összefüggnek azzal, hogy mely tartalmi elemeket, azaz milyen cselekménymozzanatot milyen arányban tudnak felidézni a tanulók az egyes évfolyamokon és iskolatípusban.

Amint a 2. ábrán látható, a szakközépiskolások esetén van olyan cselekménymozzanat, amit egyáltalán nem tudtak visszamondani (0%), s az is követhető, hogy ezek között azonosak is vannak, azaz életkortól függetlenül ugyanazok a cselekménymozzanatok jelentenek nehézséget a szakközépiskolában tanulóknak. Ilyen cselekménymozzanat például a holdnak a kísértése vagy a vörös félholdas zsák Timár elé kerülése. Várhatóan minden egyes cselekménymozzanat, ami a tartalom szempontjából lényeges, a legjobb értéket a 11. évfolyamos technikumban tanuló diákoknál mutatta. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy a regényrészletben fontos ismétlődő mozzanatok (a vörös félhold megjelenése az égbolton, illetve az egyik zsákon, majd a cselekmény végén a hold fényének a hajókabinba történő bevilágítása) ismétlődésük ellenére még náluk is alacsony arányban jelenik meg a tartalom-visszaadásaiban (különösen az utolsóként említett ismétlődése a holdnak). Ez azért is meglepő, mert ők a regényt és annak motívumait, beleértve a vörös félhold megjelenését már ismer(het)ték irodalmi tanulmányaikból. A 9. évfolyamos technikum tanulóknak tartalom-visszaadásaiban hasonló lefutású a görbe az egyes cselekménymozzanatokra, mint a 11. évfolyamosoknál, ám a cselekménymozzanatok helyes megjelenítésének az aránya sokkal alacsonyabb. Tehát interpretációik szintén alig tartalmazzák a vörös félholdnak az eseménysorozatban többféle formában történő megjelenéseit.



2. ábra. A helyesen felidézett cselekménymozzanatok értékei (%)

A 11. évfolyamos szakközépiskolai tanulók gyakorlatilag az elhangzott szöveg elejét és végét tudták valamennyire visszamondani, a közbülső eseménymozzanatok, amelyek szintén a holdhoz kapcsolhatók, szinte kimaradtak náluk. Így az, ahogyan a hold Tímárt kísérti, illetve a vörös félholdas zsák megjelenése, vagy az, ahogyan azt Tímár a hajókabinba rejti, valamint a dolgozó munkásoknak a nap végi távozása a melegedő helyekre mind olyan cselekménymozzanat, amit a 11. évfolyamos szakközépiskolások alig említenek, vélhetően azért, mert nem emlékeztek rájuk. A 9. évfolyamos szakközépiskolások már a történet elejét sem tudták visszaidézni. Ez az a regényrészlet, amiben Tímár medítál, miközben a munkásai a búzászsákokat mentik a vízből, s a zsákokon látszódnak fekete színnel jelzések (kerék öt küllővel), illetve Tímár a munkásoknak még dupla bért is ígért, hogy jobban dolgozzanak, hiszen sok zsákot kell kimenteni. A 9. évfolyamos szakközépiskolásoknál a hold megjelenése az égen az egyik legjobban megértett gondolat, de a vörös félhold további szerepe a regényrészletben (további megjelenései különböző formában, beleértve Tímár megkísértését vagy a vörös félholdnak az egyik zsákon történő megjelenését) szinte ugyanúgy elhanyagolható események, mint a felsőbb évfolyamos szakközépiskolásoknál. Azonban ők a szövegrészlet végén levő kulcsfontosságú információt, azt, hogy Tímár a vörös félholdas zsákot felvágva a kincsekhez jut, szintén nem említették.

Az iskolatípusból adódó különbségek tehát ezúttal is megmutatkoztak. A technikum tanulókat fontosnak tartott 12 cselekménymozzanat mindegyikét említik, noha vannak köztük olyanok, amelyeket ők kevésbé tartanak lényegesnek, annak ellenére, hogy a cselekmény menetét meghatározó ismétlődő motívumok, míg a szakközépiskolások csoportjában a lényeges cselekménymozzanatok nemcsak nagyobb mértékben hiányoznak, de sokkal több, a cselekményt meghatározó eseményt is kihagynak az összegzéseikben. Mindez azt jelezheti, hogy komoly szövegemlékezeti gond és/vagy figyelmi nehézség lehet náluk a háttérben. Az egyes cselekménymozzanatokra kapott százalékos értékek azt is jelzik, hogy az életkornak kisebb lehet a hatása a pontos tartalomvisszaadásokban, mint az iskolatípusnak, hiszen a technikumban tanulók két életkori csoportjában hasonló a tendencia, s ugyanígy hasonlóság mutatkozott a szakközépiskolások két életkori csoportjában is az egyes cselekménymozzanatok visszamondásaiban.

4. Összegzés, következtetések

A jelen kutatás célja az volt, hogy különböző iskolatípusban tanulók és különböző életkorú középiskolás diákok hallott szöveg utáni tartalom-visszamondásait elemezze a terjedelem, a szógazdagság, valamint a tartalmi sajátosságok mentén. A vizsgálat abból a feltételezésből indult ki, hogy az interpretációkban az iskolatípus erőteljesebben érvényesülő faktor valamennyi vizsgálati szempont alapján, mint az életkor.

Az első hipotézis az volt, hogy ez követhető a visszamondások terjedelmében, tehát a technikumban tanulók tartalomösszegzései hosszabbak, mint a szakközépiskolásokéi. A feltételezést a vizsgálat adatai alátámasztották, hiszen a technikumban tanulók életkortól függetlenül hosszabb interpretációkat alkottak meg. A szószámmal kifejezett tartalomösszegzéseik hossza a 11. és a 9. évfolyamon is majdnem kétszer annyi szómenyiségből állt, mint a velük azonos életkorú szakközépiskolásoké. S bár az adatokat a statisztikai próba csak részben igazolta, a visszamondott tartalmak hosszában kapott eltérés tendencia jelleggel mindenképpen mutatta az iskolatípusnak a hatását, azt, hogy a technikumban tanulók jobban teljesítenek, mint a szakközépiskolások. Ugyanakkor az interpretációk hosszában az életkor hatását is láttuk, hiszen a 11. évfolyamosok mind a két iskolatípusban jobb eredményt produkáltak a szakközépiskolásokhoz képest, ám a különbségek a technikumi tanulók két életkori csoportja (17 és 15 évesek) között sokkal markánsabban megmutatkoztak, mint a szakközépiskolai tanulók ugyanezen két életkori csoportja között. A visszamondott tartalmaknak az elhangzott szöveghez viszonyított százalékos szószáma még a legjobban teljesítő 11. évfolyamos technikumi tanulók esetén is meglehetősen alacsony, 32,11%, főleg, ha meggondoljuk, hogy ezúttal narratív szöveget hallottak a diákok. A kapott százalékos érték alacsonyabb, mint amit Bóna 2012-es kutatásában mért a kétféle szövegtípusra (az ismeretterjesztő szövegben az átlagos szószám 41%, a történelmi szövegben 37% volt a visszamondásokban az eredeti szövegek szószámához képest). Bóna vizsgálatában a 11. évfolyamos szakközépiskolások, akik a jelen kutatás technikumi tanulóinak feleltethetők meg, az ismeretterjesztő szöveget átlagosan 55 szóval, a történelmi anekdotát 85 szóval összegezték (BÓNA 2012). A jelen kutatás 11. évfolyamos technikumi tanulóinak átlagos szószáma 104,1 szó, ami Bóna vizsgálatában a gimnazisták történelmi anekdotáinak átlagához (113 szó) közelít. Ám ezúttal narratív szövegről volt szó, ami kutatások szerint a legjobban megértett szöveg a középiskolások olvasott szövegértési vizsgálataiban (vö. LACZKÓ 2005; 2006b; 2011). A technikumi tanulók jelen kutatásban kapott eredménye tehát nagyjából azt a tendenciát tükrözi, mint a korábbi vizsgálat. Az interpretációkra kapott formai jellemzők így a szövegelemlekezeti nehézségek mellett megerősítik a jelen középiskolások szövegalkotási nehézségeit is, főleg, ha az adatokat összevetjük kötetlen témá-

ról alkotott spontán beszédprodukcióik hosszával (LACZKÓ 2020b), tanórai feleleteik terjedelmével (LACZKÓ 2020a), vagy a képi stimulusú, kötött témájú narratíváik hosszával (LACZKÓ 2021). S ha mindezekhez hozzászámítjuk a kutatásban kapott további értékeket, akkor azt látjuk igazolódni, hogy az önálló beszédprodukciók létrehozásában az iskolatípus jellege erősen közrejátszik.

Az interpretációk szógazdagságára kapott értékek, a nyelvészeti kutatásokban szokásos számítási módtól eltérően, csak az egész szövegre vetítve voltak megadhatók, mivel nagyon sok diák teljesítménye (még a 11. évfolyamos technikumi tanulók csoportjában is), nem érte el a számítandó értékhez szükséges minimális szómennyiséget (100 szót). Ezért a jelen kutatásban a 9. évfolyamon a type/token értékek nagyobbak voltak, mint a 11. évfolyamon, ami azzal az életkori sajátossággal függött össze, hogy a 9. évfolyamosok jelentősen rövidebb interpretációkat alkottak meg, mint a 11. évfolyamosok. Ha az értékeket a korábbi kutatásokban teljes szövegre vetített type/token indexekkel vetjük össze (a 11. évfolyamon volt erre lehetőség), akkor az állapítható meg, hogy ezúttal nemcsak a spontán beszédprodukcióik és a tanórai feleleteikhez képest nagyobbak az értékek (LACZKÓ 2020a, b) de a kötött témájú képleíráshoz (LACZKÓ 2021) képest is. Ez azt sejteti, hogy a hallott szöveg utáni spontán beszédalkotás jelenthet ugyan könnyebbséget, de a kapott mutatók összességében inkább a diákok szóbeli szövegalkotási nehézségeit erősítik meg. A továbbiakban fontos lehet egy olyan vizsgálat ennek a kérdésnek a tisztázásához, amelyben nemcsak nagyobb számú populáció venne részt, hanem a létrehozott interpretációkban lehetőség nyílna a legalább 100 szóra, vagy jobb esetben a 200 szóra számított type/token indexek megállapítására.

A tartalmi elemzések kapcsán az volt a hipotézis, hogy az iskolatípus hatása itt is jobban megmutatkozik, mint az életkoré, és így a szakközépiskolai tanulók sokkal kevesebb tartalmi elemet tudnak helyesen felidézni az elhangzott szövegből életkortól függetlenül, mint a technikumi tanulók. A tartalmi elemzések ezt a feltételezést egyértelműen igazolták, és egyúttal nagyon lesújtó képet festettek. Különösen, ha azt is fontolóra vesszük, hogy egy ilyen jellegű vizsgálattal kapott eredményből arra is következtethetünk, hogy a tanórán hallottakból mennyi információ marad(hat) meg a tanulóknak. A helyesen visszamondott tartalmi egységekben legjobban teljesítő 11. évfolyamosok 50,2%-os eredménye azt mutatja, hogy a tanulók az elhangzottaknak mintegy a felét tudták visszamondani. Bóna korábbi vizsgálatában a 11. évfolyamos gimnazisták az ismeretközlő szöveg tartalmi egységeit 53%-ban, a történelmi anekdotáét 56%-ban tudták visszaidézni. Ha a jelen kutatás eredményeit megvizsgáljuk, akkor azt mondhatjuk, hogy a legjobban teljesítő 11. évfolyamos technikumban tanuló diákok eredménye beleilleszkedik a korábbi vizsgálatok közé. Különösen igaz ez, ha a tartalmi egységek helyes visszamondásait a Bóna vizsgálatában mért szakközépiskolai eredményekhez

(BÓNA 2012) viszonyítjuk (ismeretközlő: 27%, történelmi anekdota: 42%). Összevetve a szakközépiskolások eredményeit ugyanis azt látjuk, hogy a jelen kutatásban kapott érték magasabb, ami akár jobb eredményt is mutathat, de a nagyobb érték várható is, hiszen ezúttal az események lineáris egymásutánosságát megszabó narratív szöveg hangzott el, amelynek a megértésében nemcsak a legjobban teljesítenek a középiskolások (LACZKÓ 2006b; 2011), de a jobb megértésben a magyar irodalmi óráknak köszönhetően jóval nagyobb is a tapasztalatuk. Így a jelen kutatásban kapott legjobb eredmény mindenképpen azt sejtet(het)i, hogy a diákok sokéves iskolai tanulmányai ellenére komoly szövegelemlekezeti nehézséggel küzdenek. Ha a jelen kutatás többi résztvevőjének eredményeit is számításba vesszük, ez mindenképpen igazolódni látszik. A tartalmi egységek felidézésében a 11. évfolyamos szakközépiskolások 20,1%-os átlaga semmiképpen nem tekinthető jó eredménynek, de a 9. évfolyamos technikumi tanulók 32%-os teljesítménye is azt jelzi, hogy az elhangzó szövegnek mintegy egyharmadát képesek visszamondani. A 9. évfolyam szakközépiskolásainak 14,6%-os átlaga pedig gyakorlatilag azt mutatja, hogy egyáltalán nem tudnak még egy narratív szöveget sem visszamondani. S bár lehet, hogy a cselekményt megértették, de szövegelemlekeztük olyan gyenge, hogy szinte egyáltalán nem tudnak semmit felidézni az elhangzottakból, vagy olyan mértékben lekötötte őket a szöveg hallgatása, hogy nem tudtak a tartalomra figyelni, és így felidézni sem képesek azt. Mindezeket az egyes cselekménymozzanatok helyes vissza-idézésére kapott átlagok is megerősítették, hiszen a 11. évfolyam technikumi tanulói minden cselekménymozzanatot említenek, bár vannak nehezebben és jobban vissza-idézhetőek közöttük, s ehhez hasonlóak, igaz, alacsonyabb százalékos értékekkel a 9. évfolyamos technikumi tanulók cselekménymozzanatainak visszamondásai is. Ugyanakkor a 9. évfolyam szakközépiskolásai már a legelső cselekménymozzanatra sem, de a záró kulcsfontosságú eseményre sem emlékeznek. A szövegben az ismétlődő motívumot visszamondják a szöveg elején, a motívum első cselekménymozzanatához kapcsolódóan, de annak további ismétlődései a további cselekményekhez kapcsolódóan már nem jelennek meg interpretációikban úgy, mint ahogy nem követhető ez a 11. évfolyamos szakközépiskolások tartalom-visszamondásaiban sem. A tartalmi nehézségekben manifesztálódó lehetséges komoly szövegelemlekezeti problémák így elsősorban az iskolatípussal mutatnak összefüggést.

Az elvégzett kísérlet felveti azt a kérdést, hogy vajon milyen eredményesen taníthatók és tanulnak a diákok a hallás utáni gyenge szövegértési eredményeik tükrében. A válasz azt sugallja, hogy a tanórán az elhangzottakból még a technikumban tanulóknak is kevés információ marad meg, nemhogy a szakközépiskolában tanulóknál. Az is válasz lehet, hogy nyilván a frontális típusú tanóra – ami azért teljesen nem hanyagolható el – e diákok eredményessége szempontjából kevésbé lehet sikeres, különösen

a szakközépiskolában tanulóknál. Ugyanakkor kérdés, hogy e diákok érettségi vizsgára történő felkészítése és felkészülése – amiben a hallottak feldolgozásának komoly szerepe van/lehet – mennyire lehet sikeres.

Irodalom

- ADAMS, Cynthia – LABOUVIE-VIEF, Gisela – HOBART, Cathy J. – DOROSZ Mary (1990): Adult age group differences in story recall style. *The Journal of Gerontology* 45. 17–27. <https://doi.org/10.1093/geronj/45.1.p17>
- ATKINSON, Rita L. – ATKINSON, Richard C. – SMITH, Edward E. – BEM, Daryl J. (1997): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- BADDELEY, Alan D. (2000): *Az emberi emlékezet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- BATA Sarolta (2010): A hallott szöveg feldolgozása az életkor és a szövegtípus függvényében. In: NAVRACSICS Judit (szerk.): *Nyelv, beszéd, írás. Pszicholingvisztikai tanulmányok I.* Tinta Könyvkiadó, Budapest. 41–48.
- BÓNA Judit (2011): A beszédpercepció és a beszédprodukcó összefüggései fiatal, idősödő és idős korban. *Gyógypedagógiai Szemle* 3–4. 221–232.
- BÓNA Judit (2012): Hogyan mondanak vissza hallott szövegeket a középiskolások? *Anyanyelv-pedagógia* 5(2). <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=379> (A letöltés ideje: 2022. február 10.)
- CRYSTAL, David (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó, Budapest.
- EYSENCK, Michael W. – KEANE, Mark T. (2003): *Kognitív pszichológia. Hallgatói kézikönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- GÓSY Mária (1989): *Beszédészlelés*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- GÓSY Mária (2010): Szövegértés alapú narratívák. In: BÁRDOSI Vilmos (szerk.) *Világkép nyelvben és a nyelvhasználatban*. Tinta Kiadó, Budapest. 113–124.
- KESZLER Borbála (szerk.) (2000): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- KINTSCH, Walter – VAN DIJK, Teun A. (1980): Hogyan idézünk fel és kivonatolunk történeteket? In: PLÉH Csaba (szerk.): *Szöveggyűjtemény a pszicholingvisztika tanulmányozásához*. Tankönyvkiadó, Budapest. 311–332.
- KOIZUMI, Rie – IN’NAMI, Yo (2012): Effects of text length on lexical diversity measures: Using short texts with less than 200 tokens. *System* 40. 554–564. <https://doi.org/10.1016/j.system.2012.10.012>
- LACZKÓ Mária (2005): *Beszédprodukcó és szövegértés anyanyelven és idegen nyelven*. Doktori (PhD) értekezés. Budapest.

- LACZKÓ Mária (2006a): A beszédprodukción és a szövegértés összefüggései az anyanyelvben és az idegen nyelvben. *Magyartanítás* 47(1). 13–21.
- LACZKÓ Mária (2006b): Szövegértési teljesítmény a szöveg típusának függvényében. *Iskolakultúra* 9. 39–57.
- LACZKÓ Mária (2011): *A beszéd és az olvasás az anyanyelvben és az idegen nyelvben*. Genianet Kiadó, Pécs.
- LACZKÓ Mária (2020a): A beszéd jellemzői spontán társalgásban és tanórai megnyilatkozásokban. In: LUDÁNYI Zsófia – JÁNK István – DOMONKOSI Ágnes (szerk.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból*. EKE Líceum Kiadó, Eger. 297–310. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.297>
- LACZKÓ Mária (2020b): Kommunikációs mintázatok kamaszok spontán beszédének tükrében. In: BÓNA Judit – KREPSZ Valéria (szerk.): *Nyelvfejlődés csecsemőkortól kamaszkorig*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest. 153–174.
- LACZKÓ Mária (2021): Kommunikációs jellemzők tizenévesek kötött témájú képleírásában. *Anyanyelv-pedagógia* 14(4). 27–43. <https://doi.org/10.21030/anyp.2021.4.2>
- LURIJA, Alexandr R. (1979): *Jazik i soznanije*. Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta, Moszkva.
- MOÈ, Angelica (2009): Expectations and recall of texts: The more able – more difficult effect. *Learning and Individual Differences* 19: 609–614. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.08.002>
- NÉMETH László – HALÁCSY Péter – KORNAI András – TRÓN Viktor (2002): Nyílt forráskódú morfológiai elemző. In: ALEXIN Zoltán – CSENDES Dóra (szerk.): *II. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia. MSZNY 2004*. Szeged, 163–171.
- PLÉH CSABA 1986. *A történet szerkezet és az emlékezeti sémák*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- TRÓN Viktor – HALÁCSY Péter – REBRUS Péter – RUNG András – SIMON Eszter – VAJDA Péter (2005): Morphdb.hu: magyar morfológiai nyelvtan és szótári adatbázis. In: ALEXIN Zoltán – CSENDES Dóra (szerk.): *III. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia. MSZNY 2005*. Szeged, 169–179.
- WILLIAMSON, Graham 2009. *Type-Token Ratio*. <https://www.sltinfo.com/wp-content/uploads/2014/01/type-token-ratio.pdf> (A letöltés ideje: 2020. március 30.)

Melléklet

A hallott szövegértéshez használt narratív szöveg

Jókai Mór: *Az arany ember*

Tímárnak mindenféle gondolatok jártak keresztül-kasul az agyában. Ezerféle nyugtalan gondolat, melynek se kezdete, se vége.

Elnézte napestig, hogy egyik zsákot a másik után hogy támogatták a kabin falához. Minden zsáknak egyforma bélyege van. Egy kerék, öt küllővel, fekete festékkel a zsákra nyomva.

Késő délutánig folyt a munka, s még nem volt szárazra mentve háromezer zsáknál.

Tímár kettős bért ígérgetett a munkásoknak, ha megtoldják a napot. Ami búza még éjszaka a víz alatt hál, abból már alig lesz kenyér. Azok megfeszített buzgalommal láttak a munkához.

A szél elsöpörte a felhőket, s a félhold megint ott állt az alkonyégen. Vörös volt az ég is, a hold is.

– Mit kísérsz te engem? – mondá magában Tímár, s hátat fordított a holdnak, hogy ne lássa.

S amint a holdnak háttal fordulva a víz alól kihúzott zsákokat számlálja, ismét megjelenik előtte a vörös hold.

Ezúttal a vörös félhold egy zsák oldalára festve.

Ahol a többenél az a kerék volt az öt küllővel, ott volt ezen a kereskedelmi billog, a félhold, cinóberral festve.

Tímárnak egész teste összeborzadt. Lelke, teste, szíve fázott.

Mi van hát ez alatt a félhold alatt?

Tímár, mikor a teherhordók odább mentek, megfogta azt a zsákot, s bevitte azt a kabinba.

Senki sem vette észre.

És aztán bezárta a kabin ajtaját.

A munkások még két óra hosszat dolgoztak, de már akkor ki voltak fáradva, átváza, fázva víztől, szélről: nem győzték tovább a munkát.

A fáradt emberek siettek a közelfekvő csárdába, ahol meleget és ételt-italt kapni. Tímár egyedül maradt a hajón. Azt mondta, összeszámolja a partra mentett zsákokat, a kis ladikon majd kievez egyedül.

A hold ismét elérte már a víz színét alsó szarvával, s besütött a kabin ablakán.

Tímárnak a keze reszketett a láztól.

Fogta a kését és felvágta a zsák kötőjét a nyílásnál – mélyen belemarkolt: szép, tiszta búza volt benne.

Aztán kifejtette az alsó szegleteit. Szép, tiszta búza omlott ki belőle. Akkor végighasítá az egész zsákot. S a szétomló búza közül egy hosszúkás bőrzacskó esett lábai elé.

A tanulói fogalmazások stilisztikai hibáinak szerepe a beszéd- és írásfejlesztésben

Nagy-Varga Zsolt¹

1. Bevezetés

Minden pedagógus találkozik a pályája során olyan, a tanulói dolgozatokban olvasható, az arcunkra mosolyt csaló mondatokkal, amelyeket „aranyköpéseként” tartunk számon – és olykor kollégáinkkal is szívesen megosztjuk ezeket.

Jómagam tanárként nap mint nap olvasok humoros hatású mondatokat, ezeket ki is gyűjtöm (a közoktatásban eltöltött tíz évem alatt igen szép gyűjtemény jött létre). A dolgozatok kiosztásakor a gyerekek a „legjobb” mondatokat is megkapják, és amellett, hogy derűs perceket okoz nekik ezeknek a mondatoknak az elolvasása, rengeteget tudnak belőlük tanulni. A hibákat ugyanis mindig közösen kijavítjuk, megbeszéljük, miért nem helyes az adott forma, vagy mi az, ami humorossá teszi az adott szövegrészt. Az írásbeli szövegalkotásnak megkérdőjelezhetetlen szerepe van több kulcskompetencia fejlesztésében, a tervezés, a formálás, az átdolgozás, az írásfolyamat egésze értelmezhető problémamegoldási folyamatként (MAJOR 2015).

Az írásbeli szövegalkotással kapcsolatban az egyik elsőként megjelenő jellemző, hogy írásban az ember átgondoltabban fogalmaz, van lehetősége vázlatot írni, vagy legalább végiggondolni a mondatai struktúráját, a szöveg tartalmát, és kiválasztani a megfelelő szót (FERCSIK – RAÁTZ 2006). Ezek ellenére mégis születnek olyan mondatok, amelyeket szóban biztosan senki nem mondana, sőt felolvasva (és hallva) őket, mindenki elmosolyodik.

Alapvető tétel, hogy „a beszélőt jól jellemzi beszédmódja, stílusa [...] Beszédünknek kétségtelenül a tartalma a legfontosabb. Ám az sem közömbös, milyen nyelvi formába öntjük ezt, hiszen a legjobb, legkiválóbb tartalmat is tönkretelheti például a rossz mondat-szerkesztés vagy a helytelen szóválasztás” (LACZKÓ 2012). Noha a szerző a szóbeli kommunikációra utal, megállapításai az írásbeli szövegalkotásra is érvényesek. Tehát elengedhetetlen pedagógusi feladat a helyzethez, azaz a dolgozatírásához vagy a vizsgaszituációhoz illő, adekvát nyelvi forma megtalálásának segítése az iskolaévek folyamán. A kommunikáció sikeressége, a szöveg megalkotója által szándékolt kommunikációs hatás kerülhet veszélybe akkor, ha nem megfelelően választja ki a szavait, ugyanis az

¹ ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium és Kollégium

üzenet megértését és a hallgató/olvasó visszacsatolását is meghatározza „a szituációhoz illő nyelvi elemek kiválasztásának és elrendezésének a módja” (I. m.). A stílus választás és elrendezés eredménye, az anyanyelvi beszélők kommunikatív kompetenciájának a része, a beszélt/írott szövegek megszerkesztésének módja, ennek a hallgatóra/olvasóra gyakorolt hatása, „a stílus a kommunikációs helyzethez illesztett nyelvi változat” (I. m.). Egy szó/szerkezet eltérése a nyelvi, stílári normától stílushibákat eredményez. A stílushibák négy csoportba sorolhatók: 1. az *igénytelenség* a felületes mondszerkesztést, a pontatlan, elnagyolt megfogalmazást jelenti; 2. a *stílustévesztés* a beszédhelyzethez, műfajhoz nem illő hangnemre utal; 3. a *kifejezésbeli, szóhasználati hiba* a közhelyek, képzavarok, szlengszavak használatát jelenti; 4. a *stílustörés* egy adott stílusú szövegben megjelenő, oda nem illő stílusárnyalat (ami a dolgozatokban és az alább bemutatandó példák között is igen gyakori) (I. m.).

A digitális eszközök kínálta lehetőségek, például a közösségi oldalak, csevegőprogramok, online alkalmazások, videómegosztó oldalak, számítógépes játékok (vö. BALOGH 2016) a nyelvhasználatra is hatást gyakorolnak. Az infokommunikációs technológiának (a számítógépek, okostelefonok használatának) köszönhetően kialakult egy olyan nyelvváltozat, amelynek megnevezésére VESZELSZKI (2013) a digilektus fogalmát vezette be. Ez egyfajta új beszélnyelviség (BALÁZS 2001), amelyre az alulfogalmazás, a nyelv jelzés-szerűvé válása és a túlfogalmazás, a képek, hangok áradata is jellemző. Az írott-beszélt nyelv szándékos fonetikus írást, rövidítéseket, hiányokat, smileykat, a szokásostól eltérő megszólításokat stb. tartalmaz (BÓDI 1998). Az internetes kommunikáció fontos jellemzője az egyszerűsítésre törekvés, a rövidítő-tömörítő tendencia, a helyesírási szabályok figyelmen kívül hagyása, az emocionális tartalom újfajta kifejezőeszközeinek használata (betűtöbbszörözés, halmozott írásjelek, emotikonok), a közvetlenség, amely gyakran a szleng kifejezések használatában és a tegeződésben nyilvánul meg (VESZELSZKI 2013). (A kialakult nyelvváltozat terminológiai sokféleségére vö. CONSTANTINOVITS 2018; pragmatikai, lexikai, grammatikai, formai-írástechnikai és vizuális jellemzőire vö. VESZELSZKI 2017.)

A rövidítések, emotikonok kézírásban, hivatalos helyzetben (például tanórai dolgozatban) való használatához fűződő viszonyt jelzik Veszelszki (2013) adatközlőinek alábbi írásos megjegyzései: „*volt egy padtársam kb. 5 évvel ezelőtt, aki az akkori msn-láz hatására egy helyben írt irodalmi (!) dolgozatába a ,hogy’ szócskát ,h’-val cserélte fel, és valamilyen »-tsz helyett -cc« problémája is volt*”; „*kaptam is érte pontlevonást gimnáziumban (irodalom dolgozatnál)*”. A leírtak alapján arra lehet következtetni, hogy a diákok nem minden esetben tudják jól, a helyzethez illően megválasztani a nyelvi formát, s gyakran veszik át az informális helyzetben (például csetelés alkalmával) használt

digitális nyelvváltozat sajátosságait, valamint arra is rávilágítanak az adatközlők, hogy a tanáraik ezt nem fogadták el, retorzió járt az ilyen szóalakok használatáért.

A mindennapi élet szerves részét képező digitális eszközök és a digitális világban kialakult nyelvi sajátosságok az írásbeli és a szóbeli szövegalkotásra is hatással lehetnek: Sieber (1998, idézi VESZELSZKI 2017) 1881 és 1991 között íródott érettségi dolgozatok vizsgálata alapján megfogalmazza, hogy egy új írásstílus alakult ki, az írásos kommunikatív minták megváltoztak. Veszelszki (2013; 2017) részletezi és típusokba sorolja a netspecifikus kifejezéseket, szóalakokat.

A pedagógiai gyakorlat megerősíti azt a feltevést, hogy ezek a szóalakok az internet és az IKT-eszközök világától elszakadva, más szövegalkotási helyzetben is előkerülnek: tanórai jegyzetekben, írásbeli dolgozatokban. A tanulók ezekben a helyzetekben is élhetnek a különféle írásgyorsítási technikákkal: „*nem is egyszer hanem 2×*”, „*III. Richárd **ik** fivérének a fia*”, „*leírja h* már nem hisz az álmaiban”, „összehasonlíja a + múltat a – *jelennel*” (NAGY-VARGA 2016a).

A digilektus tanórán történő megismerése, megismertetése növeli a diákok nyelvi tudatosságát, a különböző kódok tudatosítását és az ezek közötti választás képességét. Constantinovits (2018) számos jó gyakorlatot oszt meg az új beszéltnyelviség, a digilektus témakörének tanításával kapcsolatban.

Nemcsak az írott-beszélt nyelv, hanem a szóbeliség egyes jellemzői is megjelenhetnek a hivatalos (tantermi) írásbeli kommunikációban.

