

Laczkó Mária

## Kommunikációs jellemzők tizenévesek kötött témájú képleírásában

**A magyar nyelvű diákok kommunikációjáról nemcsak tapasztalati alapon, de kísérleti úton is sok mindent lehet már tudni. A jelen vizsgálat újszerűségét az adja, hogy egy speciális kommunikációs helyzetben, az idegen nyelvi érettségi vizsga feladattípusának megfelelő beszédhelyzetben méri fel a diákok kommunikációjának jellegzetességeit. A tanulmány így a képi stimulusú, félreproduktív szövegalkotás sajátosságait elemzi szegmentális szinten, középiskolások körében. A kapott eredmények rámutatnak arra, hogy a közoktatásban, még a középiskolában is szükség van a szóbeli kommunikáció tervszerű, tudatos alakítására részben az anyanyelvi kommunikációs kompetencia, részben az idegen nyelvi kommunikációs kompetencia fejlesztéséhez.**

### Bevezetés

A megfelelő szintű kommunikációs képességek napjainkban is meghatározóak valamennyi életkorban, hiszen mindannyian tapasztaljuk, hogy különböző kommunikációs szituációkban kell helyt állnunk digitalizációra épített világunkban is. Az eltérő kommunikációs szituációkban eltérő beszédműfajokat is alkalmazunk az aktuális beszédtema és a hallgatóság összetételének a figyelembevételével, és így a létrehozott beszéd típusok más-más stílussal jellemezhetők.

A mindennapi beszédhelyzetekben a legtermészetesebb módon a spontán beszéd különféle műfajaival (például párbeszéd, monológ, több résztvevős társalgások, vita, egy internetes csevegés vagy akár egy rendőrségi kihallgatás) valósítható meg a kommunikáció. Közös jellemzőjük ezeknek a helyzeteknek, hogy a beszélő gondolatainak és a gondolatokhoz illesztett nyelvi formának a megtalálása egyidejűleg zajlik, és ez Wacha Imre szavaival az akció és a produkció szimultaneitását jelenti (Wacha 1974). A spontán beszédben tehát mind a meghangosítani szánt gondolatokat, mind a hozzájuk rendelt nyelvi formát egyidejűleg tervezi meg a beszélő (Levelt 1989), és éppen e szinkrón működések következtében a nyelvi tervezés különböző szintjein különböző megakadások szakít(hat)ják meg a folyamatosnak gondolt spontán beszédet (Postma et al. 1990; Harley 2001; Shriberg 2001; Nooteboom 2005). Vannak azonban olyan kommunikációs helyzetek, amikor a beszélő a mások által megalkotott/megírt szöveget tolmácsolja például egy memoriter, monológ vagy köszöntő elmondásakor. Ebben a szituációban tehát reproduktív beszédalkotás történik, amikor a mondanivaló és a nyelvi forma egyaránt kötött. A megszólalás azonban egy adott szituációban zajlik, ezzel a spontán beszéd illúzióját kelti, noha ezek az esetek nagyon gyakran a memória erőteljes működését veszik igénybe. Számos esetben azonban félreproduktív beszéd jön létre. Ezek alapja az előadó által megfogalmazott/megírt szöveg. Ilyen lehet például egy szónoklat előadása, a tanári beszéd az osztályteremben vagy éppen a tanuló felelete egy tanórán az előzőleg megtanult témából, egy történet elmondása vagy egy szórakoztató előadás meghallgatása (Krepsz 2016; Laczkó 2020a). Ilyenkor a szöveg megalkotása (akció) többnyire megelőzi a szöveg elmondását (produkció). Természetesen a mindennapokban a felolvasás sem ritka, ennek szintén különböző formái valósulhatnak meg a meseolvasástól a diákok hangos olvasásán, a tanári felolvasáson át például a rendezvényeken történő beszédek felolvasásáig vagy a médiában felolvasott hírekig, bemondói közleményekig. Ez végső soron a mások által leírt szöveg meghangosítása, tehát ezúttal a szövegalkotás és a szövegmondás időbeli különbsége áll fenn.

A mai fiataloknak, a tizenéveseknek szintén számtalan beszédhelyzetben szükséges egy-egy témáról érvelniük, véleményüket, tapasztalataikat összegezniük vagy az elsajátított ismereteiket kifejteniük. Tehát ők is különböző beszéd típusokat alkotnak meg részben a mindennapi életük során, részben az iskolai keretek közt.

A mindennapokban megalkotott beszédprodukcióiknak a pedagógiai és a szülői tapasztalat alapján egyaránt számos jellemzőjét ismerjük. Arra a kérdésre ugyanis, hogy milyen a mai tizenévesek beszéde, általában már a laikusok is olyan válaszokat adnak, amelyeket többféle vizsgálatban is igazoltak: tömören, szűkszavúan fejezik ki magukat, előszeretettel használnak internetes rövidítéseket, kedvelik a szleng kifejezéseket, nem ritkán durvaság jellemzi a beszédüket (Parapatics 2014; Voglné–Lippai–Nagy 2014; Laczkó 2015). Az utóbbi évek nyelvészeti kutatásainak egyre inkább középpontjába került az anyanyelv-elsajátítás jellemzőinek a feltárása a későbbi életszakaszokban, így a serdülőkorban. Ez a magyar tizenévesek beszédprodukcióinak több szempontú elemzésével járt, és számos megállapítást eredményezett, mintegy alátámasztva a fenti jellemzőket. E korosztály spontán beszédprodukcióinak temporális elemzéseiben az életkorral előre haladva egyre gyorsabb beszéd- és artikulációs tempót találtak az általános iskolások (Menyhárt 2002; Horváth 2013, 2017; Neuberger 2014) és a középiskolások körében is (Bóna–Váradi 2016). A középiskolások két életkori csoportja között a temporális értékekben szignifikáns eltéréseket azonban már nemcsak a spontán beszédben mértek (Laczkó 2009a), hanem félreproduktív beszéd megalkotásakor is, azaz például a tanórán elmondott kötött témájú feleletekben is hasonló volt a tendencia (Laczkó 2020a). Tempógyorsítást mutattak ki abban a vizsgálatban is, amelyik a beszéd típus hatását elemezte különböző életkorú kisiskolások és kamaszok esetén (Bóna–Vakula 2021). A tempógyorsítás következményei sokszor a középiskolás diákok artikulációs nehézségeiben, máskor különféle kiejtési változatokban realizálódnak. A tanulók növekvő artikulációs problémái (Laczkó 2009b) nemcsak a gyors tempóval magyarázhatók, hanem a laza ejtés és a zárt szájú beszélés következményei is. E nehézségek mellett továbbá számolni kell a korosztály írásos munkáiban az úgynevezett digilektusok (Veszelszki 2010) sajátosságainak a megjelenésével, azaz a betű- és számkombinációk, szimbólumok és mindezeknek beszédbeli alkalmazásával. Ez az újfajta beszéltnyelviség újabb következménnyel jár: a diákok beszélt nyelvi hibázásai gyakran írásos munkáikban is követhetővé válnak (Vallent 2008; Veszelszki 2012; Kruzslitz 2013; Simon 2014; Laczkó 2016). A rövidítésekkel teli beszédben mutatkozó gyakori szókincsbeli problémákat, szóelérési nehézségeket szintén sokféle vizsgálat eredménye támasztotta alá (Laczkó 2005, 2017; Nagy-Varga 2014; Libárdi 2017).

Az iskolai keretek között a diákok megnyilatkozásai sokfélék, és számos tényező alakítja őket. Meg kell említeni például a személyi tényezőket (a pedagógus egyénisége, beszédviselkedése, szakmai és módszertani kultúrája, gyakorlottsága, a tanulók szociokulturális jellemzői, motiváltsága, a tanulók és a pedagógusok kapcsolata) vagy a dologi tényezőket (a tananyag, a tanóra nevelési-oktatási céljai, didaktikai feladatai, az osztályterem stb.) (Antalné Szabó 2003, 2006). Az iskolai kommunikációs helyzetekben számtalan megnyilatkozási forma fordul elő, így a kérdés/kérdezés, a tanári kérdésre adott változó hosszúságú válaszok, a tanulói utasítások, a szóbeli feleletek mint egy-egy tanult témáról adott számonkérések, a képről alkotott szövegek, események, cselekmények elmesélése, disputa/vitaindító, kiselőadás, projektmunkáról történő beszámoló stb.

