

ESZENYI RÉKA

# Kommunikációs stratégiák a nyelvórán

Az idegen nyelvet tanuló diákok egy része csak nagy nehézséggel tud kipréselni magából egy-két szót, ha az adott nyelven beszélgetnie kell, vagy szóbeli vizsgán vesz részt, annak ellenére, hogy nyelvtani tudása és szókincse jónak mondható. Más diákok meglepően jól helytállnak a fent említett szituációkban, habár egyértelmű hiányosságok vannak idegen nyelvtudásukban. Ha nem jut eszükbe egy szó, körülírják, nemzetközi szavakat használnak, mutogatnak, és sikerül elmondani, kifejezni, amit szeretnének. Különböző, úgynevezett kommunikációs stratégiák segítségével kompenzálják nyelvi hiányosságaikat. Kutatásomat a következő kérdés ihlette: Taníthatóak-e a kommunikációs stratégiák? Dörnyei (1995) kísérlete pozitív eredményekkel végződött a kommunikációs stratégiák taníthatóságának szempontjából, kutatása nyomdokain elindulva négy stratégia taníthatóságát vizsgáltam meg. Bár kutatásom eredményei nem igazolják maradéktalanul a hipotéziseket, mégis ígéretesek a kommunikációs stratégiák taníthatóságának szempontjából.

A kutatás háttérében álló probléma részben nyelvtanárként szerzett tapasztalataimból kristályosodott ki. Alsó-középfaladói diákjaim nagy részét nehezen lehetett szóra bírni, gyakran érveltek azzal, hogy túl kevés szót ismernek angolul ahhoz, hogy kifejezzék gondolataikat, és a már tanult szavak sem mindig jutnak eszükbe, mikor éppen szükség lenne rájuk. Egyértelművé vált számomra, hogy diákjaimnak olyan stratégiai eszközökre lenne szükségük, amelyekkel nyelvi hiányosságaikat és memóriájuk zavarait kompenzálni tudják, és sikeresen tudnak kommunikálni egy idegen nyelven. A kísérlet másik ihletője Dörnyei (1995) kutatása volt a kommunikációs stratégiák kutathatóságáról, amelynek eredményei további kutatásra sarkallnak a taníthatóság területén. A jelen tanulmány első részében rövid áttekintést adok a kommunikációs stratégiák, és azok taníthatóságának irodalmáról. Ezután az általam végzett empirikus kutatás beszámolója következik, végül az ebből levonható tanulságok és javaslatok a további kutatáshoz.

---

Jelen írás a szerző szakdolgozatához (Teaching Communication Strategies / Kommunikációs stratégiák tanítása. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Angol Nyelv és Irodalom Szak, 2000) végzett kutatás alapján íródott. (A szerk.)

## Stratégiai kompetencia és kommunikációs stratégiák

A kommunikációs stratégia fogalma Canale és Swain (1980) tanulmányának köszönhetően vált széles körben ismertté. A cikk a kommunikatív kompetencia fogalmát járta körbe, és három alkotóelemre bontotta azt: grammatikai kompetenciára, szociolingvisztikai kompetenciára és stratégiai kompetenciára. A stratégiai kompetencia azokat a verbális és nem verbális kommunikációs stratégiákat foglalja magába, amelyeket nyelvi nehézségeinek kompenzálására segítségül hívhat a beszélő/(hallgató). Canale (1983) módosított modelljében egy negyedik kompetenciát is meghatároz, amely a szövegkompetencia nevet kapja, és kibővíti a stratégiai kompetenciát; a kompenzációs funkciók mellett megemlíti, hogy a kommunikációs stratégiák a szóbeli megnyilvánulások retorikai hatásának is erősíthetik. Bachman (1990), valamint Bachman és Palmer (1996) újabb modellt alkottak a kommunikatív kompetenciára. A stratégiai kompetencia ezeknek a modellnek is szerves részét alkotta az úgynevezett nyelvi kompetencia mellett, amely magába foglalta Canale (1983) négy komponensű modelljéből a grammatikai, a szociolingvisztikai és a szövegkompetenciát.

Az elmúlt több mint két évtizedben számos kutató meghatározta a kommunikációs stratégia fogalmát (lásd Dörnyei és Scott 1997). Poullisse (1994) a *The Encyclopedia of Language and Linguistics* című enciklopédiában Færch és Kasper definícióját idézi, mint a legszélesebb körben használt meghatározását a kommunikációs stratégia fogalmának: „feltehetőleg tudatos tervek egy probléma megoldására, mellyel az egyénnek szembe kell nézni, amikor egy bizonyos kommunikációs cél elérésére törekszik” (1983:36). Ebben a körülírásban két alapkritérium került megfogalmazásra, az első a probléma-orientáltság, a második pedig a feltételeesség. Gyakorlatban tehát a kommunikációs stratégiák akkor azonosíthatóak, ha a beszélő tudatában van az adott problémának (p. 620).