A középiskolai diákoknak sokszor gondot okoz a stílusrétegek közötti különbségtétel, gyakran megjelenik írásbeli fogalmazásaikban a beszélt nyelv szókincse és a szleng. Az anyanyelvi órákon a szövegalkotási készségek tanítása során nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az írott és a beszélt nyelv, a szövegtípusok és a beszéd típusok (spontán beszéd, felolvasás) sajátosságainak a megtanítására. (VÁRADI 2011)

„A spontán beszéd jellegzetességei tetten érhetőek például a fogalmazások befejezetlen mondataiban, logikátlan gondolatmenetében, hanyag megfogalmazásában, valamint beszélt nyelvi szóhasználatában: a szófordulatokban, a divat- és töltelékszavakban, valamint a szleng elemeiben is” (SIMON 2014). A diákok mindennapjainak a része a szleng szavak használata, és a szóbeli kommunikáció jellemzője lehet a kevésbé átgondolt, pongyola vagy akár hiányos mondatok alkotása is. Ebbe a csoportba tartoznak a diákok dolgozataiból idézett alábbi mondatok (a mondatokat az eredeti írásmód szerint közlöm, kiemelve szerepelnek a nyelvi szempontból kifogásolható részek): „*simán lehet, hogy ez a boldogság*”, „*Orgonhoz hasonlóan **beveszi** Tartuffe hazugságait és bárgyúan, vakon kitart azok mellett, sőt, a többi szereplőt is próbálja erről meggyőzni. Se hall,*

se lát, **húklis** öregasszony”, „egy **haveri** körben összeszólalkozás esetén megeshet”, „**alaplól** megbántódott”, „**Petőfi** szabadon akart **költeni**”. A példák érzékeltetik, hogy a szavaknak csak egy része közelít az ifjúsági nyelvhez vagy a szlenghez, más része ugyan az adott kontextusban kevésbé átgondolt megfogalmazásról tanúskodik, de eltérő szövegekörnyezetben nem minősülne hibának (szlengkifejezésnek még kevésbé) (NAGY-VARGA 2016a).

Az iskolai elemző dolgozatok és az érettségi dolgozatok tartalmi és formai követelményeit a Nemzeti alaptanterv, valamint a magyar nyelv és irodalom érettségi követelményrendszere, vizsgaleírása és javítási-értékelési útmutatója foglalja össze (NAT 2020; VK. 2021; OHUt. 2022; a szövegalkotással kapcsolatos konkrét elvárások: NAT 2020). Érdeemes hangsúlyozni, hogy a logikus és koherens szövegalkotás, a megszerkesztettség és a nyelvhelyesség nem csupán a magyar nyelv és irodalom érettségén elvárás, hanem más tantárgyak értékelési rendszerében is (pontszámot érő) szempontként jelennek meg (történelem, idegen nyelv, fizika).

A pedagógus feladata annak felismertetése a diákokkal, hogy miért fontos elkerülni a pongyola, igénytelen, a szóbeliség vagy a csetnyelv elemeit tartalmazó írott munkák beadását hivatalos helyzetben. A tanulók gyakran észre sem veszik az igénytelenebb elemeket, írásban sem értékelik hibaként (LACZKÓ 2007), de jó azt tudatosítani számukra, hogy ezek a hibák nehezíthetik a szöveg megértését, stílustörést eredményezhetnek, félreértéseket szülhetnek, sőt a nyelvilleg hibás szöveg (például önéletrajz, motivációs levél) megírója álláskeresőkor is hátrányba kerülhet. A közoktatási évek közül a legmagasabb fokú nyelvi tudatosság a végzős korosztályt/évfolyamot (azaz a 18–19 éveseket) jellemzi. „A nyelvi tudatosság a nyelvhasználó azon képessége, hogy hozzáférjen a nyelvhez, ráirányítsa figyelmét, elemeire bontsa, és reflektáljon rá” (BARTHA 2020), vagyis az utolsó gimnáziumi évre (összhangban a NAT-ban szereplő elvárásokkal) képesek a stilisztikai hibákat elkerülni, valamint azokat javítani.

Az írásbeli szövegalkotást vizsgálta az a kutatás, amelyben az adatközlő tanulóknak a tanórán kortársaik által megírt dolgozatok nyelvi szempontból kifogásolható mondatait kellett javítaniuk, azaz javító célú olvasást kellett végezniük (NAGY-VARGA 2016b). Az olvasás sokféle céllal valósulhat meg, a célok keveredhetnek, illetve váltakozhatnak is. Az ismeretszerzés, a tanulás, az élményszerzés, egy-egy részlet keresése, az áttekin-tés, a feladatazonosítás, a fordítói célú olvasás és a korrektúrázás mellett javító, ellen-őrző célú olvasásról is beszélhetünk. A javító célú olvasás „más(ok) által írt szöveg ellenőrzése tartalmi, helyesírási, stilisztikai vagy egyéb szempontból” (GÓSY 2005). Ilyen típusú olvasást végeznek a dolgozatokat, fogalmazásokat, esszéket javító pedagógusok, de a diákok is olyan esetben, amikor egymás fogalmazásait, padtársaik munkáját

értékelik, javítják (egy-egy órai páros munka vagy éppen a folyamatalapú fogalmazás-tanítás gyakorlatai során).

A kutatás célja a tanulói dolgozatokban megjelenő humoros stilisztikai hibák csoportosítási szempontjainak, lehetőségeinek megállapítása, valamint a jelenséggel kapcsolatos pedagógiai észrevételek, tanácsok megfogalmazása. A kutatás azokra a kérdésekre keresi a választ, hogy milyen okokra vezethető vissza az, hogy a tanulói dolgozatokban gyakran megjelennek a humoros stilisztikai hibák, a diákok mi alapján csoportosítanák őket, valamint hogy milyen tanácsokat fogalmaznának meg a hibák elkerülése érdekében. Mindez azért fontos, mert az érettségi vizsga követelményrendszere, valamint egy, az érettségi dolgozatok értékelésére vonatkozó kutatás is (MAJOR 2015) igazolja, hogy a javítás során a pontosság, a lényeglátás, az önállóság, az analízisre való képesség mellett az árnyalt, hibáktól mentes fogalmazás is szerepet kap.

Hipotézisként megfogalmazható, hogy többféle indokot neveznek meg a diákok, amelyek miatt a humorosnak ható mondatok létrejöhetnek. A csoportosítással kapcsolatban várható, hogy a tanulók a humoros hibáknak többféle csoportosítási lehetőségét is felvetik, ezek között szerepet kap a nyelvi szintekre vonatkozó szempont (toldalékokat, szavakat, szószerkezeteket érintő hiba), de a túlbonyolítással kapcsolatos szempontra is lehet számítani. A diákok tanácsai a csoportosítási szempontoknak megfelelően alakulhatnak: érdeklődésre tarthat számot, hogy a tanulók milyen tanácsokat fogalmaznak meg a hibák elkerülésére vonatkozóan – lényegében saját maguk számára.

2. Anyag, módszer, kísérleti személyek

A kutatásban egy budapesti gimnázium végzős osztálya (egy 18 éves diákcsoport) vett részt, akikre azért esett a választás, mert a közoktatásban való részvételük utolsó szakaszában vannak, kb. negyedévvvel az érettségik előtt, valamint a jelen kutatás épp a választott korosztály nyelvi tudatosságára, reflexiós képességére épít. A jelenlévőknek egy három kérdésből álló kérdőívet kellett kitölteniük (a kérdések strukturálják a tanulmányt) (lásd 1–3. melléklet), a kérdőív része volt 49 tanulói mondat, amelyek humoros hatású hibákat tartalmaztak. A kérdőívet (a sok hiányzás miatt) csak 16 tanuló töltötte ki. A kérdőívet kitöltők közül 8 fiú és 8 lány volt (2 fiú 17 éves, 6 fiú 18 éves, 3 lány 17 éves, 5 lány 18 éves volt). A kérdőív kérdései a következők voltak: 1. Milyen okai lehetnek Ön szerint annak, hogy a fentiekhez hasonló, gyakran megmosolyogtató mondatok születnek egy írásbeli munkában, dolgozatban? 2. Ön milyen szempont(ok) szerint milyen csoportokba osztaná a fenti aranyköpéseket? 3. Diákként mit javasolna

a fenti mondatok íróinak: mire figyeljenek, mi mindent tartsanak szem előtt? A kérdőíveket a három kérdés mentén értékeltem ki: az azonos típusú válaszokat kérdésenként csoportosítottam, majd mindhárom kérdésnél típusokat, kategóriákat alkottam a válaszok alapján. A diákoknak a második kérdésre adott válaszait összegezve először bemutatam, hogy ők milyen csoportosítási szempontokat vetettek fel, majd ezek alapján felállítottam egy tipológiát, amely minden, a diákok által létrehozott szempontot tartalmaz. Egy osztályfőnöki órán beszélgetésre került sor az osztállyal, így a kevésbé érthető válaszok tisztázhatók voltak, a bizonytalanságokat egyértelművé tették, valamint felvázoltam nekik az addigi tapasztalatokat, s megerősítették, hogy a válaszaik mindegyike szerepel az általam felállított rendszerben.

3. Eredmények

Az eredmények bemutatása a kérdőív három kérdése mentén történik: először a humoros stilisztikai hibák megszületésének lehetséges okai, másodsor a csoportosítási lehetőségek, harmadszor a tanulói jó tanácsok szerepelnek.

3.1. A humoros stilisztikai hibák létrejöttének okai

Arra a kérdésre, hogy mi lehet az oka a példaként megadott hibák megszületésének, a diákok többféle választ adtak. Az egyik jellemző válasz (5 fő) a stresszhelyzetre, a dolgozattal járó izgalomra vezeti vissza a jelenséget, de a sürgetettség, az idő hiánya is megjelent (5 fő). Mindez érthető, hiszen ha korlátozott intervallum áll a diákok rendelkezésére a szöveg megalkotására, akkor elsődleges céljuk a tartalmi szempontoknak való megfelelés lehet (vagyis a szempontok részletezésére, kifejtésére helyezik a hangsúlyt a nyelvi megformálás helyett). Az időhiány, a sietség összefügg a stresszhelyzettel, hiszen kutatások igazolták, hogy az időfaktor stresszorként jelentkezhet az ember életében (DÜLL és mtsai. 2004), és ennek egy lehetséges jele lehet a nyelvi szempontból átgondolatlanabb szövegek alkotása. Az időtényezővel összefügg az is (és ezt szintén jelezték a diákok), hogy nincs módjuk, lehetőségük ellenőrizni a megadott szöveget egy-egy kifejtős kérdést tartalmazó dolgozat esetében (műelemzés, történelemesszé), sőt még írnanak is hozzá, ha lenne idejük.

Nagyon érdekes és értékes szempont merült fel (az előzőekhez hasonló számban, szintén öt fő válaszában), amikor a diákok épp az igényes szóhasználatra, a szakmaiságra törekszenek. Az egyik diák (saját példájára hivatkozva) emelte ki, hogy hajlamos túlbonyolítani a mondatokat, és emiatt az egyeztetések sérülhetnek, de olyan példát is

említett, amikor a szóismétlés elkerülése érdekében választott „kevésbé jó” szinonimát. Más diák a kreatív, változatos, sokszínű megfogalmazást nevezte meg indokként: meglátása szerint a diákok szeretnék minél igényesebben, választékosabban fogalmazni (hiszen ez az írásbeli munkákkal, sőt a dolgozatokkal és az írásbeli érettségivel kapcsolatban is elvárás) (NAT és KET), emiatt eshetnek abba a hibába, hogy mondataik végül „magyartalanok” lesznek.

Ezek voltak a leggyakrabban megnevezett indokok, amelyekhez továbbiak kapcsolhatók. Két tanuló említette a felületes olvasást, amelynek következtében a diákok nem veszik észre saját hibáikat, esetleg túlzottan belevonódnak saját írásukba és/vagy az olvasott irodalmi műbe. „Az iskolások többsége is – főleg a kamaszok – saját gondjaik-bajaik-érzelmeik megoldását kutatják a regényben, legalábbis elgondolkodnak a hasonló helyzeteken” (ADAMIKNÉ 2006), a tanulók (tágabban az olvasók) a *reader's response* elmélete alapján saját tapasztalataikat, élményeiket keresik a szövegben, és ez a megérintettség nehezítheti számukra a saját munkájuk hibajavító olvasását. A hibák észrevételét az is gátolhatja, hogy a megértési folyamatok felülbírálják a szóészlelési folyamatokat, vagyis önkorrektív folyamat működik az olvasás során (GÓSY 2005). A figyelmetlenséggel további három diák indokolta a humoros hibák létrejöttét. Egyikük sem írta le, hogy az időhiány vagy a stressz (vagy más) áll-e a jelenség mögött, de mind a felületeség, mind a figyelmetlenség összekapcsolható az időhiánnyal és a stresszes, ideges állapottal is.

Három tanuló emelte ki a dolgozat előtti hangulatot, a pillanatnyi lelkiállapotot és a fáradtságot. Ez az okcsoport (az idegességhez, a dolgozattal járó stresszhez hasonlóan) a tanuló érzelmi-hangulati-lelki állapotában keresi a lehetséges hátteret.

Humorosan ható szövegrészek keletkezhetnek egy diák szerint a túl gyors gondolkodás következtében is, valamint egy másik tanuló azt fogalmazta meg, amikor az ember már a saját ötleteibe vagy épp a mondata struktúrájába zavarodik bele. A pályám során többször tapasztaltam, hogy egyes (nagyon gyors észjárású) diákok nehezen tudtak „úrrá lenni” az ötleteiken, gondolataikon, és éppen amiatt lett a szöveg egésze kaotikus, a mondatok szerkezete zavaros, sőt a mondat eleje és vége tartalmilag és/vagy nyelviileg össze nem illő, mert mindent egyszerre akartak leírni. Példa (minden tanulói példa az eredeti helyesírás szerint szerepel): „*Ez az idézet és a teljes 9. versszak azért is fontos, mert itt vált E/3-ból E/2-be így a teljes kívülálló szerepből a helyzetbe kerül és teszi teljesen reménytelen helyzetbe önmagát a lírai én saját magát és a nemzetet jelképezve a gólya motívuma alatt.*”

Ezen a problémán segíthet, ha a diákok vázlatot készítenek a dolgozatírás előtt (vagy akár kötelező is vázlatot készíteniük), azon mindent jelölhetnek, leírhatnak, így könnyebben tudják áttekinthetővé tenni a majdani folyamatos szövegüket.

A hibák egy lehetséges oka három diák szerint az ismeretek hiánya vagy felületes megléte (egyikük úgy fogalmazott, hogy a „tudatlanság”). Ez azért lehet humoros hatású, mert a diák reméli, hogy a félig jó válasza is pontot érhet, így azt is leírja, ami- ben nem teljesen biztos. Az egyik diák úgy fogalmazott, hogy a humoros hibák szerinte a tudás hiánya miatti kompenzálás eredményeképpen jönnek létre.

Nyelvi jellegű indoklást adott az egyik tanuló a jelenségre, és kifejtette, hogy a saját szavakkal való megfogalmazás (például egy műértelmező szövegben) a szókincsbeli hiányosságok miatt humoros mondatokat szülhet.

Végül három diák utalt a szándékosságra: ugyanis a kamaszok körében (meglátásuk és tapasztalatom szerint) nem hagyható figyelmen kívül a tudatos humorosságra törekvés. Egyik diákom a „teljes elengedés” kifejezéssel utalt arra, hogy amikor egy diák úgy érzi, hogy már „minden mindegy”, akkor könnyen a humor eszközához nyúl, és így alkot egyedi, kreatív, vicces „aranyköpéseket”. Tudjuk, hogy az ifjúság kreativitása számos nyelvi leleményben is megnyilvánul (RÓNAKY 1995). De a vicces kedv, a „poénkodás” is meghúzódhat egy-egy humoros elszólás/kiszólás mögött. Ebben az esetben fontos annak tudatosítása, hogy melyik helyzetben milyen regiszter, milyen stílus lehet adekvát, elfogadható, illetve mikor van helye a humorizálásnak.

3.2. A humoros stilisztikai hibák csoportosítása

A humoros hatású tanulói hibákat több szempont alapján is lehet csoportosítani. Az egyik az előzőleg ismertetett okok szempontja, ám ezeket nehezen lehet vizsgálni, legfeljebb a diákokat utólag lehet megkérdezni, ők hogyan érzik, mi lehetett a hibázásuk oka. Már a fentiekből kiderül, hogy a diákok is érzékeltek különbségeket a hibák között, és sok esetben ők is elkülönítettek már bizonyos csoportokat az első kérdésre adott válaszaikban.

Négy tanuló írta, hogy az ismeretek hiányából fakadó „aranyköpések” alkothatnák az egyik csoportot, ide a tárgyi tévedéseket tartalmazó mondatok, kifejezések kerülhetnének. Egyik diákom úgy fogalmazott, hogy ő „a butaság mértéke alapján” csoportosítaná az „aranyköpéseket” – mivel azonban erre nincsen mérőeszközünk, ez nem valósítható meg. A tárgyi ismeretek hiánya is nehezen mérhető egy-egy kiragadott példa alapján, erről inkább egy dolgozat egésze alapján kaphatunk képet. Példák:

„Az ekloga ókori eredetű műfaj, első művelője az i. e. III. századi Ekloga volt.”;

„A hitvesi költészet a viszonzatlan szerelmet jelenti...”;

„pessimista, lemondó hangvételű a vers, ez kifejezheti a lelkivilágát, hiszen ebben a korszakban nem voltak barátai...”;

„Mind a két műnek a műfaja líra, mivel Arany és Babits verse is Lírai ében íródott.”;

„egy elégiát olvashatunk, melyben túl sok történet nincs, de szépen ki lehet belőle bogozni a szerző lelki állapotát a korban...”.

Szintén négy tanuló hivatkozott a logikai ellentmondásokból vagy az érvelésből eredeztethető következetlenségekre, vagyis egy olyan csoport is körvonalazódik a válaszaik alapján, amely a mondatban vagy a mondatok közötti kapcsolatokban egy logikai hibára, hiányra vezethető vissza. Példák:

„Azonban, ha kicsit jobban belegondolunk, rájöhethünk, hogy ezek alapján senki nem lehetne igazán boldog, ami viszont matematikailag cáfolható, mivel a minden típusú állítás cáfolata a van olyan típusú állítás; már pedig én boldog vagyok.”;

„Az Ősz és tavasz között cím a nyárra utalhat.”;

„Az első részben az ősz kap szerepet, a szüret utáni idő, melyet azonban a tél követ, így kihagyva a tavaszt, a feltámadás, újjászületés évszakát.”

Kilenc tanuló nevezte meg a nyelvhasználatra, megfogalmazásra vonatkozó csoportosítási szempontot, vagyis a helytelen megfogalmazásból fakad az adott mondat humora vagy éppen sutasága. Ehhez olyan további vélemények kapcsolhatók, mint „a műben szereplő szavak öntudatlan átvétele, használata” (azaz ugyanazokkal a szavakkal értelmez a diák, nem mond újat, átírja a verses formájú művet prózába), „határozatlanságot kifejező szavak” használata, „túlságosan köznapi, szlenges szavak használata”.

A megfogalmazásra vonatkozó csoport első alcsoportját a grammatikai, egyeztetési, szóalkotási hibák alkotják. Példák:

„A legelső idézetre, én a Dunánálban keresem a megerősítést.”;

„Ez a jelenség a komorság, tehetetlenségét kelti az olvasóban, hisz bármi jóért tenni akar a lírai én, mindig visszasülne.”;

„Mikszáth Kálmán novellája egy szerencsés (vagy szerencsétlen) fiú, és az ő eljegyzésének történetét írja le.”

Szórendi hibára is található példa: „Petőfi Sándor a valószínűsíthető halála előtt egy-két évvel írta ezt a verset”.

A mondatszerkezeti hibák is fellelhetők a példaanyagban, és ezt is külön csoportnak lehet venni a nyelvhasználati hibákon belül: „*A második 12 sor a fekhelye, ahova nyugalomra tér*”.

Sok esetben az elemzett mű szavai nem értelmező mondatokban, hanem önmagukat ismételve jelennek meg. Példák:

„*ez azért mégsem egy jó hely és minden csupa rom. »Itt minden csupa rom.«*”;
„*1937-ben írta meg a Tudod, hogy nincs bocsánat című művét, amelyben már a cím is téma jelöl. Bemutatja, hogy számára nincs bocsánat.*”;
„*Az 1903-ban íródott A lírikus epilógja című versében is azzal indul, hogy csak ő tud versének hőse lenni, és röviddel utána írja, hogy a mindenséget akarja versbe venni.*”;
„*ha leteszi a lantot – vagyis a költészetet –, akkor tulajdonképpen elmegy pihenni...*”.

Humoros hatást kelthetnek a határozatlanságot, bizonytalanságot kifejező mondatok, különösen akkor, ha egy eldönthető vagy eldöntendő tartományban, igen-nem viszonyban jelenik meg. Példa: „*Ebben az időszakban valamennyire felvett magára egy próféta-szerepet.*”, továbbá a *valamilyen szinten* kifejezés is gyakori szófordulat akkor, ha nem teljesen biztos a tanuló, vagy nem akar egyértelműen állást foglalni.

Több esetben maradhatnak az írásbeli munkákban szlengkifejezések, pongyola megfogalmazású részek. Példák:

„*a vers szerkezete nehéz, szabályos, balladaszerű, melyre már csak a számozott versszakok tudnak rátenni egy lapáttal*”;
„*Ez a verse már alaphól egy ellentéttel indul.*”;
„*Ez volt személyes válságának okai közül az egyik, bár mint tudjuk alapjáraton magányos ember volt, az anyagi helyzete sem virágzott.*”;
„*alapjáraton egy olyan állat, ami az égen bármerre szállhat*”;
„*A jövő csak a Tóth Árpád-versben van jelen*”;
„*A költemény hemzseg a költői képektől.*”;
„*Így ars poeticusan, lesz, ami lesz alapon éli tovább a habok között az életét.*”;
„*Az utolsó három mondat során kibújik a szög a zsákból.*”;
„*Az 1933-as novella már a népies novellák második eresztésébe tartozik.*”;
„*túl van ezen a kés-gége dolgon*”.

A megfogalmazáshoz kapcsolható az a tanulói szempont is, amelyik a „szakszerűségre való törekvésből fakadó hibák” néven foglalta össze a hibák egy csoportját. Példák:

„Kosztolányi a perszonális, azaz a világ felé való egyén nyitottságának kifejezését tartja a költői szerepvállalásnak.”;

„teljesen más az elképzelése az ember lélektani önmagához állásában mint József Attilának”;

„A kommunista pártból ugyan kiábrándult, de a közösség kollektív jólétre és a szegények és gazdagok nagy szakadékanak átívelésének kiegyenlítésére való indíttatása más verseiben is felfedezhető.”;

„1937-ben írta meg a Tudod, hogy nincs bocsánat című művét, amelyben már a cím is téma jelöl. Bemutatja, hogy számára nincs bocsánat.”;

„Az egész versen átível a Dunával történő összehasonlítás, párhuzam, metaforálás.”;

„Így ars poeticusan, lesz, ami lesz alapon éli tovább a habok között az életét.”;

„A történet legvégén visszatér a hangsúly a gondolataira, mely szintén csak az írói eszköz mivoltát támasztja alá az elbeszélés módjának.”;

„A tél elsődleges jelentése az elmúlás, halál.”

Ezekben a példákban a szakkifejezések használatában fedezhető fel hiba. A példákban látható, hogy egy-egy mondat akár több csoportba is sorolható, illetve többféle hibát is tartalmazhat.

Az előzőekkel talán rokonítható egy olyan tanulói vélemény, amely a „kétértelmű megfogalmazásokat” tekintené egy csoportosítási kategóriának. Azért kapcsolható ide ez a megállapítás, mert ebben az esetben is a megfogalmazásból, a szóválasztásból fakad a humor, ám annyiban mégis lehet külön kategória, hogy nem csupán a szókincsben, a szóválasztásban rejlik a mondat humora, hanem a jelentésben, akár a választott szó poliszém vagy homonim jellegében. Példák:

„Toldi Miklós gyulladékony természetű volt”;

„melankólikus hangvételen szólal meg a lírai én, aki belefárad a költésbe”;

„hogya már senki se olvassa műveit, akkor is megéri költeni”;

„»Az ifjuság szép kertébe / Vas korlátan néztem át«. Ez jelentheti azt, hogy ifjúkorában is korlátolt volt”;

„Következő versnek nézzük a Karóval jöttél... című műt.”;

„A kötet nem csak helyszíneket, de szereplőket is újrahasznosít.”;

„Korábban a történet szerint hánytatott sorsú ember volt.”;

„Később összeveti azt a haláli ágyon fekvő énével”;

„Jancsi a tóban nem tudott feloldódni.”;

„Arany, a törött szárnyú gólya a többiekkel együtt szeretne szárnyalni”;

„Valószínűleg az unoka is olyan paraszttá fog válni, mint a nagyapja.”;

„lehetőséget ad az embereknek, hogy kialakuljon a saját véleményük a történelekről hátsó befolyás nélkül”.

Felkerült a listára az elszólás vagy elírás, a szótévesztés és a nyelvbotlás – amelyeket a három diák természetesen nem szakkifejezésként használt, de a jelenség körülírásával jól rávilágítottak a humoros hiba véletlenszerűségére, nem tudatos jellegére. Szintén három tanuló utalt a viccelődésre és az „elengedésre” (ennél a kérdésnél is). Ezek alapján egy olyan csoportosítási szempont is kirajzolódik, amely a véletlen–szándékos oppozíciópárban helyezné el a hibákat. További három tanuló meg is említette ezt a lehetőséget, egyikük úgy fogalmazott, hogy „szándékosság” és „átgondolatlanság”, másikuk a „szándékos” és „véletlen” szavakat használta, a harmadik diák pedig „figyelmetlenségből elkövetett hibákként” hivatkozott a véletlenül a dolgozatban maradt hibás megfogalmazásokra.

Példák a szótévesztésre:

„bűnösnek tartja magát ezekért a dolgokért, hiszen elhalasztotta az életét” (elszalasztotta a lehetőségeket);

„A cím a mű olvasása közben témamegjelölő funkciót mutat, ám a novella végére inkább egy gúnyos ércelődéssé módosul.”;

„János bácsi egyre jobban ellöki magától a tragikus hős szerepébe esett tanítót, aki az egyetlen lehetőség lenne unokájának a paraszti világból való kilábalásra”.

Példák a humorizálásra:

„A Külvárosi éj nem éppen egy átlagos tájvers volt. Nem aranyos patakokról, vagy hosszú hegláncokról írt benne, hanem újfajta megközelítést alkalmazott és a külvárost vette témájául.”;

„Ugyan hiányoznak az utalószavak, de tisztán kirajzolódik, ahogy az élete végén járó költő gyakorlatilag, és elnézést a kifejezésért, de ez így pontos, egy kupac latyakhoz hasonlítja magát. Azonban ez még csak maga a torta. A hab a tortán az, hogy ezt a nem túl gyakran megverselt érzés egy antik versformában jelenik meg, ami megmutatja az előbb már említett tartalmi-technikai ellentétet.”;

„a hajó a beszélő reményének szimbóluma, és egyébként meglepően jól csengő hajónév is egyben”;

„A címmel (Reményem) ellentétben a vers a teljes reményvesztettségről szól, ami tökéletes választássá teszi a dolgozathoz”;

„A cím mindjárt egy kicsit az öregember szemszögébe enged betekintést, hiszen idegen szó lévén (stipendium) az olvasó is találkozik a tiszteletre méltó ismeretlennel”.

Egy tanuló nevezte meg az ötlet hiányát mint csoportosítási szempontot. Ez új a többi kérdőívben szereplő felvetéshez képest, ám nehezebben megragadható, mint a többi szempont.

Nagyon fontos, hogy egy diák válaszai között szerepelt az értelmezési hibákból fakadó hibák csoportja. Ezzel ugyanis behozta azt a szempontot, ami a szövegalkotást megelőző szövegértési procedúra hiányosságaiból, nehézségeiből fakad (ez lehet egy irodalmi mű elemzésének vagy egy történelmi forrásanyag értelmezésének a nehézsége is). Példa: *„De az is lehet, hogy Arany János látott valahol egy háziállatként tartott golyót, és ez elszomorította, és mivel érzelmes ember volt, bánatát versbe szedte.”*

Egy tanuló emelte ki, hogy az évfolyam szerint csoportosítaná a hibákat. Ez nagyon lényeges észrevétel, hiszen annak áttekintését segítjük ezzel a szemponttal, hogy melyik életkorban fordult elő az adott hiba, és a sok (életkorilag elkülönített) példából akár tendencia megfogalmazására is nyílik lehetőség, és megállapítható, hogy milyen hibatípusok a leggyakoribbak bizonyos életkorokban. Azt pedig nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy egy 9, egy 12, egy 15 vagy egy 18 éves fogalmazásában szereplő hiba (akár ugyanaz a hiba) nem azonos súlyú, az egyik esetben lehet a fogalmazási készség vagy kisebbeknél akár még az anyanyelvi kompetenciák fejlődésének természetes velejárója, míg más életkorban akár valamilyen nyelvi probléma, nehézség jele is.

Végül két tanuló a szerzők, korok, témák szerinti csoportosítást javasolta (például az Arany János-dolgozatban megjelenő hibák, a József Attila-dolgozatban megjelenő hibák), ami érdekes lehet, ám a humoros hatású hibák jellegéről kevesebb információval szolgálna.

Észrevételeim alapján nagyon kedves mondatokat szül az a jelenség, amikor verbális tagolás (*„eddig erről és erről a szempontokról volt szó, most áttérek...”*) helyett önfelszólító struktúrákat, fatikus elemeket, önmagukat kommentáló kifejezéseket használnak a diákok. Példa:

„Most eljött a más művekre való tömörített hivatkozás ideje.”;

„Ez lenne a vége szerény írásomnak. Összefoglalásul csupán annyit szeretnék írni, hogy...”;

„Az Új leoninusok óriási meglepetésre leoninusokban van írva.”

A fentiek alapján tehát érdemes lehet egy humoros hibáról azt eldönteni, hogy szándékos volt vagy véletlen. Ezt a szöveg egészének ismeretében, a tanuló korábbi munkái, szövegalkotásának stílusa, sőt a szöveg tartalmassága alapján tudjuk meghatározni.

A következő lépés annak a meghatározása lehet, hogy mit érint vagy mire utal a hiba. Ezek alapján fakadhat az ismeretek hiányából, utalhat valamilyen logikai hiányosságra, hibára, eredhet valamilyen nyelvi-szókincsbeli vagy megfogalmazásbeli hibából, de akár nyelvtani hibából is, és akár az ötlet hiányából is, bár ezt nagyon nehéz megállapítani, objektíven megítélni.

3.3. Tanácsok a humoros stilisztikai hibák elkerülése érdekében

A diákok az utolsó kérdéshez nagyon sok hasznos tanácsot fogalmaztak meg, és csak remélni lehet, hogy ezeket saját maguk is megfogadják. 11 diák írta azt, hogy olvassák el többször a beadás előtt a dolgozatot, fogalmazást. További egy tanuló a feladat pontos elolvasását fogalmazta meg, jelezve, hogy a feladat értelmezése kulcsfontosságú a témataartás és a logikus felépítés szempontjából. Lényeges tanács volt két diák részéről a válaszok végiggondolása. A logikai vagy strukturális hibák könnyen kiküszöbölhetők előzetes vázlat készítésével, a szempontok vagy a kérdésekre adandó válaszok vázlatos kidolgozásával. Javasolható (vagy akár kötelezővé is tehető) a vázlat készítése a dolgozatírás megkezdése előtt.