A képről alkotott szöveg gyakran egy képsorozat által kiváltott történet megalkotását jelenti. Alkalmazása jórészt az alsóbb évfolyamokon történik, vagy a későbbi életkorokban inkább idegennyelv-tanulás esetében. Az iskolai kommunikációs helyzetek egyik speciális formája a képről alkotott szövegalkotás egy másik változata, a képleírás irányított szempont alapján. A tanulóknak ekkor egy meghatározott témáról kell beszélniük, felhasználva a témához valamilyen módon kapcsolódó képet/képeket és azokat a megadott szempontokat, amelyek végső soron a téma kifejtését meghatározzák. A feladat típusa a magyar közoktatásban, a középiskolában elsősorban az idegen nyelvekben ismert, az érettségi vizsgákon az idegen nyelvű vizsga egyik részfeladata, de a nyelviskolák által szervezett nyelvvizsgákon szintén az alkalmazott feladatok között van. Az irányított képleírás

valójában a félreproduktív beszédhelyzetben megalkotott szöveg egyik fajtája. Az a beszédhelyzet, amikor az adott kép segítségével kezdődik meg a tervezési folyamat: a beszélő felidézi a korábban tanult és elsajátított ismeretekkel összefüggő gondolatait, ám a megadott szempontsor alapján strukturálja ezeket a meghangsítás előtt. Egy olyan narratívát jelent ez, amelyben tehát az információk rendszerezése, az ok-okozatiság tükrözése képezi a fő elemet, és mindezek mellett a témától függően szerep jut(hat) az időbeliségnek is (Neisser 1994). Mégsem azonosítható ez a helyzet egy tanórai felelettel/narratívával, hiszen sokkal összetettebb kommunikációs helyzetről és feladatról van szó. A tanórai feleletben alkotott narratívában az előzetesen észlelt/tanult információk felidézése történik a rövid és a hosszú távú memória működése alapján (Neisser 1984; Baddeley 2000), majd a felidézett elemeket többnyire a diáknak kell rendszereznie oly módon, hogy aztán a felidézett gondolatok időrendi elmesélése (Neisser 1994; Ferreira Netto 2017) megtörténhessen. A kötött témájú képleírásban szintén szükséges a témáról előzetesen észlelt és elsajátított ismereteket a memória működése alapján felidézni, de a felidézett gondolatok közötti kapcsolatrendszer kialakításának és az információk rendszerezésének kötött terv mentén, a megadott szempontok alapján kell történnie, továbbá a témához kapott képről felidézett gondolatokat is kapcsolni kell a szempontrendszer alapján tervezett mondandókhoz. A tervezés a kötött témájú képleírásban is megelőzi a kivitelezést. A tervezés nagyon pontosan körülhatárolható, hiszen nemcsak a téma adott, de a kifejtés menete is. A téma kifejtéséhez megadott szempontsor alapján ugyanakkor a beszélő dönti el, hogy melyik szempontot milyen sorrendben építi be a meghangsítandó közlésbe, mint ahogy azt is, hogy a képi információkat mikor szövi bele a mondandójába, tehát a képen látottakból indítja el a téma kifejtését, vagy máshol, valamelyik szemponttal kapcsolódóan utal a képre, esetleg mondandójának a zárásaként. A nyelvi forma bizonyos mértékig kötött, hiszen valójában kötött témájú narratíva megalkotása történik ezúttal is, és a narratíva sajátosságaiból adódóan annak szerkezeti jellemzői a nyelvi formát is megszabják. A kivitelezés, azaz a meghangsítás pillanatnyi helyzete hat a beszélőre a nyelvi forma kialakításában.

Mivel a pedagógiai gyakorlatban ez a kommunikációs helyzet igen lényeges a tanulók munkájának a megítélésakor az idegen nyelvek esetében, a jelen kutatás azt vizsgálta, hogy vajon az anyanyelv esetén miképpen alakul a diákok kommunikációja hasonló helyzetben. Tapasztalatom szerint az idegen nyelvi érettségi vizsgákon a képleírás alapján történő témakifejtés meglehetősen nehéz feladat egy átlagos, középiskolába járó diák számára. Általában a képről beszélnek, megnyilatkozásaikat szinte mindig a képen látottak felidézésével kezdik, az irányított szempontokat azonban vagy nem tudják a képhez kapcsolni, vagy csak egy részüket, így a témáról várható monológ (amely a feladat lényege) sokszor elmarad, és helyette a tanári kérdésekre adott válaszok hangzanak el. Nyilvánvaló, hogy az idegen nyelvek esetében sokszor ennek lexikális okai is vannak/lehetnek. Ugyanakkor az is közismert, és az anyanyelvben folytatott kutatások eredményei szintén alátámasztották, hogy nemcsak a tanulók spontán beszédprodukcióiban, hanem a kötött témáról szóló narratíváiban, például a szóbeli feleleteikben is megmutatkoznak a nyelvi nehézségek, a szókincsbeli hiányosságok és az aktiválás nehézségei.

Így mindenképpen fontos lehet egy olyan típusú vizsgálat, amelyben az idegen nyelvű érettségi feladat kommunikációs helyzetét az anyanyelvre adaptáljuk. Egy ilyen jellegű vizsgálat ugyanis választ adhat arra a kérdésre, hogy vajon egy anyanyelvi helyzetben hasonló feladathelyzetben miképpen alakulnak a tanulók megnyilatkozásai, mennyire képesek a képleírás és az irányított szempontok összehangolásával egy téma kifejtésére.

A jelen kutatás tehát azt vizsgálja, hogy a kötött témájú képleírásokon milyen jellemzők alakítják a tanulói narratívákat szegmentális szinten. A kutatási kérdések az alábbiak:

1. Szegmentális szinten hogy alakulnak a diákok megnyilatkozásai terjedelmüket tekintve és a szövegek szógazdagságát illetően?
2. A szövegek tartalmi elemei miképpen követik a témakifejtés megadott szempontjait?
3. A képen látottak elmondását a tanulók mikor és hogyan kapcsolják az adott téma strukturált szempontsorához?

A kutatási kérdések vizsgálatához a következő hipotézisek kapcsolódnak:

1. Mivel ez a beszédhelyzet kevésbé szokásos az anyanyelv esetében, ezért feltételezhető, hogy a vizsgált korcsoportban nehézséget jelenthet a tanulóknak a kép és az irányított szempontsor összeillesztése, vagyis az, hogy a téma kifejtésében a megadott szempontok alapján haladjanak, és a képen látottakat is szervesen kapcsolják a mondanivalójukhoz. A nehézség megjelenhet a létrehozott szövegek terjedelmében és a lexikális jellemzőkben is. Ugyanakkor a kép, a vizuális információk észleléséből történő kiindulás a téma kifejtéséhez segítséget is nyújthat, és ez a lexikális jellemzőkben mutatkozhat meg.
2. Az idegen nyelvi tapasztalatokból kiindulva feltételezhető az is, hogy a beszédprodukciók időviszonyaiban a látott kép jellemzése nagyobb arányú lesz, mint a téma szempontok alapján történő kifejtése. Azaz a képről beszélni időtartama hosszabb lesz, mint a téma kifejtése. Továbbá feltételezhető az is, hogy a produkciókban a téma kifejtését sokkal inkább a látott képről mondottakkal kezdik, és kisebb arányban fejezik be ezzel. Feltételezhető az is, hogy a képi információknak a szövegbeli helye (tehát a képről mondottaknak valamelyik köztes szemponttal való kapcsolása) szintén kisebb arányú, mint a képen látottakkal történő kezdés.

### **Anyag, módszer, kísérleti személyek**

A hipotézisek alátámasztására kísérletet végeztem középiskolában (technikumban) tanuló diákokkal. A vizsgálat alapját a diákok kötött témájú képleíró szövegalkotása képezte. A képleírás témaköréhez olyan témát választottam, amellyel a diákok nemcsak az anyanyelvi órán, hanem választott szakmájuk miatt szaktárgyi órákon (kommunikációs gyakorlat, illetve üzleti kommunikáció) is találkoztak/találkoznak, így vélhetően megfelelő ismerettel rendelkeznek az összefüggő kifejtéséhez. A választott témakör így maga a kommunikáció lett. A diákok egy A/4-es méretű lapon kapták meg a téma kifejtéséhez szükséges szempontokat és instrukciókat, továbbá ezen a lapon szerepelt az a két kép is, amelyet a témához csatoltam. A téma kifejtéséhez a következő instrukciót kapták a diákok: Az alábbi képek segítségével beszéljétek a kommunikációról! A beszédben térjétek ki a megadott szempontokra! A szempontsor a következő volt: 1. a kommunikáció fogalma, folyamata, fajtái; 2. a fiatalok társalgása / mindennapi kommunikációja; 3. nehézségek/zavarok a kommunikációban. A szempontsorhoz adott két kép közül az egyik (bal oldalon, a lap alján) egy tárcsás telefon volt, mellette pedig (jobb oldalon, szintén a lap alján) egy nyomógombos mobiltelefon volt látható. Az irányított szempontok és a képek ily módon ugyanazt az elrendezést követték, amely az idegen nyelvi érettségi vizsgán is szokásos a képleírásnak nevezett feladattípusban.