A definíció kiterjedt irodalmához hasonlóan a kommunikációs stratégiák osztályokba sorolásának is több módja van. Dörnyei és Scott (1997) cikkében kilenc különböző taxonómiáról számol be, a kísérletben tanított négy stratégia mindegyikét azonban csak az általuk alkotott modell foglalja magába. Ez a modell három fő csoportba osztja a kommunikációs stratégiákat. A direkt stratégiák „alternatív, kivitelezhető és független eszközök az üzenet közlésére, például a szó körülírásával pótolható a nem ismert szó” (p. 198). Az indirekt stratégiák „nem problémamegoldó eszközök a szó szoros értelmében. Nem nyújtanak alternatív jelentésű szerkezeteket, inkább megkönnyítik a jelentés kifejezését azáltal, hogy megteremtik a kölcsönös megértés feltételeit: megakadályozzák a kommunikáció megszakadását és nyitva tartják a kommunikáció csatornáját (pl. hézagpótlók használata vagy a megértés tettetése) (p. 198). Az interakciós stratégiák esetében a kommunikációban résztvevők kooperatívan próbálják egymást megérteni, segítséget, felvilágosítást kérnek és adnak. Az előbbieken ismertetett modell tartalmazza a legtöbb stratégiatípust a Dörnyei és Scott (1997) által leltárba vett összes modell közül.

Általánosan elmondható, hogy a kommunikációs stratégiák funkciója a nyelvi problémamegoldás. Dörnyei és Scott (1997) megállapítja, hogy a stratégiakutatás eredményei jól alkalmazhatóak az idegen nyelvek tanításában is. A kommunikációs stratégiák taníthatóságával kapcsolatban két táborra látszanak szakadni a kutatók. Canale és Swain (1980) véleménye szerint a kommunikációs stratégiák inkább valódi kommunikáció során sajátíthatók el, mint az osztályteremben. Bialystok (1990) kifejti,

hogy a kommunikációs stratégiák olyan pszichológiai folyamatok megnyilvánulásai, amelyek működése, hatékonysága nem befolyásolható felszíni szerkezetek gyakoroltatásával. Pattison (1987) azt állítja, hogy nincs szükség a stratégiák tanítására, mindenki természetesen tudja őket használni, azonban azt javasolja a nyelvtanároknak, hogy biztassák diákjaikat a stratégiák használatára, és még feladatokat is bemutat, amelyek kommunikációs stratégiákat gyakoroltatnak. A kilencvenes évek elején több tanulmány is vizsgálta a kommunikációs stratégiák taníthatóságát. Tarone és Yule (1989) projektumai sikerrel fejlesztették a diákok stratégiai kompetenciáját. Wildner-Basset (1986) az időnyerésre használt hézagpótlók taníthatóságát vizsgálva megállapította, hogy direkt tanítva e stratégiák gyakorisága és minősége is növelhető. Dörnyei és Thurrel (1991, 1992) felhívta a figyelmet a stratégiai kompetencia fejlesztésének fontosságára a nyelvtanításban, és praktikus ötletekkel szolgált a kommunikációs stratégiák tanítását illetően. *Dialogues in Action* (1992) című könyvükben „nyelvi önbizalmat”, kreativitást és improvizációs készséget fejlesztő feladatok találhatóak. Kebir (1994) akciókutatásában példákat mutatott diákjainak különböző stratégiák használatára, és megfigyelte, hogy ezáltal fejlődött a csoport tagjainak stratégiai kompetenciája. A fenti tanulmányok tehát mind a kommunikációs stratégiák taníthatóságának bizonyítását tűzték ki célul, azonban a szó módszertani értelmében vett empirikus kutatásnak egyik sem volt nevezhető. Összefoglalva, a kommunikációs stratégiák taníthatóságát illetően kevés közvetlen bizonyíték áll a nyelvtanár rendelkezésére.

Az egyetlen kutatást, amely egy kísérlet keretében vizsgálta a problémát, Dörnyei (1995) végezte. Dörnyei megállapítja, hogy a kommunikációs stratégiák taníthatóságát övező ellentmondások három fő forrásból fakadnak: a taníthatóság melletti és elleni érvek egyaránt közvetett tapasztalatokon alapulnak, a különböző stratégiák taníthatósága igen változó, és a tanítás fogalma is különböző módokon értelmezhető. Dörnyei (1995) egy úgynevezett stratégia-tréninget használva, amely kommunikációs stratégiákat volt hivatva tanítani, empirikus adatokat gyűjtött a taníthatóság bizonyítására. A tréning hézagpótlókat, körülírásokat és a téma elkerülését volt hivatva tanítani. A hipotézisek szerint a tréning 1) növeli az adott stratégia használatának gyakoriságát; 2) javítja az adott stratégiák minőségét a nyelv használatában; 3) közvetlen hatást fejt ki a résztvevők beszédtempójára.

A kutatás egyaránt vizsgálta a tréning hatását a résztvevők általános nyelvi szintjére és a résztvevők hozzáállását a tréninghez. Dörnyei (1995) megállapítja, hogy stratégia tréningje hatékony volt, a kísérleti csoport körülírásai javultak, a körülírások és hézagpótlók száma pedig nőtt. A beszédtempó növekedése a tréning hatására szignifikáns. „Ebből következik, hogy a stratégia-tréning korán, akár alsó-középfaladó szinten is beépíthető az idegen nyelvi tantervbe” (1995: 80). Mivel más empirikus kutatás nem vizsgálta a kommunikációs stratégiák taníthatóságát, elhatároztam, hogy megismétlem Dörnyei kísérletét, részben más stratégiákkal.

## A hipotézisek

Kísérletem célja az volt, hogy empirikus adatok birtokába jussunk a kommunikációs stratégiák taníthatóságának szempontjából. A kutatás a következő hipotéziseket volt hivatva igazolni, illetve elvetni:

H 1: Egy bizonyos stratégia tréningje emeli majd a stratégia használatának gyakoriságát.