A tanulmány elején felvetett problémára is reflektált egy diák: bár az idő sokszor nagyon feszes egy tanórán, mégis mindig kell hagyni időt az átolvasásra, vagyis ő nem csupán a dolgozat beadása előtti (többszöri) elolvasást emeli ki, hanem az idővel való gazdálkodás megtanulásának fontosságát is. További két adatközlő utalt arra, hogy nem szabad kapkodni, lassú, megfontolt gondolkodás szükséges, ami szintén összekapcsolható a helyes időbeosztással.

Egy diák utalt arra, hogy ő hajlamos az olvasás közben nagyon bevonódni a saját munkájába, „élvezettel” olvas, pedig akkor már „javító szemmel” kellene. Tanácsa az, hogy az ember javító célzattal olvasson, keresse a hibákat, ami azzal egészíthető ki, hogy a diákoknak némi távolságot létrehozva kellene olvasniuk a saját szövegüket. Ez talán a házi dolgozatok esetében lehetséges (feltéve ha a tanulók nem a beadás előtti este készítik el), hiszen akkor van mód néhány nap elteltével újra elolvasni, kritikusan szemlélni a saját maguk alkotta szöveget, és könnyebben észrevehetőek a hibák.

Két diák emelte ki, hogy az újraolvasás ne csak a helyesírás és a nyelvhelyesség (ők „megfogalmazás”-ként nevezték meg) javítását jelentse, hanem a strukturák javítását is, a logikai kapcsolatokra való odafigyelést, a tartalmi ellentmondások elkerülését. Ehhez köthető az a tanulói észrevétel is, miszerint azt is végig kell gondolni, hogy melyik mondatban, illetve bekezdésben milyen tartalmi pontra akar kitérni a dolgozat írója. Ebben is segítséget jelenthet a vázlatkészítés.

Általánosabb tanácsok is szerepeltek a diákok válaszai között. Ilyen a nagyobb odafigyelés, koncentráció szükségessége az ellenőrzéskor (illetve a dolgozat egésze alatt). A szókincsre vonatkozó tanács volt a választékos („kevésbé köznyelvi”) stílus használata, a szleng és a szóismétlések kerülése, valamint a szakszavak megfelelő használata, ugyanis – amint arra a fenti példák is rámutattak – ezek mindegyike egy-egy humoros hiba forrása lehet (stílus, szóhasználat).

Igen fontos az a tanulói vélemény, amely a hibákból való tanulásra hívja fel a figyelmet. Nemcsak a dolgozat megbeszélésekor látott/hallott mondatok közös kijavítása, hanem a kijavított és értékelt dolgozatban szereplő hibák javítása is fejlesztő hatású, emiatt igen hasznos lehet.

A szándékos viccelődés esetében is érdemes megjegyezni, hogy hiába humoros a leírt mondat, mégis fontos megtanulni, hogy mikor lehet szándékosan humorizálni, „elbíra-e” egy írásbeli dolgozat a viccet, ha igen, akkor milyen esetekben, illetve mikor nem. Mindez lehetőséget ad a diákokkal való beszélgetésre a nyelvi regiszterekről, a stílus megválasztásáról és a humor szerepéről, funkciójáról is.

Az utolsó jó tanácsot szó szerint idézem – talán önmagában is beleillik az „aranykópések” sorába: *„a közhiedelemmel ellentétben az irodalmi művekbe azért nem lehet mindent belemagyarázni”*.

4. Következtetések

Összegzésül elmondható, hogy a hipotézisek igazolódtak. A tanulók a humoros hibák háttérében több okot látnak. A leggyakrabban említett indok az időfaktor és ezzel együtt a dolgozatírás közben érzett sűrgetettségérzés. A sokféle indoklás arra hívja fel a pedagógusok figyelmét, hogy a humoros hibák háttérében (a diákok szerint) nem egyetlen ok húzódik meg, vagyis egy komplex jelenségről van szó. Pedagógusként fontos cél, hogy a lehető legtöbb zavaró körülményt kizárjuk, illetve a tanulási folyamat során minél tudatosabbá váljanak a diákok annak érdekében, hogy elkerüljék a mosolyra fakasztó hibákat.

A diákok nagyon sokféle csoportosítási szempontot felvetettek, és ezek későbbi kutatások alapjait jelenthetik. Azt is érdemes megfogalmazni, hogy ezek a szempontok nem zárják ki egymást, egy-egy hiba több csoportba is besorolható, illetve a nyelvhasználat, megfogalmazással kapcsolatos hibák több alcsoportba is oszthatók (a grammatikai hibáktól, a szóválasztáson keresztül, a mondat szerkesztési hibáig).

A diákok nagyon értékes, cizellált, több szempontra kiterjedő tanácsokat fogalmaztak meg diáktársaik (és saját maguk) számára. A pedagógusi gyakorlatban jól

alkalmazható technikának bizonyul az efféle önértékelés, önreflexió, hiszen a diákok saját tapasztalataik alapján, ezáltal sok szempontot ötvözve fogalmazzák meg tanácsait. Ezek közzététele, összegyűjtése (például az osztály digitális tantermében) segíthet a pedagógusoknak az egyéni fejlesztés kialakításában, az osztály típushibáinak rendszerezésében és ehhez illeszkedő gyakorlatok, feladatok megtervezésében, segíthet azoknak a diákoknak, akik egymáshoz hasonló hibákat vétének, illetve a sokféle tanács a diákok sokféleségét is tükrözi, évről évre megkérdezve őket újabb és újabb (és egyre érettebb) szempontokat, tanácsokat tudnak megfogalmazni saját munkáik alapján.

Az olvasott kérdőívekben az a nem várt cél is megvalósult, hogy több tanuló komoly önreflexióról tett tanúbizonyságot saját dolgozatírási stratégiáival kapcsolatban. Ez azért hasznos, mert megerősíti azt a pedagógiai gyakorlatot, hogy érdemes a dolgozatokból válogatott példákat az órákra bevinni, elemeztetni, tudatosítani a bennük rejlő hibákat annak érdekében, hogy a későbbi írásbeli munkák ne tartalmazzanak hasonló mondatokat.

Az ismertetett hibák visszatükrözésével, órai elemeztetésével, javításával tudatosabbá tehető a nyelvhasználat mind a szóbeli, mind az írásbeli kommunikációban, sőt olyan magyar nyelvi témakörök is bevezethetők vagy megtaníthatók, mint például a stilsztika vagy a nyelvhelyesség egyes szegmensei.

Irodalom

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*. Trezor Kiadó, Budapest.
- BALÁZS Géza (2001): A társadalmi kommunikáció zavarai. *Beszédkutatás* 9. 114–125.
- BALOGH Andrea (2016): Gamergenerációk. In: BALÁZS Géza – VESZELSZKI Ágnes (szerk.): *Generációk nyelve*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter Nonprofit Kft. – Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest. 131–137.
- BARTHA Krisztina (2020): A szintaktikai tudatosság fejlődése kétnyelvű gyermekeknél. In: BÓNA Judit – KREPSZ Valéria (szerk.): *Nyelvfejlődés csecsemőkortól kamaszkorig*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest. 137–152.
- BÓDI Zoltán (1998): Internetes kommunikáció – beszédkommunikáció. *Beszédkutatás* 6. 178–188.
- CONSTANTINOVITS Milán (2018): Face-revételek a nyelvtanórához – a másodlagos írásbeliség az anyanyelv-pedagógia szolgálatában. In: BALÁZS Géza – LENGYEL Klára (szerk.): *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat. Tanulmánykötet*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Inter (IKU), Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest. 329–339.

- DÜLL Andrea – URBÁN Róbert – DEMETROVICS Zsolt (2004): Aktivációs szint, stressz és tudatállapotok. In: N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 131–168.
- FERCSIK Erzsébet – RAÁTZ Judit (2006): *Kommunikáció és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- GÓSY Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- KET = *Kerettantervek 2020*. https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat (A letöltés ideje: 2022. január 30.)
- LACZKÓ Mária (2007): Napjaink tizenéveseinek beszéde szóhasználati jellemzők alapján. *Magyar Nyelvőr* 131. 173–184.
- LACZKÓ Mária (2012): Hogyan érzékeljük a stílust? Szleng kifejezések vizsgálata percepció és produkció szempontból. *Magyar Nyelvőr* 136. 439–456.
- MAJOR Hajnalka (2015): *Retorika és szövegalkotás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- NAGY-VARGA Zsolt (2016a): Szóbeliségre utaló elemek középiskolás diákok dolgozataiban. In: BALÁZS Géza – VESZELSZKI Ágnes (szerk.): *Generációk nyelve*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter Nonprofit Kft. – Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest. 167–176.
- NAGY-VARGA Zsolt (2016b): Hogyan javítják a középiskolás diákok fogalmazási hibáikat? In: GECSŐ Tamás (szerk.): *Ikon, nyelvi jel, szimbólum: nem természetes jelek a kommunikációban*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 150–156.
- NAT = *Nemzeti alaptanterv 2020*. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b-9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (A letöltés ideje: 2022. március 9.)
- OHUt. = Javítási-értékelési útmutató 2022. május. https://dload-oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok_2022tavasz_kozep/k_magyir_22maj_ut.pdf (A letöltés ideje: 2022. augusztus 3.)
- RÓNÁKY Edit (1995): *Hogyan beszél ma az ifjúság? (Avagy: Hogy hadováznak a skacok?)* <https://mek.oszk.hu/01700/01778/01778.htm> (A letöltés ideje: 2009. február 27.)
- SIEBER, Peter (1998): *Parlando in Texten. Zur Veränderung kommunikativer Grundmuster in der Schriftlichkeit*. De Gruyter, Tübingen.
- SIMON Viktória (2014): Modern kódkeveredés: az internetes nyelvhasználat hatásai fiatalok írásbeli fogalmazásaiban. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=497> (A letöltés ideje: 2018. július 22.)
- VÁRADI Viola (2011): A felolvasás és a spontán beszéd összevetésének pedagógiai vonatkozásai. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=343> (A letöltés ideje: 2022. augusztus 3.)
- VESZELSZKI Ágnes (2013): A digilektus hatása az írásbeli és a szóbeli kommunikációra egy kérdőíves vizsgálat alapján. *Magyar Nyelvőr* 137. 248–274.
- VESZELSZKI Ágnes (2017): *Netnyelvészet. Bevezetés az internet nyelvhasználatába*. L'Harmattan, Budapest.

VK. = *Érettségi-követelményrendszer*, vizsgakövetelmények 2021. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2024/magy_nyelv_es_irod_2024_e.pdf (A letöltés ideje: 2022. március 9.)

Mellékletek

1. számú melléklet

Milyen okai lehetnek Ön szerint annak, hogy a fentiekhez hasonló, gyakran megmosolyogtató mondatok születnek egy írásbeli munkában, dolgozatban?

- sietség, nincs idő ellenőrzésre
- stresszhelyzet, izgulás, hirtelen írja le a gondolatait
- felületes átolvasás → nem veszi észre a hibát
- nem megfelelő, nem kellő mértékű odafigyelés, figyelmetlenség
- gyors gondolkodás
- belezavarodás az ötletekbe vagy a mondat struktúrájába
- túlzott szakszerűsége vagy épp kreativitásra, változatosságra, sokszínűségre törekvés, a mondat túlbonyolítása
- szókincs – saját szavaikkal való megfogalmazás miatt
- a dolgozat előtti hangulat, pillanatnyi lelkiállapot
- fáradtság
- teljes elengedés (minden mindegy)
- vicces kedv, poénkodás
- tudatlanság, ismerethiány, reméli, hogy a részlegesen jó válasza is ér pontot

2. számú melléklet

Ön milyen szempont(ok) szerint milyen csoportokba osztaná a fenti aranyköpéseket?

- hasonló hibák egy csoportba helyezése
- figyelmetlenségből elkövetett hibák
- butaság, ismerethiány, tudás hiánya → kompenzálás, „a butaság mértéke alapján”
- ötlethiány
- teljes képzavar, logikai ellentmondások
- elszólás, (véletlen) elírás, szótévesztés, nyelvbottlás
- nem igazán szofisztikált nyelvhasználat, helytelen megfogalmazás
- a műben szereplő szavak öntudatlan átvétele, használata (= ugyanazokkal a szavakkal értelmez, nem mond újat)
- határozatlanságot kifejező szavak használata
- túlságosan köznapi, szlenges szavak használata

- szakszerűségre való törekvésből fakadó hibák
- rossz megfogalmazás
- kétértelmű megfogalmazások
- értelmezési hibák
- szerzők, korok, téma szerinti csoportosítás (ahogy a kérdőívben szerepelt)
- évfolyam szerinti csoportosítás (melyik életkorban milyen hiba)
- viccelődésből fakadó hibák, elengedésből fakadó hibák
- szándékos – véletlen (átgondolatlanság eredménye)

3. számú melléklet

Diákként mit javasolna a fenti mondatok íróinak (mire figyeljenek, mi mindent tartsanak szem előtt)?

- olvassák el többször, amit írnak
- olvassák el nyugodtan a feladatot
- gondolják végig a válaszaikat
- hagyjon időt az átolvasásra
- javító szemmel olvassa el, ne élvezettel
- struktúrákat is javítson, ne csak a helyesírást + logikai kapcsolatokra oda kell figyelni, tartalmi ellentmondások elkerülése
- gondolják végig, hogy melyik mondatban, bekezdésben milyen tartalmi pontra akarnak kitérni
- nagyobb odafigyelés, koncentráció
- lassú, megfontolt gondolkodás, ne kapkodjanak
- szakszavak használata, kevésbé köznyelvi stílus használata
- szóismétlések kerülése
- a visszakapott dolgozatban kijavított hibáikból tanuljanak
- „a közhiedelemmel ellentétben az irodalmi művekbe azért nem lehet mindent belemagyarázni”

Gyermeknyelvi sajátosságok vizsgálata szentimentelemzésen keresztül

Hoss Alexandra – Viszket Anita¹

1. Bevezetés és célkitűzés

Jelen vizsgálatunk egy hosszabb távú kutatás első lépéseinek egyike. Keressük azokat a lehetőségeket, ahol a számítógépes nyelvészet segíthet a gyermeknyelvi kutatásokban; segítesen egy elég specifikus célt megjelölve: amikor a nyelvtechnológia valamilyen szűrő – és a későbbiekben a diagnosztikai – folyamatban vagy akár a fejlesztés egyes aspektusaiban támogathatja a gyógypedagógiát. Jelenleg a természetes nyelvfeldolgozás eszközei mind az alap-, mind az alkalmazott kutatások szintjén kevésbé jelennek meg a gyermeknyelvi vizsgálatokban, miközben az automatikus eszközökkel történő tartalomelemzés általános jelenségnek tekinthető egyre több tudományterületen, szoros összefüggésben a *big data* fogalmával (lásd pl. TOLCSVAI 2018). A sok elképzelhető terület közül elsőként mi a szentiment- és emóciókutatást választottuk: ennek oka, hogy a nyelv és az érzelmi kompetencia, szociokommunikációs készségek, képességek fejlődésének kapcsolata már a korai időszakától kitüntetett (CONTE et al. 2019; RAMÍREZ – RUETTI 2021), átível az egész életúton, annak számos aspektusában meghatározó szereppel bír. Érintettsége egyes fogyatékoságok, fejlődési zavarok területén is tetten érhető: markánsan jelen van autizmus spektrum állapotban, de figyelemhiányos hiperaktivitás esetén is, így az affektivitással összefüggő nyelvi jelenségek vizsgálata speciális populációk esetében a későbbiekben támpontot nyújthat a felismerés és a fejlesztés folyamatában (CHOJNICKA – WAVER 2020).

A szentiment- és emócióelemzést először abból a szempontból vizsgáljuk, hogy milyen keretek között lehet egyáltalán a gyermeknyelv kapcsán megvalósítani. Szabó (2018) alapján a szentiment- és érzelemelemzést a számítógépes tartalomelemzés egyik részterületének tekintjük, ami a megnyilatkozást létrehozó személy véleményét, attitűdjét, érzelmeit, hangulatát, értékítéletét tükröző nyelvi elemek, azaz a szentimentek detektálására, kivonatolására és feldolgozására irányul. Hipotézisünk szerint a gyermeknyelvi szövegek kvantifikálható szentiment-adatai összefüggésbe hozhatók egyes atipikus fejlődési utakkal: például autizmussal élő gyermekek, fiatalok narratív képességének egyes aspektusaival (CHOJNICKA – WAVER 2020).

¹ PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék

A tanulmányunkban három területen igyekszünk lefektetni a kutatásunk szempontjából szükséges és releváns alapokat: a szótárépítés, a korpuszszövegek kiválasztása és a szövegannotálás témaérzékenyen körülhatárolt területén. Illusztrációként néhány példát mutatunk Szabó (2018) mellékleteiből:

- (1a) *adományoz, agilis, ajándék, akadályozatlan, alapos, alázatos, áld* (SZABÓ 2018: 255, minta a pozitív szentimentszótárból)
- (1b) *abajgat, aberrált, abnormális, ácsingózik, addiktív, adócsaló, aggaszt* (SZABÓ 2018: 256, minta a negatív szentimentszótárból)

Mivel a szentimentelemzésben szerzett korábbi tapasztalatok alapvetően nem gyermeknyelvi szövegekre épülnek, illetve a célkitűzésünk (a diagnosztikai-fejlesztési alkalmazásra törekvés) is sajátos eszközöket kíván, ezért meggyőződésünk, hogy ez a fajta alapozás, azaz a felhasználható korpuszszövegek definiálása, az annotálási módszerek felülvizsgálata, illetve az új, gyermeknyelvi kutatásokra alkalmas szótárépítés elkezdése nélkülözhetetlenek a későbbi, adatgazdagabb kutatások előkészítéséhez.

Az első, most bemutatásra kerülő kísérleti munkánkat olyan szövegekre alapoztuk, amelyekkel már volt korábbi tapasztalatunk, noha diskurzusjelölőkkel kapcsolatban. Viszket (2020) gyermek- és ifjúsági chatszövegeket hasonlított össze ugyanennek a korosztálynak íródott regény- és képregényszövegekkel, ahol a diskurzusjelölők használata volt a vizsgálat fókuszában. Viszket (2020) kimutatta, hogy a másodlagos szóbeliségűnek ítélt (lásd pl. ÉRSOK 2006) fórum- és chatszövegek nem feltétlenül járnak együtt több diskurzusjelölő-használattal, míg a képregényekben, írott formában megjelenített, irodalmilag megalkotott diskurzusok diskurzusjelölőkben akár gazdagabbak is lehetnek. Felmerült a kérdés bennünk, hogy vajon a diskurzusjelölők magasabb száma együttjárhat-e egy szövegben a szentimentek magasabb számával. Ugyanis diskurzusjelölőkkel kapcsolatban jóval több ismert kutatási eredmény létezik a gyermeknyelvre vonatkozóan, mint a szentimentekkel kapcsolatban (SCHIRM 2019), és ha a két eszköz között lehetne kapcsolatot teremteni, akkor ez a szentimentelemzésre alkalmas korpuszok kiválasztásában is komoly előrelépést jelenthetne. Az összefüggés lehetősége nem teljesen légből kapott, hiszen a diskurzusjelölők funkciója is alapvetően a beszélő véleményének, attitűdjének, bizonyossági fokának tükrözése, illetve a beszélőnek a hallgató tudásáról, attitűdjéről való vélekedésének kifejezése (ALBERTI et al. 2019; SZETELI és mtsai. 2019).

Összefoglalva tehát: jelen tanulmányunkban a korábbi szentimentelemzések tapasztalatai alapján összehasonlítottuk két, gyermekek és fiatalok által használt chat, illetve fórum szövegeit, két, ugyanennek a korosztálynak íródott, hasonló témájú

képregény, illetve regény szövegeivel a használt szentimentek alapján. Ahogy Viszket (2020) eredménye alapján kiderült, hogy a diskurzusjelölők szempontjából a chat- és fórumszövegek nem nagyon különböznek az írott nyelvi (irodalmi) szövegektől, úgy a szentimentek szempontjából is hasonló eredmény született. Ha az emotikonok használatától eltekintünk, a chat a képregénnyel, a fórumszövegek (a kismintás kutatásunk alapján) a regény szövegével mutattak hasonlóságot a szentimentek mennyiségét tekintve. Ez az eredmény azt jelzi számunkra előre, hogy nem feltétlenül a dialógus, a párbeszéd az, amiben a szentimentek jól vizsgálhatók, vagyis érdemes a korpuszok kiválasztásakor, illetve a későbbi vizsgálati eljárások során a hosszabb, narratív szövegekre összpontosítanunk.

A tanulmányunk további fejezeteiben először a szentimentelemzés módszertánával foglalkozunk, majd a hozzáférhető hazai beszélnyelvi korpuszokat tekintjük át, a negyedikről a hatodik fejezetig pedig részletesen ismertetjük a kutatásunk lépéseit és az eredményeinket.

2. A szentimentelemzés

Gazdasági és társadalmi hasznosulása, hasznossága (például *branding* vagy egy személyhez, eszméhez, helyzethez való viszonyulás feltérképezése) miatt a számítógépes tartomelemzésben kitüntetett szereppel bír a megnyilatkozások affektív tartalmának, az azokban rejlő érzelmi viszonyulásnak a feltárára irányuló szentiment- vagy véleményelemzés. A hazai és nemzetközi szakirodalomban egyaránt találkozhatunk mindkét terminussal. A módszer alkalmas az érzelmek feltárára és kategorizálására, amelynek segítségével aztán a létrehozó affektív állapotára és a megnyilatkozás tárgyára vonatkozó következtetések is megfogalmazhatók. Ilyen lehet például, hogy mennyire sikerült vagy nem sikerült jól egy nemrég piacra dobott termék. Az elemzésekkor meghatározott értékek jellemzően két, esetleg három polaritás mentén szerveződnek: pozitív, negatív, semleges. Ehhez képest új irányt jelent a magyar nyelvi vizsgálatokban alapvetően a szentimentanalízis alá besorolt emócióelemzés, ami sokkal inkább a pszichológiában és viselkedéstudományban bír központi szereppel. Egy sokkal árnyaltabb kategóriarendszer mentén valósítja meg a szövegben rejlő emotív tartalmak kinyerését és klasszifikálását: ehhez a pszichológiai érzelmekutatásokban meghatározott és alkalmazott 6–8 érzelmi kategóriával dolgozik (DRÁVUCZ és mtsai. 2017).

A szentimentanalízisnél az elemzendő szövegek három feldolgozási szintje határozható meg aszerint, hogy mekkora egység, mennyiség szolgál az elemzés alapjául (LIU 2020): a dokumentum, a mondat és az aspektus. A legáltalánosabbnak a dokumentumszint

tekinthető, amelynél az affektív elemek feltárása és klasszifikációja a teljes dokumentummal kapcsolatban határozza meg a szentimentértéket: vagyis összességében tekintve pozitív, negatív, esetleg semleges a viszonyulása, affektív tartalma. Ennek során egyfajta globális szövegelemzés zajlik. Ennél finomabb elemzésre ad lehetőséget a mondat-szintű osztályozás, amikor az elemzés alapjául szolgáló egység a mondat (bizonyos esetekben a tagmondat) lesz: erről kell megállapítani, hogy rendelkezik-e szentimenttel, és ha igen, akkor az milyen érzelmi töltettel bír. A legkifinomultabb, legrészletesebb elemzést az aspektusszintű elemzés teszi lehetővé, amelyben az értékelés, az érzelmek, valamint az azok vonatkoztatási pontjául szolgáló nyelvi elem, azaz számos target (például személy, hely, esemény stb.) azonosítása, valamint a target és az affektív állapot közti kapcsolat feltárása történik. Ennek köszönhetően egy többszemponútú, összetett megnyilatkozás esetén nemcsak egy adott entitás, esemény lehet target, és képezheti az elemzés tárgyát, hanem annak aspektusai is, ami a szentimentérték súlyozását is lehetővé teszi. Például „*A TV képe gyönyörű, de a hangzása csapnivaló*” megnyilatkozásban különböző polaritású vélemény, érzelem fogalmazódik meg a TV két aspektusa, a kijelző és a hangszórók kapcsán. Ennek az elemzési módnak kitüntetett szerepe van az ún. targetfüggő szentimentek esetén, ahogy azt Szabó (2018) is kiemeli: nem mindig, hogy egy telefon vagy egy porszívó kapcsán használja valaki a *halk* jelzőt.

Az elemzés alapvetően kétféle módon történhet: szótáralapú megközelítéssel és gépi tanulással. Általában véve igaz, hogy a szótárak jelentős szereppel bírnak a szentimentelemzésben: tartalmazzák az elemzésben kulcsszerepet játszó szentimentkifejezéseket. Ezeknek a szótáraknak a létrehozása háromféle módon történhet (LIU 2020): manuálisan, ami roppant erőforrásigényes; lexikonalapon, amelynek során egy kis elemszámú manuálisan összeállított szótár elemeihez a már rendelkezésre álló, a kapcsolati viszonyokat reprezentáló lexikonokat felhasználva újabbakat rendelnek folyamatos manuális ellenőrzés mellett; gépi tanulással, amelyben egy tanuló algoritmus a kezdeti manuálisan összeállított kis elemszámú listát az elemzés alapjául szolgáló korpusz meghatározott részének felhasználásával bővítenek oly módon, hogy kezdeti elemzést végeznek a kiinduló szótárral, és gyakorisági alapon hozzárendelik a szótári szavak környezetében előforduló elemeket. Magyar nyelven is rendelkezésre állnak már elkészült szentimentszótárak, amik alapvetően egy adott területhez kapcsolódnak: ilyen a Szabó és munkatársai (SZABÓ 2015) által létrehozott *Hungarian Sentiment Lexicon* vagy a *poltextLab* által készített politikai doménhez kapcsolódó *sentiment_hun* (POLTEXTLAB 2020). Az elemzés hatékonysága, illetve ezzel összefüggésben a szótárak doménspecifitásának kérdése a szentimentkutatások jelenleg is aktívan vizsgált problématerülete (SZABÓ 2018).

Az ún. szózsák-módszer, amelyben a létrehozott szótár alapján azonosítják a releváns kifejezéseket, és a szótárban jelölt értékkel ruházzák fel, gyakran alkalmazott eljárás az elemzéskor (SZABÓ 2018). Ezeknek az értékeknek az elemzési alapul szolgáló egységre vonatkozó összesített értéke a szentimentérték. Annak érdekében, hogy az értékváltás, illetve érték módosulás jelenségét kezelni lehessen, gyakran kombinációs szabályokkal egészítik ki a szótáralapú elemzést (SZABÓ 2018). Az utóbbi években egyre népszerűbbé válik a gépi tanulás módszerének alkalmazása is (LIU 2020): ennek során kézzel annotált korpuszokon, ún. tanítóhalmazokon tanítják és tesztelik az elemzés végző algoritmust. Napjainkban már a mély tanulással vagy neurális háló módszerével a reprezentációs tanuláson alapulva is készülnek elemzések. Ennek során a kezdeti időszakban hagyományosan a szózsák-módszert és a kifejezések gyakoriságát is felhasználták a tanulás során, míg a mai implementációk sokkal inkább egy kétirányú megközelítésben gondolkodnak. Jelenleg a természetes nyelvfeldolgozáshoz alkalmazott egyik legnépszerűbb modell a *Bidirectional Encoder Representations from Transformers*, azaz a BERT (LIU 2020).

Habár a marketing jellegű alkalmazás tekinthető a szentimentelemzés fő irányának, egyre több, egy-egy közszereplő vagy éppen valamilyen társadalmi vagy politikai kérdésre, jelenségre fókuszáló vizsgálat eredményeit publikálják (lásd például hazánkban a *poltextLAB* kutatásai). A gyermeknyelvi kutatásokban még kevésbé jelenik meg: egy-egy, az atipikus fejlődésmentre vonatkozó nemzetközi tanulmány lelhető fel, miközben triviálisnak tekinthető az érzelmi kompetencia és a nyelv közötti kapcsolat, a nyelvi fejlődés és az érzelmekkel kapcsolatos tudás elsajátítása, a belső mentális állapotok tulajdonítása közötti összefonódások. Vaucheret és munkatársai (2020) a szabályszegés, illetve a harmadik féltől származó büntetés jelenségét vizsgálták a csoporthoz tartozó (azonos nemzetiségű), illetve csoporton kívüli (más nemzetiségű) szabályszegők viselkedéséről véleményt formáló fejlődési zavarral élő fiatalok véleménynyilvánításának elemzésével. Az eredmények alapján megerősítették az autizmusra jellemző szabálykövető magatartás jelenlétét a nyelvi megnyilatkozásokban, véleményformálásban: függetlenül attól, hogy a csoport tagja vagy sem a szabályszegést elkövető személy, az autizmussal élő személyek nem mutatnak pozitív preferenciát a csoportjuk tagjaival szemben, vagyis nem tesznek különbséget a csoporttagság alapján, míg a többieknél megfigyelhető egyfajta pozitív viszonyulás, pozitívabb attitűd a saját csoporthoz tartozó szabályszegővel szemben. Chojnicka és Wawer (2020) kutatása autizmussal élő fiatalok narratív teljesítményének automatizált, kvantitatív jellemzésére tesz kísérletet a szentiment- és a nyelvi absztrakció elemzésével. Eredményeik alapján a tipikus fejlődésű fiatalok több pozitív polaritású kifejezést használtak, és magasabb szintű nyelvi absztrakció jellemezte a narratívaprodukciónkat, míg az autizmussal élő fiatalok szignifikánsan

több negatív polaritású szót alkalmaztak és alacsonyabb absztrakciós szintet produkáltak, azaz megfigyelhető volt náluk a konkrétabb nyelvhasználat, ami szignifikáns összefüggést mutat az érzelmi töltettel bíró szavak alacsonyabb számával.

3. A kutatásunk lépései

A pilotkutatásunk alapjául, ahogy írtuk, négy szövegforrás szolgált: a tizenéveseket megcélzó online lovasjátékhoz, a *StarStable*-höz tartozó chatszolgáltatás beszélgetései, a szintén ehhez a játékhoz rendelt Discord-szerverek fórumszövegei, valamint az azonos korosztálynak íródott lovas regénysorozat egyik eleme (GOLDEN 2014) és egy lovas tematikájú ifjúsági képregény (GYÜKÉR 2019). Mindegyik forrásból véletlenszerűen választottunk egy-egy 320–330 szavas összefüggő részt, amelyet feldolgozásra alkalmas digitális szöveggé alakítottunk: azaz mentessé tettük őket a speciális formázásoktól, grafikától, továbbá az online kommunikációs formákban a megszólalókat anonimizáltuk.