A vizsgálatban részt vevő diákok a 10. évfolyamon tanulnak egy Budapest környéki technikumban, átlagéletkoruk 16,7 év. Valamennyien ép hallásúak, nyelvjárást nem beszélő, ép intellektusú anyanyelvi beszélők. A jelen vizsgálatban részt vevő tanulók száma 10 fő, akiket a rögzített felvételek alapján véletlenszerűen választottam ki, a nemek eloszlása kiegyenlített volt, 5 lány és 5 fiú alkotta a mintát.

A felvételeket digitális formában rögzítettem, a felvételek pontos időtartamának meghatározása a Wavepad 12.6-os program segítségével történt, a rögzítés 44 kHz-en 16 bites tárolással valósult meg.

Az elemzett beszéd 26 perc 14,8 másodperc. A lányok és a fiúk beszédideje közel azonos volt, a lányoké 13 perc 2,6 másodperc, a fiúké 13 perc 12,2 másodperc. Így az egy főre eső beszédidők átlagértékei is nagyon hasonlítanak a lányok és a fiúk csoportjában is. Egy főre vetítve átlagosan 2 perc 37,48 másodpercig beszéltek a diákok, a lányoknál az egy főre vetített beszédidő átlaga 2 perc 36,53 másodperc, a fiúknál 2 perc 38,76 másodperc.

A szegmentális szintű elemzésekhez a felvételeket lejegyeztem, és meghatároztam a szövegek terjedelmét. Ehhez a szóelőfordulásokat vettem figyelembe, így tehát minden szó számított, nemcsak a tartalmas szavak. A szövegek szógazdagságát type/token (típus/példány) index alapján határoztam meg, azaz a lexémák (type) és a szóelőfordulások (token) arányát számoltam ki. A szóelőfordulások

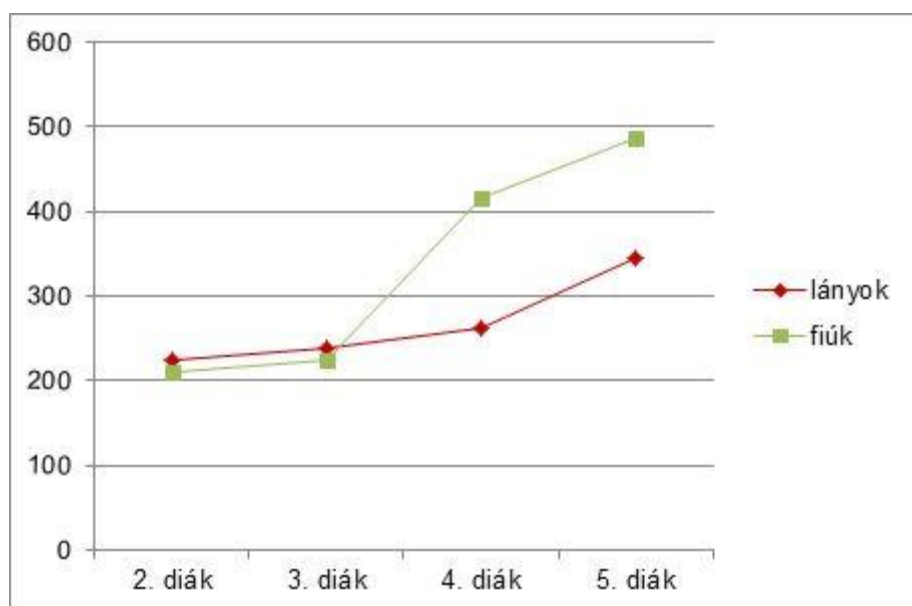
vagy példányok a beszéd mondatait alkotják, jelentésük az adott mondattól függ, míg a lexémák, (a típusok) szótári szavak a nyelv elemkészletének a részei (Keszler szerk. 2000). A type/token index kiszámítása úgy történik, hogy a szövegben előforduló összes lexéma számát el kell osztani a szövegben előforduló összes szó számával. A type/token index maximális értéke 1, ez akkor fordul elő, ha a szövegben egyetlen lexéma sem ismétlődik. A type/token indexet százalékosan is ki lehet fejezni, ekkor a lexémák (type) számát el kell osztani a szóelőfordulások (token) számával és a kapott értéket százzal szorozni. A jelen vizsgálat ezt a módszert alkalmazza. A kapott százalékos érték azt mutatja meg, hogy a narratívák hány százaléka különböző lexéma. Minél magasabb az érték, annál nagyobb az adott szövegben a különböző lexémák aránya (Williamson 2009). A szóelőfordulások számát a lejegyzett szövegekben a Word program segítségével határoztam meg, a lexémák típusainak megállapításához egy magyar fejlesztésű, nyílt forráskódú, szabályalapú morfológiai elemzőt (Hunmorph, Németh et al. 2002; Trón et al. 2005) használtam. A szegmentális elemzések részét képezte a létrehozott narratívák tartalmának vizsgálata a megadott szempontsorok alapján, vagyis annak az elemzése, hogy milyen mértékben követik a tanulók a megadott szempontokat. Továbbá a képi információknak a narratívákba illesztése is itt kapott helyet. Meghatároztam, hogy a képről alkotott szövegrészletek a beszéd mely részében és milyen arányban fordulnak elő.

A statisztikai elemzéseket (egytényezős ANOVA, Willcoxon Signed Ranks Test Mann–Whitney *U*-teszt) az SPSS szoftver 13.00 verziójával végeztem. A Kolmogorov–Smirnov-féle próbával megnéztem, hogy az adatok normál eloszlásúak vagy nem. Ha a változó többnyire a normál eloszlást követte, akkor parametrikus tesztet (például egytényezős varianciaanalízist) használtam, ha az adatok nem a normál eloszlást követték, akkor pedig nonparametrikus tesztet (Willcoxon Signed Ranks Test, Mann–Whitney *U* teszt).

## **Eredmények**

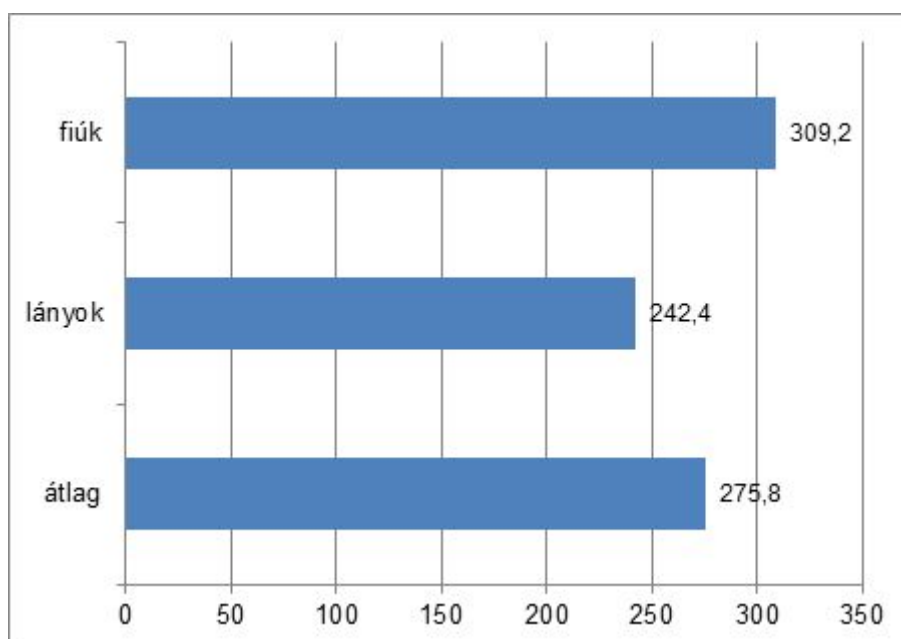
### **A szövegek terjedelme, szógazdagsága**

A tanulók változatos hosszúságú szövegeket hoztak létre mind a lányok, mind a fiúk csoportjában. A legrövidebb szövegben 143 szóelőfordulás volt, ez a lányoknál fordult elő, míg a leghosszabban 486, ami a fiúk csoportjában. A lányoknál a leghosszabb szövegben 344 a szóelőfordulások száma (átlagos eltérés: 48,88, a szórás értéke 72,43), a fiúknál a legrövidebb szöveg 210 szóelőfordulásból állt (átlagos eltérés: 113,04, a szórás értéke ezúttal magas: 131,52). A lányok szövegének átlagos hossza 242,4 szóelőfordulás, a fiúké valamivel hosszabb, 309,2 szóelőfordulás. Az egyéni értékek a lányok csoportjában kiegyenlítettebb teljesítményeket mutatnak, így az átlagos eltérés mértéke is kisebb, és hasonlóan a szórás értéke (72,43) is alacsonyabb náluk, mint a fiúk csoportjában (131,52), akiknél bár két diák teljesítménye közel azonos, mégis sokkal nagyobbak az egyéni különbségek (1. ábra).