H 2: A nyelvtanulók beszédtempója közvetlenül növelhető a stratégia-tréninggel.

H 3: A nyelvtanulók beszédének folyamatosságát fejleszti a stratégia-tréning.

## **A vizsgálati személyek, a kutatás szerkezete**

Kutatásom szerkezete kvázi-experimentális volt, a kísérleti személyek két nyelviskolai angol csoportból kerültek ki, amelyeket a kísérlet ideje alatt angol nyelvre tanítottam. Választásom azért erre a szerkezetre esett, mert ahogy Seliger és Shohamy (1989) is javasolja, az idegennyelv-elsajátítás mozzanatainak kutatásakor ez a legegyszerűbb módja annak, hogy a kutató kísérleti alanyokhoz jusson. Mivel mindkét csoportot már hónapok óta tanítottam, saját nyelvóráim ideális terepnek tűntek a kísérlethez. A két csoport azonos, alsó-középfaladó szinten volt. Diákjaim 18 év feletti, érettségizett emberek voltak, egyik részük dolgozott, másik részük még tanult. Hetente kétszer, a délutáni órákban volt angolórájuk. A kísérlet kezdetén mindkét csoportban 12 diák volt.

Az egyik csoport kísérleti csoportként szolgált, négy héten keresztül, tehát nyolc alkalommal 15–20 perces stratégia-tréninget tartottam nekik, a Dörnyei (1995) által javasolt eljárás alapján, amely a következő lépéseket tartalmazza:

- „Tudatosítsuk a diákokban, hogy mik a kommunikációs stratégiák és milyen hasznukat vehetik az idegen nyelven folytatott kommunikáció során.
- Biztassuk a diákokat, hogy merjenek beszélni, és használjanak stratégiákat.
- Mutassunk az adott idegen nyelven példákat a stratégiák használatára.
- Világítsunk rá a kultúrák közti különbségekre a stratégiák használatát illetően.
- Tanítsunk kommunikációs stratégiákat közvetlen módon, bemutatva olyan nyelvi eszközöket, amelyekkel verbalizálhatók ezek a stratégiák.
- Teremtsünk alkalmat a stratégiák gyakorlására”(p. 80).

A másik csoport kontrollcsoportként szerepelt a kísérletben. A kísérlet eredményeinek érvényessége érdekében a kontrollcsoportban is tartottam tréninget, amely – a Dörnyei (1995) által vizsgált egyik kontrollcsoport társalgási tréningjéhez hasonlóan – kommunikatív feladatokból állt. Erre azért volt szükség, mert mint Seliger és Shohamy (1989) leírja, a vizsgálati személyek viselkedését nagyban befolyásolhatja a tény, hogy kísérletben vesznek részt. Az ilyen jellegű befolyást a kísérlet eredményeire Hawthorne-effektusnak nevezzük. A kontrollcsoport és a placebo-tréning bevonása a kísérletbe azért volt szükséges, hogy kontrollálható legyen Hawthorne-effektus által okozott esetleges torzulás az adatokban.

## **A kutatás módszerei és eszközei**

A hipotézisekben megnevezett három változó, a stratégiák használatának gyakorisága, a beszédtempó és a beszéd folyékonysága a mindkét csoportban elvégzett pre- és poszttesztek segítségével lett megállapítva, amelyeket a tréning kezdete előtt, illetve a tréning befejeztével egyenként végeztem a diákokkal. A tesztek feladatainak kiválasztásánál arra törekedtem, hogy kérdéseim hosszabb, egybefüggő beszédet váltsanak ki a résztvevőkből. Minden interjút rövid bemelegítő beszélgetéssel kezdtem, megkérdeztem, hogy van, milyen napja volt, majd az ezt követő két feladatot diktafonnal rögzítettem.

A preteszt folyamán rövid bevezető társalgás után arra kértem a diákjaimat, hogy beszéljenek az elmúlt hétvégéről. Hagytam, hogy addig beszéljenek, amíg van mondánivalójuk. Ezután minden résztvevőnek egy képet adtam, amit tetszőleges gondolkodási idő után le kellett írniuk. A két feladat felvétele után retrospektív interjút végeztem a résztvevőkkel: meghallgattuk a felvételt, és arra kértem őket, hogy azoknál a pontoknál, ahol megakadtak vagy szünetet tartottak, próbáljanak visszaemlékezni rá, hogy miért álltak meg, min gondolkoztak. Észrevételeiket gondosan lejegyeztem. A retrospektív interjúkra azért volt szükség, mert mint Poulisse (1994) megállapítja, a kommunikációs stratégiák a következő két kritérium alapján azonosíthatóak: probléma-orientáltság és tudatosság. A résztvevők így saját felvett anyagukban azonosították a problémákat, és megjegyzéseket fűztek azokhoz. Ez rávilágított a szövegekben azokra a részekre, ahol stratégia-használatnak lehetünk tanúi.

A posztesztek felvétele azonos módszerrel történt, mint a pretesztek felvétele. Egy rövid bevezető társalgás után, amelyről még nem készítettem felvételt, megkértem a résztvevőket, hogy beszéljenek a kedvenc könyvükről. Ezután a fent leírt módon egy képről kellett mesélniük. A felvétel után a preteszt esetében leírt módon retrospektív interjút készítettem minden diákkal.