Ezután következett az így előkészített négy forrásszöveg dokumentumszintű, többlépcsős, manuális annotálása, szótáralapú megközelítéssel, szószak-módszerrel. Egymástól függetlenül megjelöltük a szövegekben a pozitív és a negatív szentimenteket, továbbá azokat a szövegelemeket, amelyekről azt feltételezzük, hogy a szentimentértékük erősen kontextusfüggő. Az annotálás következő lépése az elérhető magyar szentimentszótárak felhasználása volt (POLTEXTLAB 2020; SZABÓ 2015). A szentimentszótárak és a függetlenül készített annotálások egybevetésével alakítottunk ki egy konszenzusos annotálást, egyelőre az intenzitásérték megjelölése nélkül. Végül a találatokat egybevetettük a korábbi szentimentelemzések eredményeivel, és arra a megállapításra jutottunk, hogy noha természetesen a szentimentelemzés klasszikus problémás kérdései közül nekünk is számtalannal meg kell birkóznunk (mint pl. a szótárba beemelő tételek mérete, a shifterek kérdése vagy az ironia problémája), a célkitűzésünkben következően nem minden feladattal kell foglalkoznunk, amivel egy marketing célú szentimentelemzésnek igen (pl. nem feltétlenül kell pontos értékelést kapnunk egy adott tárgy megítéléséről a szövegeken keresztül), cserébe a szótár felépítése nehezebb és az eredményeket jobban befolyásoló kérdés a mi kutatásunkban.

4. A kutatásunk eredményei

Az elemzés során egyrészt megkerestük a szentimenteket, másrészt azokat két polaritás, a negatív és a pozitív értékek mentén annotáltuk. Jelöltük azokat az elemeket is, amik módosították a polaritást (pl. tagadószó), az intenzitást (pl. határozószavak), vagy érték-váltáson estek át az eredeti jelentéshez képest (pl. *brutálisan jó könyv*).

A vizsgált szövegekben ilyen típusú szentimenteket azonosítottunk: az *(1a, b)* és a *(2a, b)* példasorok összehasonlítása is érzékelteti, hogy szükséges a saját szentimentszótár létrehozása a gyermeknyelvi kutatásokhoz.

- (2a) *boldog, csoda, csodálattal, ellazult, gyönyörű, imádom, javára, jó, jó móka, jobb, jogos, jól, jóóó, juhéjji, jupiii, kellemes, korrekt, köszi, különös, megfelelőek, nagyszerű, normális, nyugalom, nyugtatgatta, örült, őszinte, pozitívan, szép, szerencsére, szeret, szeretet, szeretgetni, szívesen, szuperszexi, tisztelik, törődj, vicces, vicces, visz előre, wohoo* (minta a pozitív szentimentszótárból)
- (2b) *aggódj, átcibálta, baj, bődült, csalódtam, csípett, dadogta, dörzsölte, dühöngő, dühös, elvonszolta, félelemtől, felháborodva, flexelj, fúj, gyanús, hiányzik, hibázatom, horkant fel, idegesíteni, íté, íté el, késni, ki akar rúgni, kivagy, könyörög, kötekedés, legrosszabb, lemaradtam, meghibbantam volna, naiv, panaszkodni, pffft, pofádba, pupáknak, ráncaidat, rossz, röhögtek, szidalmazta, szöld le, szörnyen, tőkfej, uncsi, unni, unom, vicsorgó* (minta a negatív szentimentszótárból)

Az összesített listában a negatív és pozitív szentimentek aránya kb. azonos volt, de az egyes szövegtípusok különböztek ebből a szempontból: a nyomtatott forrásokból (azaz a regényekből) származó szentimentlistákban kisebb volt a negatív szentimentek aránya, mint a chat- és fórumszövegekből származókéban. (A gyermekirodalmi szövegekre jellemző Pollyanna-elvvel korábbi tanulmányok is foglalkoztak, lásd JACOBS et al. 2000.) Ha az emotikonok nélkül vizsgáljuk az adatokat, a legkevesebb szentimentet a chat-szövegek tartalmazták, ahogy diskurzusjelölőben is ezek voltak a legszegényesebbek (lásd VISZKET 2020). Ha az emotikonokat is figyelembe vesszük, akkor a képregényszövegekben találtuk a legkevesebb szentimentet. Úgy véljük, a szentimentek alacsonyabb aránya összefügghet a képi megjelenítés magasabb arányával, vagyis elmondhatjuk, hogy a képregény képei, illetve a chat mellett használható gesztusok és emotikonok kiválthatták a szentimenteket. Ebből az a következtetés vonható le, hogy a beszélt nyelvben, amennyiben a gesztusok, arckifejezés része lehet a kommunikációnak (azaz nem telefonbeszélgetésről van szó), akkor a verbális szentimentek kisebb szerephez juthatnak, mint egy fórumban kifejtett, hosszabb szöveges véleményben.

A korpuszszövegek típusára vonatkozó megállapításaink mellett a gyermeknyelvi szentimentszótárral kapcsolatban is születtek tapasztalatok a pilotkutatásunkból.

Megállapítottuk, hogy mindenképpen érdemes a formuláknak (köszönés, kérés, megköszönés) külön alszótárt felvennünk, hogy az ezekben található pozitív szentimentek ne befolyásolják a későbbi eredményeket. Nagy hangsúlyt kell fektetnünk az írásmódra.

- (3a) *EZ AAAAZ! IGEEEN!* (GYÜKÉR: 40)
 (3b) *„Imádom!”* (GYÜKÉR: 28)
 (3c) *Ez jó móka volt, igaz?* (GOLDEN: 45)

A (3a) példa elemei mutatják, hogy az íráskép olyan szavakból is szentimentet „gyárt-hat”, amit amúgy nem feltétlenül vennénk fel a szentimentszótárba, a (3b) példa pedig az idézőjel shifter szerepét mutatja, amikor az idézőjelbe tett kifejezés ironikusan, azaz éppen ellenkező előjellel értendő. (Fontos megjegyezni, hogy az idézőjelet erre a célra a chat- és a fórumszövegekben nem használtak, csak a könyvekben, de ott sem minden esetben, a (3c) ironikus mondatát nem jelzi idézőjel.) Az emotikonok szerepéről már esett szó: az ifjúsági, illetve a másodlagos szóbeliségű szövegek szentimentelemzésének szótáraiból ezek kihagyhatatlanok, ahogy a szlengkifejezések is (pl. *flexelj*). A létező szentimentszótárak a gyermek- és ifjúsági nyelv szótárának készítésekor azért is fenn-tartásokkal kezelendők, mert az egyes szavak jelentése az ifjúsági nyelvben akár az ellentétére is fordulhat. Példa erre a *pupáknak*, ami a szentimentszótárak, illetve az értelmező szótárak alapján negatív szentimentnek minősül (és a (2a, b) listáinkban mi is így tüntettük fel), de a kontextus alapján már elveszthette a negatív jelentését (4a):

- (4a) *Kellemes szerdát minden kis pupáknak!* (SSHUN DISCORD)
 (4b) *értem akkor holnap kezdek veled edzeni* (SSO CHAT)

A (4b) példával azt illusztráljuk, amikor egy szó (*értem*) nem a megszokott jelentésében használatos (’ért, felfog vki vmit’), hanem formulaként, ’rendben van’ értelemben használják, s mint ilyen, már nem szentimentkifejezés, ahogy a köszönés vagy a kérés sem az.

A szentimentszótárak elemzésénél feltűnt, hogy a diskurzusjelölők tipikusan nem elemei a szentimentszótáraknak. Ennek részben az lehet az oka, hogy a diskurzusjelölők nagy része egy másik szóval együtt, vagy akár másik szintagmával vagy egy egész tagmondattal együtt értelmezve fejezi ki a beszélő attitűdjét. Ilyen például a *nos*, a *vagy mi?*, az *ám*, a (*nem*) *mintha* stb. Ez két másik dilemmával, megoldandó problémával is

szorosan összefügg: az egyik a shifterek kérdése, a másik pedig a szentimentszótárakba felveendő kifejezések méretéről szól. Mindegyik probléma ismert a szentimentkutatással foglalkozók körében. A szentimentérték módosulása és az ún. *shifterek* problematikája azt a jelenséget ragadja meg, amikor a szentimentérték inherens orientációja, polaritása az eredetitől eltér: értéke eltolódik, vagy éppen az ellenkezőjére változik. A jelenségnek több típusa is ismert: ide tartoznak a tagadással összefüggő vagy a szentimentfragmentumok intenzitását módosító szerkezetek, valamint az értékvesztés és értékváltás is (LIU 2020; SZABÓ 2018). Összességében bármi olyan nyelvi jelenséget, ami a szentimentek eredeti lexikai értékét bármilyen formában befolyásolja, az értékelemzésekkel kitüntetett figyelemmel kell kezelni.

A shifterek listája a korábbi kutatásokra támaszkodva, gyermeknyelvi anyagon aktualizálva összeállítható. A szótárban rögzítendő kifejezések mérete, illetve leírási formája alaposabb megfontolást kíván. Az (5a) példában látszik, a *félelemtől kifulladás* kifejezés valójában nem két szentiment, hanem egy, de ha a szótárban a szavakat külön rögzítjük, akkor két egységnek fog számítani. Jellemző az ismert szentimentszótárakra, hogy vannak benne többtagú kifejezések, szintagmák (elsősorban jelzős szintagmák), hosszabb távú felhasználásra tervezve azonban úgy gondoljuk, hogy nem az elemzésekkel gyűlő korpuszépítéssel kellene ezeket listába emelni, hanem egy alulspecifikált szerkezettel, hogy a *félelemtől, rémülettől, rohanástól* stb. *kifulladás* egy lexikai tétellel felismerhető legyen az annotálásra választott szövegben.

(5a) *kifulladás / félelemtől kifulladás* (GOLDEN: 43)

(5b) *a földet kaparta; a fogát csattogtatta; hátracsapott fülekkel* (GOLDEN: 44)

Az (5b) példával ennek a problémának egy újabb aspektusára kívánjuk irányítani a figyelmet: bizonyos kifejezések nem minden szövegben számítanak feltétlenül szentimentnek, vannak csak egy adott szöveggörnyezetben szentimentnek nyilvánítható kifejezések, mint amilyenek egy lovas tematikájú szövegben az (5b) példásor elemei.

Акár a szótárépítés, akár a szöveg annotálása során mindenképpen hangsúlyt kell fektetnünk az egyes szentimentek különböző megítélésére. Úgy tervezzük, hogy a kérdéses eseteket nem kérdőívezéssel és statisztikával fogjuk eldönteni, hanem az ellentmondásos polaritású szavakat külön alszótárban gyűjtve mindig a megfelelő szöveggörnyezet alapján döntünk az annotálás folyamán a polaritásukról. Az 1. táblázatban két annotáló megítélésait hasonlítottuk össze. A '+' a pozitív, a '-' a negatív szentiment-ítéletet jelenti, a '0' pedig azt, hogy az annotáló véleménye szerint az adott kifejezés nem szentiment. A *kontextus* kifejezés azt jelöli, hogy a szentiment polaritása kontextusfüggő: lehet pozitív vagy negatív is.

1. táblázat. Ellentmondásos polaritású szentiment-kifejezések

szó	Egyik	Másik
<i>ránc, dörzsöl, megválnk vkitől, ítél</i>	–	0
<i>meglepetten</i>	+	kontextus
<i>mentség(et keres)</i>	mentsvár: szótár +	–
<i>naiv</i>	+	–

5. Gyermeknyelvi korpuszok, beszédatbázisok

Annak érdekében, hogy egy-egy nyelvi jelenséget, problémát – konkrétan pedig az előbbieken ismertetteket – nagy mintán is elemezni lehessen, jó alapul szolgálnak a különböző nyelvi korpuszok, adatbázisok. A hosszabb távú kutatásunk céljának megvalósításához szükségünk van beszéltnyelvi korpuszadatokra, ráadásul elsősorban gyermeknyelvekre ahhoz, hogy felépíthessük a szükséges szentimentszótárt, továbbá elkészíthessük és tesztelhesük az elemzési algoritmusainkat. Ennek érdekében vizsgálatunk során Babarczy (2019) tanulmányát kiindulópontként tekintve összegyűjtöttük és újabb forrásokkal kiegészítettük az elérhető hazai, számunkra releváns korpuszok főbb adatait, jellemzőit.

A számos általános és specifikus nemzetközi mellett több, magyar anyanyelvű személyek beszédprodukciónak is tartalmazó adatbázis áll rendelkezésre: ezek között olyanok is találhatóak, amelyek egészében magyar nyelvi anyagot tartalmaznak, mint például a GABI (BÓNA 2017), de olyanok is, amelyeknek csak egy kisebb alkorpuszát képezik más nyelvű szövegek mellett a magyarok, mint például a CHILDES (MACWHINNEY 2000).

Az 1984-ben indult CHILDES, vagyis *Child Language Data Exchange System* (MACWHINNEY 2000) ma az egyik legismertebb nemzetközi, online, szabadon hozzáférhető gyermeknyelvi adatbázis, ami többségében 2;0–9;0 év közötti tipikus fejlődésű gyermekektől származó adatokat tartalmaz több mint 30 nyelvből. Fókuszában a spontán beszéd áll: a gyermek által ismert környezetben és személyekkel folytatott informális jellegű, kötetlen beszélgetésekből származó, többnyire longitudinális adatok találhatóak benne. Emellett jóval kisebb számban és sokkal kevesebb nyelv esetén megtalálhatók még a történetmeséléshez és a klinikai populációkhoz kapcsolódó korpuszkategóriák is. A több mint 130 korpusz adatai három formába sorolhatók: hangfelvételek szöveges átírata, átírat és hang vagy átírat, hang és videó összekapcsolása. A CHILDES etikai és formai követelményeinek betartásával bárki létrehozhat újabb korpuszt a rendszerben. Ennek érdekében rendelkezésre állnak integrált eszközök is a felhasználók számára:

az átíratok elkészítéséhez és kódolásához, annotálásához a *Codes for the Human Analysis of Transcripts*, azaz a CHAT, míg a szerkesztéshez a *Computerized Language Analysis*, azaz a CLAN szoftver.

A Gyermeknyelvi beszédAdatBázis és Információtár, azaz a GABI (BÓNA 2017) fejlesztése 2013-ban kezdődött az ELTE Fonetikai Tanszékén Bóna Judit irányításával. Ez az adatbázis 3;0–18;11 év közötti életkori sávból származó, tipikus fejlődésű, köznyelvet beszélő gyermekektől, fiataloktól származó nyelvi adatokat tartalmaz. A felvételek rögzítése során az adatfelvételt végző személyek egy előre elkészített forgatókönyv szerint építették fel az adatfelvételt. A két életkori sávhoz tartozó (3;0–9;11 és 9;0–18;11 év) protokoll kiegészít egy részletes anamnézis (családi háttér, óvoda, iskola, betegségek, nyelvfejlődési jellemzők) is, amelynek ismeretében a szövegekkel dolgozó kutatók elemzése, következtetése tovább árnyalhatók. Az adatfelvételi protokollban megjelennek erősen kontrollált (például mondat-utánmondás), kevésbé kötött (például 20 szó, kifejezés definiálása, történetmesélés kép alapján) és kvázi spontán (például spontán narratíva, beszélgetés a gyermek számára érdekes témáról) produkciót facilitáló nyelvi feladatok. Jelenleg több mint 450 gyermekkel készült felvétel, amelyek átírása, annotálása folyamatosan zajlik.

Magyar Óvodai Nyelvi Korpusz, azaz MONYEK (MÁTYUS – OROSZ 2014) 62 fő 4;6–5;6 éves budapesti óvodás gyermek nyelvi megnyilatkozásait tartalmazza. A 2012 tavaszán rögzített hangfelvételeket és azok átíratait tartalmazó korpusz létrehozásának célja a gyermeknyelvi variabilitás feltérképezése volt: ennek érdekében az adatok különböző szociokulturális háttérű gyermekektől származnak. Akárcsak a GABI esetében, a tesztfelvételi helyzet itt is előre meghatározott forgatókönyv szerint valósult meg: az így nyert adatok egyik fele elit, a másik fele alacsonyabb társadalmi és gazdasági státuszú óvodákba járó gyermekektől származik. Az alkalmazott protokoll alapján az adatfelvétel a kontrollált feladatoktól indulva haladt a kötetlenebb jellegű, szabadabb, de irányított társalgási helyzetig. Az egyes hangfelvételek időtartama 20 és 30 perc között változik, amit a gyermekek kommunikativitása, a helyzethez való viszonya is befolyásolt.

A kutatási célra regisztrációt követően bárki számára online elérhető több száz 20 és 70 év közötti adatközlőtől származó adatokat tartalmazó többfunkciós Beszélt nyelvi Adatbázis, azaz a BEA (GÓSY 2012) létrehozása 2007-ben, a protokoll szerinti hangfelvételek rögzítése 2008-ban kezdődött az MTA Nyelvtudományi Intézetének Fonetikai Osztályán. A munkálatok jelenleg egy Longitudinális korpusz (GRÁCZI és mtsai. 2020) létrehozásával folytatódnak. Ehhez a munkához kapcsolódik az a 2013-ban indult hiánypótló fejlesztés, amelyik a középiskolás korosztály nyelvhasználatának rögzítését tűzte ki céljául: a Tini BEA (GYARMATHY – NEUBERGER 2015). A BEA-n alapuló, szintén előre definiált protokoll mentén zajló adatfelvétel eltérő eleme az ún. zseb-szöveg feladat, amelyben két fiatal egy szituációs játékban vesz részt. Jelenleg ez egy

kis elemszámú, 18 felvételt (10 fiú és 8 lány) tartalmazó adatbázis, ami kutatási célra szintén elérhető.

A 2020-ban induló Korpusznyelvészeti és Szakmódszertani Munkacsoport (BAUMANN et al. 2020), azaz a KorSzak a magyar mint idegen nyelv (MID) szakmódszertanának területe és a korpusznyelvészetben rejlő lehetőségek közötti kapcsolat feltárásával, a digitális kor és a MID új tudományos eredményeinek összehangolásával egy korszerű szakmódszertani perspektíva megvalósítását tűzte ki céljául. A nyelvi jelenségek korpuszalapú vizsgálatának részeként az egyes munkacsoportok különböző motivációjú korpuszok létrehozását is megvalósítják. Ennek egyik tematikus korpusza a kétféle modalitást (beszélt és írott nyelvi) lefedő Gyermeknyelvi korpusz, amelynek létrehozása során elsősorban a 6 és 15 év közötti korosztályra fókuszálnak korcsoportos bontásban. Az adatfelvételkor, amelynek során hang- és videófelvetelek is készülnek, a gyermekek előre meghatározott, a korcsoport számára érdekes és releváns témakörökről (a 12–13 évesek például a *Harry Potter*ről, állatokról, influenzaszerekről vagy sportról) gondolattérképek segítségével spontán társalognak néhány fős társaságban. A korpusz létrehozása, az adatgyűjtés jelenleg is zajlik: egyelőre 12–13 évesek felvételei állnak rendelkezésre.

A jelen tanulmányban ismertetett pilotkutatásunk alapjául nem az itt bemutatott beszéltnyelvi korpuszok szolgáltak: az első vizsgálatokat olyan szövegeken hajtottuk végre, amelyeket a diskurzusjelölős vizsgálatokból már ismertünk, és ezáltal kérdéseket tudtunk megfogalmazni a várható szentimentelemzéssel kapcsolatban is. A jövőbeli kutatásainkat ugyanakkor ezeknek az adatbázisoknak, korpuszoknak a felhasználásával szeretnénk megvalósítani.

6. Az eredmények összefoglalása

A pilotkutatásunk célkitűzése az volt, hogy három szempontból (megfelelő korpuszszövegek definiálása, szótárépítési szempontok gyűjtése és annotálási módszerek megalkotása) előkészítsük a tervezett gyermeknyelvi szentimentkutatásunkat, valamint megismerjük az ehhez már rendelkezésünkre álló, elérhető adatbázisokat, korpuszokat.

A korpuszszövegekre vonatkozóan azt a megállapítást tehetjük, hogy mivel gyermekek vizsgálatában szeretnénk ezt a fajta elemzést használni, elsősorban beszélt nyelvi szövegekre kell koncentrálnunk. Ehhez kiindulópontként szolgálhatnak akár a korábbiakban már ismertetett gyermeknyelvi adatbázisok. De a jelen elemzéseink azt mutatják, hogy a diskurzusok, különösen a formálisabb diskurzusok nem feltétlenül gazdagok szentimentkifejezésekben. Vagyis olyan beszélt nyelvi szövegekre kell

elsősorban támaszkodnunk, amelyek hosszabb, narratívabb részeket tartalmaznak, illetve át kell gondolnunk, hogy a szövegek felvételekor milyen ingerhelyzetet lehetne előállítani, ami a szentimentkifejezések használatát motiválhatná annak érdekében, hogy a kifejezések hiánya vagy az átlagostól eltérő mennyisége és polaritása mérhető legyen, ami adott esetben valamely tipikus vagy atipikus fejlődési jellegzetességgel együtt járó jellemzőként kezelhető.

A szótárépítési szempontoknál a negyedik fejezetben foglaltakon kívül jelentősnek tűnik még a szótár mérete. Ha a szótár túl nagy és általános, akkor biztosan nem lesz alkalmas mérésekre, mert semmitmondó lesz az eredmény, ha túl kicsi, akkor pedig hamis eredményre vezethet. A későbbi annotálás háttéréül szolgáló szentimentszótár elkészítése az egyik legfontosabb és legérzékenyebb feladat a kutatás előkészítésében, és egészen biztosan specifikálni kell majd életkor és tematika alapján is.

Az annotálási feladat, ami a szakirodalomban megtalálható szentimentelemzések egyik legközpontibb eleme, a mi kutatásunkban a szótárépítésnél kisebb jelentőséggel bír majd. Terveink szerint maradunk a dokumentumszintű elemzésnél. Mivel nem a gyermek attitűdjét kell elsősorban megállapítanunk konkrét targetekre vonatkozóan, sokkal inkább a beszédmódjának szentimentekkel ellátottságát (vagy ennek hiányát), ezért a szentimentek felfedezése és polaritásuk megállapítása fontos feladata az annotálásnak, de az ennél mélyebb, a targetet meghatározó elemzés nem feltétlenül követelmény a tervezett kutatásunkban. Éppen ezért megfontolandó lehet, hogy a szentimentelemzés jellemzően szűk polaritása helyett vagy amellet az emócióelemzés irányába lépjünk tovább, ami az affektív nyelvi elemek és gyermeknyelvi jellemzőik szofisztikáltabb klasszifikációját és feltérképezését teheti lehetővé.

Az első, kismintás pilotprojektünk is számos tanulsággal szolgált a későbbiekben tervezett kutatásunkhoz. A következő lépésünk az elérhető gyermek beszélnyelvi adatbázisokon készített hasonló elemzések lesznek, amelyek során elkezdjük építeni a szentimentszótárunkat is. A fentebb említett korpuszok jó kiindulópontként szolgálhatnak a természetes nyelvfeldolgozás gépi elemzéséhez tipikus fejlődésmentű gyermekek vizsgálatában. Az ezeken megvalósított pilotkutatások lehetővé tehetik, hogy akár a szentiment- és érzelemelemzéshez szükséges szótárépítést, az annotáció módját vagy akár a további elemzések alapjául szolgáló narratívák típusának feltérképezését megvalósítsuk. A nyelvi jelenségek fejlődéses vizsgálatának szempontjából kifejezetten ígéretesnek tűnik a KorSzak korpusza, amelynek beszélnyelvi változata elsődlegesen a kortársak közötti spontán kommunikációra fókuszál, ezáltal lehetővé téve az azonos korcsoportba tartozók közötti természetes nyelvhasználat, a kortárs csoportbeli nyelvi jelenségek feltárását, mint például az affektivitással kapcsolatos tényezők alakulását.

Irodalom

- ALBERTI, Gábor – DÓLA, Mónika – KÁRPÁTI, Eszter – KLEIBER, Judit – SZETELI, Anna – VISZKET, Anita (2019): Towards a cognitively viable linguistic representation. *Argumentum* 15. 62–80.
- BABARCZY Anna (2019): *Gyermeknyelvi korpuszok és erőforrások*. In: SÜLYOK Hedvig – JUHÁSZ Valéria – ERDEI Tamás (szerk.): *Beszéd- és nyelvelemző szoftverek a versenyképességért és az esélyegyenlőségért*. SZTE–JGYPK, Szeged. 64–75.
- BAUMANN Tímea – MAJOROS Judit – PELCZ Katalin – SCHMIDT Ildikó – SZITA Szilvia – VERMEKI Boglárka (2020): Bemutatkozik a Korpusznyelvészeti és Szakmódszertani Munkacsoport. *Hungarológiai Évkönyv* 21. 32–41.
- BÓNA Judit (2017): GABI – Gyermeknyelvi beszédatadtbázis a kutatásban. In: BÓNA Judit (szerk.): *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest. 35–50.
- CHOJNICKA, Izabela – WAWER, Aleksander (2020): Social language in autism spectrum disorder: A computational analysis of sentiment and linguistic abstraction, *PLoS ONE* 15(3). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229985>
- CONTE, Elisabett – ORNAGHI, Veronica – GRAZZANI, Ilaria – PEPE, Alessandro – CAVIONI, Valeria (2019): Emotion knowledge, theory of mind, and language in young children: Testing a comprehensive conceptual model. *Frontiers in Psychology* 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02144>
- DRÁVUCZ Fanni – SZABÓ Martina K. – VINCZE Veronika (2017): Szentiment- és emóciósótárak eredményességének mérése emóció- és szentimentkorpuszokon. In: VINCZE Veronika (szerk.): *XIII. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szegedi Tudományegyetem Informatikai Intézet, Szeged. 228–239.
- ÉRSOK Nikolett Ágnes (2006): Szóbeliség és/vagy írásbeliség. *Magyar Nyelvőr* 130(2). 165–176.
- GRÁCZI Tekla Etelka – HUSZÁR Anna – KREPSZ Valéria – SZÁRAZ Bettina – DAMÁSDI Nóra – MARKÓ Alexandra (2020): Longitudinális korpusz magyar adatközlőkről. In: BEREND Gábor – GOSZTOLYA Gábor – VINCZE Veronika (szerk.): *XVI. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szegedi Tudományegyetem Informatikai Intézet, Szeged. 103–114.
- GÓSY Mária – GYARMATHY Dorottya – HORVÁTH Viktória – GRÁCZI Tekla – BEKE András – NEUBERGER Tilda – NIKLÉCZY Péter (2012): BEA: Beszélt nyelvi adatbázis. In: GÓSY Mária (szerk.): *Beszéd, adatbázis, kutatások*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 9–24.
- GYARMATHY Dorottya – NEUBERGER Tilda (2015): Egy hiánypótló adatbázis: a Tini BEA. In: GÓSY Mária (szerk.): *Beszéd kutatás*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 209–221.

- JACOBS, Arthur M. – HERRMANN, Berenike – LAUER, Gerhard – LÜDTKE, Jana – SCHROEDER, Sascha (2020): Sentiment Analysis of Children and Youth Literature: Is There a Pollyanna Effect? *Frontiers in Psychology* 11. 574746. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.574746>
- LIU, Bing (2020): *Sentiment Analysis. Mining Opinions, Sentiments, and Emotions* (2nd ed). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108639286>
- MÁTYUS Kinga – OROSZ György (2014): MONYEEK: Morfológiailag egyértelműsített óvodai nyelvi korpusz. *Beszédkutatás* 22. 237–245.
- MACWHINNEY, Brian (2000): *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk* (3rd ed). Lawrence Erlbaum Associates.
- RAMÍREZ, Verónica A. – RUETTI, Eliana (2021): Language modulation on emotional valence tasks in preschoolers. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01868-4>
- SCHIRM Anita (2019): A diskurzusjelölő-használat életkori sajátosságai a nyelvi interjú szövegtípusában. *Beszédkutatás* 27. 187–205. <https://doi.org/10.15775/BeszKut.2019.187-205>
- SZETELI, Anna – GOCSÁL Ákos – SZENTE Gábor – ALBERTI, Gábor (2019): Érzelemelemzés diskurzusjelölő-használat alapján. Előadás az *A számítógépes és kísérletes nyelvészet új útjai és korszerű eszközei* című workshopon, PTE BTK, Pécs. 2019. május 2. <https://clarin.hu/sites/default/files/szeteli.pdf> (A letöltés ideje: 2021. december 5.)
- SZABÓ Martina Katalin (2015): Egy magyar nyelvű szentimentlexikon létrehozásának tapasztalatai. In: GECSŐ Tamás – SÁRDI Csilla (szerk.): *Nyelv, kultúra, társadalom*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 278–285.
- SZABÓ Martina Katalin (2018): *A szentimentérték módosulásának a problémája a magyar nyelvű szövegek szentimentelemzésében, különös tekintettel az értékvesztésre és az értékváltásra*. Doktori (PhD) értekezés, Szegedi Tudományegyetem, Szeged.
- TOLCSVAI NAGY Gábor (szerk.) (2018): *A humán tudományok és a gépi intelligencia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- VAUCHERET, Paz E. – MARTINO, Maximilliano – HYLAND, Martin – CORLETTI, Mariela – PUGA, Maria C. – PERALTA, Martin – DELTETTO, Noelia – KUHLMANN, Teresa – CAVALIÉ, Delfina – LEIST, Mariana – DUARTE, Maria B. – LASCOMBES, Isabel M. (2020): Sentiment Analysis in Children with Neurodevelopmental Disorders in an Ingroup/Outgroup Setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 50(1). 162–170. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04242-3>
- VISZKET Anita (2020): Diskurzusjelölők jövet-menet. *Hungarológiai Évkönyv* 21. 180–188.

Források

- poltextLab* (2020): GitHub https://github.com/poltextlab/sentiment_hun (A letöltés ideje: 2021. december 12.)
- GOLDEN, Che (2014): *Szederke eladó*. Studium Plusz Kiadó, Budapest.
- GYÜKÉR Zsófia (2019): *Hókavölgy képregény 12. Nagy kérdések*. Magánkiadás, Kistarcsa.
- SSHUN Discord*: StarStable HUN Discord-csatorna, hazy-desert szerverszoba: <https://discord.com/channels/613068328109342731/695420282709606430> (A letöltés ideje: 2021. december 12.)
- SSO Chat*: StarStable Online: <https://www.starstable.com/hu/> (az elemzett fórum a webes felületen nem érhető el, csak a letöltött natív programot elindítva)

A gyermekirodalmi szövegek olvashatósági vizsgálata a szöveg grammatikai komplexitásán keresztül

Bogdán Patrik¹

1. Bevezetés

A gyermek- és ifjúsági irodalom szövegeinek korosztályi besorolása nem csupán irodalomelméleti kérdés, hanem a nyelvfejlődés és az anyanyelvi nevelés kutatásának szempontjából is fontos. Az olvasásértés fejlesztésében és az olvasástanulás során a szöveg tartalmának értelmezéséhez elengedhetetlenül fontos olyan szöveget választani, ami egyaránt megfelel az olvasás céljának, a tanuló életkorának és nyelvi szintjének. A tanuló életkori sajátosságainak és ismereti háttérének megfelelő szövegek kiválasztása során figyelembe kell venni a szókincset, a mondat hosszát és bonyolultságát, illetve a modalitást (SCHNOTZ – MOLNÁR 2012). Az ilyen gondos szövegválasztás viszont pedagógiai háttérrel rendelkező személyek esetében kivitelezhető csupán, a laikus szülőtől például nem lehet elvárni, hogy mindezek tudatában válassza ki a gyermekének vásárolt könyveket.