1. ábra  
A szóelőfordulások száma tanulónként

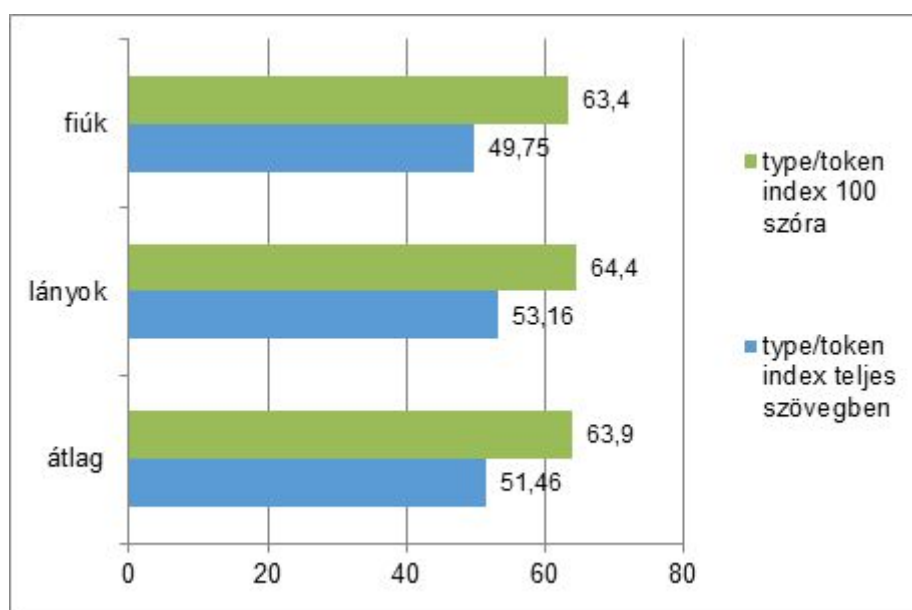
Ugyanakkor mind a lányok, mind a fiúk csoportjában szignifikáns eltérések mutatkoztak az egyéni teljesítményekben (egymintás  $t$ -próba: lányok:  $t(4) = 7,483$ ,  $p = 0,002$ , fiúk:  $t(4) = 5,257$ ,  $p = 0,006$ ). A teljes korpuszban a szövegek átlagos hossza 275,8 szóelőfordulás (2. ábra). A lányoknál számított átlag ennél alacsonyabb (242,4), a fiúknál pedig magasabb (309,2). A lányok és a fiúk közötti átlagértékek közti különbség több mint 66 szó, ez azonban nem bizonyult leíró statisztikai értelemben szignifikáns eltérésnek (Wilcoxon Signed Ranks test:  $Z = -1,214$ ,  $p = 0,225$ , párosított  $t$ -próba:  $t(4) = -1,859$ ,  $p = 0,136$ ).



2. ábra  
A szövegek átlagos hossza (szószám)

A szövegek szógazdagságát adó type/token indexeket a teljes szövegre vetítve és az első 100 szó arányában is kiszámítottam. Általános az a vélekedés ugyanis, hogy a lexémák aránya egy idő után ismétlődik a szövegben, és mivel a lexémák ismétlődése a szövegek hosszával párhuzamosan növekedik, ezért érdemes azonos terjedelmű szövegeket összehasonlítani. Szokás 200 szóra vetítve megadni ezeket az értékeket, amely realisabb képet mutathat (Koizumi–In'nami 2012) a 100 szóra vetített kissé magasabb értékekhez képest, de a jelen vizsgálatban ez nem volt lehetséges, hiszen a legrövidebb szöveg terjedelme nem érte el a 200 szót. Minél magasabb itt a százalékosan számolt mutató, annál több különböző lexéma található az adott diák beszédében. A feladat specialitásából, a szempontrendszer követése alapján megalkotott és elmondott szövegekből következően azonban van jelentősége a teljes szövegre számított type/token indexnek is.

A teljes szövegre számított type/token index átlaga 51,46%, vagyis a tanulók beszédében előforduló szavaknak valamennyivel több, mint a fele különböző lexéma (3. ábra).



3. ábra

A szövegek szógazdagsága a teljes szövegben és 100 szóra vetítve (%)

A nemek szerinti megoszlásban hasonlóak az értékek. A lányok csoportjában az átlaghoz képest valamivel nagyobb ez az arány (53,16%), míg a fiúknál valamelyest kisebb (49,75%), ám a lányok és a fiúk csoportja között nincs szignifikáns eltérés a mutató értékeiben (párosított  $t$ -próba:  $t(4) = 1,145$ ,  $p = 0,316$ ). Ha azonban csak az első 100 szót vesszük figyelembe, és az azonos szómennyiségek alapján vetjük össze a lexémák (type) és a szóelőfordulások (token) arányát, akkor az értékek várhatóan magasabbak, ugyanakkor a nemek szerinti különbségek még kisebbek. Az átlagérték ekkor 63,9%, tehát az első 100 szónak közel 64%-a új lexéma, míg a lányok esetében ez az érték 64,4%, a fiúknál pedig 63,4%. Ez nyilvánvalóan összefügghet azzal, hogy a megadott szempontokból mennyit és milyen módon fejtenek ki a tanulók már a szöveg elején, illetve a teljes produktumot illetően.

### A megadott szempontsor követése a létrehozott szövegekben

Elemeztem azt, hogy mennyire és milyen sorrendben követik a tanulók a megadott szempontrendszert a téma kifejtésében, továbbá a képről alkotott információk mikor és hogyan kerülnek a mondandójukba.

A diákok igyekeztek a megadott szempontrendszer szerinti sorrendben előhívni az ismereteiket és meghangsúlyozni őket. Általánosságban megállapítható, hogy a megadott szempontok közül a narratíváikban a legnagyobb mértékben az első szempont jelent meg, vagyis a kommunikáció fogalmával, folyamatával, eszközeivel, feltételeivel, a kommunikáció típusaival kapcsolatos tudnivalókat igyekeztek elmondani. A legkevésbé azt a szempontot érintették, hogy mi okozhat kommunikációs nehézséget/zavart. Ez a legtöbb diák esetében nem önálló szempontként jelent meg, hanem a fiatalok társalgásával összefüggésben utaltak rá. Százalékosan kifejezve az eredményeket az látható (4. ábra), hogy a kommunikáció fogalmával, fajtáival összefüggő kritérium a diákok mintegy 70%-ának a szövegében volt követhető, vagyis a fogalmat definiálni, valamint a folyamat megvalósításáról, a kommunikáció eszközeiről, feltételeiről, fajtáiról tudtak a legkönnyebben beszélni a diákok.

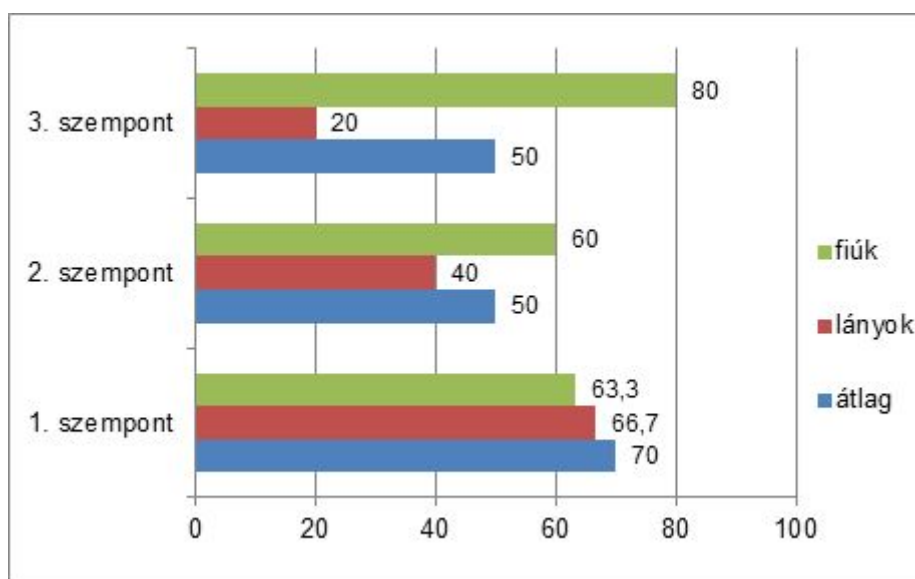
Ezt támasztják alá az alábbi beszédrészletek: *Kommunikáció (szünet 985 ms) az egy olyan dolog, ahol van egy hallgató, illetve van egy olyan ember, aki átadja az információt a hallgatónak (szünet 363 ms) (lány).*

Vagy: *A kommunikáció az egy olyan összetett tevékenység (szünet 455 ms), amely két vagy több ember között zajlik egy adott időpontban. Ennek több fajtája van (szünet 417 ms) Például az (szünet 214 ms) akár a nem nyelvi jelek és például az arcjáték az arc mimika (szünet 460 ms) és társai (szünet 642 ms) vagy a nyilvános beszéd (lány).*