## A stratégia-tréning leírása

A kísérleti csoportnak tanított stratégia-tréninget négy hétre, nyolc alkalomra terveztem. Így lehetőség volt a bemutatott stratégia gyakorlására is, amelyet tanulmányában Dörnyei (1995) is javasol. A tréning minden alkalommal 15–20 percet vett igénybe a 90 perces órából. A tréning a következő négy, Dörnyei és Scott (1997) által meghatározott kommunikációs stratégiára összpontosított:

- 1) körülírás (circumlocution) („Példa, illusztráció vagy körülírás, amely a céltárgyat illetve cselekvést jellemzi” [p. 188]);
- 2) megközelítés (approximation) („Egyetlen lexikai egység használata, például egy alárendelt fogalomé, amelynek szemantikai tulajdonságai azonosak a célszóval, illetve fogalommal” [uo.]);
- 3) hézgapótlók (fillers) („Töltelékszavak, kifejezések használata, amelyekkel a beszélő szüneteket, elakadásokat hidal át, és időt nyer a gondolkodásra, ezáltal sikerül nyitva tartania a kommunikáció csatornáját és fenntartani a beszélgetést, akkor is, ha nehézségekbe ütközik” [uo.]);
- 4) egy téma kerülése (topic avoidance) („Az üzenet redukálása bizonyos, nyelvileg nehéznek tekintett szerkezetek vagy témák elkerülésével, vagy eredetileg közlésre szánt elemek elhagyása a nyelvi háttér hiánya miatt” [uo.]). Az üzenet elvetése (message abandonment) („Egy üzenet félbehagyása nyelvi probléma miatt” [uo.]) tulajdonképpen a téma elkerüléséhez hasonlóan redukációs stratégia, de míg a téma elkerülése magában foglalja, hogy a kommunikáció, igaz, módosított tartalommal, de tovább folyik, az üzenet elvetése a kommunikáció feladását jelenti a megkezdett irányban, tehát semmiképp nem tanítandó stratégia. A stratégiai kompetencia fejlődése inkább ez utolsó stratégia gyakorlásának csökkenésében nyilvánulhat meg.

A stratégia-tréning feladatait mindig az adott kommunikációs stratégia megismertetésével kezdtem, és felhívtam diákjaim figyelmét arra, hogy milyen lehetőségek rejlenek az adott stratégia használatában a kommunikáció során, ahogyan azt Dörnyei (1995)

javasolta, és példákat is mutattam a stratégiák használatára. A stratégia-tréning feladatait Dörnyei és Thurrell (1992), Kay (1997) és Gedeon, N. Tóth és Ráday (1993, 1998) könyveiből merítettem. A feladatokat a kurzus anyagához, a csoporthoz és a tréning céljaihoz igazítva használtam fel. A stratégiai kompetencia fejlesztésére használható feladatok tehát szervesen illeszkednek egy általános kommunikatív kurzus anyagába. A kommunikációs stratégiák tanítása az idegennyelv-órán leginkább a beszédfejlesztésben juthat szerephez (Bárdos, 2000), így a tréning feladatai elsősorban beszédkészség-fejlesztéshez kötődnek.

### **Első hét: körülírás**

#### 1. KOMMUNIKATÍV KERESZTREJTVÉNY (JIGSAW CROSSWORD PUZZLE)

Megkérdeztem diákjaimat, mit lehet tenni, ha egy idegen nyelven folytatott beszélgetés során nem tudunk egy szót, vagy éppen nem jut eszünkbe. Megvitattuk a körülírás és a megközelítés használatát. Néhány szó közös körülírásával példákat is vettünk arra, hogy milyen egy körülírás szerkezete nyelviileg. A csoportot két részre osztottam, mindkét kiscsoportnak egy-egy listát adtam, amelyen meghatározandó szavak voltak. A két lista szavai egy keresztrejtvény vízszintes, illetve függőleges szavai voltak, mindkét csoport tagjai egy félig kitöltött keresztrejtvényt is kaptak a listával. A definíciók megírásánál, ahol szükség volt segítettem, javítottam. Ezután párokba osztottam a csoport tagjait, és egymás körülírásai segítségével egészítették ki a keresztrejtvényt.

#### 2. DEFINÍCIÓK ÍRÁSA ISMÉTLÉSRE SZÁNT SZAVAKRA

Minden diák kiválasztott négy szót az előző lecke anyagából, és körülírásokat írt rá. Ezután váltott párokban felolvasták egymásnak a körülírásokat és megpróbálták kitalálni, mi volt az eredeti szó.

### **Második hét: megközelítés**

#### 3. SZÓKINCS-HÁLÓZATOK

Felírtam hat angol szót a táblára, és megkértem diákjaimat, hogy írjanak minél több rokon értelmű szót melléjük. Párokban összehasonlították a listáikat, megbeszéltek, hogy mit írtak, és miért, ha a kapcsolat nem volt világos. Tudatosításként átvettünk néhány példát (mit lehetne használni egy bizonyos szó helyett, pl. *champagne* helyett *birthday drink*), és szóba került a stratégia haszna is. A legtöbb diák hasznosnak ítélte ezt a stratégiát.