Az adott szövegek gyermekirodalmi kategóriába történő besorolása nem egyértelműen megragadható és objektíven mérhető adatok, tényezők alapján zajlik. Az, hogy mely szövegeket nevezünk gyermekirodalminak vagy éppen ifjúságinak, a konvención alapul. Ezen jelenség egyáltalán nem meglepő, ha számításba vesszük, hogy egyrészt az irodalmi definíciók meghatározásakor gyakran számos kivételbe és ellentmondásba ütköznek a kutatók, másrészt maga a gyermek is egy korok függvényében változó, társadalmi tényezőkhöz erősen kötődő fogalom (SZILVÁSSY 2016). További bonyodalmakat okoz a gyermekeknek szánt szövegek pontosabb korosztályok szerinti felosztása is. Mivel már maga a főkategória sem áll pontos számadatokkal alátámasztott alapokon, ezért az adott gyermekirodalmi szövegek pontos korosztályi besorolását is megkérdőjelezhető módszertannal lehet csak meghatározni. Mindez természetesen nem azt jelenti, hogy az adott szövegek korosztályi besorolása során a döntéshozatal teljesen megalapozatlan szubjektív vélemények mentén történik. Karin Lesnik-Oberstein megállapítása szerint a gyermekkönyvek jellemzői az erős anyag, a jó cselekmény, a gazdag

¹ PTE BTK angol nyelv és kultúra – magyar nyelv és irodalom osztatlan tanárképzés hallgatója

helyzetek, a jól kidolgozott karakterek, a művészi stílus és a merész, fantáziadús nyelv (LESNIK-OBERSTEIN 1998). Ezek a tényezők azonban nem mérhetőek számadatokkal, egzakt módon, így nem képezhetik alapját egy megbízható és reprodukálható besorolási folyamatnak.

A gyermekirodalmi szövegek olvashatósági és grammatikai vizsgálatának segítségével arra a kérdésre kerestem a választ, hogy milyen tényezők alapján lehet előkészíteni egy pontosabb korosztályi meghatározást lehetővé tevő, magyar nyelven is működő index kidolgozását. A kutatás során a gyermekirodalmi szövegeket önmagukban vizsgáltam a szövegeken kívül eső, a szöveg fizikai példányának korától és állapotától függő tényezőket figyelmen kívül hagyva. Így nem vettem számításba sem a szöveg körüli marketinganyagokat, sem a szöveg nyomtatott formázását. Helyette az Egyesült Államokban pedagógiai célra leggyakrabban használt olvashatósági indexek által vizsgált adatokat és a szövegek diskurzus szempontjából meghatározó mondattani tényezőit vetítettem rá az író által szubjektíven meghatározott korosztályi besorolásra annak érdekében, hogy az egyes vizsgált adatok értékét szövegtörzsenként összehasonlítva egyértelművé váljon, hogy melyek azok a tényezők, amelyek változása a szövegek komplexitásbeli növekedését eredményezi.

2. Módszer

2.1. A vizsgált szövegrészek kiválasztása

A vizsgált szövegek kiválasztásakor egy olyan kortárs magyar íróat kerestem, aki több korosztály számára is készített műveket. Ezen megkötések alapján a választásom Berg Juditra esett. Azzal, hogy kortárs íróat kerestem, a kulturális különbségekből adódó, megértést nehezítő elemek számát kívántam csökkenteni. Mivel a gyermekirodalom meghatározása a kor kultúrájától erősen függ, az adott szövegek által tárgyalt témák is erősen eltérhetnek két adott kor között. Amennyiben az adott szöveg már nem elégíti ki a fogyasztói preferenciákat, nem tart rá igényt az aktuális gyermekkultúra, vagy eltávolodik az adott kor kulturális trendjeitől és gyermekképétől, akkor a szöveg befogadójának személye megváltozik, és a szöveg kilép a gyermekirodalmi szférából (SZILVÁSSY 2016). A kor normái mellett a különböző nyelvek kultúrájából és a fordításból adódó esetleges változók kiküszöbölése is fontos szempont volt. Idegen nyelvű szövegek fordítása esetében számításba kellett volna venni a különböző szövegváltozatok közti eltéréseket is, illetve mivel a kutatásomban a szövegek összehasonlításának alapját az író által meghatározott korosztályi besorolás adja, fontos szempont, hogy az írói intenciót

a szöveg mennyire tükrözi. Ennek a lehető legpontosabb vizsgálatához az eredeti nyelven írt szöveget volt szükséges alapul vennem. Azért egy adott író szövegeit választottam a vizsgálat tárgyául, hogy így kiküszöbölhessem a személyek nyelvhasználatuk közötti esetleges, stilisztikai értelemben vett nyelvi stílusból adódó és az irodalmi szövegek közti írói stílus eltéréseiből eredő különbségeket. Az esetleges különbségek ugyanis befolyásolhatják többek között az átlagos mondat hosszúságot, a szóhasználatot és a mondat szerkezetek jellegét is (PETHŐ 2013).

A korpuszvezérelt vizsgálat során elemzett szövegtörzs Berg Judit négy különböző korosztálynak szánt könyvsorozatának összesen 400 mondatából áll. A kutatás során először csak az „óvodásoknak szánt” *Panka és Csiribí*-sorozat két könyvének 50-50 mondatát hasonlítottam össze a *Rumini*-sorozat két könyvének mondataival, melyeket az író iskolásoknak ajánl, de „érettebb nagycsoportosoknak is fel szoktak olvasni”. Az elemzés során bár láthatóvá váltak a könyvek közti komplexitásbeli eltérések, ahhoz, hogy kimutathatóvá váljon egy, a kor függvényében bekövetkező komplexitásbeli növekedési tendencia további két korosztály könyveivel bővíttem ki a korpuszt. Az író saját meghatározása alapján a „legkisebbek számára íródott” *Maszat és Sári*-sorozat négy könyvének 25-25 mondatával és a „felső tagozatosok számára íródott” *Alma*-könyv 100 mondatával. A mondatok helyét véletlen számgenerátor segítségével választottam ki, az oldal és a sorok számának kisorsolása után az ott található mondatot megelőző négy mondat és a kisorsolt mondat utáni öt mondat került bele a korpuszba. Azért tízesével emeltem ki a szövegekből a mondatokat, hogy a lehető legjobban megőrizsem a szövegszintű kohéziót. Így hát a korpuszban minden sorozatból tízszer tíz mondat szerepel, melyeket a szövegek különböző pontjairól emeltem ki.

1. táblázat. A korpuszban szereplő szövegek korosztályi besorolása az írói ajánlás szerint²

Könyvsorozat	Író által ajánlott korosztály
<i>Maszat és Sári</i>	„a legkisebbek számára íródott”
<i>Panka és Csiribí</i>	„óvodásoknak szól”
<i>Rumini</i>	„iskolásoknak ajánlom, bár érettebb nagycsoportosoknak is fel szokták olvasni”
<i>Alma</i>	„felső tagozatosok számára íródott”

² <https://www.bergjudit.hu/> (A letöltés ideje: 2022. március 6.)

2.2. Olvashatósági indexek

A szövegeket először az olvashatóság szempontjából vizsgáltam meg. Az olvashatósági vizsgálat során a szövegtörzs kiválasztott részeit mondat szám, szószám és szótagszám adatai alapján elemeztem, ezeket az adatokat manuálisan dolgoztam fel. Bár elérhetőek online szövegelemző programok, melyek segítségével a beillesztett szöveg adott olvashatósági indexértéke automatikusan kiszámítható,³ ezek a programok nincsenek a magyar nyelvre optimalizálva, így az általuk adott számértékek magyar nyelvű szövegek betáplálása esetén nem tükrözik a valódi értékeket.

Annak ellenére, hogy az olvashatóság ilyen típusú vizsgálatának Magyarországon nincs gyakorlata, az eljárás egyáltalán nem újkeletű. Az Amerikai Egyesült Államokban az olvashatósági indexeknek közel százéves múltjára tekinthetünk vissza. Az 1920-as években kezdődött meg a tankönyvi szövegek olvasásának nehézségeit vizsgáló Edward Thorndike kutatása, ami útjára indította az angol nyelvű szövegek olvashatósági vizsgálatának hullámát, aminek köszönhetően az 1980-as évekre már több száz különböző olvashatósági index volt használatban az Egyesült Államokban (DuBAY 2006). Az olvashatósági tesztek eredeti célja azon fogalmazási szint meghatározása volt, ami a legtöbb embernek érthető, és elkerüli az olvasásértelmezést zavaró szakkifejezések, illetve bonyolult szavak alkalmazását. A 1970-es évekre már az olvashatósági vizsgálatok pedagógiai alkalmazása is széles körben elterjedt, ekkor alkották meg az első tanulásra szánt szövegek értékelésének olvashatósági indexeit. Ezeknek az indexeknek a pontértéke, a könnyebb alkalmazhatóság érdekében, a legtöbb esetben átszámolható olyan pontértékre, ami a szöveg megértéséhez szükséges sikeresen elvégzett, egymásra épülő iskolai évek számával egyenlő (JÓZSA – STEKLÁCS 2012). Ezt az értéket az indexek szinte mindegyike a szavak átlagos szótagszámának, a mondatok számának és az átlagos mondathosszság számértékkel kifejezhető adatainak mérésével számolja ki. Működésük, ezen adatok alapján, azt feltételezi, hogy a hosszabb, több szótagból álló szavak jelentése összetettebb, olvasásuk nehezebb, valamint a több szóból álló mondatok és a több mondatból álló szövegek több információt tartalmaznak, ezért értelmezésükhöz fejlettebb olvasásértési készség szükséges (KLARE 1974).

Az olvashatósági indexek magyar nyelvű szövegeken történő alkalmazására kevés példa van, és az eredmények sem kifejezetten biztatóak. Dóra László (2019) tanulmányában négy véletlenszerűen választott irodalmi szöveget vizsgált meg a három pedagógiában leggyakrabban használt olvashatósági indexen keresztül. Az elemzett

³ <http://gunning-fog-index.com/> és <http://www.editcentral.com/gwt1/EditCentral.html> (A letöltés ideje: 2021. december 11.)

szövegek laikus besorolásához képest Dóra László olvashatósági mérései drasztikusan eltérő eredményeket hoztak, valamint a szövegek egymáshoz képest számított komplexitásbéli növekedése sem egyezett meg a vélt értékekkel. Ezek alapján lehetségesnek tartja, hogy az olvashatósági formulák nem alkalmasak magyar nyelven alkotott vagy lefordított szövegek kategorikus és egyértelmű besorolására. Az általa vizsgált szövegek közül azonban három fordítás és mind a négy könyv szerzője eltérő személy volt. Valószínűnek tartom, hogy ezen potenciálisan problematikus tényezők kiküszöbölésének is köszönhetően rávilágíthatunk az olvashatósági formulák magyar adaptációjának lehetséges irányaira. Ezért saját méréseim során is ugyanazt a három indexet használtam, mint ő.

2.3. A vizsgált három olvashatósági index

A három index közül a Flesch-index az, amit a legszélesebb körben használnak a tengeren túl, ezt az indexet Rudolf Flesch először doktori disszertációjában publikálta 1943-ban, és az iskolai tankönyvek vizsgálatához szánta.

Formula: *Flesch-féle olvashatósági pontszám* = $206.835 - (1.015 \times ASL^4) - (84.6 \times ASW^5)$

Az index a szavak és mondatok hosszúságának mérésén alapul, és egy 0 és 100 közötti értéket ad, ahol a 0 a legbonyolultabb szöveget jelenti, és az Egyesült Államok felnőtt lakosságának átlagos iskolázottsági szintjét alapul véve az angol nyelv általános érthetőségi szintjének a 65-ös pontértéket határozta meg. A skálán mérhető lehető legbonyolultabb nullás értékű szöveg átlagos szótagszáma meghaladja a kettőt és az átlagos mondat 37 szóból áll (FLESCHE 1979).

2. táblázat. A Flesch-index pontszámai és ahhoz tartozó olvashatósági szintek

Pontszám	Olvashatósági szint
0–29	egyetemi végzettség szükséges a megértéshez
30–49	főiskolai végzettség szükséges a megértéséhez
50–59	középiskolai végzettség szükséges a megértéshez
60–69	7–8. osztályosok szintje
70–79	6. osztályosok szintje
80–89	5. osztályosok szintje
90–100	4. osztályosok szintje

⁴ átlagos mondathosszúság a szavak számával kifejezve

⁵ átlagos szavankénti szótagszám

A második alkalmazott formulát, a FOG-indexet Robert Gunning alkotta meg 1952-ben a *The Technique of Clear Writing* című munkájában, ma a formulát leggyakrabban üzleti írással kapcsolatos tankönyvek mérésére használják. A Gunning által „fog”-nak nevezett érték, amiről az index is a nevét kapta, az átlagos mondathosszúság és a három vagy több szótagból álló „komplex” szavak százalékos gyakoriságából számolható ki (GUNNING 1969).

Formula: $FOG = 0,4 \times [ASL + 100 \times (\text{három vagy több szótagú szavak száma} / \text{szavak száma})]$

A fent látható és általam is használt formula az 1980-as évek után alakult ki, előtte az index kiszámolásakor minden tagmondatot külön egységként számoltak, azzal indokolva, hogy minden tagmondat külön gondolati egység. A tudomány jelenlegi álláspontja szerint az új számítási mód pontosabb meghatározást eredményez. A formula eredménye azt mutatja meg, hogy hány év befejezett iskolai tanulmány szükséges ahhoz, hogy a szöveget elsőre áttekintve azt értelmezni tudja az olvasó (BRUCKER 2009).

3. táblázat. A FOG-index pontszámai és ahhoz tartozó olvashatósági szintek

FOG	Szükséges iskolai végzettség
17	sikeresen elvégzett egyetemi mesterképzés szükséges a megértéséhez
16	négy év sikeresen elvégzett egyetemi tanulmány szükséges a megértéséhez
15	sikeresen elvégzett egyetemi alapképzés szükséges a megértéséhez
14	két év sikeresen elvégzett egyetemi tanulmány szükséges a megértéséhez
13	egy év sikeresen elvégzett egyetemi tanulmány szükséges a megértéséhez
12	középiskolai végzettség szükséges a megértéséhez
11	11. osztályosok szintje
10	10. osztályosok szintje
9	9. osztályosok szintje
8	8. osztályosok szintje
7	7. osztályosok szintje
6	6. osztályosok szintje

A harmadik formulát, a SMOG-tesztet Harry McLaughlin alkotta meg 1969-ben, hogy egyszerűbb és pontosabb alternatívát biztosítson Gunning olvashatósági formulájára. A SMOG mozaikszó, melynek jelentése szabad fordításban „szakzsargon egyszerű

mércéje”,⁶ finom utalás Gunning FOG-indexére. A teszt a FOG-indexhez hasonlóan a három vagy több szótagból álló szavak gyakoriságát nézi, viszont ezen szavaknak nem a százalékos előfordulását veszi alapul, hanem a harminc mondatból álló szövegrészekben lévő „komplex” szavak számát (McLAUGHLIN 1969).

Formula: $SMOG = 3 + \sqrt{\text{három vagy több szótagú szavak száma 30 mondatonként}}$

A formulát eleinte támadták egyszerűsége miatt, de hosszú távon megbízhatónak bizonyult. Ma a formulát leggyakrabban az egészségügyi szövegek értékelésekor használják, ezt tartják a betegeknek szánt szövegek olvashatósági vizsgálatában az aranystandardnak. Fitzsimmons, Michael és Hulley (2010) kutatásukban a SMOG-indexet összevetették a Flesch-indexszel a betegeknek szóló online szövegek olvashatósági vizsgálatában, és arra az eredményre jutottak, hogy a Flesch-féle olvashatósági index jelentősen alábecsüli a szövegek olvashatósági nehézségét.

4. táblázat. A SMOG-index pontszámai és ahhoz tartozó olvashatósági szintek

SMOG	Olvashatósági szint
183–210	sikeresen elvégzett egyetemi mesterképzés szükséges a megértéséhez
157–182	négy év sikeresen elvégzett egyetemi tanulmány szükséges a megértéséhez
133–156	sikeresen elvégzett egyetemi alapképzés szükséges a megértéséhez
111–132	két év sikeresen elvégzett egyetemi tanulmány szükséges a megértéséhez
91–110	egy év sikeresen elvégzett egyetemi tanulmány szükséges a megértéséhez
73–90	középiskolai végzettség szükséges a megértéshez
57–72	11. osztályosok szintje
43–56	10. osztályosok szintje
31–42	9. osztályosok szintje
21–30	8. osztályosok szintje
13–20	7. osztályosok szintje
7–12	6. osztályosok szintje
1–6	5. osztályosok szintje

Ha összevetjük az 1. táblázatban található írói ajánlásokat a 2., 3., és 4. táblázatban látható olvashatósági szintekkel, akkor feltűnhet, hogy a három olvashatósági index által biztosított besorolások mindegyikébe a vizsgált szövegek közül csupán az *Alma* szövege illeszthető bele, a *Rumini* szövege pedig csupán a Flesch-féle index besorolásának legalsó

⁶ simple measure of gobbledygook

olvashatósági szintjéhez mérhető. Ez viszont nem azt jelenti, hogy az adott indexek nem alkalmasak a 10 éves vagy annál fiatalabb olvasóknak szánt szövegek elemzésére, egyedül a SMOG-index formulája az, ami nem képes háromnál kisebb érték kimutatására. Továbbá érdemes figyelembe venni azt is, hogy az olvashatósági szintek besorolásánál az Egyesült Államok oktatási rendszerét vették alapul, mivel ez eltér a magyarországi rendszertől, kisebb eltéréseket figyelhetünk meg. Az írói besorolás szerint például az *Alma* felsőtagozatos olvasóközönségnek íródott, ez itthon az 5. osztályt jelenti, az USA-ban viszont a 6. osztályra utalna.

3. Eredmények

3.1. Az olvashatósági mérés eredményei

5. táblázat. A formulák összes adata a vizsgált szövegrészekben

adat/ szöveg	Szavak száma	Mondatok száma	Mondat- hosszúság	átlagos szótag- szám	Komplex szavak száma (FOG)	Komplex szavak száma (SMOG)
<i>Maszat és Sári</i>	478	100	4,78	2,14	31%	51
<i>Panka és Csiribí</i>	689	100	6,89	2,19	41%	88
<i>Rumini</i>	766	100	7,66	2,24	47%	105
<i>Alma</i>	994	100	9,94	2,28	47%	112

Az 5. táblázat adataira tekintve szembevetendő, hogy az átlagos szótagszám mind a négy szöveg esetében kettő felett van. A Flesch-féle index meghatározása alapján a legbonyolultabb nulla pontértéket mutató szöveg átlagos szótagszámára jellemző, hogy értéke kettő feletti. Ez az adatsor már önmagában előrevetíti az olvashatósági indexek eredményeinek jellegét. A magas szótagszám a magyar nyelv jellegéből adódik, mivel az agglutináló nyelv. Ez korosztálytól függetlenül is megemeli a használt nyelv szóinak átlagos szótagszámát. Neuberger Tilda (2009) kutatása során 6 és 7 év közötti, ép hallással rendelkező gyerekek spontán beszédét vizsgálva megállapította, hogy bár a korcsoport beszédében az egy szótagú szavak száma volt a legmagasabb a kötőszavak és névelők gyakorisága miatt, a nyelvhasználatukra az 1,93-as átlagos szótagszám jellemző. A magyar nyelvben a toldalékolt és az összetett szavak hossza számottevően megnöveli még a legegyszerűbb

szövegek átlagos szótagszámát is, míg az angolban ez a jelenség nem figyelhető meg. Még a *Maszat és Sári*-sorozat esetében is előfordultak öt vagy több szótagos szavak, ez egy óvodásoknak szóló angol nyelvű szöveg esetében nehezen volna elképzelhető.

(MAS1005009) Lemérték a lisztet, keverték hozzá tejet, joghurtot, tojássárgáját, kis olajat.

(MAS1006010) A tojásfehérjét habbá verték és azt is a tésztába keverték.

A két kiemelt mondat a *Maszat és Sári*-sorozat szövegéből van. A mondatokban található aláhúzott szavak egyaránt öt szótagosak, viszont angol nyelvre fordítva a szótagszámuk drasztikusan csökken. A *tojássárgája* szó angol megfelelője az *egg yolk*, a *tojásfehérjét* pedig *egg white*-ként tudjuk lefordítani, melyek mindegyike két darab egy szótagos szóból áll.

6. táblázat. A szövegek formulánkénti összehasonlítása

Formula/szöveg	Flesch	FOG	SMOG
<i>Maszat és Sári</i>	20,94	15,17	10,14
<i>Panka és Csiribí</i>	14,57	19,36	12,38
<i>Rumini</i>	9,56	21,63	13,25
<i>Alma</i>	3,86	22,59	13,58

A 6. táblázat adatait figyelembe véve láthatóvá válik, hogy a vizsgált szövegek között minden index esetében egyértelműen jelen van egy növekvő tendencia a komplexitás terén. Az adatokat összevetve az 1. táblázatban látható írói ajánlással kijelenthetjük, hogy azok egybeesnek, tehát igazolják az írói besorolást. Ezzel együtt az adatok részben cáfolják Dóra László azon feltételezését, mely szerint az olvashatósági formulák nem alkalmasak magyar nyelven alkotott vagy lefordított szövegek kategorikus és egyértelmű besorolására. Azért csak részben, mivel az indexek jelenlegi formájukban csupán a szövegek egymáshoz viszonyított relatív komplexitásbeli különbségeit mutatják ki, a szövegek tényleges kategorizálására nem alkalmasak jelen formájukban, viszont a relatív különbségek kimutatása már ígéretes eredményként ösztönözheti a kutatókat a formulák továbbgondolására és adaptálására.

A tényleges kategorizálás sikertelenségét akkor tudjuk megfigyelni, ha összevetjük a 6. táblázat eredményeit a 2., 3. és 4. táblázat adataival. A Flesch-féle olvashatósági index esetében a szövegek mindegyike a legbonyolultabb szövegeket tartalmazó kategóriába esik, aminek értő olvasásához egyetemi végzettség szükséges. A rendkívül alacsony számadatok feltételezhetően a korábban már tárgyalt, a magyarra jellemzően

magas átlagos szótagszámnak köszönhetőek. A szövegek egymáshoz viszonyított komplexitásbeli különbségeinek mértéke az átlagos mondat hosszúságnak köszönhető, mivel a szövegek átlagos szótagszámának eltérése csupán hozzávetőlegesen 0,05. Azt, hogy az angol olvashatósági indexek adaptálása szükséges, leglátványosabban a FOG-index esetében feltűnő, itt a skálán látható kategóriák közé csupán a „legkisebbeknek” szánt *Maszat és Sári*-szöveg illeszthető be, és az index szerint sikeresen elvégzett egyetemi alapképzés szükséges a megértéséhez. A további három szöveg FOG-értéke olyan magas, hogy azokhoz nincs a skálán olvashatósági szint rendelve. Ezt a drasztikus eredményt is a magyar nyelv átlagos szótagszámának magas volta okozza, mint ahogy azt a *Maszat és Sári*-szövegből kiemelt két példa is mutatja. A SMOG-index eredményei közelítik meg leginkább az író által ajánlott olvasási szinteket, ám ez az index is jelentősen felülbecsüli a szövegek komplexitását.

3.1.1. Az olvashatósági mérés konklúziója

Az olvashatósági mérések eredményei alapján egyértelműen kijelenthető, hogy az indexek jelen formájukban alkalmatlanok a magyar nyelvű szövegek feldolgozására, viszont az adaptálásuk lehetséges, mivel egyes szövegek közötti komplexitásbeli különbségek kimutatására alkalmasak. Az indexek működésében a legjelentősebb problémát a magyar nyelv átlagos szótagszámának magassága okozza, de nem lehet figyelmen kívül hagyni az angol és a magyar nyelv átlagos mondat hosszúságának eltéréseit sem, a pontos különbségek felméréséhez további kutatásokra van szükség. Bár a vizsgált szövegek átlagos szótagszáma közti eltérés alacsony ($\sim 0,05$), a növekvő tendencia megfigyelhető, ezért nem lehet kizárni a számításokból mint a komplexitás indikátorát. A FOG- és a SMOG-indexek által meghatározott komplex szavak meghatározása sem megfelelő a magyar nyelv szempontjából, ugyancsak az átlagszótagszám miatt, a problémát azonban nem a meghatározásban kell keresni, hanem a rá épülő képletekben. A legfiatalabb és a legidősebb korosztály számára szánt szövegek között a komplex számok gyakoriságában 16%-os növekedés figyelhető meg, a harminc mondatonként vett három vagy több szótagú szavak száma pedig hozzávetőlegesen megduplázódott. Az indexek adaptálása viszont csupán az első lépés a gyermekirodalmi szövegek korosztályi besorolásának meghatározásában.

3.1.2. Olvashatóság és értelmezhetőség

Az egyik fő kritika, ami az olvashatósági indexeket éri, az, hogy egy adott szöveg értelmezhetőségét csupán matematikai oldalról közelítik meg. Egy szövegben található szavak és mondatok hossza, bár összefügg azok érthetőségével, de nem határozzák meg egyértelműen azt. Bogert (1985) munkájában olvashatunk Gunning szövegkészítéssel

kapcsolatos alapelveiről, melyek egyike a tömör fogalmazásmóddal kapcsolatos. Ő az átlagosan húsz szó hosszúságú mondatokból álló szöveget tartja ideálisnak az átlagos olvasó számára az érthetőség szempontjából, ez viszont nem zárja ki a hosszabb mondatok használatának lehetőségét. Sőt egy, csak húsz vagy kevesebb szót tartalmazó mondatokból felépülő szöveg értelmezése akár nehezebbnek is bizonyulhat. Továbbá Gunning külön kihangsúlyozza azt is, hogy az olvashatósági indexek nem alkalmazhatóak a szövegekészítés formulájaként, az írás ennél komplexebb folyamat. A formulák eszközök, melyek használatával megjósolható egy adott szöveg lehetséges olvasási nehézsége, de nem használhatóak szabályrendszerként, hogy meghatározzuk a szöveg egyértelmű olvasóközönségét (BOGERT 1985). Az, hogy egy adott mondat hossza nem indikátora érthetőségének, az angol és a magyar nyelv példáin keresztül is jól szemléltethető.

Frank S. Kessel 1970-es tanulmányában két angol nyelvű példára is felhívja az olvasó figyelmét, melyek mondathosszúsága és szótagszáma egyaránt megegyezik, de mivel a második példamondat kivételt képez az MDP-szabály⁷ alól, annak értelmezése problémát okozhat.

Példa: *John told Bill what to do.*

Fordítás: *John megmondta Billnek, mit kell tennie.*

Példa: *John asked Bill what to do.*

Fordítás: *John megkérdezte Billt, mit kell tennie.*

Kessel (1970) kutatása során óvodás- és általános iskolás korú gyermekekkel töltetett ki a két példamondathoz hasonló feladatokat, melyekben az *ask* és a *tell* igék közti szintaktikai különbségekre fókuszált. A kutatás egyértelműen kimutatta, hogy a mondat-hosszúságtól függetlenül az *ask* igés mondatok megfelelő értelmezése később kialakuló nyelvi képesség, és a fiatalabb korosztályok a *tell* ige használatára vonatkozó szabály általánosításával fejezik ki az *ask* igét tartalmazó mondatok értelmét is abban az esetben, amikor az igét *wh*-kérdőszó követi. Hasonló eredményeket mutatott ki a magyar nyelv gyermekeknek szánt szövegeivel kapcsolatban Kleiber, Viszket és Dóla (2019) kutatása is, akik szintén Berg Judit szövegeit vizsgálták a birtokos szerkezetekben található névelők használatának szempontjából. Kutatásuk során megállapították, hogy a névelő használata opcionális, a szöveg célközönségének életkori növekedésével nő az elhagyott névelők száma is. Ennek feltételezhető oka abban rejlik, hogy a névelőelhagyás a redukció egy fajtája, ami nehezítheti a szöveg feldolgozását. Továbbá azt is

⁷ *Minimal Distance Principle*

megfigyelték, hogy a legfiatalabb korosztálynak, bölcsődések számára írt *Maszat és Sári*-sorozat könyveiben a többi szöveghez képest számottevően alacsony a birtokos szerkezetek száma. Tehát összességében megállapíthatjuk, hogy a szövegek elemzésekor az értelmezhetőség szempontjából egy-egy adott mondat hossza nem feltétlenül határozza meg a mondat értelmezhetőségének nehézségi fokát. Eltérés lehet azonos hosszúságú mondatok értelmezésének nehézségében, mint ahogy Kessel tanulmányából láthatjuk. Kleiber és munkatársai (2019) tanulmánya alapján azt is láthatjuk, hogy kevesebb szóból álló mondatok esetében a szöveg akár nehezebben értelmezhetővé is válhat.

3.2. A grammatikai komplexitás vizsgálat eredményei

A szövegek grammatikai vizsgálata során a szövegtörzset képező 400 mondatot tagmondatokra bontva elemeztem. A vizsgált szempontok a következők voltak: mondatok tagmondatszám, tagmondatok közti viszony, topik-, kvantor- és fókuszszerkezetek száma és jellege, negációk száma és ki nem ejtett névmások száma és fajtája. A szempontok közül csupán a tagmondatszám, tagmondatok közti viszony, a fókuszszerkezetek és a ki nem ejtett névmások esetében figyeltem meg olyan mértékű és jellegű eltérést a szövegek között, ami tendenciának mondható. Fontos megjegyezni, hogy a vizsgált elemek adatainak egyikéről sem feltételezem, hogy az író tudatos döntését tükröznék, helyette az adott korosztálynak megfelelő megfogalmazást implicit tudás által vezérelt döntésnek tartom.