Továbbá egy fiú beszélőtől vett részlet: *Ahhoz (szünet 347 ms), hogy az ember tudjon beszélgetni (szünet 336 ms) szemtől szembe, vannak feltételei (szünet 920 ms) ugye (szünet 490 ms) legyen ép tüdő, ép hangszál (szünet 173 ms) vagy bármilyen más beszéd szerv (szünet 895 ms) legyen ép.*

Érdeemes azt is megjegyezni, hogy az első szempontsorban a kommunikáció folyamata, a folyamat résztvevőinek a megnevezése, szerepük megjelenítése alig jelent meg a szövegekben. A létrehozott narratívákban a megadott további szempontok százalékos megoszlása megközelítőleg azonos volt (50-50%). Ebben a százalékos értékben az is szerepet játszik, ahogy fentebb már szó volt róla, hogy amennyiben a diák az adott szempontot nem önálló szempontként kezelte, de utalt rá, azt a százalékos megjelenítésében úgy kezeltem, mintha önálló szempont lenne. Az egyes szempontok közötti eltérésben azonban nincs szignifikáns különbség (egytényezős Anova:  $F = 0,159$ ,  $p = 0,694$ ), így a kapott adatok csak tendenciákat jeleznek.





4. ábra

A témakör kifejtésben a szempontok követése (%)

Ha a nemek szerinti bontásban is megnézzük a kötött témájú képleíró narratívákban a megadott szempontok megjelenítését, akkor látható, hogy a legelsőnek megadott szempont (a kommunikáció definiálásán keresztül a folyamat tényezőinek, működésének, eszközeinek, fajtáinak stb. felsorolása) jelenlétének az aránya a lányok és a fiúk csoportjában egyaránt magas és közel azonos. A fiatalok társalgási módjának, a saját korosztályuk beszédjellemezőinek a megjelenítésében (2. szempont) már van különbség a nemek között. Ezt a szempontot inkább a fiúk építették be mondandójukba (60%), esetenként a saját kommunikációjukra is utalva, míg a lányok kevesebbszer utaltak erre a lehetőségre (40%). S bár az eltérés 20%, ez sem bizonyult statisztikailag szignifikánsnak, így ugyancsak csupán tendenciát jelez.

E szempontnak a narratívákban való különbségét illusztrálja az alábbi két fiútól vett beszédrészlet: *...az érthetőség hogy (szünet 320 ms) lassan beszélj (szünet 102 ms) ne túl gyorsan úgyhogy (szünet 680 ms) artikuláljunk, és amit néha nem szoktam, de (szünet 934 ms) sajnos ez van.*

A másik beszélő részlete: *Igazából csak (szünet 524 ms) e elég egy tíz percre behallgatni aaa (szünet 460 ms) mai fiatalok (szünet 570 ms) a generációnak aaa párbeszédébe ésss (szünet 920 ms) ööö (25 ms) (szünet 139 ms) elég trágár és otromba szavakat képesek használni igazából.*

Még nagyobb a különbség a kommunikációs zavaroknak, nehézségeknek a megjelenítésében (3. szempont). A fiúk szinte mindegyike (80%) legalább érintette ezt a szempontot a fiatalok társalgásával összefüggésben, de volt olyan tanuló is, aki ha röviden is, ám önálló szempontként beszélt a témáról. A lányoknál ez az arány mindössze 20%, és az a diák, akinél ez a szempont követhető a narratívában, inkább utalásszerűen reagált rá, kapcsolódva a másik szemponthoz, a fiatalok kommunikációs sajátosságaihoz. Ez követhető a beszédéből vett részletben is.

*Ők nagyonn szünet 113 ms) ööö (szünet 186 ms) rövidítenek ugye tudatlanul hogyha írnak, akkor mindent rövidítenek (szünet 522 ms) illetve (szünet 414 ms) valaki angolul viss (szünet 130 ms) beszél a mondandójában (szünet 663 ms) tehát igazándiból (szünet 430 ms) hiába beszél magyarul (szünet 978 ms) vagy néha (szünet 330 ms) egy-egy ilyen angol szót így bele (szünet 297 ms) csempészik a mondanivalójába.*

És bár e szempont esetén nagyobbak a nemek közti különbségek, amit a statisztikai próba is mutat (párosított T-próba:  $t(4) = -2,449$ ,  $p = 0,07$ ), de még ez is inkább tendenciára utal.

### **A képi információk szövegbe illesztése**

Elemzési szempont volt a képi információk szövegbe illesztése, tehát a képről alkotott gondolatok tartalmi összetevői, valamint az, hogy ezeket a gondolatokat mikor (a szöveg elején, közepén vagy zárásként) kapcsolják a diákok a mondandójukhoz. A szöveg eleje kifejezés a szempontsor megkezdésének követése előtti időt jelenti, a szöveg zárása a szempontsor utáni időt jelöli, a közepe pedig azt, ha valamelyik szempontsorhoz kapcsolva illesztették be a képi információt. Ez a leggyakrabban az első szempont kifejtése közbeni időt jelenti.

Általánosságban az állapítható meg, hogy a diákok többsége a képpel összefüggésben a telefonokat jellemezte, illetve ezen keresztül a telefonok történeti áttekintését mutatta be a vonalas telefonok megjelenésétől a mobiltelefonokig, illetve az okostelefonokig. Továbbá mindezen eszközök funkcióinak az átalakulását is elmondták.

Például: *Az első telefonok is maximum csak (szünet 127 ms) telefonálásra és sms küldésére voltak alkalmasak.*

Vagy: *A mai világban ugye már okosabb telefonok vannak (szünet 647 ms) amikk (szünet 195 ms) nek van beépített kamerájuk amivel (szünet 226 ms) tudunk (szünet 140 ms) ő (181 ms) egymás (szünet 99 ms) tudjuk egymást látni is.*

Ugyanakkor szinte alig volt diák, aki a kommunikációs folyamat egyik fontos tényezőjére, a közvetítő közeg szerepére utalt volna a telefonok kapcsán (a teljes korpuszban két diák volt, ők fiúk).

Például: *...meg van a gombos telefon ami ugye hát (szünet 180 ms) magunkkal hordozható (szünet 477 ms) és ez segíti például aaa kommunikálást hooogy (szünet 189 ms) mit tom én valaki messze van és akkor tudunk együtt beszélni (szünet 846 ms) meg és hát ez is ugyeee ez képzí a csatornát a közvetítő közeget ami normál esetbe a levegő.*

A teljes korpuszban szintén két diák volt, aki egyáltalán nem beszélt a képről, az egyikük lány, a másik fiú. Abban a százalékos elemzésben, amely azt állapította meg, hogy a képről alkotott információk milyen pozícióban (kezdés, a beszéd közepe vagy záró pozíció) kapcsolódnak a témakör szempontsora alapján kifejtett gondolataikhoz, a képről egyáltalán nem beszélő két diákot nem vettem figyelembe. A tanulók a legtöbb esetben (37,5%) a képről alkotott gondolataikat a mondandójuk végéhez csatolták, lezárva ezzel a téma kifejtését (5. ábra). Vagyis amikor már úgy érezték, mindent elmondtak a témáról, és a szempontokat is követték, akkor kezdték meg a képen látottakkal kapcsolatos gondolataik elmondását.

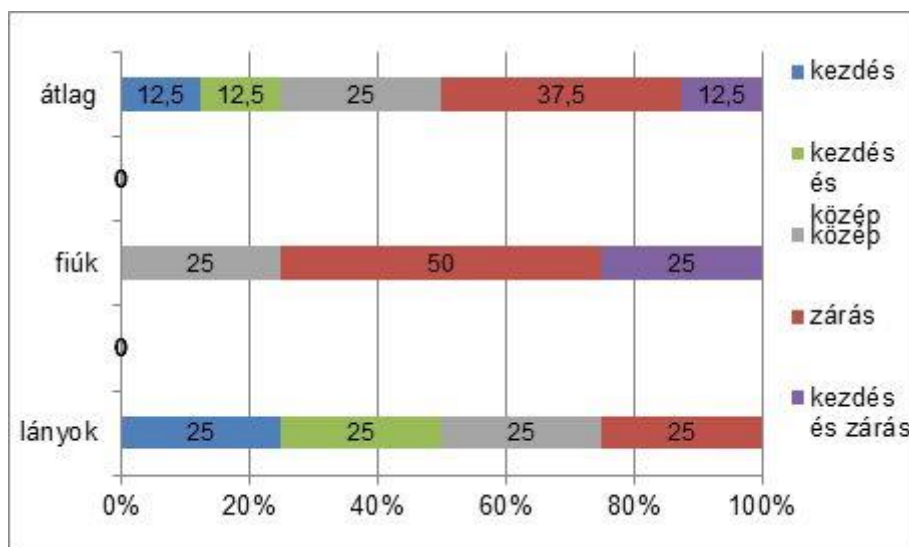
Például: *...phüm (1184 ms) ennyi (szünet 1069 ms) a képen pedig ő (261 ms) kettő darab telefon látható.*

Egy másik példa: *...aztán még mi van? (szünet 563 ms) A képen ugye van (szünet 280 ms) kettő darab (szünet 354 ms) régies telefon.*

A második leggyakoribb megoldás az volt, hogy a diákok a képről alkotott információikat a szempontsor alapján mondottakba szőtték bele, így a mondandójuk közepén az előző és az ezt követő gondolatsorhoz illesztették. A mondandó közepe a szempontsor alapján szinte minden esetben az első szempont kifejtése közbeni helyet jelenti, tehát azt, amikor a kommunikáció fogalmáról, folyamatáról, eszközeiről, fajtáiról, a kommunikáció feltételeiről beszéltek. A képi információkkal történő kezdés volt az egyik legkisebb arányú (12,5%) megoldási forma.