#### 4. SZAVAK ASSZOCIÁCIÓJA

Egy szöveg elolvasása előtt felírtam tíz új szót a szövegből a táblára. Megbeszéltek a jelentésüket, majd megkértem diákjaimat, hogy társítsák a szavakat egy másik szóval. Az asszociációkat a szavak mellé írtuk, a diákok egy percet kaptak arra, hogy megjegyezzék őket. Ezután letöröltem az eredeti szavakat és arra kértem a diákokat, hogy próbálják újra leírni a tíz szót. Óra végén az asszociációk alapján újra kérdeztem a szavakat. Bár a fenti feladat egésze elsősorban a szavak bevéését segíti, a szinonimák és asszociációk használata tulajdonképpen a megközelítés stratégiáját gyakoroltatja, Harding (in: Willems 1986) kifejezését használva „szenzitizálja”, érzékenyvé teszi az idegen nyelvet tanulókat azokra a nyelvi lehetőségekre, amelyekkel megközelíthetik az általuk nem ismert szó jelentését.

### **Harmadik hét: hézagpótlók**

#### **5. HÉZAGPÓTLÓK TANÍTÁSA**

A hézagpótlók tanítása egy hallás utáni értés feladatot követett. A diákok két listát kaptak, az egyikben magyarul, a másikon angolul szerepeltek a hézagpótló kifejezések; és párosítaniuk kellett őket. Röviden megvitattuk, hogyan és mikor lehet hézagpótlókat használni, majd a kifejezések alapos drillje következett. Ezután párokban a hallott dialógushoz hasonló beszélgetést játszottak el a résztvevők, majd a csoportnak is bemutatták, amit kigondoltak. A „hallgatóság” mindig asztalra ütessel jelezte, ha elhangzott egy hézagpótló.

#### **6. HÉZAGPÓTLÓK ISMÉTLÉSE**

Az óra kezdetén kikérdeztem a megtanulásra feladott hézagpótló kifejezéseket, a magyar kifejezéseket a diákoknak angolra kellett fordítani.

### **Negyedik hét: téma elkerülése**

#### **7. FÜRCSA MONDATOK PÁRBESZÉDBE FOGLALÁSA**

A témaelkerülés stratégiája szintén egy hallás utáni értés feladatot követően került bemutatásra, amelynek a témája egy vacsorameghívás volt. A diákok párokban meséltek egymásnak egy vacsoráról, amin ők maguk vettek részt. Mindenki kapott egy „furesca mondatot”, ami egyáltalán nem illett ebbe a témába. Ezt a mondatot olyan természetesen kellett beépíteni a beszélgetésbe, hogy az azt hallgató többi diák ne vegye észre az idegen mondatot. A feladat természetes velejárója, hogy némelyik diák a beépítendő mondatot látva úgy érzi, ezt lehetetlen az adott környezetben használni. A feladat végrehajtására tett erőfeszítés az üzenetelvetés stratégiájának sikeres elkerülését is jelenheti.

#### **8. KEDVENC TÉMA**

A diákokat háromfős csoportokra osztottam, ebből ketten vizsgáztatók voltak, egy diák pedig vizsgázó, akinek két percen át beszélni kell a vizsgáztatók által választott témáról (ezek a tanfolyamon átvett témákból kerültek ki). A vizsgázónak úgy kellett irányítani a történetét, hogy kedvenc témájáról (tehát amiről könnyen és szívesen beszél angolul) beszélhessen. A vizsgáztatók pontokat adtak a vizsgázó beszédének folyamatosságára, pontosságára és szókincsére. A „vizsga” után megbeszéltük annak tanulságait, a diákok tapasztalatait a témaelkerülés stratégiájának hasznosságával és a feladat nehézségeivel kapcsolatban.

## **A kutatásban szereplő változók**

### **A stratégiák használatának gyakorisága**

A fentiekben definiált öt stratégiát (körülrás, megközelítés, hézagpótlók, téma elkerülése és üzenet elvetése) a felvételekről készült transzkriptumok és a retrospektív interjúk során készített jegyzetek alapján azonosítottam. Az azonosítás alapja a Poulisse (1994) által megállapított két kritérium: a probléma-orientáltság és a tudatosság volt, tehát csak a résztvevők által elemzett esetek lettek kommunikációs stratégiaként azonosítva.

## **Beszédtempó**

A stratégia tréning egyik legfontosabb célkitűzése az volt, hogy a résztvevők beszéd-készségét fejlessze, pontosabban azt a képességet, hogy a nyelvtanuló angol beszéddel tudja kitölteni a rendelkezésére álló időt. A stratégiák tanításával a nyelvtanuló olyan (idegen nyelvű) alternatívákat sajátít el, amelyet a beszéd szünetei és az anyanyelvre való átváltás helyett vethet be, és ezzel megakadályozhatja a kommunikáció megszakadását. A beszédtempó mértéke a szótag/másodperc volt. Az anyanyelvi és nem értelmes megnyilvánulások nem számítanak bele a szótagszámba. Félbeszakadt angol nyelvű szavak, mondatok, ismétlések a folyamatos beszéd részét képezték. A résztvevők által elvégzett két feladat beszédtempóját átlagoltam.

## **A beszéd folyamatossága és pontossága**

A nyelvhasználat minőségi javulásának mértékét a résztvevők beszédének folyamatosságán és pontosságán mértem. Mivel a tréning hatására a diákok nyelvi performanciája szóbeli vizsgákon és ehhez hasonló stresszes szituációkban javulni volt hivatott, a beszéd folyamatosságának és pontosságának értékelésére két vizsgáztatásban tapasztalt nyelvtanárt kértem meg. A hangfelvételek segítségével egytől ötig terjedő skálán pontozták a résztvevők beszédének folyamatosságát és pontosságát. Kísérletem céljából nem tájékoztattam őket. A két csoport pre- és poszttesztjei két kazettán voltak, a felvételek sorrendjéről sem volt informálva a két értékelő. Így próbáltam biztosítani az értékelés tárgyilagosságát.