7. táblázat. Tagmondatok száma száz mondatonként és a tagmondatok közti viszony

Szöveg	Tagmondatok száma	Alárendelt tagmondat	Mellérendelt tagmondat	Együttes	Többszörösen összetett
<i>Maszat és Sári</i>	127	22	12	0	2
<i>Panka és Csiribí</i>	157	31	51	4	12
<i>Rumini</i>	167	41	53	7	20
<i>Alma</i>	190	58	51	11	19

A 7. táblázat adatait szemügyre véve az összetett mondatok gyakoriságának növekedése figyelhető meg a négy szöveg között, mind a négy szöveg esetében száz mondatot vizsgáltam, így az átlagos tagmondatszám növekedése a következőképpen alakul: 1,27; 1,57; 1,67; 1,9. A szövegekben megfigyelhető az alárendelő szerkezetek számának növekvő tendenciája is, de sokkal szemléletesebb különbségek figyelhetőek meg a mellérendelő

szerkezetekkel kapcsolatban. Amíg a három idősebb korosztálynak írt szöveg esetében a mellérendelő viszonyban álló tagmondatok száma egymáshoz viszonyítva körülbelül azonos, és átlagos előfordulásuk csökkenő tendenciát mutat, addig egy ugrásszerű, drasztikus növekedést figyelhetünk meg a *Maszat és Sári*-szöveghez képest, ahol a tagmondatoknak kevesebb mint 10%-a áll mellérendelési viszonyban. Ebből adódóan „a legkisebbeknek” szánt szöveg vizsgált száz mondata közül egyiknél sem figyelhető meg egyszerre fennálló alá- és mellérendelési viszony sem. Ez persze nem jelenti azt, hogy a szöveg teljes egésze ne tartalmazna egyetlen ilyen tagmondatot sem, viszont kijelenthető, hogy azok nem jellemzőek a szövegre. A többi szöveg esetében az alá- és mellérendelő viszonyban is álló tagmondatok számában felfedezhető növekvő tendencia csupán az átlagos tagmondatszám növekedéséből adódik, százalékos növekedés nem figyelhető meg. Hasonlóképpen a többszörösen összetett mondatok számában is megfigyelhető egy ugrásszerű növekedés a *Maszat és Sári* és a másik három szöveg között. A megfigyelhető különbségek feltételezhető okának azt tartom, hogy a gyermek nyelvfejlődésének 8–10 éves kor közötti szakaszára jellemző a szintaktikai viszonyok gazdagodása a nyelvhasználatban (NEUBERGER 2014). Bár a nyelvprodukciónak üteme nem egyeztethető meg a nyelvértelmezés képességének fejlődésével, de feltételezhető, hogy az író ezen tapasztalt jelenség reprodukálására törekedett a szövegek megalkotásakor, a könyvsorozatok sikerességét figyelembe véve pedig következtethetünk arra, hogy a mondat szerkezetek megválasztása pozitívan hozzájárult a befogadó szövegválasztási preferenciájához. Fontos megjegyezni, hogy bár az átlagos tagmondatszám-növekedés adatai összefüggenek az adott szöveg komplexitásának növekedésével, az egy adott mondaton belül megtalálható tagmondatok száma meglehetősen változó adat lehet. A legtöbb tagmondattal álló mondatok a *Maszat és Sári*-szöveg esetében három, a *Panka és Csiribí* esetében hat, a *Ruminiben* négy és az *Almában* nyolc tagmondattal álltak. Ezek az adatok önmagukban nem tükrözik a szövegek komplexitását.

(ALM1204087) Alma elégedetten állapította meg, hogy ugyan még mindig anyagi hátrányban van Dharma úrral szemben, hiszen több és értékesebb harcost vesztett, mint az ellenfele, de térelőnye és helyzeti előnye sokkal nagyobb, a világos katonák az egész harcmezőn mozognak, a fekete király és tisztiek állandó fenyegetésbe kerültek, a sötét úrnak nincs se ideje, se lehetősége a támadásra, minden erejével Alma újabb és újabb manővereit igyekszik háritani.

(RUM1002003) Ha felbukkannak a piacon, az árusok rémülten takarják le a portékájukat, de még a kikötői sirályok is vizzal menekülnek, ha meglátják a mindenre elszánt egércsapatot.

(PeC1004016) Egyszer aztán megelégette, hogy semmi sem sikerül, és amikor a pirítós is odaégett, a tej meg kifutott, Csiribi elhatározta: nem főz soha többet.

Az *Alma*, a *Rumini* és a *Panka és Csiribi* szövegek leghosszabb mondatait összehasonlítva megfigyelhetjük, hogy a mondaton belüli tagmondatszám növekedése csak a mondat-hosszúság függvényében értelmezhető. Bár a *Panka és Csiribi* legtöbb tagmondatból álló mondata két tagmondattal többől áll, mint a *Rumini*-ből hozott példamondat, *Rumini* részlete mégis hosszabb terjedelmű.

A tagmondatok belső szerkezetének elemzése során a fókusz és a ki nem ejtett névmások esetében figyelhetünk meg a komplexitás növekedését tükröző, növekvő tendenciát. De a vizsgált szövegekben található felszólító mondatok száma is érdekes eredményeket hozott.

8. táblázat. A fókuszt és felszólítást tartalmazó tagmondatok száma és százalékos aránya

Szöveg	Fókusz (db)	Fókusz (%)	Felszólítás (db)	Felszólítás (%)
<i>Maszat és Sári</i>	21	16,54	8	6,30
<i>Panka és Csiribi</i>	25	15,92	2	1,27
<i>Rumini</i>	31	20,96	9	5,39
<i>Alma</i>	38	20,00	2	1,05

A fókuszt tartalmazó tagmondatok esetében, ahogy azt a 8. táblázatban is láthatjuk, megfigyelhető egy ugrásszerű növekedés a két iskoláskorú gyerekeknek szánt és a két fiatalabb korosztálynak íródott szöveg között. Ezt a hozzávetőlegesen 5%-os ugrást a fókuszszerkezetek felismerésének nyelvfejlődésben betöltött helyével magyarázhatjuk. Az óvodáskorú gyermekek fókuszértelmezéséről több kutatás is készült magyar és angol nyelvterületeken egyaránt, különös tekintettel a *csak*-ot tartalmazó szerkezetekre. Pintér Lilla 2006-os kutatásában igazolta, hogy a fókuszszerkezetek értelmezésekor, bár 4 éves kor felett a gyerekek már képesek reprezentálni a fókuszba helyezett elem alternatíváinak halmazát, még az 5 és 6 éves gyermekek esetében is gyakran nehézséget okoz, hogy az adott fókuszpartikulához a mondat melyik elemét kell társítani, és ebből adódóan melyek azok az elemek, amiket a fókusz kizár az adott aktusból.

A felszólító mondatok esetében is megfigyelhetünk két ugrásszerű növekedést, a *Maszat és Sári*-sorozat és a *Rumini*-sorozat esetében. Utóbbinál a felszólítások száma valószínűleg nem nyelvi, hanem tematikus okból adódó, mivel a vizsgált szöveg egy jelentős része agresszív katonaszereplőket ábrázol. A *Maszat és Sári*-szöveg esetében azonban a kiugró mennyiségű felszólítás okát a nyelvfejlődésben találhatjuk: Neuberger Tilda (2014) elmélete alapján a gyermek nyelvhasználatában az igemódok közül elsőként

a kijelentés, majd a felszólítás jelenik meg. A mellérendelő szerkezetek arányához hasonlóan ez esetben is feltételezhető, hogy az író a gyermekek nyelvhasználatának reprodukálására törekedett.

9. táblázat. Az elhagyott névmások százalékos aránya

Szöveg	Összes	Alanyi	Birtokos	Tárgyas
<i>Maszat és Sári</i>	54,33	37,01	6,3	7,87
<i>Panka és Csiribí</i>	63,06	38,22	14,01	6,37
<i>Rumini</i>	82,04	49,7	17,96	14,37
<i>Alma</i>	69,47	41,05	13,16	11,05

A le nem írt névmások mindegyikénél megfigyelhető egyfajta növekedés a szövegek között. A leglátványosabb növekedést a birtokos névmások esetében láthatjuk a legfiatalabbaknak szánt szöveg és a többi három szöveg között, a tárgyas szerkezetek esetében is megfigyelhetünk egy ugrásszerű növekedést, de a törés ez esetben a két, óvodásoknak szóló és a két, iskolásoknak szánt szöveg között található. Az alanyi szerkezetekkel kapcsolatban csupán kis mértékű növekedés figyelhető meg. A *Rumini* szövegének esetében mind a négy adatnál ugrásszerű növekedést figyelhetünk meg, ennek lehetséges oka a szöveg témájából adódhat, mivel az szereplőkben és tárgyokban gazdag, továbbá gyakori a szereplők közti interakció is. A növekvő tendenciát az elérhetőségi elmélet felől megközelítve feltételezhetnénk, hogy mivel a névmások elhagyásának gyakorisága összefüggésben áll a referens elérhetőségének mértékével, azon szövegekben, melyek több kontextust biztosítanak az olvasó számára, nagyobb számú elhagyást figyelhetünk meg (ARIEL 2014). A szövegek egyenként vett vizsgálata igazolja az elméletet, ahogy azt Kleiber Judit és munkatársai (2019) tanulmányukban tárgyalják. A szövegek egymáshoz viszonyított vizsgálata alapján viszont megállapíthatjuk, hogy mivel a két, óvodásoknak szánt szöveg illusztrációinak száma lényegesen több, illetve a szereplők száma lényegesen alacsonyabb, mint a két idősebb korosztálynak szóló szöveg esetében, ezért a *Maszat és Sári*, illetve a *Panka és Csiribí* kevesebb potenciális referenst tartalmaz, és több kontextust ad a tényleges referens felismeréséhez. Ennek ellenére a két szövegben található, le nem írt névmások száma alacsonyabb, mint a *Rumini* vagy az *Alma* esetében. Ahhoz viszont, hogy egyértelműen megállapíthassuk, hogy a névmások szövegből történő kihagyásának gyakorisága pontosan milyen mértékű mutatója a szöveg komplexitásának, az illusztrációk és potenciális referensek pontosabb vizsgálatára volna szükség.

4. Konklúzió

Kutatásom során arra a kérdésre kerestem választ, hogy milyen tényezők alapján lehet előkészíteni egy pontosabb korosztályi meghatározást lehetővé tevő, magyar nyelven is működő index kidolgozását. A korpuszvezérelt kutatás során Berg Judit négy különböző korosztálynak írt könyvsorozatát elemeztem az olvashatóság és a grammatikai komplexitás szempontjából. Az olvashatósági elemzés során kiderült, hogy bár a rendelkezésre álló olvashatósági indexek nem alkalmasak az adott szöveg korosztályi besorolásának pontos meghatározására, képesek kimutatni az egyes szövegek közötti komplexitásbeli különbségeket. Az indexekkel kapcsolatos számítási problémák okai a magyar nyelv átlagos szótagszámának magasságában rejlik, de a pontos korosztályi besorolás megállapításához nem elegendő az indexek szótagszám szempontjából történő módosítása, hanem grammatikai aspektusok figyelembevételével kell azokat adaptálni. A grammatikai elemzés során megfigyelt tendenciák közül az átlagos tagmondatszám növekedése, a mellérendelő mondat szerkezetek előfordulásának gyakorisága, a fókusz szerkezetek gyakorisága, a felszólító mondatokkal helyettesített kérések száma és a le nem írt névmások százalékos aránya mutatott ki feltételezhető összefüggéseket az adott szövegek közötti komplexitásbeli növekedésekkel.

Irodalom

- ARIEL, Mira (2014): *Accessing Noun-Phrase Antecedents*. Routledge Publishing, London.
- BOGERT, Judith (1985): In defense of the Fog Index. *Business Communication Quarterly*. 48(2). 9–12. <https://doi.org/10.1177/108056998504800203>
- BRUCKER, Carl (szerk.) (2009): *Arkansas Tech Writing. English 2053: Technical Writing*. 12. kiadás, Arkansas Tech University, Arkansas 109. <https://www.atu.edu/worldlanguages/texts/ATW12th.pdf> (A letöltés ideje: 2022. március 8.)
- DÓRA László (2019): Olvashatósági tesztek: elmélet és gyakorlat. *Képzés és gyakorlat* 17(2). 21–33. <https://doi.org/10.17165/TP.2019.2.2>
- DUBAY, William H. (2006): *Smart Language: Readers, Readability, and the Grading of Text*. Impact Information, Costa Mesa.
- GUNNING, Robert (1969): The FOG Index After Twenty Years. *Journal of Business Communication* 6(2). 3–13. <https://doi.org/10.1177/002194366900600202>
- FITZSIMMONS, Paul R. – MICHAEL, B. D. – HULLEY, J. L. – SCOTT, G. O. (2010): A readability assessment of online Parkinson’s disease information. *The Journal of the Royal College of Physicians of Edinburgh* 40(6). 292–296. <https://doi.org/10.4997/JRCPE.2010.401>

- FLESCH, Rudolf (1974): *The Art of Readable Writing*. Harpers New York.
- JÓZSA Krisztián – STEKLÁCS János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: CSAPÓ Benő – CSÉPE Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137–188.
- KESSEL, Frank S. (1970): The Role of Syntax in Children's Comprehension from Ages Six to Twelve. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 35(6). <https://doi.org/10.2307/1165662>
- KLARE, George R. (1974): Assessing Readability. *Reading Research Quarterly* 10(1). 62–102. <https://doi.org/10.2307/747086>
- KLEIBER Judit – VISZKET Anita – DÓLA Mónika (2019): A gyermekirodalmi szövegek névelőhasználatának és a nyelvhasználat fejlődésének lehetséges összefüggései. In: BÓNA Judit – HORVÁTH Viktória (szerk.): *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest. 273–292.
- LESNIK-OBERSTEIN, Karín (1998): Essentials: What is Children's Literature? What is Childhood? In: HUNT, Peter (szerk.): *Understanding Children's Literature*. Routledge, London. 15–29.
- MCLAUGHLIN, G. Harry (1969): SMOG grading: A new readability formula. *Journal of Reading* 12(8). 639–646.
- NEUBERGER Tilda (2014): *A spontán beszéd sajátosságai a gyermekkorban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 33–52.
- PETHŐ József (2013): Nyelvi stílus és régió. In: IMRE Antal (szerk.): *Párbeszéd a kultúrája Gdanskától Oszakáig. A VII. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus szekcióelőadásai*. Egyetemi Műhely Kiadó – Bolyai Társaság, Kolozsvár. 33–47.
- PINTÉR Lilla (2016): A *csak* partikula értelmezése óvodáskorban. In: GÉCSEG Zsuzsanna (szerk.): *LingDok 15: Nyelvszakeditoranduszok dolgozatai*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 20–21.
- SCHNOTZ, Wolfgang – MOLNÁR Edit Katalin (2012): Az olvasás-szövegértés mérésének társadalmi és kulturális aspektusai. In: CSAPÓ Benő – CSÉPE Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137–188.
- SZILVÁSSY Orsolya (2016): A gyermekirodalom interdiszciplináris megközelítései. Az irodalmi kompetencia fontosságáról. In: SZILVÁSSY Orsolya (szerk.): *Diskurzus*. A Gál Ferenc Főiskola Pedagógiai Karának évkönyve, 17 évf. 116–132.

Források

Maszat és Sári-sorozat

BERG Judit 2009. *Maszat játszik*. Pozsonyi Pagony Kft., Budapest.

BERG Judit 2012a. *Maszat a vonaton*. Pozsonyi Pagony Kft., Budapest.

BERG Judit 2012b. *Maszat és a csőtörés*. Pozsonyi Pagony Kft., Budapest.

BERG Judit 2018. *Maszat űrhajózik*. Pozsonyi Pagony Kft., Budapest.

Panka és Csiribí-sorozat

BERG Judit 2006a. *Micsoda idő!* Pozsonyi Pagony Kft., Budapest.

BERG Judit 2012c. *Tündérezene*. Pozsonyi Pagony Kft., Budapest.

Rumini-sorozat

BERG Judit 2006b. *Rumini*. Pozsonyi Pagony Kft., Budapest.

BERG Judit 2007. *Rumini Zúzmaragyarmaton*. Pozsonyi Pagony Kft., Budapest.

Alma

BERG Judit 2013. *Alma – A sötét birodalom*. Ecovit Kiadó Kft., Budapest.

Amikor a gyermek „fordítva ül a bilin” – új lehetőség a dadogó gyermekek terápiájában

Somogyi Tímea¹ – Lajos Péter²

1. Bevezetés

Tanulmányunk elméleti keretét a dadogás pszichoanalitikus megközelítése adja a kognitív és a szociális komponensekre is fókuszálva, terápiás szemszögből esetismertetésünk bemutatja a Családcentrum Alapítvány dadogásterápiás folyamatában részt vett egyik családot.

A kötődésemélet fokozatosan a pszichológia egyik legtöbbet kutatott témája lett, több magyar sztenderdizált eljárás létezik mérésére a többségi populációban. Hazánkban ennek úttörője dr. Klaniczay Sára volt, aki a kora gyermekkori dadogás pszichoterápiás hátterét igyekezett feltárni.

2. Elméleti háttér

2.1. A dadogás jelenségekörének értelmezése

A dadogás komplex és multikauzális jelenség, melynek pszichológiai vonatkozásaira sok kutatás irányult. A gyermek- és felnőttkori dadogás és kötődés kapcsolatának vizsgálata mind ez idáig kisebb hangsúllyal jelent meg. Kutatásunkban dr. Klaniczay Sára dadogó kisgyermekkel kapcsolatos kutatási eredményeire alapozva szeretnénk további adatokat, tapasztalatokat nyerni, összefüggéseket felfedezni a frusztrált megkapaszkodás ösztönének kisgyermekkori megjelenése és a dadogás korrelációjának témakörében.

Vizsgálatainkban a DSM-5-ben meghatározott definíciót, szempontokat követve a dadogást primer tünetekkel (hangok, szótagok, szavak ismétlése) és szekunder jelekkel (pl. asszociált viselkedések társulása, kapkodó-felületes légzés, szemmozgások) kiegészülő beszédfolyamatossági zavarnak tekintjük. Egyrészt mert ebben jelennek meg a legújabb validált empirikus eredmények, másrészt egyesíti a korábbi definíciókat (többen

¹ Eötvös Loránd Tudományegyetem

² Károli Gáspár Református Egyetem

nevezik a dadogást a beszédfolyékonyság zavarának: WINGATE 1984; STARKWEATHER 1987; TRINGER 2010). Illetve meghatározásában nemcsak a dadogás primer tüneteit nevezi meg pontosan, hanem utal a társuló tünetcsoportokra is (kommunikációs hatékonyság, teljesítmény, szorongás), megjelenítve a komplexitását. Továbbá összefüggésbe hozza a fejlődés korai szakaszával a dadogás manifesztálódását: életkori sajátosságokra, esetleges kötődési komponensekre utalva – a BNO-10 fejlődési vonatkozást kizáró definíciójával szemben; kizárja az organikus, neurológiai eltéréseken, egészségügyi okon alapuló keletkezését, melyeket tudományos munkánk során mi is kizáró kritériumként tekintünk (DSM-5 2014; BNO 2004).

Számos elmélet szerint fontos szerepet játszik a dadogás kialakulásában és fenntartásában a kommunikációs környezet (pl. STARKWEATHER – GOTTWALD 1990; HEALEY et al. 2004; FEHÉRNÉ 2009; PACKMAN 2012).

A dadogás multifaktorialitása miatt elengedhetetlen, hogy olyan fejlődési sémában gondolkodjunk, amelyben a gyermek megismerése során figyelembe veszi a környezet és az egyén egymásra hatását is. Ez jelenik meg a gyógypedagógiai intervencióban, amikor az alapvető biopszichoszociális nézőpontból vizsgálódik. Az a kommunikációs környezet, amelyben a dadogó gyermek él, hozzájárulhat a dadogás kialakulásához és fenntartásához, sőt, a kommunikációs minta, beszédpélda fontos szerepet játszhat a beszédterápia eredményességében vagy eredménytelenségében. A tudományos kutatások azért is fontosak ebben a témában, mert több vizsgálati eredmény azt támasztotta alá, hogy az utóbbi évtizedekben a családok, szülők egyre inkább bevonódnak a dadogás-terápiákba. Így lehetőség adódik a terapeutákkal való konzultációra, tanácsadáson való részvételre, amelynek keretében segítséget és mintát kaphatnak a szülők arra, hogyan változtassanak beszédükön, amikor gyermekükkel kommunikálnak. Például lassabban beszéljenek, mellőzzék a félbeszakításokat vagy a túl sok kérdezést (BONELLI et al. 2000; STARKWEATHER – GOTTWALD 1990).

Magyarországon kevés a dadogás jelenségkörében végzett tudományos kutatások száma. A XXI. századi publikációk főként esetismertetések, a tünetek leírását, gyakorlati javaslatokat fogalmaznak meg a terápiás megsegítéshez (SCHMIDTNÉ 2004; LAJOS 2009; 2011; MOLNÁRNÉ 2011; HEGEDŰSNÉ 2009; TÓTHNÉ – MAJSAINÉ 2014; TÓTHNÉ 2017). Az elmúlt 5 évben jelentős logopédiai középpontú kutatást végzett Tóthné dadogó gyermek és anyja interakcióját elemezve, amikor a dadogó gyermek és anyja közötti kommunikáció sajátosságait és a dadogók beszéd- és nyelvi fejlődésbeli jellemzőit vizsgálva eredményei azt mutatták, hogy vizsgálati helyzetben a dadogó gyermekek anyái kevesebbet beszéltek gyermekeikhez, az anyák többször szakították félbe gyermekeiket, és kevésbé segítettek nekik, hogy magukat jobban kifejezzék, ugyanakkor kevesebb sürgétést, parancsot, kritikus állítást és más negatív kommunikációs eszközt használtak

gyermekekkel való együttműködéseikben. Eredményei szerint nincsen lényeges különbség dadogó és nem dadogó gyermekek és anyjuknak kommunikációs stílusában az egymással létrejövő interakciókban (TÓTHNÉ 2017). Doktori értekezésében további kutatásra ösztönözte kollégáit, felhívva figyelmüket az anya–gyermek kommunikáció mögött létrejövő kapcsolati, kötődési sajátosságok, egyéb pszichés faktorok létfontosságú vizsgálatára. Bacsárdi (2018) gyakorló pszichológusi tevékenységét bemutató disszertációjában leírta, hogy a dadogók kötődése zavart mutatott. A diagnosztikus vizsgálatok és a pszichoterápia során gyakran tapasztalta az erősen szorongó gyermekek tüneteinek hátterében a családi rendszer működésének problematikusságát, legtöbbször az anya–gyermek kapcsolat frusztráltságát, zavarát, a kötődési bizonytalanságot. Nagy-csoportos óvodások kötődési viselkedését vizsgálta a *Világjáték-teszt* módszerével, melyek rávilágítottak a dadogó gyermekek magányára, stabil kapcsolatainak hiányára.

2.2. A kötődés szerepe

„Az elsődleges kötődés szerepének felismerését a fejlődéslelektan paradigmaticus fordulatának is szokták nevezni” (VAJDA 1999: 50). Ezen kutatások a pedagógia, gyógy-pedagógia számára is fontos hozadékkal járnak. A kötődés szoros érzelmi kapcsolat, az anya és gyermek közti ragaszkodás, közelség keresése és fenntartása olyan személlyel, akinek a jelenlétében a gyermek biztonságban érzi magát; az anya által nyújtott biztonság, védelem, támasz fontos szerepet játszik a gyermek szociális képességeinek, személyiségének fejlődésében (ZSOLNAI 2001; BOWLBY 1969; 2001). A kötődés érzelmi kötelék, amely a gyermek és az elsődleges gondozója között alakul ki (COLE – COLE 2006). Freud rakta le a pszichoanalitikus iskola és így az analitikus kötődésemélet alapjait. Több lépcsőfokon keresztül elemezte a csecsemő–anya kapcsolatot, egészen drive-redukciós magyarázatának (FREUD 1940) megszületéséig. Ebben az értelmezési keretben a szeretet tulajdonképpen a kielégített szükségletek kapcsán jön létre. Bowlby (1958) kiegészíti az elméletét azzal, hogy az anyához fűződő kapcsolat lesz a prototípusa minden későbbi párkapcsolatnak. Az ún. Budapesti Iskola munkássága sem elhanyagolható az anya–gyermek kapcsolat vizsgálatában, hiszen Hermann Imre és Bálint Mihály is előfutárai voltak az előzőekben már említett tárgykapcsolat-elméletnek. Fontos különbség Freud elméletével szemben, hogy a Budapesti Iskola szerint ez a tárgykapcsolat nem kötődik semmilyen erogén zónához, így nem orális, nem anális vagy genitális szeretet (BÁLINT 1999).

Bowlby kötődéseméletének kulcsmozzanata a gyermek biztonságérzetének és fedezési vágyának egyensúlya. A kötődés kialakulását az első két életévben 4 szakaszra bontja, melyben a biztonságos háttér érzését adja a gyermeknek, ahonnan eltávolodhat,

és ahova visszatérhet tapasztalatszerzés céljából (idézi OSVÁTH 2008). Ebben a folyamatban kezdetben az anyák aktívabb szereplők, majd a gyermek másfél éves korától az anya és a gyermek osztoznak ebben a felelősségben, így lesz kétirányú a folyamat (idézi COLE – COLE 2006). Ainsworth (1979) az anya–gyermek kötődés mintázatait „idegen helyzetben” vizsgálta (a gyermek reakciója az idegenekre, amikor az anyával van, vagy amikor egyedül hagyják őt, és amikor újra találkoznak). Az anyai magatartást biztonságot nyújtónak és bizonytalanságot közvetítőnek kategorizálta. Előbbi tekinthető az egészségesen fejlődő gyermeki személyiség egyik alapjának (AINSWORTH 1979). A gyermeki kötődést az anya visszatérésére adott reakciók alapján 3 altípusba sorolta: *a)* szorongó/elkerülő (vagy bizonytalan/elkerülő), *b)* biztonságosan kötődő és *c)* szorongó/ellenálló. Zsolnai (2001) az ambivalens/ellenálló fogalmat, míg Tóth (2011) a bizonytalan/rezisztens megnevezéseket használja. A biztosan kötődő gyermekek nagyon izgatottak, amikor az anyjuk egyedül hagyja őket, és azonnal kapcsolatot keresnek vele, miután visszatér. A szorongó/elkerülő gyermekek kis figyelmet fordítanak az anyjukra, amikor együtt vannak, és kerülnek a vele való kapcsolatot, amikor az visszatér. A szorongó/ellenálló gyermekek folyamatos szorongást mutatnak, nagyon izgatottak, amikor az anyjuk magára hagyja őket, visszatértek azonban nem hagyják magukat megnyugtanni. Keresik az anyjukat, de el is taszítják maguktól, mintegy „szeretve gyűlölnék”. Main és Solomon (1990) egy negyedik kötődési típust is megfogalmazott, a dezorganizált/dezorientált típust, amelyre inkoherens, ellentmondásos viselkedés a jellemző, mozdulatlanság, sztereotip mozgások, s a szülő a biztonság és a félelem forrása is egyben. Tóth (2011) szerint a kötődés minőségét több tényező is befolyásolja, ezek közül a legújabb kutatások témája a szenzitivitás, amely azt az összetett tevékenységet foglalja magába, hogy a szülő megfelelő módon észleli és értelmezi a gyermek jelzéseit, és az ezekre adott reakciója megfelel a gyermek aktuális szükségletének, válasza megnyugtatta őt. A bizonytalan (elkerülő és ellenálló) kötődési mintázat kialakulásának okaként a szülő inszenzitív, nem kellően érzékeny viselkedését tartják. Eszerint a gyermek fenyegető vagy nyugtalanító helyzetben nem tapasztalja meg a szülő folyamatos elérhetőségét és támogatását, így szorong, hogy szükség esetén nem kap megnyugtatót. Thomas és Chess (1989) illeszkedésmodelljének központi eleme a gyermek és a környezet egymásra hangolódása. Illeszkedés (összeillés) során a gyermek képességei, temperamentuma, motivációi és szükségletei megfelelőek arra, hogy a környezete lehetőségeit tudják követni, és tudják teljesíteni annak elvárásait, így ilyenkor optimális a gyermek fejlődése. Az összeillés hiánya (gyenge illeszkedés vagy rossz illeszkedés) esetén a gyermek viselkedési stratégiája nem megfelelő a környezete kihívásaihoz, az azzal való megküzdéshez, ezért nem megfelelő interakciós körök és fejlődési nehézségek alakulhatnak ki. Sameroff (2005) modellje szerint a gyermek biológiai adottságai (temperamentum, kognitív képességei), a megszerzett/tanult készségei,

személyiségjellemzői, valamint a szülő (a környezet) jellemzői folyamatosan és kölcsönösen hatnak egymásra. Ebben a sokszereplős dinamikus folyamatban mind a gyermek, mind a szülő és a család is fejlődik. A fejlődő egyén a legkorábbi időszakról kezdve környezetének, így saját fejlődési feltételeinek is aktív szervezője (DANIS – KALMÁR 2011).

A felnőttkori kötődés kutatásának alapjául az előzőekben tárgyalt csecsemőkori kötődési stíluscsoportok szolgáltak, melyek alátámasztják a belső munkamodell elméletét, azaz a kötődés mint koherens, stabil mentális struktúra, amely folytonosan és dinamikusan alakul a tapasztalatok fényében, alapjául szolgál az önértékelésnek is, mert a modell részét képezik a szelfre vonatkozó kogníciók és érzelmek (WATERS et al. 2000; OSVÁTH 2008).

Az előzőekben már ismertetett elképzelések, kutatási eredmények egyre közelebb vittek a ragaszkodás analitikus fogalmától a kötődésig, s Bowlby és munkatársa, Ainsworth által a kötődés vizsgálatára kidolgozott paradigma új keretet adott a kognitív, érzelmi és társas fejlődés tanulmányozására. Elméletük, koncepciójuk, modelljeik nagy jelentőséggel bírtak a pszichiátriai zavarok modern vizsgálatára, a fejlődési pszichopatológiai kutatásokra és a pszichoterápiákra is (HÁMORI 2016).

Nemzetközi szinten úttörőnek számítottak a hazai molekuláris genetikai kutatások. 2000-ben Lakatos és kutatócsoportja publikált elsőként a csecsemőkori kötődés egyéni változatosságának háttérében álló specifikus génhatásokról (LAKATOS és mtsai. 2000). A Budapesti Családvizsgálatban szignifikáns kapcsolatot tapasztaltak a csecsemők kötődési viselkedése és a DRD4 gén polimorfizmusa között, míg a kötődési biztonság és dezorganizáltság nem volt kapcsolatban a SERT gén ismétlési változataival (LAKATOS és mtsai. 2003). Az asszociáció vizsgálatok a DRD4 gén SERT gén szerepe mellett a komplex, poligénes háttér feltételezését vetették fel a kötődés szerveződésében (GERVAI és mtsai. 2017).

2.3. A dadogás és a kötődés együttjárása

Freud a dadogást a *beszélni vagy nem beszélni* belső konfliktus manifesztációjának tartja – még a kötődélméletek megjelenése előtt –, kiemeli a *dependencia* jelentőségét. A dadogás értelmezhető a szeparáció, önállósodási folyamat ellen ható jelenségként (MAHLER 1975; WILKINSON 2001). A *túlzott kötődés, függőség* jelenleg is témája több kutatásnak, ez a kötődési rendellenesség az anyába való belekapaszkodás (vö. Hermann-féle megkapaszkodási ösztön) és állandó fizikai jelenlét szükségességét jelenti (BRISCH 1999; idézi TÓTH és mtsai. 2009; ZSOLNAI 2001). A klasszikus kötődési típusok nem mutatnak egységes képet a későbbi pszichopatológiában megjelenő kapcsolatukban. Közvetlenül

nem lehet bejósolója egy pszichés rendellenességnek önmagában az, ha a gyermek bizonytalan kötődéssel rendelkezik, csak potenciális rizikófaktor (SROUFE 2005).

Klaniczay (2001) megfigyelte a hozzá fordulók anamnézisében, hogy nagy számban jelennek meg a megkapaszkodási frusztrációs ösztönre utaló események, pl. szeparációs trauma, fizikai valóságban történő leesés, kézlefogás vagy akár a szülő részéről kommunikált elhagyással való fenyegetés. A megkapaszkodás az életkor előrehaladtával változik, átlényegül. Hároméves korra a beszéd az anya–gyermek kapcsolatban egyre nagyobb szerepet játszik, így a megkapaszkodás is a testi kontaktus helyett a beszéden keresztül jelenik meg. Így a *beszéd is a megkapaszkodás egy formája, eszköze, melynek megjelenése egybeesik a gyermeki énlmény funkciógyakorlásával*. Ha a szülő részéről nem történik meg ez a fajta autonómia és személyes cselekvés elfogadása, az a gyermekben frusztrációt és regressziót eredményezhet, amely megjelenik a beszédben is (HERMANN 1943; KLANICZAY 2001).