Például: *A képen látszik két telefon (szünet 284 ms) aaa bal oldalon egy vezetékes jobb oldalt pedig egy (szünet 189 ms) mobiltelefon (szünet 1053 ms) ami mindkettő a kommunikálást (szünet 646 ms) szolgálja.*

Ezzel egyező arányú volt az, amikor a tanulók mondandójuk kezdetén, majd közepén is utaltak a képre, illetve ugyanilyen arányban fordult elő a narratívának a képi információkkal való kezdése és az ezzel történő befejezése is.



5. ábra  
A képi információk illesztése a szöveghez (%)

Ha a képi információknak a szövegbe illesztését a nemek arányában is megnézzük (5. ábra), akkor a lányok és a fiúk között ellentétes a stratégia. A lányokra inkább jellemző a képen látott információkkal való kezdés, illetve az, hogy a képi jellemzőkre mondandójuk közepén is utalnak a kommunikáció jellemzőinek a tárgyalásakor, nem ritkán éppen a kommunikáció fajtáinak a felsorolásakor, az üzleti kommunikáció típusát érintve.

Például: *Ugye az üzleti kommunikációban ezt úgy is hívjuk vagy úgy ő (390 ms) (szünet 1668 ms) fogalmazhatjuk meg, hogy legyen ott (szünet 118 ms) társaság, akiköő (2153 ms) nek különböző a véleményük és azt vitatják, hogy öö (354 ms) (szünet 2132 ms) hogy ezt a problémát ő (210 ms) ezt hogyan tudják megoldani hogy minden mind a két félnek jó legyen, illetve (szünet (216 ms) közös megegyezésre jut (szünet 232 ms) jussanak (szünet (884 ms). Aaa képen látható (szünet 199 ms) két mobiltelefon ezek öö (szünet 2332 ms). Az egyik (szünet 316 ms) tárcsás (szünet 627 ms).*

A fiúk viszont inkább azt a megoldást választották, hogy megpróbálták ismereteiket a szempontsor alapján strukturálni, ennek mentén haladtak a kifejtésben, és így a képről szóló beszéd zárta a mondandójukat. Az, hogy a képi információkat szervesen beillesztik a létrehozott narratívákba (a képi információk középtáji megjelenítése), egyforma arányú (25-25%) volt a lányok és a fiúk esetében is. Mindezek azt sejtetik, hogy a képről alkotott mondandójukat, az előzetes feltételezéseknek megfelelően, valóban nehezebben tudják kapcsolni a narratívákhoz, az ezekben meghatározott szempontokhoz, ezért vagy a képi információ jelenti a kezdést, vagyis kiindulópontként szolgál a tervezett narratívában, vagy a téma lezárásaként jelenik meg, vélhetően éppen amiatt, hogy nincs meg számukra a kapcsolódási pont.

Kérdés, hogy a kapott eredményeket mennyire árnyalják a képről alkotott információk idejének a beszéd összes idejéhez számított százalékos arányai. A diákok képről alkotott gondolatainak időtartama átlagosan 31,85% volt a strukturált szempontok alapján megalkotott narratíváik beszédidejéhez viszonyítva. Másképpen fogalmazva: az irányított szempontok alapján történő témakifejtésre fordított időnek megközelítően az egyharmadát használták fel a képen látottak megjelenítésére. Természetesen

nagyok voltak az egyéni különbségek. Volt olyan diák, akinél a narratívára fordított időnek több mint a fele (66,7%-a) jutott a kép elemzésére. Jól illusztrálja ezt az alábbi, lánytól vett beszédrészlet:

*A képen látható két telefon (szünet 618 ms) amiből az egyiket (szünet 550 ms), üm (220 ms) napjainkban is használják gyakrabban (szünet 495 ms), a másikat már nem annyira (szünet 1282 ms) a jobb oldalra gondolok ezúttal (szünet 588 ms), hiszen mára már fejlődött (szünet 297 ms) minden (szünet 810 ms) és sokkal másabb telefonok (szünet 268 ms) léteznek. Nyilván vannak olyanok, akik mm most is ezt használják. (szünet 157 ms). Szoktak cégeseek is lenni.*

Volt olyan tanuló is (fiú), aki még ennél is nagyobb arányban (78%) beszélt a képről, belefoglalva a telefonok történetét, miközben a megadott szempontrendszer alapján alig beszélt a témakörrel. Akadt olyan diák is, akinél a képről mondtak a beszéd elején jelentek meg csupán, és mindössze 6%-át tette ki ez az idő a teljes beszédidejének.

A képről mondott információk idejének a teljes narratíva idejéhez viszonyított százalékos arányait a nemek szerinti bontásban szintén érdemes volt elemezni. A lányoknál a képi információk meghangosítására fordított idő a teljes beszédidőnek 31,13%-a, a fiúknál 32,57 %-a.

Mindezek tükröződnek a képről alkotott információk beszédidejének hosszában is, amely átlagosan 49,629 s, vagyis átlagosan ilyen hosszán beszéltek a diákok a képről. A lányoknál ez az idő valamivel rövidebb, 44,784 s, a fiúknál hosszabb, közelíti az egy percet, 54,473 s. (Az eltérések szignifikáns különbségek: egymintás  $t$ -próba:  $t(2) = 17,742$ ,  $p = 0,003$ .) Megnéztem azt is, hogy a képről alkotott információknak a pozíciója (kezdés, középhelyzet vagy zárás) miképpen alakítja a képi információkról elmondottak időviszonyait. A képről alkotott beszéd ideje a leghosszabb (65,735 s átlagosan) akkor, ha ezzel kezdik a diákok a téma kifejtését. Ha ezzel zárják, akkor jelentősen rövidebb (45,405 s átlagosan), ha pedig a képről alkotott szövegrészlet a narratívába illeszkedik (középpozíció), akkor a legrövidebb (39,152 s átlagosan). A nemek arányában a tendencia módosul. A leghosszabb időtartamú a mondanivaló képpel történő kezdése, de ez csak a fiúkra igaz (123,525 s), mint ahogy a legrövidebb idejű középtáji pozíció is őket jellemzi (36,988 s). A mondanivaló képi információkkal történő zárása náluk körülbelül olyan időtartamot tesz ki (37,282 s), mint a narratívába illesztett képi információk ideje. A lányok csoportjában a leghosszabbnak a mondanivaló képi információkkal történő zárása bizonyult (69,775 s), a narratívába illesztett képről alkotott mondanivaló ideje a második leghosszabb (40,234 s), és a képpel való indítás a legrövidebb (36,840 s).

### **Összegzés, következtetések**

A jelen kutatás célja az volt, hogy kötött témájú képleíró anyanyelvi feladatban jellemezze a diákok kommunikációs jellegzetességeit. A kutatáshoz az idegen nyelvi érettségi vizsgán és bizonyos nyelvvizsgák részfeladataként alkalmazott eljárást mint feladattípust adaptáltam az anyanyelvre. A cél a diákoknak az irányított szempontok alapján létrehozott és a megadott képhez illesztett narratíváinak az elemzése volt. Választ kerestem arra a kérdésre, hogy miképpen alakul a szövegek szógazdagsága, hogyan érvényesülnek a narratívákban a témakifejtéshez megadott szempontok, valamint a képi információk milyen arányban, időtartamban és miképpen jelennek meg a szövegekben.