## **Eredmények és megállapítások**

A következő rész a vizsgálat eredményeit ismerteti és értelmezi. Az első táblázatban a kontrollcsoport, illetve a kísérleti csoport által a pre- és poszttesztben használt stratégiák számát tartalmazza. A növekedés százalékos arányban látható. A téma elkerülése, mint stratégia a pretesztkor 5, a poszttesztkor 9 alkalommal került bevetésre a kontrollcsoportban, a növekedés 80 százalék. A kísérleti csoportban a preteszt folyamán 7, a posztteszt során 13 alkalommal történt a téma elkerülése, a növekedés 85 százalék. Ezek az adatok nem tűnnek meggyőzőnek a tréning sikere szempontjából. Ha azonban figyelembe vesszük, hogy a tréningnek az is célja volt, hogy az üzenet elvetése ritkábban történjen meg a kommunikáció során, a tréning mégiscsak sikeres volt. A kontrollcsoport esetében az üzenetek elvetésének száma a pretesztben 5, míg a poszttesztben 8 alkalommal fordul elő, a szám tehát 60 százalékkal növekedett. A különbség lehetséges magyarázata a tény, hogy a posztteszt első feladata, amelyben kedvenc könyvről meséltek a résztvevők, bonyolultabb volt, mint a preteszt első feladata, amelyben az elmúlt hétvégéjükéről beszéltek a diákok. A kontrollcsoportnál tapasztalt nagy számú üzenetelvetés a stratégiai kompetencia hiányával magyarázható; a csoport tagjainak nem álltak rendelkezésére olyan eszközök, amelyekkel kompenzálni tudták volna nyelvi hiányosságait. A kísérleti csoport, miután a fent említett problémák megoldására felkészítette őket a tréning, sikerrel megbirkózott a helyzettel: a preteszt felvételekor szintén 5, a posztteszt alkalmával azonban már csak 2 alkalommal adták fel üzenetüket a résztvevők, így a stratégia gyakorisága 40 százalékkal csökkent.

A kontrollcsoport esetében a megközelítések száma 2 a preteszt, 4 a posztteszt felvételekor, a kísérleti csoport tagjai 4 alkalommal használtak megközelítést a preteszt



során, 8 alkalommal a posztteszt felvételekor. A növekedés mindkét esetben 100 százalék. A különbség hiánya a kontrollcsoport által végzett „placebo” kommunikatív tréning indirekt stratégiafejlesztő hatásával magyarázható, amelyre már Dörnyei (1995) is rámutatott a kommunikációs stratégiák taníthatóságát vizsgáló tanulmányában. A kommunikatív tréning feladatainak célja a szabad, produktív beszéd gyakorlása, amely köztudottan stimulálja a kommunikációs stratégiák használatát (Poullisse, 1986).

A körülírások és hézagpótlók adatait nézve mindkét csoport mindkét tesztje során zéró a két stratégia előfordulásának gyakorisága, két esetet kivéve, ahol egy az előfordulás gyakorisága. A két stratégia esetében megállapítható, hogy a tréning hatása nem volt jelentős. Ennek oka az lehet, hogy a körülírások és hézagpótlók, mint stratégiák használata lexikai elemekre alapul az adott idegen nyelven, amelyek a beszélő aktív nyelvtudásához tartoznak. Ha a nyelvtanuló még nem sajátította el az automatikus használat szintjéig (Schmidt 1992) ezeket a szerkezeteket, akkor nem is valószínű, hogy használni fogja őket. A tréning nem szentelt elég figyelmet a két stratégia gyakorlásának, részben a rendelkezésre álló idő rövidsége miatt. A két stratégia hiányának másik oka a tesztek feladatainak természetében rejlik: egy téma kifejtése vagy egy kép leírása nem váltja ki a körülírás stratégiáját, más szóval, nincs szükség használatára. (Dörnyei [1995] kísérletében a résztvevőknek olyan magyar szavakat kellett elmagyarázni, amelyeknek nincs egy angol megfelelőjük, például „golyabál”. Egy ilyen jellegű feladat azonban nem alkalmas a körülírások spontán előfordulásának megfigyelésére.) A hézagpótlók definíciójában az áll, hogy „a beszélő szüneteket, elakadásokat hidal át, és időt nyer a gondolkodásra, ezáltal sikerül nyitva tartania a kommunikáció csatornáját és fenntartani a beszélgetést, akkor is, ha nehézségekbe ütközik”, azonban egyik feladatban sem került sor beszélgetésre, míg a tréning során dialógusban gyakorolták a kísérleti csoport tagjai ezt a stratégiát. A fentiekben felsorolt problémák a kutatás komoly korlátait jelentették.