A dadogó gyermekek kötődésének vizsgálatával kevés tudományos szakirodalom foglalkozik, bár e témakör jelentőségét több kutató is felvetette (KLANICZAY 2001; WYATT 1969). Egy új hazai kutatás is kiemeli az anya–gyermek kapcsolatnak, az interakciónak és a kötődésnek a dadogás kialakulásában játszott fontos szerepét. Az empirikus kutatási eredmények szerint a dadogás egy koragyermekkorai traumára, a kötődés megszakadására, a szeparációra, illetve a kommunikáció zavarára adott válaszreakció. A szülő–gyermek kapcsolat kulcsszerepet játszik a dadogás kialakulásában, fenntartásában, így pontos hatásmechanizmusának azonosításával a dadogás prevenciója, megértése, terápiája egyaránt hatékonyabbá tehető (LAJOS és mtsai. 2018). EFT-megközelítés (Érzelmekre fókuszáló párterápia):

Az EFT integratív; az egyénen belüli és az egyének közötti folyamatokat is vizsgálja. Integrálja az intrapszichés fókuszot, azaz hogy az egyének hogyan dolgozzák fel az élményeiket, különösen a kötődéssel kapcsolatos kulcsfontosságú érzelmi válaszaikat és az interperszonális fókuszot, azaz hogy a pár tagjai hogyan szervezik az interakcióikat mintázatokba és ciklusokba. (JOHNSON 2016: 9)

Írásunk elméleti alapjai előrejelzik a dadogó gyermekek szüleinek EFT-vel való sikeres terápiás megsegítését, ugyanis feltételezhetően a kiváltó okok felszámolásával megszűnnek a beszédbeli és az egyéb kísérő tünetek (levegővételi, együttmozgások stb.).

3. Esetismertetés

3.1. A dadogás diagnosztizálása

A beszédkórformák sérülésspecifikus korrekciója komplex gyógyepedagógiai, pszichológiai tevékenységben nyilvánul meg, amelyben központi szerep jut a logopédusnak. „A logopédiai tevékenység a beszéd-, hang- és nyelvi zavarban szenvedő egyén egész személyiségét érintő pedagógiai jellegű gyógyító nevelés” (FEHÉRNÉ 2001: 126).

A logopédiai diagnosztika során a beszéd- és a kommunikációs képességet a kódolás, dekódolás, rekonstruálás és a visszatükrözés oldaláról közelíti meg, így kitér a szenzoros, a motoros, a kognitív és a szocioemocionális képességek vizsgálatára. A családi és intézményi háttér összefüggéseinek megismerésével közelíti meg egy-egy logopédiai kórkép feltárását. „Ebben az értelmezésben a diagnózis felállítása akkor lehet valid, ha a diagnosztikai folyamat kiterjed minden egyes tartalom megfelelő vizsgálatára, elemzésére, értékelésére” (GEREBEN és mtsai. 2012).

Hazánkban a logopédusok nem használnak sztenderdizált vizsgálóeljárást a dadogás, a dadogó beszéd megállapítására, mert a szakirodalmaink alapján egyelőre még nincsen pontos, objektív metódus a korai természetes nem folyamatos beszéd és a dadogás elkülönítésére. A gyakorlatban a dadogás differenciáldiagnózisa a gyermek megfigyelésével és a szülőktől kapott információk elemzésével valósul meg, továbbá a szakemberek tapasztalatai határozzák meg, hogy kit tekintenek „valódi dadogónak”. A logopédusok a következő szempontokat veszik figyelembe a „valódi dadogás” megállapítására (MÉREI – VINCZÉNÉ 1991: 109 nyomán):

- beszédfélelem megléte;
- fő tünetek: hangismétlés, elnémulás;
- megszakítottság jellemzi-e a beszéd folyamatot?
- pszichés magatartás: bátortalan, félénk, habozó;
- expresszív beszéd gátoltsága jellemző-e?

Schmidtné (2004) a fentiek mellett a terápiába való bekerülés kritériumaként javasolja az időtényezőt (a tünetek fennállásának ténye legalább 3 hónapja), a tünetek súlyosságát, és annak mérlegelését, hogy a gyermek környezetét a tünetek mennyire zavarják.

Dadogásspecifikus logopédiai protokollokat egyes szakszolgálati intézmények hoztak létre (*Kecskeméti modell*, GEREBEN 2014). Így a hazai gyakorlatban a logopédusok többsége a *Logopédiai vizsgálatok kézikönyvében* található (JUHÁSZ 2007: 19) vizsgálatokat használja a dadogó gyermekek diagnosztizálásakor. Tehát a magyar logopédia

hagyományosan beszédorientált, a beszédzavarok diagnosztikájában több informális és formális eljárás megtalálható. Ugyanakkor a beszéd- és nyelvi zavarok diagnosztikája nagymértékben fejlesztendő a validitás és megbízhatóság tekintetében. A *Logopédiai protokoll* a beszéd, a nyelv, a kommunikáció vizsgálatára 0–4 és 4–7 éves kor között a dokumentumelemzés, a megfigyelés, a strukturális kvalitatív és kvantitatív elemzések, a kikérdezés és a tesztelés módszereit javasolja, amelynek eszközei a jegyzőkönyvek, nyelvi minta gyűjtése, szűrő- és teszteljárások (GEREBEN és mtsai. 2012).

A kutatók nagy része megállapította, hogy a szülői beszédviselkedés módosítása, a szülők bevonása a terápiás folyamatba elősegítheti a dadogással küzdő gyermek beszédfolyamatosságát (pl. SCHMIDTNÉ 2004; TÓTHNÉ – MAJSAINÉ 2014; MILES et al. 1988). Tapasztalataink szerint a logopédusok diagnosztikus és terápiás szemléletét, az alkalmazott módszereket az határozza meg, hogy milyen okokat feltételezünk a dadogás létrejöttében.

Vizsgálatainkban a dadogó és a normál beszédfolyamat megkülönböztetésére a hazai logopédiai gyakorlatban széles körben elterjedt differenciáldiagnosztikai aspektusokat tartjuk mérvadónak.

3.2. A dadogó család anamnézise

Tanulmányunkban egy olyan család esetét ismertetjük, amelyben két dadogó gyermek van. A családtagok közötti interakciók megfigyeléséből, a szülői explorációból és a dadogó gyermekek logopédiai vizsgálatából a következőket emeljük ki: mindkét fiúgyermek tono-klónusosan dadog. A nagyobbik fiú, Gergő hároméves koráig gyönyörűen beszélt, majd óvodába kerülve kezdett dadogni, jelenleg első osztályos. A kisebbik gyermek, Pisti mintha követte volna bátyja példáját, óvodáskora óta ő is dadog, most 5 éves. Az édesanya, Éva 33 éves könyvelő, férje, István 35 éves erdőmérnök, aki jelenleg PhD-képzésben folytatja tanulmányait Sopronban, Pest megyei munkája mellett. Motivációjuk: a helyi gyermekpszichológus kezelte Gergőt, átmeneti javulást tapasztaltak, de egy-két nap után újrakezdődött a szülők által „szakadozott beszéd”-nek nevezett verbalitás. Néhány év azzal telt el, hogy a tünetek maradtak, és nem kaptak megnyugtató, előremutató tanácsot. Szülőként mindketten úgy gondolták, hogy az alapítványi ingyenes lehetőséget nem szabad kihagyniuk, s ebben kérték gyermekeik együttműködését is, habár a személyes alkalmakkor oda-vissza kb. 2 órát utaznak autóval, mert Pest megye határán egy tanyán élnek, a szülők származási családjától nagyon távol. A pár- és családterápiás megfigyelésünket megerősítette a szülők explorációra adott válasza: „*Fiaink fordítva ülnek a bilin!*”. Ennek magyarázatakor mindkét szülő a tehetetlenségét mesélte el a fiaik által működtetett-megteremtett anarchia miatt, mert szófogadatlank, kiabálnak,

visszafeleselek, ketten összefognak ellenük. Ők szülőként ennek ellenére nagyon szeretnék még jobb szülők lenni, s megadni gyermekeiknek mindazt, amiben ők gyermekként hiányt szenvedtek. A szülők anamnézise szerint: mindketten betöltve a nagykorúságukat elköltöztek otthonról, s a saját lábukra állva eltartották magukat, miközben egyetemre jártak. Állandó félelemmel, szorongással és bizonytalansággal tölti-töltötte el őket, hogy szeretnék jobb szülők lenni, mint a saját szüleik voltak. Így feltételezhetően szülőként mindketten bizonytalan kötődéssel rendelkeznek, s ez, illetve a családban jelenlévő kommunikációs és konfliktuskezelési nehézségek megágyazhattak gyermekek bizonytalan kötődésének, frusztrációjának, amelynek beszédbeli tünete a dadogás.

Logopédiai státuszdiagnózis: mindkét fiúgyermek tono-klónusosan dadog, az édesanya, illetve az édesapa kommunikációs és konfliktuskezelési kompetenciájában megerősítésre szorul. Családterápiás státuszdiagnózis: felcserélődött a szülői–gyermeki alrendszer, a 2 fiúgyermek sokszor szövetséget alkot szüleikkel szemben, a határok diffúzak – nem lehet tudni, hogy ki miben kompetens, ezért valószínűleg a váratlan, ismeretlen vagy stresszhelyzetekre az egész család közvetlenül és kaotikusan reagál.

Logopédiai cél: logopédiai gyakorlatokkal, relaxációval a beszédben részt vevő izmok ellazítása, a hasi légzés elsajátítása, a folyamatos beszéd megélése és kialakítása. Párterápiás cél: írásunk elméleti alapjai előrejelzik a dadogó gyermekek szüleinek EFT-vel való sikeres terápiás megsegítését, ugyanis feltételezhetően a kiváltó okok felszámolásával megszűnnek a gyermekek beszédbeli és egyéb kísérő (pl. levegővételi) tünetei. Családterápiás cél: rugalmas határok kialakítása az alrendszerek között és a család külső határaiban is, az alrendszerek funkcionális működésének segítése, helyreállítása, a családtagok együttműködésének elősegítése a kommunikációs és konfliktuskezelési kompetenciák megerősítésével.

3.3. A változások beindítása, a terápia folyamata, nehézségei és lezárása

A négy online csoportos (egy időben külön dolgozott a szülő- és a gyermekcsoport) intenzív alkalmat követő első személyes alkalommal sikerült a változások beindítása a nonverbális „szobrozás” technikájával és mentalizációs gyakorlatokkal.

A második személyes alkalomra a szülők elkeseredve érkeztek, hogy nagyon nehéz rábírnuk fiaikat a változásra, akiknek ez nem érdekük, de sikerült elkezdenünk apró, kis lépésekben a szülői kompetenciákat megerősíteni. Ebben nehézséget okozott, hogy valószínűleg mindkét szülő alacsony önértékelésű, s saját vágyaikat, reményeiket szeretnék „ideális gyermekekben” látni, de minél inkább ezt szeretnék, arról számoltak be, hogy növekszik az ideje és erőssége a gyermekekkel való nézeteltéréseiknek, s a dadogás is súlyosbodik.

Valószínűleg a szülők motivációjának, kitartásának, a családtagok házi feladatainak (gyerekeknek relaxáció, légző- és szógyakorlatok, mondókázás gyakorlásának) köszönhetően a negyedik személyes logopédiai alkalommal sikerült megtapasztalnunk mindkét fiú esetén a folyamatos beszédet, amely mind a fiúknak, mind a szülőknek újabb erőt adott a terápiás gyakorláshoz.

A 4. hónap végének folyamatdiagnosztikai rajzvizsgálati válaszai alább láthatóak: a képek alatt olvashatóak a család utóteszt kérdésekre adott verbális narratíváinak töredékei, fókuszálva a kontextusra és a megértésre. Ezek a rajzok megkönnyítették megjeleníteni, mit gondolnak, vélnek az „itt és most”-ban. Egymás irányába segítőkészek, nyitottak, együttműködőek voltak, ezt megerősítették interakcióik is. Mindkét fiú folyamatos beszédét, még ha rövid időre is, de megtapasztalták a szülők is.



1. ábra. „Ez foglalkoztat most!”

A terápiás alkalom ráhangoló-dó-nyitó rajzát mindenki örömmel alkotta meg kedvére (ekkor még nem tudták előre, milyen rajzvizsgálatot fogunk alkalmazni) (*1. ábra*). A bal felső sarokban látható az édesapa műve, amelyen naplementekor kölyök magyar

vizslájukkal sikeresen vadászott, mellette Gergő katapultja, alatta az édesanya tájképe, középpontban egy óriási fával, ami mellett Pisti kedvenc otthoni járműve, egy igazi traktor fedezhető fel.



2. ábra. „Így alakítom családtagom rajzát kedvemre!”

Második rajzként (2. ábra) a bal felső sarokban látható édesapa művét legkisebb fia úgy változtatta át, hogy csak a család kedvenc kutyusa tűnik elő, mellette Gergő katapultjához az édesapa odarajzolta balra a fiát is. Alatta az édesanya tájképe is óriási változáson ment keresztül, Gergő fia által kapott kerítést, tavat, színesebb, hangsúlyosabb lombkoronát. A negyedik képen Pisti kedvenc otthoni járművét, az igazi traktort édesanyja egészítette ki úgy, hogy a traktorban egymás mögött ül két gyermekük, a traktort Pisti vezeti, s szülőként egymást átkarolva integetnek gyermekeiknek.

Az édesapa elmesélte, számára nagyon nehéz volt megélni azt, hogy az ő tökéletes képét Pisti néhány másodperc alatt szinte újraalkotta érzelmei által vezérelve. Nagyon nehezeére esett, hogy ne szóljon semmit; s figyelnie kellett arra is tudatosan, hogy a testbeszéde se hasson kedvezőtlenül kisebbik fiára, befolyásolva ezzel őt a terápiás folyamatban. Erre rácsatlakozva az édesanya folytatta az utótesztkérdések megválaszolását,

amelyben megosztotta velünk, hogy számára könnyebb volt alkalmazkodni a megváltozott helyzethez, mert mióta édesanya, ez így működik: ő kigondol valamit, de sokszor a gyermekei igényükkel, szükségleteikkel rugalmas gondolkodásra, alkalmazkodásra és változtatásra kényszerítik. A fiúk egyetértettek abban, hogy ez a szituáció ismeretlen volt számukra, ezért először meghallva az instrukciót, testvérként egymásra néztek, meglepődve. Látva tanácsalanságukat, újra elmondtuk az utasítást, s mind verbálisan, mind nonverbálisan bátorítottuk őket szüleikkel együtt a feladat végrehajtásában. A fiúk testbeszédén látszott, hogy előbbi nyugtatólag hatott rájuk, felmentést kaphattak most ebben a helyzetben azon korábbi beléjük nevelt nevelési formula alól, hogy tiszteljék egymás alkotását, s vigyázzanak arra.



3. ábra. „Visszakaptam eredeti rajzomat ismét kedvemre alakítom!”

Nagy kíváncsisággal és egyben megnyugvással töltött el minden családtagot, amikor visszakapták eredeti műveiket, még ha más formában is, mert hallva az instrukciót, tudták, ismét kedvükre alakíthatják azt. Örömmel és elégedettséggel töltött el minket, hogy mind a négyen néhány másodperc múlva meglátták visszakapott rajzaikban azt

a lehetőséget, amely megszólította őket. Így gyorsan neki is álltak véglegesíteni rajzait: mindannyian meg tudták tartani eredeti témájukat, ugyanakkor rugalmasan képesek voltak alkalmazkodni a megváltozott körülményekhez úgy, hogy a végeredmény abszolút boldogsággal töltötte el őket mind egyenként, mind családi szinten. Mindannyian megállapították, hogy így közösen alkotva még jobb is lett a képük, mintha csak egyedül készítették volna el azokat (3. ábra), mert egymástól új ötleteket, nézőpontot és perspektívákat kaptak, miközben kapcsolatuk egymással magasabb szintre lépett a közös érdeklődésük, egymás elfogadása által. Az utótesztből megtudtuk, az édesapa vadászlést bújtatott elő, mellette Gergő kiteljesítette katapultját, az édesanya bővítette rajzát még egy fával, s színekkel hangsúlyozta rajzának mondanivalóját, Peti tovább tökéletesítette traktorát, melyben bátyjával ülnek egymás mögött, a szüleik pedig egymást átkarolva büszkén elengedik és biztatják őket.

Ez az alkalom „igazi áttörést jelentett”, mert az ezt követő alkalommal már arról számoltak be, hogy mindössze négy hónap után a nagyobbik fiú dadogása szinte teljesen megszűnt, a kisebbik esetében a számára feszültebb helyzetekben még elő-előfordulnak enyhébb megakadások.

A 12. alkalom után (5 hónappal később) elkészöntünk a családtól, a záróinterjúból először az édesanyát idézzük:

Megbeszéltük a gyerekekkel, hogy miért járunk ide, hogy mi ezt közösen akarjuk megoldani. A cél pedig az, hogy békésen teljenek a napjaink, hogy segítsük egymást. Szülőként az volt a legrosszabb, amikor láttam, hogy nem jön ki hang a gyermekem torkán, és nem tudtam, mi zajlik benne. Úgy éreztem, hogy ez a mi kudarckunk, mivel nem tudok neki úgy segíteni, hogy biztonságban érezze magát. Tisztában voltam azzal, hogy ez az én hibám, de nagyon nehezen fogadtam el. Amint ez megtörtént, akkor kezdődött el igazán a javulás. A változáshoz a szülőnek kell megértenie, hogy itt valamit tenni kell. Amíg úgy gondolja, hogy nem az ő hibája, addig nem fog változni a gyermek állapota sem.

Az édesapa így búcsúzott:

A terápia kezdete óta sok mindent ki tudtunk mondani. Komoly családi konfliktusaink már nem voltak, de ha vannak külső problémák, szerintem sokkal jobban megbeszéljük, igyekszünk közös álláspontra jutni. Emellett kialakítottunk egy új napirendet is, amibe beletartozik a rendszeres relaxáció, az esti lefekvést és a reggeli iskolába indulást segítő rutin. A rendszeresség segít abban, hogy a családon belül mindenki felelősséget vállaljon önmagáért és a családjáért is.

4. Összegzés, konklúziók levonása

Keveset tudunk a magyar dadogó gyerekekről, kevés e populációra irányuló tudományos kutatás. Az elmúlt 2 évtized publikációi főként a tünettan bemutatásáról vagy esetismertetésekről szólnak. A szakirodalom tanulmányozása megerősített bennünket (pl. TÓTHNÉ – MAJSAINÉ 2014), hogy ha a státuszdiagnosztikában megállapítást nyert olyan terápiát végzünk, amelybe a szülőket, a családot is aktívan bevonjuk, a családterápiás beavatkozás, a szülőknek nyújtott érzelmi fókuszú párterápia a logopédiai kezelést megerősítve újra létrehozhatja és fenntarthatja a családban dadogó gyermeknél a tartós és folyamatos beszédet. Ezt a fent bemutatott esettanulmányunk is alátámasztja, azaz: hogy az anya gyermekével folytatott kommunikációnak sajátosságai meghatározóak intervenciónkban, s a szülői verbális viselkedés gyakran fő kiváltó és fenntartó faktor is lehet.

További tervezett kutatásunkban szeretnénk a dadogó gyermekek szüleinek saját kötődési stílusát megvizsgálni, illetve a szülők gyermekükkel kapcsolatos attitűdjét, amelyek innovatívan hatnak mind a logopédia elméletére és gyakorlatára, az új, bővített pár- és családterápiás lehetőség hazai tapasztalatainak megvalósulásával.

Irodalom

- AINSWORTH, Mary D. S. (1979): Infant-mother attachment. *American Psychologist* 34(10). 932–937. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.34.10.932>
- BACSÁRDI Csilla (2018): *Dadogó gyermekek kötődésének vizsgálata*. Doktori (PhD) értekezés, Budapest.
- BÁLINT Mihály (1999): *Elsődleges szeretet és pszichoanalitikus technika II*. Animula Kiadó, Budapest.
- BENEDEK, Therese (1959): Parenthood as a developmental phase: A contribution to the libido theory. *Journal of the American Psychoanalytic Association* 7(3). 389–417. <https://doi.org/10.1177/000306515900700301>
- BNO 2004. *A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása* (10. revízió). Népjóléti Minisztérium, Budapest.
- BONELLI, Phyllis – DIXON, Maria – RATNER, Nan Bernstein – ONSLOW, Mark (2000): Child and parent speech and language following the Lidcombe Programme of early stuttering intervention. *Clinical Linguistics & Phonetics* 14(6). 427–446. <https://doi.org/10.1080/026992000415868>

- BOWLBY, John (1958): The nature of the child's tie to his mother. *The International Journal of Psycho-Analysis* 39. 350–373.
- BOWLBY, John (1969): *Attachment and Loss*. Basic Books, New York.
- BOWLBY, John (2001): *A biztos bázis. A kötődésemélet klinikai alkalmazásai*. Animula Kiadó, Budapest.
- COLE, Michael – COLE, Sheila R. (2006): *Fejlődéslelektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- CRAIG, Ashley – TRAN, Yvonne (2014): Trait and social anxiety in adults with chronic stuttering: Conclusions following meta-analysis. *Journal of Fluency Disorders* 40. 35–43. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2014.01.001>
- DANIS Ildikó – KALMÁR Magda (2011): *A fejlődés természete és modelljei. A génektől a társadalomig: a koragyermekkorai fejlődés szinterei*. Nemzeti Család-és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.
- DSM-5 referenciatankönyv a DSM-5 diagnosztikai kritériumaihoz 2014*. Oriold és Társai Kiadó, Budapest.
- FEHÉRNÉ KOVÁCS Zsuzsanna (2009): Ismeretek a beszédfigyelmetlen személyekről és rehabilitációjukról. In: TORDA Ágnes – SZÉKELYNÉ KOVÁTS Eszter – SZABÓ Gabriella (szerk.): *Ismeretek a fogyatékos, akadályozott személyek segítésére felkészítő képzések hallgatóinak*. FSZK, Budapest.
- FEHÉRNÉ KOVÁCS Zsuzsanna (2001): Dadogás. In: MESTERHÁZI Zsuzsa (szerk.): *Gyógypedagógiai Lexikon*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola, Budapest.
- FERENCZI Sándor (1971): Nyelvezavar a felnőttek és a gyermek között. In: BUDA Béla (szerk.): *A pszichoanalízis és modern irányzatai*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest. 215–226.
- FREUD, Sigmund (1940/2013): *An Outline of Psycho-Analysis*. Read Books Ltd., London.
- GEREBEN Anita (2014): *A Kecskeméti Dadogás terápiás modell jó gyakorlatának bemutatása és multiplikálásának lehetőségei*. Szakdolgozat. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest.
- GEREBEN Ferencné – FEHÉRNÉ KOVÁCS Zsuzsanna – KAS Bence – MÉSZÁROS Andrea (2012): *Beszéd- és nyelvi zavart mutató (beszédfigyelmetlen) gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja*. Educatio, Budapest.
- GERVAI Judit – TÓTH Ildikó – LAKATOS Krisztina (2017): Genetikai hatások a korai kötődés fejlődésében. *Magyar Pszichológiai Szemle* 72. 5–25.
- HÁMORI Eszter (2016): *A korai kapcsolat zavarai. Pszichoanalízis, kötődésemélet és csecsemőkutatás a korai kapcsolati patológiák megértésében*. Oriold és Társai Kiadó, Budapest.
- HEALEY, E. Charles – TRAUTMAN, Lisa Scott – SUSCA, Michael (2004): Clinical Applications of a Multidimensional Approach for the Assessment and Treatment of Stuttering. *Communication Science and Disorders* 31. 40–48.

- HEGEDŰSNÉ SOMOGYI Beáta (2009): Dadogás terápiák a logopédiai tagozaton. *Fejlesztő Pedagógia* 20(1). 78–80.
- HERMANN Imre (1943): *Az ember ősi ösztönei*. Pantheon, Budapest.
- HIRSCHBERG Jenő (1965): A dadogásról. *Orvosi Hetilap* 106(17). 780–784.
- JOHNSON Susan M. (2016): *Az érzelmekre fókuszáló párterápia gyakorlata. A kapcsolat megteremtése*. Oriold és Társai Kiadó, Budapest.
- JUHÁSZ Ágnes szerk. (2007): *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Logopédiai Kiadó, Budapest.
- KLANICZAY Sára (2001): *A gyermekkori dadogásról*. Logopédiai Kiadó, Budapest.
- LAJOS Péter (2009): *Dadogásról – mindenkinek*. Pont, Budapest.
- LAJOS Péter (2011): Beszéd és lélek. Adalékok a dadogás pszichoanalitikus értelmezéséhez. *Gyógypedagógiai Szemle* 3–4. 213–220.
- LAJOS Péter – BACSÁRDI Csilla – MOLNÁR Zita (2018): A kötődés jelentősége a dadogásban. *Gyermeknevelés* 6(3). 99–110. <https://doi.org/10.31074/2018399110>
- LAKATOS, Krisztina – TÓTH, Ildikó – NEMODA, Zsófia – NEY, Krisztina – SASVÁRI-SZÉKELY, Mária – GERVAI, Judit (2000): Dopamine D4 receptor (DRD4) gene polymorphisms is associated with attachment disorganization. *Molecular Psychiatry* 5. 633–637. <https://doi.org/10.1038/sj.mp.4000773>
- LAKATOS, Krisztina – NEMODA, Zsófia – BIRKAS, Emma – RÓNAI, Zsolt – KOVÁCS, E. – NEY, Krisztina – TÓTH, Ildikó – SASVÁRI-SZÉKELY, Mária – GERVAI, Judit (2003): Association of D4 dopamine receptor gene and serotonin transporter with infants' response to novelty. *Molecular Psychiatry* 8. 90–97. <https://doi.org/10.1038/sj.mp.4001212>
- LANGLOIS, Aimeé – LONG, Steven H. (1988): A model for teaching parents to facilitate fluent speech. *Journal of Fluency Disorders* 13(3). 163–172. [https://doi.org/10.1016/0094-730X\(88\)90045-9](https://doi.org/10.1016/0094-730X(88)90045-9)
- MAHLER, Margaret S. (1975): *The Psychological Birth of the Human Infant: Symbiosis and Individuation*. Basic Books, New York.
- MAIN, Mary – SOLOMON, Judith (1990): Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In: GREENBERG, Mark T. – CICCETTI, Dante – UMMINGS, E. Mark. (eds.): *Attachment in the Preschool Years: Theory Research, and Intervention*. University of Chicago Press, Chicago. 121–160.
- MÉREI Ferenc – BINET Ágnes (1981): *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- MÉREI Vera – VINCZÉNÉ BÍRÓ Etelka (1991): *Dadogás I*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- MILES, Stephanie – BERNSTEIN, R. Nan (2001): Parental language input to children at stuttering onset. *Journal of Speech and Hearing Research* 44(5). 1116–1130. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/088\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/088))
- MOLNÁRNÉ BOGÁTH Réka (2011): A dadogás komplex művészetterápiás program hatékonyságvizsgálata (Egy kertész munkája). *Fejlesztő Pedagógia* 22(3). 37–41.

- OSVÁTH Anikó (2008): *A csecsemőkori szocioemocionális fejlődés meghatározói: temperamentum és kötődés*. Doktori értekezés. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- PACKMAN, Ann (2012): Theory and therapy in stuttering: A complex relationship. *Journal of Fluency Disorders* 37(4). 225–233. <https://doi.org/10.1016/j.jfludis.2012.05.004>
- SAMEROFF, Arnold (2005): The science of infancy: Academic, social, and political agendas. *Infancy* 73(3). 219–242. https://doi.org/10.1207/s15327078in0703_1
- SCHMIDTNÉ BALÁS Eszter (2004): *Képes könyv a dadogásról és más dolgokról*. Közhasznú Alapítvány a Dadogókért, Budapest.
- SPANO, Antonella (2007): L’approccio centrato sul cliente nella terapia della balbuzie con gli adulti. *ACP – Rivista di Studi Rogersiani*. <https://fdocumenti.com/document/antonella-span-lapproccio-centrato-sul-cliente-nella-terapia-delle-balbuzie-2009-10-07.html> (A letöltés ideje: 2022. január 3.)
- STARKWEATHER, C. Woodruff (1987): *Fluency and Stuttering*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, NJ, US.
- STARKWEATHER, C. Woodruff – GOTTWALD, Scheryl Ridener (1990): The demands and capacities model: II. Clinical applications. *Journal of Fluency Disorders* 15(3). 143–157. [https://doi.org/10.1016/0094-730X\(90\)90015-K](https://doi.org/10.1016/0094-730X(90)90015-K)
- SROUFE, L. Alan (2005): Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment – Human Development* 7(4). 349–367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- THOMAS, Alexander – CHESSE, Stella (1989): *Temperament and development*. Brunner/Mazel, New York.
- TÓTH Edit – REGÉNYI Enikő – TAKÁCS István K. – KASIK László (2009): A kötődéskutatás pedagógiai vonatkozásai. Az anya–gyermek kötődés és zavarai. *Iskolakultúra* 19(10). 58–75.
- TÓTH Ildikó (2011): Az érzelmi társas kapcsolatok fejlődése: korai gondozás és kötődés. In: BALÁZS István (szerk.): *A génektől a társadalomig: a koragyermekkori fejlődés színterei*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 320–367.
- TÓTHNÉ ASZALAI Anett – MAJSAINÉ SZÉNÁSI Tímea (2014): Kéz a kézben, együttműködés a dadogó gyermekek ellátásában Hódmezővásárhelyen. *Gyógypedagógiai Szemle* 42(2). 97–111.
- TÓTHNÉ ASZALAI Anett (2017): *Dadogó gyermek és anyja interakciójának vizsgálata*. Doktori (PhD) értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- TRINGER László (2010): *A pszichiátria tankönyve*. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- VAJDA Zsuzsanna (1999): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.
- VÉKÁSSY László (1978): *A dadogók komplex kezelése*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.

- WATERS, Everett – WEINFELD, Nancy S. – HAMILTON, Claire E. (2000): The stability of attachment security from infancy and early adulthood: General introduction. *Child Development* 71(3). 678–683. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00175>
- WARD, David (2008): *Stuttering and Cluttering: Frameworks for Understanding and Treatment*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203892800>
- WILKINSON, Margaret (2001): His mother-tongue: from stuttering to separation, a case history. *Journal of Analytical Psychology* 46(2). 257–273. <https://doi.org/10.1111/1465-5922.00236>
- WINGATE, Marcel E. (1984): Fluency, disfluency, dysfluency and stuttering. *Journal of Fluency Disorders* 9(2). 163–168. [https://doi.org/10.1016/0094-730X\(84\)90033-0](https://doi.org/10.1016/0094-730X(84)90033-0)
- WINSLOW, Mary – GUITAR, Barry (1994): The effects of structured turn-taking on disfluencies: A case study. *Language, Speech and Hearing Service in Schools* 25(4). 251–257. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2504.251>
- WYATT, L. Gertrud (1969): *Language Learning and Communication Disorders in Children*. The Free Press, New York.
- ZSOLNAI Anikó (2001): *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Német–magyar kétnyelvű kisiskolások nyelvi kompetenciájának felmérése

Csire Márta – Wirker-Dobány Katalin¹

Tanulmányunkban a Bécsi Egyetem Finnugor Tanszékének egy új kutatási projektjét mutatjuk be, amely 2021 szeptemberétől 2022 augusztusáig tart, és két-, ill. többnyelvű kisiskolások nyelvi fejlődésével foglalkozik. A kutatás célja, hogy felmérje egy bécsi általános iskola kétnyelvű első osztálya diákjainak német és magyar nyelvi kompetenciáját. A projekt Bécs városának finanszírozásával valósulhat meg.