A kutatáshoz és a vizsgálathoz az alábbi hipotéziseket állítottam fel. Az első feltételezés az volt, hogy a témakifejtésben megadott szempontok követése és a képen látottaknak a témához kapcsolása a feladat szokatlanságából következően jelenthet nehézséget a diákoknak, ám a képen látottak észlelése és a képeknek a témához való kapcsolása kiindulási pont is lehet, ami segítséget is jelenthet nekik. Mindezek a szövegek terjedelmében és type/token indexben is megjelennek. Ezt a hipotézist a vizsgálat adatai alátámasztották. A diákok bár különböző hosszúságú szövegeket alkottak meg, a szövegek átlagos hossza meghaladta a spontán szituációban és a tanórai feleletek alkalmával létrehozott narratívák hosszát. A szövegek hosszára használt mérőszámot, tehát a szóelőfordulásokat a hasonló korúak spontán beszédében kapott adatokkal (Laczkó 2020a, 2020b) összevetve ezúttal magasabb átlagértékek találhatók. A 10. évfolyamon tanuló 16 évesek a kötött témájú képleírásban

tehát átlagosan hosszabb szövegeket alkottak meg, mint a 15, valamint a 17 éves diákok a spontán beszédprodukcióikban. De hosszabbak e félreproduktív beszédhelyzetben létrehozott narratívák az ugyanilyen beszédhelyzetben megalkotott, 15 és 17 éves diákok tanórai feleleteihez képest is (Laczkó 2020a).

A szövegek szógazdagságát mérő type/token index ugyancsak nagyobb értéket mutatott a már említett két beszédhelyzethez képest. A type/token indexet korábbi kutatásomban a spontán beszédben és a tanórai feleletekben is a teljes szövegre és a 100 szóra egyaránt számítottam (Laczkó 2020a, 2020b), így az összevetéssel az alábbiak állapíthatók meg. A teljes szövegre számított type/token index átlaga a jelen kutatásban jóval magasabb nemcsak a spontán beszédben mért értékekhez képest, de a tanórai szövegekben mértekhez képest is. A 100 szóra vetített értékek viszont megközelítően azonosak a 15 és a 17 évesek spontán beszédben mért értékeivel, ám a tanórai feleletekhez képest a 15 évesekhez viszonyítva magasabb, a 17 évesekhez képest némileg alacsonyabbak (Laczkó 2020a, 2020b). Mindez azt sugallja, hogy a képről alkotott szövegalkotásban maga a kép jelenthet segítséget, és a tanulók a tervezésben ebből kiindulóan könnyebben indít(hat)ják a mondandójukat, mint a tanórai feleletben, és a szempontokhoz történő igazítás miatt a szövegek hossza is megnövekedhet. A hosszabb szövegekben több különböző lexéma megjelenése pedig vélhetően jelentősen függhet attól, hogy az irányított szempontsot mennyire követik a tanulók.

Az irányított szempontok alapján történő témakifejtés ugyanakkor akadályba ütközött. A tanulók a megadott szempontsor sorrendjén nem változtattak, de a három szempontsorból nem mindegyiket kapcsolták a témához. A kapott százalékos adatok szerint még a legelső szempont (a kommunikáció fogalma, folyamata, fajtái) sem jelent meg a narratívákban 100 százalékosan annak ellenére, hogy ez volt a leggyakrabban fellelhető (70%) szempont. A téma kifejtésében a másik két szempont (fiatalok társalgása, mindennapi kommunikációja, valamint a kommunikációs nehézségek, zavarok) ennél kisebb százalékban (50-50%) volt követhető. Természetesen nagyok voltak az individuális eltérések, és a szempontok, főképpen a nehezebbnek vélt szempontok követésében a fiúk és a lányok között is megmutatkozott a következő tendencia: a fiúk inkább törekedtek mindegyik szempont szerint beszélni a témáról, szemben a lányokkal, akikre ez kevésbé volt jellemző. Természetesen az ezen a téren mutatkozó eltérés az adatok kis száma miatt további vizsgálatra szorul. Ugyanakkor a jelen vizsgálat adatai azt sejtetik, hogy egy témáról megadott szempontok alapján beszélni nehézséget jelent(het) a diákoknak annak ellenére, hogy a létrehozott szövegeik nemcsak hosszabbak, de több új lexémát is tartalmazhatnak, mint például egy tanórai felelet.

A második hipotézis az volt, hogy az anyanyelvben e beszédhelyzet szokatlansága és ritkább volta miatt nehézséget jelenthet a témakifejtésben, hogy a képen látottakat az irányított szempontsorok szerinti témával összekapcsolják. Így a diákok a téma kifejtését jellemzően a képi információk elmondásával kezdik a legnagyobb arányban. Ez a feltételezés részben igazolódott, illetőleg éppen ellentétesen realizálódott.

A tanulók szövegei a képi információk elmondása miatt ugyan változatosabbak voltak, és több új lexémát tartalmaztak, mint a spontán beszédben vagy a tanórai feleletben, a képen látottaknak a témához kapcsolása azonban már nehézséget jelentett. Nem feltétlenül a képi információkról szóló beszélés volt a leggyakoribb a narratíváik elején, ahogy ez az idegen nyelvi tapasztalatok alapján gondolható volt. Inkább a szövegek zárásaként jelenítették meg a képen látottakat, holott a képek ugyanolyan módon helyezkedtek el a lapon, mint az idegen nyelvek esetében, vagyis a szempontsor alatt. A nemek szerinti megoszlásban itt is eltérő volt a lányok és a fiúk stratégiája, hiszen a lányokat inkább jellemezte a képen látottakkal történő kezdés vagy a képi információknak beillesztése a szöveg elejébe. A fiúk inkább haladtak a megadott szempontok mentén, és mondandójukat a képen látottakkal zárták.

Feltételeztem, hogy a narratívák időviszonyaiban a képről való beszélés időtartama hosszabb lesz, mint a téma szempontok szerinti kifejtésének az ideje. Ez részlegesen igazolódott, mert a képről való mesélés ideje átlagosan az egyharmadát (31,85%) adta a téma kifejtésére fordított időnek. Az individuális eltérések azonban meglehetősen nagyok voltak, és a nagy egyéni különbségek ellenére akadtak olyan diákok, akikre a feltételezés teljes mértékben igaznak bizonyult. A képről való beszélés ideje náluk arányaiban legalább kétharmada volt a szempontsorsot követő beszéidőnek. Mindez a képi információk és a szempontsor összekapcsolásának a nehézségét támasztja alá, csakúgy, mint az időtartamok hosszának az összevetése. A képi információkról való számadás időtartama a nemek esetén eltért, a fiúknál hosszabb, mint a lányoknál. Az is befolyásolja, hogy hol jelenik meg a narratívában (elején, végén vagy a közepén). Akkor a leghosszabb, ha a narratíva kezdése a képről való beszéléssel indul, akkor a legrövidebb, ha a narratívába illesztődnek a képről mondottak, és a narratíva zárásához használt képről való beszélés köztes időtartamú. Mindezek a nemek arányában módosulnak. A fiúknál a leghosszabb időtartamú a narratíva képpel való kezdése, a lányoknál a képpel való zárása. A legrövidebb a fiúknál a képi információk középtáji pozíciója, a lányoknál a narratíva képpel való kezdése. Úgy tűnik tehát, hogy az irányított szempontsor alapján a képi információt a témához kapcsolni valóban nehéz a diákoknak, és a nehézség az arányokban mutatkozik: ha ezzel kezdik a témát, akkor ez elhúzódhat, miközben a megadott szempontsorok követése marad el. A képen látottak leírása kezdésnek tehát lehet jó stratégia, kiindulópont, de az arányaiban hosszú időtartam a beszéd teljes idejéhez képest vagy azt jelezheti, hogy a diák nem tudja megfelelően illeszteni a témát az adott szempontrendszerhez, vagy kevés az ismerete róla. A jelen vizsgálatban ez inkább a fiúk sajátja volt. Akiknél ezt lehetett tapasztalni, rájuk jellemző volt, hogy a képen látható telefonok, telefonálás történetét hosszasan érintették, miközben a megadott szempontok közül csak az első (az is csak érintőlegesen) jelent meg a narratívájukban. Ha záró stratégiaként jelenik meg a képen látottak elmesélése, akkor inkább az előzetes szempontokra helyezik a diákok a hangsúlyt, de hogy a feladat jellegének megfelelően, erre csak annyi időt fordítanak, hogy röviden beszámoljanak a képen látottakról. A témakörnek a képpel való zárása tehát olyan stratégia, amelynek a hosszabb ideje szintén jelezhet hasonló problémát, mint a képről való hosszas beszéd a megszólalás elején. Így például az egyik diáklány mondandójának kissé több mint a felét tette ki a képleírás (51,56%), miközben ő is csak a kommunikáció általános jellemzőivel kapcsolatos szempontot érintette mondandójában (az sem volt teljes), a másik kettőt egyáltalán nem.