**1. Táblázat**  
**A stratégiák használatának gyakorisága**

stratégia	kontrollcsoport			kísérleti csoport		
	preteszt	posztteszt	növekedés	preteszt	posztteszt	növekedés
téma elkerülése	5	9	+80%	7	13	+85%
üzenet elvetése	5	8	+60%	5	2	-40%
megközelítés	2	4	+100%	4	8	+100%
körülírás	–	1	–	1	–	–
hézagpótlók	–	–	–	–	–	–

A második táblázat a kontroll- és kísérleti csoport pre- és poszttesztjének adatait tartalmazza. Az összehasonlítás alapja a csoporttagok beszédtempójának átlaga. A növekedést a posztteszt értékéből a preteszt érték kivonásával számoltam ki. A kontrollcsoport esetében 0,18 szótag/másodperc a növekedés, a kísérleti csoport esetében 0,24 szótag/másodperc, tehát a kísérleti csoportban számszerűen nagyobb a növekedés. A résztvevők beszédtempójának növekedése általános tendenciának tekinthető a kísérletben, ez a hatás elsősorban a stratégia, illetve társalgási tréningben is előforduló beszédgyakorlatoknak tulajdonítható, amelyek által automatizáció nagyobb fokára jutottak a diákok. Schmidt (1992) szerint az automatizált beszéd többek között gyors

és hatékony, nem kerül erőfeszítésbe, és nem limitálja a rövid távú memória, míg a kontrollált beszéd lassú, nem hatékony, és nagy erőfeszítésbe kerül. A két folyamat közötti váltás (tehát a kontrolláltról az automatikusra) gyakorlással hajtható végre. A gyakorlás mindkét tréningnek alapelme volt. A két csoport beszédtempójának növekedése közti különbség igen csekély. A jelenség lehetséges magyarázata, hogy mindkét csoport nagyobb erőfeszítést tett a rendelkezésre álló idő angol beszéddel való kitöltésére a posztteszt felvételénél, hiszen már ismerték a feladatok jellegét. Több diákom megjegyezte, hogy a preteszt felvétele után folytatott retrospektív interjú folyamán igen sokkolóan hatott, mikor saját angol beszédét először hallotta felvételtől. Ez a tapasztalat is motiválhatta a diákokat az összefüggőbb, tempósabb beszédre.

**2. Táblázat**  
**Beszédtempó, csoportátlag**

stratégia	kontrollcsoport			kísérleti csoport		
	preteszt	posztteszt	növekedés	preteszt	posztteszt	növekedés
	0,735	0,918	+0,18	0,912	1,213	+0,24

A harmadik táblázatban a beszéd folyamatosságára adott pontok láthatóak. A növekedést a posztteszt pontszámaiból a preteszt pontszámainak kivonásával számoltam ki. A beszédtempó növekedése a kontrollcsoport esetében 0,625 pont volt, a kísérleti csoportnál a növekedés 1,343 pontot ért el. A két csoport növekedése közti számszerű különbség igen szembetűnő, ez igazolni látszik azt a hipotézist, hogy a nyelvtanulók beszédének folyamatossága fejleszthető stratégia-tréning segítségével. A kísérleti csoportnál tapasztalt kiugró növekedés azzal magyarázható, hogy azok a diákok, akik birtokában vannak stratégiai eszközöknek, magabiztosabbak egy adott idegen nyelven folyó kommunikációban.

Érdekes megfigyelni, hogy míg a két csoport fejlődése között a beszédtempót illetően alig van különbség, a beszéd folyamatosságát pontozó két tanár úgy ítélte meg, hogy a kísérleti csoportban látható fejlődés kétszerese a kontrollcsoportban tapasztalható fejlődésnek. A folyamatos beszédnek Schmidt (1992) négy fő aspektusát különbözteti meg: a folyamatosan beszélni tudó egyén könnyen kitölti a rendelkezésre álló időt beszéddel, beszéde koherens, komplex és tömör, tisztában van azzal, hogy különböző kontextusokban mit illik mondani, és kiemelkedően tud bánni a nyelv esztétikai funkcióival. Ahogyan a leírásból is nyilvánvaló, a beszéd mennyisége mellett annak minősége is fontos szerepet játszik a beszéd folyamatosságának megítélésakor. Kísérleti csoport által egyértelműen elért magasabb eredményre való tekintettel megállapíthatjuk, hogy a stratégiai tréning sikerrel fejlesztette a diákok beszédének folyamatosságát.

**3. Táblázat**  
**A beszéd folyamatossága (1-5), csoportátlag**

stratégia	kontrollcsoport			kísérleti csoport		
	preteszt	posztteszt	növekedés	preteszt	posztteszt	növekedés
	2,25	2,875	+0,625	2,5625	3,9062	+1,343

A fentiekben tárgyalt eredmények a résztvevők általános nyelvi fejlődéséről tanúskodnak, ami több tényezővel is magyarázható. A fejlődés elsődleges és legnyilvánvalóbb oka a négy hét nyelvóráinak nyelvi inputja. A második tényező a több résztvevő által megfogalmazott tapasztalat; a pre- és poszttesztek és a retrospektív interjúk tanulságos, időnként sokkoló hatása. A preteszt tapasztalatai tehát több diákot arra ösztönözhettek, hogy próbáljon jobban teljesíteni a posztteszt alkalmával. Az ismételt retrospektív interjúk hatását egy kísérlet alanyaira már Poulisse (1990) is elemezte. Habár a diákok hozzáállását a kísérlethez nem volt hivatva vizsgálni a tanulmány, a fenti megállapítások igen hasznosak a nyelvtanár számára és a kutatás folytatásához is hasznos információkat nyújtanak.