1. Bevezetés – A magyar nyelv helyzete Bécsben

Az utóbbi évtizedek migrációja számos fontos és aktuális feladat elé állítja a két- és többnyelvűség-kutatást. Bécs – az Európai Unió ötödik legnagyobb városa – lakosságának 43,9%-a (INTEGRATIONSFOND 2018) rendelkezik migrációs háttérrel, ami jól tükrözi egy nagyváros lehetséges diverzitását. A migrációs háttérrel rendelkező csoportok között a statisztikák alapján a magyar ajkúak 26 178 fővel (STATISTIK AUSTRIA 2022) a hetedik helyet foglalják el (STATISTA 2022) (itt meg kell azonban jegyezni, hogy ez csak a magyar állampolgárságú lakosok számát jelenti, nyelvre vonatkozó kritériumok nem szerepelnek a statisztikákban).

Az ausztriai és ezen belül a bécsi magyarok helyzete és státusza gyakran változott a történelem során, ma is tele van ellentmondásokkal. A jelenlegi magyar nyelvű beszélő-közösség legfontosabb jellemzője a sokszínűség: nyelvi kompetenciájuk a legkülönbébb családi, történeti és/vagy gazdasági háttérrel kapcsolódik össze. A Bécsben élő magyarok egy része (elsősorban a 20. század kivándorlási és menekülthullámaival Ausztriába érkezők és leszármazottaik) hivatalos kisebbségi státuszt élvez, 1992-től az ausztriai magyar népcsoport (ún. *Volksgruppe*) részét képezik. Számukról pontos adat nem áll rendelkezésre. Az utóbbi évtizedekben számos további immigráns magyarul beszélő érkezett Bécsbe, számuk jóval meghaladja a magyar népcsoport bécsi tagjainak számát, ugyanakkor rájuk (állampolgárság hiányában) a népcsoporttörvény nem vonatkozik.

¹ Bécsi Egyetem, Finnugor Tanszék

További probléma, hogy a Magyarország határain túli magyar nyelvterületekről bevándorolt személyekről sincs külön információ a statisztikákban.

1.1. A kisebbségi oktatást biztosító törvényi háttér

A magyar népcsoportra vonatkozó oktatási törvény, bár lehetőséget ad Bécsben a kisebbségi nyelv tanulására az általános és középiskolákban, rendelkezései meglehetősen hiányosak (SZOTÁK 2009). Magyar nyelvoktatás szórványosan előfordul a bécsi iskolákban, a magyart mint oktatási nyelvet azonban kizárólag Burgenland tartományban, az ott élő autochton magyar kisebbség gyermekei számára vezették be a hivatalos oktatásban (bizonyos általános iskolákban és egy kétnyelvű gimnáziumban).

Bécsben egészen 2019-ig egyetlen iskola kínálatában sem szerepelt a magyar oktatási nyelvként, annak ellenére, hogy a bécsi magyarok száma jóval magasabb, mint a burgenlandi magyar népcsoporté. A magyart *home language*-ként beszélő gyermekek magyaroiktatása így elsősorban az ún. hétvégi iskolák feladatává vált. A magyar mint anyanyelv tanulására az oktatási törvény lehetőséget ad, azonban ezzel a lehetőséggel különböző okok miatt a szülők nem élnek.

2019 szeptemberében ebben a helyzetben változás történt: a bécsi magyarok, magyar szervezetek és az osztrák oktatáspolitikai közös kezdeményezésére végre megvalósult egy régóta várt projekt, és elindult az első német–magyar kétnyelvű első osztály a bécsi Bunte Schulében. A próbálkozás sikeresnek bizonyult, 2021-ben már a harmadik kétnyelvű osztály kezdte meg a tanévet ugyanitt. Ezek az osztályok kitűnő lehetőséget kínálnak a kisiskolások kétnyelvű kompetenciájának kutatásához a beiskolázástól kezdve. A projektben a bécsi egyetem két munkatársa vesz részt Johanna Laakso nyelvészprofesszor vezetésével.

1.2. Az ausztriai/bécsi magyar nyelv a többnyelvűség-kutatásban

A két- és többnyelvűség-kutatás társadalmi vonatkozásait a szociolingvisztika és a nyelvpolitikai kutatások vizsgálják. Foglalkoznak többek között a nyelvi ideológiákkal, attitűdökkel, nyelvhasználati, nyelvi jogi kérdésekkel. Az egyéni két- és többnyelvű nyelvhasználat többnyire a pszicholingvisztikai kutatások tárgya (NAVRACSICS 2014). Az egyéni nyelvhasználat vagy a nyelvi kompetenciák audio(vizuális) interjúk vagy más jellegű felvételek kiértékelésén alapuló vizsgálata meglehetősen sok munkát és időt igénylő kutatási feladat, továbbá a kutatásba bevont nyelvek mindegyikének alapos ismeretét kívánja meg. A kisiskolás gyermekek nyelvi fejlődését felmérő módszerek eredetileg (akárcsak az intézményi iskola nyelvi képzés) az egynyelvű, domináns

nyelven szocializálódott gyermekekre kidolgozott módszerekkel történtek. Az utóbbi évtizedekben teret nyert az a felismerés, hogy a két- és többnyelvű gyermekek nyelvi kompetenciái másképp működnek és fejlődnek, mint az egynyelvű gyermekekéi (lásd például LOPEZ et al. 2017), továbbá az ún. származásnyelv (*Herkunftssprache / heritage language*) nem minden tekintetben felel meg az anyanyelv hagyományos fogalmának. Ausztriában az oktatásügyi és migrációval foglalkozó politikai diszkussziókban az iskolás gyermekek nyelvi készségei központi témává váltak. Ez annak a 2000-es évek második felében, szakemberek által kezdeményezett diskurzusnak a része, amely a migráció nyelvi vonatkozásaival foglalkozik. A nyelvet a bevándorlók integrációjában meghatározó tényezőnek tekintik. Bár Ausztriában erre az időszakra a különböző integrációs programok keretein belül kidolgoztak nyelvvizsgákat, az iskolába kerülés előtt teszteléseket végeztek, és az iskolákban nyelvi felzárkóztató programokat indítottak a migrációs háttérű gyermekek számára, ezek az intézkedések egyrészt rövid életűek voltak, másrészt nem voltak alkalmasak megfelelően differenciált eredmények kimutatására. Így nem lehetett rájuk alapozni egy fenntartható nyelvi támogató programot. 2008-ban az ausztriai nyelvészek és más oktatási szakemberek nagyszabású konferencia keretében foglaltak állást a nyelvi támogató programok fejlesztése mellett minden iskolai és képzési formában és szinten (PLUTZAR et al. 2009). A problémáról folyó vita ezzel nem ért véget, pl. az iskolai német nyelvi tesztek problématikája továbbra is napirenden maradt. A nyelvészek a kisdíjakok német nyelvi kompetenciájának felmérését mint *gate-keeping*-eszközt továbbra is egyre erősebb kritikával illetik (lásd pl. SPRACHENRECHTE 2022). Ebben a diskurzusban a magyar nyelv szerepét még alig tematizálták.

A magyar nyelv nyelvészeti szempontú kutatását Ausztriában hagyományosan a szociolingvisztika és dialektológia dominálta, évtizedeken keresztül a burgenlandi magyar nyelvjárás állt a kutatások középpontjában. Burgenlanddal foglalkozik az ausztriai magyar nyelvről szóló legismertebb és legtöbbet idézett mű is, Susan Gal (1979) monográfiája a burgenlandi magyarok nyelv váltásáról. A magyar nyelv helyzetéről azóta több publikáció jelent meg, a legtöbb Magyarországon, magyar kutatók által írt magyar nyelvű tanulmányok (ill. nem publikált doktori disszertációk), ezek közül megemlíthető az ausztriai magyar nyelvhasználat Szépfalusi István közreműködésével elkészült szociolingvisztikai elemzése (SZÉPFALUSI és mtsai. 2016). Ezek a munkák elsősorban dialektológiai és szociolingvisztikai témájúak: a magyar anyanyelv megtartásával és a magyar identitással foglalkoznak. 2007 óta a Magyar Tudományos Akadémiával együttműködve a burgenlandi székhelyű Imre Samu Nyelvi Intézet folytat kontaktuskutatásokat a burgenlandi magyar ajkúak körében. A nyelvek és identitások hasonlóságát és kölcsönhatását az osztrák társadalom keretein belül azonban eddig nem vizsgálták.

Az eddigi legjelentősebb vállalkozás az Európa Unió által finanszírozott ELDIA nevű nemzetközi projekt volt (2010–2013; I. LAAKSO et al. 2016), amelynek kidolgozásában és megvalósításában a Bécsi Egyetem központi szerepet játszott. A projekt az európai kisebbségi nyelvek vitalitását vizsgálta, köztük az ausztriai magyar nyelv helyzetét. A projekt keretén belül átfogó tanulmány készült a bécsi és burgenlandi magyar nyelv helyzetéről (lásd BERÉNYI-KISS et al. 2013), amely a magyar kisebbség helyzetének számos ellentmondását tárta fel, ugyanakkor a tényleges nyelvhasználattal, a nyelvi kompetenciákkal nem foglalkozott. Az iskolai nyelvoktatás helyzetéről szintén nem adott részletes elemzést.

Az alkalmazott nyelvészeti kutatások szempontjából a bécsi magyarok két- és többnyelvűségéről gyakorlatilag nincsenek kutatások. Az a néhány tanulmány, amely az ausztriai magyaroktatással foglalkozik, szintén Burgenlandra koncentrálnak (vö. LAAKSO [Hg.] 2008). Mivel Bécsben a magyar nyelv oktatása elsősorban az iskolán kívüli magyarórákra, esti hétfélig iskolákra korlátozódott, a német–magyar kétnyelvűséget vizsgáló alkalmazott nyelvészeti kutatásokra nem volt lehetőség a bécsi magyar iskolákban sem.

1.3. A nyelvi diagnosztika aktualitása az osztrák iskolákban

Az osztrák Oktatási, Tudományos és Kutatási Minisztérium 2018-ban hozott rendelete alapján (DEUTSCHFÖRDERKLASSEN 2018) a 2008-as tanév kezdetétől azoknak a kisiskolásoknak, akik nem beszélnek megfelelő szinten a német nyelvet, olyan osztályokban kell tanulniuk vagy órákon részt venniük, ahol német nyelvből felzárkóztató oktatásban részesülnek. A gyermekek némettudásának felméréséhez 2019 áprilisa óta az ún. MIKA-D elnevezésű nyelvi kompetenciaelemző módszert (I. MIKA-D 2019) kell használni az iskolákban. Ez az eszköz a nyelvtudás különböző területeit vizsgálja: szókinés, megértés (kiegészítendő kérdések, mondatmegértés) és nyelvi produkció (pl. az ige pozíciója a mondatban). A felmérés beszélgetés formájában zajlik, a kiértékelés szimultán történik, így gyakorlott multitasking készségekkel rendelkező tesztelőt kíván meg. A tesztelt, migrációs háttérű diákok *home language*-ét – esetünkben a magyart – teljesen figyelmen kívül hagyják.

Különösen problémás azoknak a kétnyelvű gyermekeknek a helyzete, akiknek a családon belüli domináns nyelve a német, ugyanis nekik nem feltétlenül német nyelvből lenne szükségük fejlesztő oktatásra, hanem magyarból, hogy ezen (többnyire első) nyelvi kompetenciáik is fejlődjenek. A gyermekek nyelvi és kognitív fejlődése mindkét nyelvükkel szoros kapcsolatban áll, így ezen gyermekek esetében nem kizárólag csak

az egyik, hanem mindkét nyelvbenei kompetenciájukat kellene diagnosztizálni, majd ennek megfelelően támogatni.

1.4. A német–magyar kétnyelvű kisiskolások nyelvi kompetenciájával foglalkozó projekt céljai

A projekt általános célja, hogy német–magyar kétnyelvű kisiskolások nyelvi kompetenciáinak felmérésén keresztül információkkal szolgáljon aktuális nyelvtudásukról mindkét nyelvben. A felmérést a VASE 4–8 nyelvi diagnosztikai eszköz (lásd BÜCHNER et al. 2017) segítségével végezzük el, amely egy standardizált és szabványosított nyelvi diagnosztikai eljárás. Szorosan kapcsolódik a HAVAS 5 elnevezésű korábbi módszerhez (lásd REICH et al. 2007), kifejlesztői – Inge Büchner, Julia Hein és Peter May – a *Hamburger Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung* munkatársai.

2. Módszer

A VASE nyelvi diagnosztikai eljárás képimpulzusok alapján működik. Számos nyelvre adaptálták már (olasz, lengyel, portugál, orosz, spanyol, török) és éppen a képsorok teszik lehetővé, hogy a gyermek mindkét nyelvét vizsgálni lehessen. A VASE-t a 4–8 éves korosztály számára fejlesztették ki, elsősorban a gyermekek nyelvi fejlődése jellemzőinek kvalitatív elemzését teszi lehetővé. Az eljárás lényege, hogy a gyermek képek segítségével egy történetet mesél el, amely audiovizuális módon rögzítésre kerül. A történetet első körben önállóan kell elmesélnie a gyermeknek, egy második kör során az interjúvezető rákérdezhet minden egyes képpel kapcsolatban a történésekre. A mesélés után a gyermek egy *warum?/miért?* célhatározói kérdőszavas zárókérdést kap, az erre adott válaszból a nyelvi megvalósulás mellett arról is kapunk információt, hogy a gyermek megértette-e a történet csattanóját.

A felvételnél transzkripció készül, majd pontosan meghatározott tartalmi, szemantikai és grammatikai kritériumok alapján elemezzük a nyelvi produktumot. Az említett kritériumok lehetővé teszik az általános nyelvi készségek felmérése mellett egy differenciált, individuális nyelvi „diagnózis” felállítását, amely a gyermek nyelvi fejlődésének támogatásában releváns lehet. A kiértékelés kérdőív segítségével történik, amely kitér a feladatmegoldási készségre, szókincsre, morfoszintaxisra és a beszédszituáció kezelésére.

A projekt egyik fontos feladata a kiértékelés nyelvi kritériumainak adaptációja magyar nyelvre.

2.1. A projekt adatközlői

A kutatásban adatközlőként 13 kisiskolás vett részt, ők a Bunte Schule (Bécs, 18. kerület) 2021/22-es tanévében indított német–magyar kétnyelvű osztályának azon diákjai, akiknek szülei beleegyező nyilatkozattal járultak hozzá, hogy gyermekük részt vehessen a felmérésben. A gyermekek életkora 6 év 4 hónap és 7 év 5 hónap közé esik, a nemek aránya viszonylag kiegyenlített.

1. táblázat. Az adatközlők életkori és nemi megoszlása

Életkor (év; hónap)	Gyermekek Száma	Fiúk száma	Lányok száma
6;4–7;5	13	6	7

A nyelvelsajátítás idejének tekintetében mindannyian korai/gyermekkori kétnyelvűek, tehát az ún. kritikus periódus vége – a nyelvelsajátítás legoptimálisabb időszaka –, vagyis a pubertáskor előtt kezdték meg a második nyelv elsajátítását. (NAVRACSICS 2010: 14–15.) Ugyanakkor a nyelvek elsajátítása néhányuknál egyidejűleg (szimultán), másoknál időbeli eltolódással (szukcesszív) történt. A magyar és a német nyelv mellé néhány esetben más nyelv is társult harmadik nyelvként.

2. táblázat. Az adatközlők egyéni kétnyelvűségi típusai

A két-/többnyelvűség típusa a nyelvelsajátítás ideje alapján)	Gyermekek száma
I. Szimultán magyar–német kétnyelvű	2
II. Szimultán háromnyelvű (magyar–német–orosz)	1
III. Szukcesszív magyar–német kétnyelvű	6
IV. Szukcesszív háromnyelvű (magyar–német–angol)	2
V. Magyar egynyelvű	2

I. csoport: szimultán kétnyelvűek

Olyan kétnyelvű gyermekek, akik születésük óta egyik szülőjüktől a német (L¹), másiktól a magyar nyelvet (L²) egyidejűleg sajátítják el. Német nyelvi kompetenciájuk gyakran erősebb, mivel a hétköznapi életben (játsszóter, bevásárlás stb.) a német nyelvvel több kontaktusuk van, hiszen ez a környezetnyelvük.

II. csoport: szimultán háromnyelvű

Háromnyelvű gyermek, akik születése óta párhuzamosan három nyelven nő fel. A három nyelv közül a gyermek környezetnyelve a német. A családi kommunikációban mindhárom nyelvet aktívan használja.

III. csoport: szukcesszív magyar–német kétnyelvűek

Azok a kétnyelvű gyermekek, akiknek első nyelve a magyar, mindkét szülővel magyarul kommunikálnak, a második nyelvük pedig a német, amit időbeli eltolódással sajátítanak el (többnyire az óvodába kerülve). A 2021 őszén felvett első interjúk alapján, részletes elemzés nélkül is elmondható, hogy a csoport meglehetősen heterogén nyelvi kompetenciákat mutat.

IV. csoport: szukcesszív háromnyelvűek (magyar–német–angol)

Olyan háromnyelvű gyermekek, akik első nyelvként a magyart sajátították el, majd később (az óvodába kerüléssel) a német a második, az angol pedig a harmadik nyelvük lett. A német a környezetnyelvük, s bár az angol nem környezetnyelv a számukra, sem a család valamelyik nyelve, azonban kétnyelvű óvodába jártak, több éven keresztül kerültek kontaktusba az angol nyelvvel is.

V. csoport: egynyelvű gyermekek

Egynyelvű gyermekek az első felmérés időpontjában, akiknek az első nyelve a magyar. Jellemzően közvetlenül vagy röviddel az iskolakezdés előtt költöztek magyar nyelvtérülről Ausztriába, a német nyelvvel egyáltalán nem vagy csak nagyon rövid kontaktusba kerültek. A német számukra (leendő) második nyelv. Esetükben azt feltételezzük, hogy nyelvi kompetenciáik az azonos korú monolingvális magyarországi magyar gyermekek nyelvi kompetenciáinak felelnek meg, ugyanakkor német nyelvi kompetenciájuk messze elmarad a német nyelvű, hasonló korú gyermekekéhez, ill. a fent bemutatott A és B csoporthoz képest.

2.2. A nyelvi anyag kiértékelésének kritériumai

A VASE 4–8 kiértékelési kritériumai elméleti háttérének kidolgozása Ehlich, Bredel és Reich (2008) nevéhez fűződik. Létrehoztak egy olyan referenciakeretet, amely a nyelv-elsajátításban figyelembe veszi a nyelv fogalmának komplexitását. Ez a referenciakeret egy ún. átfogó kvalifikációs legyező (*Qualifikationsfächer*) koncepcióján alapul. Eszerint a fonetikai, morfológiai-szintaktikai és szemantikai kompetenciák mellett a pragmatikai és diskurzív kompetenciák elsajátítását is hangsúlyosan figyelembe veszik.

A nyelvi cselekvést egy nyitott legyező alakjában ábrázolják a különböző nyelvi báziskvalifikációknak megfelelően, a nyelvet átfogó társadalmi cselekvési eszközként fogják fel, és a modell által láthatóvá tesznek olyan részterületeket is, amelyek eddig a kutatásban viszonylag kevés figyelmet kaptak. Ehlich és munkatársai (2008) szerint a nyelvi cselekvés során az egyes nyelvi báziskvalifikációk össze vannak kötve egymással, kölcsönösen hatnak egymásra. A nyelvelsajátítás akkor lehet sikeres, ha a különböző kvalifikációk egymással kölcsönhatásban valósulnak meg a nyelvi cselekvésben. A következő táblázatban összefoglaltuk Ehlich és munkatársai (2008) referenciakeretének alapján a VASE eljárás kiértékelési kritériumait és alkritériumait, továbbá a hozzájuk kapcsolódó kvalifikációs legyezőt alkotó báziskvalifikációkat.

3. táblázat. A VASE kiértékelési kritériumai a kapcsolódó báziskvalifikációkkal

Kritérium (VASE 4-8)	Alkritérium	Kvalifikációs legyező: báziskvalifikációk
A) Feladat-megoldási készség	<ul style="list-style-type: none"> • történetmesélés; • indoklás, ill. a csatoló megértése (miért?); • sorrend 	<ul style="list-style-type: none"> • a nyelvhasználat alapjainak elsajátítása (pragmatikai báziskvalifikáció I&II)
B) A beszéd-helyzet kezelése	<ul style="list-style-type: none"> • kezdeményezés a beszélgetés során; • a beszéd kontinuitása és folyékonysága; • stratégiák a hiányzó kifejezéseknél; • nyelvhasználati stratégiák (kétnyelvűség); • hibakezelés 	<ul style="list-style-type: none"> • a hangképzés alapjainak elsajátítása (fonikus báziskvalifikáció); • a szemantikai alapok elsajátítása (szemantikai báziskvalifikáció); • a diszkurzivitás alapkészségeinek elsajátítása (diszkurzív báziskvalifikáció)
C) Szókincs (igék száma)	<ul style="list-style-type: none"> • ige típusok (ige n/m), reflexív ige (n), segédige (n/m), igekötős ige (n/m) 	<ul style="list-style-type: none"> • a szemantikai alapok elsajátítása (szemantikai báziskvalifikáció); • az írás-olvasás alapjainak elsajátítása (literális báziskvalifikáció I.); • a nyelvhasználat alapjainak elsajátítása (pragmatikai báziskvalifikáció I&II)

Kritérium (VASE 4-8)	Alkritérium	Kvalifikációs legyező: báziskvalifikációk
D) Igealakok és az ige helye a mondatban	<ul style="list-style-type: none"> • <i>magyar nyelvre történő adaptálása folyamatban van</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • a nyelvhasználat alapjainak elsajátítása (pragmatikai báziskvalifikáció I&II); • a morfológiai-szintaktikai alapok elsajátítása (morfológiai-szintaktikai báziskvalifikáció); • a diszkurzivitás alapkészségeinek elsajátítása (diszkurzív báziskvalifikáció): formális nyelvi kooperáció stb.
E) Kötőszók használata		<ul style="list-style-type: none"> • a morfológiai-szintaktikai alapok elsajátítása (morfológiai-szintaktikai báziskvalifikáció); • a diszkurzivitás alapkészségeinek elsajátítása (diszkurzív báziskvalifikáció): formális nyelvi kooperáció stb.

A 3. táblázatban összefoglalt első három kritérium (A, B, C) magyar nyelvre történő adaptálása már megtörtént, a kiértékelő ívek alapján mind a német, mind a magyar nyelvű interjúk anyagának ezen része kiértékelésre került. A D) és E) kritériumok magyar verziója még kidolgozás alatt van. A legtöbb kérdést felvető kritérium a D), hiszen a német nyelvre kidolgozott eredeti kritériumok a kötött német szórendből indultak ki, ahol az igének minden mondatípusban pontosan meghatározott pozíciója van. A magyar mondat szórendjét más szabályok, a mondat információstruktúrája irányítja, elég röviden csak a semleges és fókuszpozíciót tartalmazó hangsúlyos mondatokra vagy az igekötős igék mondatbeli lehetséges viselkedésére utalunk. Ennek a kritériumnak a kidolgozása a nyelvelsajátítás szempontjából alapos kutatást igényel, amely még folyamatban van.

3. További kutatási feladatok

Tanulmányunkban áttekintést adtunk egy német–magyar kétnyelvű első osztály kisiskolásainak nyelvi kompetenciáját felmérő projektről és az eddig elvégzett kutatás állásáról. A továbbiakban az interjúk teljes kiértékelése után a 2021/22-es tanév végén, júniusban egy újabb interjút tervezünk a gyermekekkel, amelynek eredményeit összehasonlítjuk az első körben készült interjúk eredményeivel. 2022 szeptemberéig szeretnénk elkészíteni minden kisiskolás individuális nyelvi diagnózisát. A projekt

részeredményeiről további publikációkat tervezünk, illetve egy olyan nagyobb terjedelmű kiadványt, amelyben összefoglaljuk az eredményeket.

A nyelvi anyag kiértékelésétől és összevetésétől azt reméljük, hogy a gyermekek nyelvi fejlődéséről egzaktabb diagnózist tudunk adni, amely segítheti a tanárokat, illetve a szülőket abban, hogy gyerekük célirányos nyelvi támogatást kaphasson ahhoz, és egy kiegyensúlyozott kétnyelvűség irányába fejlődjön. Ugyanakkor a kutatás eredményei az egyik ausztriai kisebbségi nyelvről, a bécsi magyar nyelvről – amellyel eddig a (kétnyelvűségi) nyelvészeti kutatások alig foglalkoztak – új eredményeket prezentálhatnak, és egy nagyobb nemzetközi kutatási projektben való részvételt is lehetővé tehetnek.

Irodalom

- BERÉNYI-KISS Hajnalka – LAAKSO, Johanna – PARFUSS, Angelika (2013): Hungarian in Austria. *ELDIA Case-Specific Report Studies in European Language Diversity* 22. Research Consortium ELDIA.
- BÜCHNER, Inge – HEIN, Julia – MAY, Peter (2017): *VASE 4 bis 8. Verfahren zur Analyse der Sprachentwicklung mit Bildimpulsen (mit Verweisen auf HAVAS 5). Handbuch. Theoretischer Hintergrund, empirische Ergebnisse und Hinweise zur Förderung.* Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung, Hamburg. http://www.peter-may.de/Dokumente/May_doc/VASE%204-8%20Handbuch.pdf (A letöltés ideje: 2022. június 16.)
- DEUTSCHFÖRDERKLASSEN (2018): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Wien. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika_d.html (A letöltés ideje: 2022. július 27.)
- EHLICH, Konrad – BREDEL, Ursula – REICH, Hans H. (Hrsg.) (2008): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. *Bildungsforschung Band 29/I.* Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn/Berlin.
- GAL, Susan (1979): *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria.* Academic Press, San Francisco.
- INTEGRATIONSFOND (2018): Wien. Zahlen, Daten und Fakten zu Migration & Integration. ÖIF, Wien. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/monitor/Wien_2018_Bezirke.pdf (A letöltés ideje: 2022. március 8.)
- LAAKSO, Johanna (Hg.) (2008): Teaching Hungarian in Austria Perspectives and Points of Comparison/Ungarischunterricht in Österreich. Perspektiven und Vergleichspunkte. *Finnougric Studies in Austria* 6. LIT Verlag, Wien.

- LAAKSO, Johanna – SARHIMAA, Anneli – SPILIOPOULOU Åkermark, Sia – TOIVANEN, Reetta (2016): *Towards Openly Multilingual Policies and Practices: Assessing Minority Language Maintenance Across Europe. (Linguistic Diversity and Language Rights)*. (Multilingual Matters), Bristol.
- LOPEZ, Alexis – TURKAN, Sultan – GUZMAN-ORTH, Danielle (2017): Assessing multilingual competence. In: SHOHAMY, Elana – OR, Iair – MAY, Stephen (eds): *Language Testing and Assessment (Encyclopedia of Language and Education)*. Springer, Cham. 91–102. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1_6
- MIKA-D (2019): Messinstrument zur Kompetenzanalyse. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika_d.html (A letöltés ideje: 2022. március 8.)
- NAVRACSICS Judit (2010): *Egyéni kétnyelvűség*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- NAVRACSICS Judit (2014): *A kétnyelvű mentális lexikon és működése (kísérletes nyelvészeti megközelítés)*. Doktori (PhD) értekezés. http://real-d.mtak.hu/720/7/dc_802_13_doktori_mu.pdf (A letöltés ideje: 2022. július 31.)
- PLUTZAR, Verena – KERSCHHOFFER-PUHALO, Nadja (Hrsg.) (2009): *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Studien Verlag, Innsbruck.
- REICH, Hans H. – ROTH, Hans-Joachim (2007): HAVAS 5 – das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands bei Fünfjährigen. In: REICH, Hans H. – ROTH, Hans-Joachim – NEUMANN, Ursula (Hrsg.): *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit*. Waxmann, Münster. 71–95.
- SPRACHENRECHTE (2022): <https://tagung-sprachenrechte.univie.ac.at/home/> (A letöltés ideje: 2022. március 8.)
- STATISTA (2022): <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/886994/umfrage/auslaender-in-wien-nach-staatsangehoerigkeit/#professional> (A letöltés ideje: 2022. március 8.)
- STATISTIK AUSTRIA (2022): <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/bevoelkerungsstand/bevoelkerung-nach-staatsangehoerigkeit/-geburtsland> (A letöltés ideje: 2022. március 8.)
- SZÉPFALUSI István – VÖRÖS Ottó – BERECSZÁSZI Anikó – KONTRA Miklós (2012): *A magyar nyelv Ausztriában és Szlovéniában*. Gondolat Kiadó – Imre Samu Nyelvi Intézet – Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet, Budapest – Alsóőr – Lendva.
- SZOTÁK Szilvia (2009): A magyar nyelv Ausztriában. *Korunk* 20(2). <https://epa.oszk.hu/00400/00458/00146/szotak.html> (A letöltés ideje: 2022. március 8.)

A nyelv és a beszéd elsajátításának tanulmányozása során számos nézőponttal, elméleti és gyakorlati megközelítések sokaságával és maig megválaszolásra váró kérdésekkel találkozhatunk.

A jelen kötetben szereplő tanulmányok is a téma sokszínűségét tükrözik: az anyanyelv-elsajátítás tanulmányozásának különböző irányait, kérdéseit és területeit mutatják be, az anyai dajkanyelv tulajdonságainak elemzésétől a középiskolások nyelvhasználatáig számos elméleti és a gyakorlatban is hasznosítható kérdést érintenek. Az anyanyelv-elsajátítás főbb területei közül a kötetben megjelenik a lexikai és a pragmatikai fejlődés, valamint a kétnyelvűség kérdésköre, ezenkívül az atipikus beszédfejlődés is helyet kapott a tanulmányok között. A gyermeki beszéd elemzése mellett a kötetben olvashatunk továbbá a beszédtechnológiai alkalmazásokról, illetve a gyermekirodalmi szövegek jellemzőiről is.

Az itt közzétett tanulmányok új, hasznos információkkal, továbbgondolandó kérdésekkel és inspiráló módszertani megközelítésekkel járulhatnak hozzá a téma iránt érdeklődők ismereteihez.

ISBN 978-963-489-525-1



9 789634 895251



ELTE | BTK

ELTE
EÖTVÖS
KIADÓ