Milyen tanulsággal szolgál az elvégzett kísérlet? Mindenekelőtt azzal, hogy újabb jellemzőket ismerhetünk meg a középiskolás diákok narratívaalkotásának életkori sajátosságairól. Adatokat kaphatunk továbbá arra is, hogy az eltérő beszédhelyzet miképpen alakítja a különböző életkorú középiskolások narratíváinak terjedelmét, szógazdagságát, felépítését, amelyek fontos kritériumai lehetnek a pedagógia számára a módszertani fejlesztések kidolgozásában.

Pedagógiai szempontból fontos azt hangsúlyozni, hogy a feladattípus gyakoroltatása vélhetően nemcsak a tanórai narratívák megalkotásának sikeréhez járulhat hozzá, de nagy valószínűséggel az idegen nyelvből alkalmazott feladattípus sikeres megoldásához is.

Irodalom

- Antalné Szabó Ágnes 2006. *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.
- Antalné Szabó Ágnes 2013. A tanuláslapú anyanyelvi nevelés. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=481> (2021. október 3.)
- Baddeley, Alan 2000. The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences* 4: 417–423. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)
- Bóna, Judit – Váradi, Viola 2016. *Temporal characteristics of children's and adolescents' speech: The effect of speech task*. Előadás a 9. Speech Research konferencián. 2016. december 8–10. Zágráb, Horvátország.
- Bóna Judit – Váradi Viola 2021. A beszédtempó és az artikulációs tempó gyermekek és kamaszok beszédében a beszéd típus és a mértékegység függvényében. *Magyar Nyelvőr* 145: 44–58. <https://doi.org/10.38143/Nyr.2021.1.44>
- Ferreira Netto, Waldemar. 2017. *Prosody and oral narrative*. English version of paper presented in Il Colóquio Língua, Discurso e estilo USP/UEPA. São Paulo, Universidade de São Paulo, 7 dez 2017.
- Harley, Trevor A. 2001. *The Psychology of Language*. Taylor and Francis. New York.
- Horváth Viktória 2013. Temporális szerveződés kilencéves gyermekek spontán beszédében. *Beszédkutatás* 21: 144–159.
- Horváth Viktória 2017. Kisiskolások spontán beszédének temporális jellemzőiről. In: Bóna Judit (szerk.) *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest. 97–120.
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- 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>
- Krepsz Valéria 2016. Fonetikai hasonlóságok és különbségek a beszéd típusokban. In: Bóna Judit (szerk.) *Fonetikai olvasókönyv*. ELTE Fonetikai Tanszék. Budapest. 175–188.
- Kruzslíc Tamás 2013. A digitális kommunikáció hatása a középiskolások nyelvhasználatára. *Irodalomismeret* 2: 197–211.
- Laczkó Mária 2005. Jó, érdekes vagy elragadó, elbűvölő? Melléknevek gyakorisága és használata középiskolások spontán beszédprodukcióiban. *Magyartanítás* 46: 28–35.
- Laczkó Mária 2009a. Középiskolai tanulók spontán beszédének temporális jellegzetességei. *Magyar Nyelvőr* 133: 447–467.
- Laczkó Mária 2009b. Tizenévesek beszédének fonetikai-stilisztikai elemzése. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=151> (2021. október 3.)
- Laczkó Mária 2015. A beszéd digitális korunkban pedagógus hallgatók értékítéleteinek tükrében. *Iskolakultúra* 25: 98–109. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.12.98>
- Laczkó Mária 2016. Középiskolai tanulók nyelvhasználata jegyzeteik tükrében. In: Balázs Géza – Veszelszki Ágnes (szerk.) *Generációk nyelve*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék. Budapest. 177–189.
- Laczkó Mária 2018. A comparison of lexical access in teenagers' spontaneous speech and recitation of poetry. *Beyond Philology: An international Journal of Linguistics Literary Studies and English Language Teaching* 15: 107–127.

- Laczkó Mária 2019. Temporal characteristics of teenagers' s spontaneous speech and their topic-based narratives told during the lesson. In: Rose, Ralph L. – Eklund, Robert (eds.) *Proceedings of DISS 2019. The 9th workshop on Disfluency in Spontaneous Speech*. ELTE. Budapest. 63–66. <https://doi.org/10.21862/diss-09-017-laczkó>
- 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 Pelikon 2018-as oktatásnyelvészeti konferencia előadásából*. Linceum Kiadó. Eger. 297–310. <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.297>
- Laczkó Mária 2020b. Kommunikációs mintázatok kamaszok spontán beszédének tükrében. In: Bóna Judit – Krepesz Valéria (szerk.) *Nyelvfejlődés csecsemőkortól kamaszkorig*. ELTE Fonetikai Tanszék. Budapest 153–174.
- Levelt, Willem J. M. 1989. *Speaking. From intention to articulation*. MIT Press. Cambridge, MA.
- Libárdi Péter 2017. *A mentális lexikon több szempontú vizsgálata*. PhD-értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest.
- Menyhárt Krisztina 2002. A beszéd időviszonyai egynyelvű és kétnyelvű gyermekeknél. In: Hunyadi László (szerk.) *Kísérleti fonetika, laboratóriumi fonológia*. Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója. Debrecen. 55–73.
- Nagy-Varga Zsolt 2014. Definícióalkotási stratégiák tizenéves diákok körében. *Anyanyelv-pedagógia* 3. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=525> (2021. október 3.)
- Neisser, Ulric 1984. *Megismerés és valóság*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Neisser, Ulric 1994. Self-narratives: True and false. In: Neisser, Ulric – Fivush, Robyn (eds.) *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative*. Cambridge University Press. New York. 1–18. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511752858.003>
- Neuberger Tilda 2014. *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban*. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.
- Németh László – Halácsy Péter – Kornai András – Trón Viktor 2002. Nyílt forráskódú morfológiai elemző. In: *MSZNY 2004. II. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia, Szeged*. 163–171.
- Nooteboom, Sieb 2005. Lexical bias revisited: Detecting, rejecting and repairing speech errors in inner speech. *Speech Communication* 47: 43–48. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2005.02.003>
- Parapatics Andrea 2014. A szleng hagyományos funkcióiról a fiatalok szemével. *Iskolakultúra* 24: 63–76.
- Postma, Albert – Kolk, Herman – Povel, Dirk-Jan 1990. On the relation among speech errors, disfluencies and self-repairs. *Language and Speech* 33: 19–29. <https://doi.org/10.1177/002383099003300102>
- Shriberg, Elizabeth 2001. To „errrr” is human: ecology and acoustic of speech disfluencies. *Journal of the International Phonetic Association* 31: 153–169. <https://doi.org/10.1017/S0025100301001128>
- Simon Viktória 2014. Modern kódkeveredés: az internetes nyelvhasználat hatásai fiatalok írásbeli fogalmazásaiban. *Anyanyelv-pedagógia* 1. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=525> (2021. október 3.)
- Vallent Brigitta 2008. Beszélt nyelvi hatások a középiskolások fogalmazásaiban. *Magyar Nyelvőr* 132: 189–205.
- Veszelszki Ágnes 2010. Digilektus a lektusok rendszerében. In: Illés-Molnár Márta – Kaló Zsuzsa – Klein Laura – Parapatics Andrea (szerk.) *Félúton* 5. Az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájának konferenciája. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. Budapest. 199–215.



- Veszelszki Ágnes 2012. Új írásjelek digitális és kézzel írt szövegekben. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=418> (2021. október 3.)
- Voglné Nagy Zsuzsanna – Lippai Edit – Nagy Viktória 2014. Digitális bevándorlók és bennszülöttek – a digitális tudásmegosztás és interaktivitás lehetőségei. *Iskolakultúra* 24: 57–63.
- Wacha Imre 1974. Az elhangzó beszéd főbb stíluskategóriáiról. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* 10: 203–216.
- Williamson, Graham 2009. *Type-Token Ratio*. <https://pdfslide.net/documents/type-token-ratio-ttr-slt-info-graham-williamson-2009-sltinfo-type-token-ratio.html> (2020. március. 30.)

**Laczkó, Mária**

**Communication characteristics in a subject-specific picture description task for teenagers**

**There is a lot of knowledge about the communication of Hungarian-speaking students, on the basis of experience, and also experimentally. The novelty of the present study is that it assesses the characteristics of students' communication in a special speech situation corresponding to one of task types of the secondary school final examination in foreign languages. This study analyses the characteristics of texts produced in a semi-reproductive picture description task at the segmental level among secondary school students. Results show that in public education, even in secondary school, there is a need for a planned, conscious development of oral communication, for the growth of communication competence partly in the of mother tongue and partly in a foreign language.**

---

**Kulcsszók:** képleírás, képi információk jellemzése, témakifejtési szempontok, type token index, félreproduktív szövegalkotás

**Keywords:** picture description, characterization of picture information, topic development aspects, type token index, semi-reproductive text production

---

**Az írás szerzőjéről**

*Laczkó Mária*

kutatótanár

ÉSZC Eötvös József Technikum, Gyál

laczkoma[kukac]gmail.com