## **Összegzés, következtetések**

### ***A kutatás fő eredményei***

Kísérletem célja az volt, hogy empirikus tapasztalatokat szerezzek a kommunikációs stratégiák taníthatóságáról. Olyan feladatokat, eljárásokat kerestem, amelyek segítségével a nyelvtanuló sikeresen megbirkózhat nyelvtudásának hiányosságaiból adódó problémáikkal a kommunikáció során, tehát stratégiai kompetenciáját fejleszti. Tapasztalatom az volt, hogy a nyelvi kurzusok általában nem helyeznek kellő hangsúlyt a kommunikatív kompetencia ezen komponensére.

Mint Dörnyei (1995) is felhívja rá a figyelmet, sok kutató megkérdőjelezi a kommunikációs stratégiák taníthatóságát, mások azonban úgy vélekednek, hogy lehetséges és hasznos a kommunikációs stratégiák tanításának beépítése az idegen nyelvet tanító kurzusokba. Kísérletemben négy stratégia taníthatóságát vizsgáltam: 1) téma elkerülése, 2) megközelítés, 3) körülírás, és 4) hézagpótlók. A vizsgálatban a következők változók voltak: a négy stratégia előfordulásának gyakorisága, a diákok beszédtempója és a diákok beszédének folyamatossága. A stratégia tréning feladatait a Dörnyei (1995) által javasolt eljárásra alapoztam.

A kontroll- és kísérleti csoport növekedését összehasonlítva a téma elkerülése és a megközelítések gyakoriságát illetően a stratégia tréning hatékonysága nem egyértelmű. Az üzenet elvetésének növekedése a kontrollcsoportnál, és ugyanezen stratégia drasztikus csökkenése a kísérleti csoport esetében azonban a stratégia tréning pozitív hatásának tudható be, amelynek célja az volt, hogy a résztvevők sikerrel tudjanak megbirkózni a nyelvi hiányosságaikból adódó problémákkal idegen nyelven folytatott kommunikáció során. A körülírások és hézagpótlók előfordulásának szinte teljes hiánya mindkét csoportban, mindkét teszt alkalmával, a stratégia-tréning eredménytelenségéről tanúskodik e két stratégia szempontjából. Ez a tapasztalat igen hasznos a további kutatás megtervezésénél.

A résztvevő két csoport beszédtempójában tapasztalt növekedés közti különbség igen csekély, a kísérleti csoportban tapasztalt növekedés a beszéd folyamatosságában azonban jelentősen magasabb, mint a kontrollcsoportban. Ez a tény azt mutatja, hogy a kutatás eredménye ígéretes a kommunikációs stratégiák taníthatóságának szempontjából, és a kutatás szerkezetének módosításával lehetséges lenne még jelentősebb eredményekhez jutni, amelyek általánosan érvényesek az idegen nyelvek tanítására.

## **A kutatás módszertani problémái, javaslatok a további kutatásra**

A kutatás tapasztalataiból kiindulva megállapítható, hogy a pre- és posztteszt feladatai nem váltották ki közvetlenül mind a négy stratégia használatát. Ha az interjúkat egy anyanyelvű vette volna fel, életszerűbb beszélgetések születhettek volna, és nem érezték volna azt a résztvevők, hogy anyanyelvükre átváltva is tudnak kommunikálni az interjú készítőjével. Mivel megszokták közös munkánk során a nyelvórákon, hogy magyarul is fordulhatnak hozzám segítségért, nem minden esetben volt diákjaimnak elég motivációja ahhoz, hogy angolul (nyelvi és stratégiai kompetenciájukra támaszkodva) próbálják kifejezni mondanivalójukat.

A kutatás második komoly korlátját a nagy számú lemorzsolódás jelentette. A preteszt felvételekor tizenkét fős csoportokból a poszttesztek idejére már csak nyolc olyan diák maradt mindkét csoportban, aki látogatta az órákat és hajlandó is volt részt venni a második teszten. A kis minta miatt már nem lehetett statisztikai vizsgálat alá vetni a kísérlet eredményeit. Ha kutatásomat, Dörnyeihez (1995) hasonlóan, egy középiskolában végeztem volna, a lemorzsolódás aránya jelentősen kisebb lett volna. A kutatás háttérében álló problémát azonban nyelviskolai csoportjaimban tapasztaltam, a kísérlet célja ezen csoport kommunikációs problémáira keresett megoldást, tehát kétséges, hogy a 14 és 18 év közötti középiskolás diákokkal elért eredmények reprezentatívak lehetnek-e a nyelvtanulók felnőtt populációjára?

A harmadik probléma a tréning rövidegsége volt. Mivel a tréninget a nyelvtanfolyamba ágyazva kellett végezni, gyakran nem jutott elég idő az eljárás létfontosságú gyakorlás részére. A körülírások és hézagpótlók tanításának sikertelensége részben az idő rövidegségének tudható be. A jelen kutatás próbatanulmányként szolgálhat egy későbbi, nagyobb léptékű kutatáshoz, mivel rávilágít több olyan aspektusra, amelyet érdemes figyelembe venni egy újabb kutatás megtervezésekor. Nézetem szerint egy újabb, átfogó kutatás a kommunikációs stratégiák taníthatóságáról Dörnyei (1995) és saját kutatásom eredményeivel és tanulásaival meg lett alapozva. Egyértelművé vált, hogy a további kutatás kommunikációs stratégiák taníthatóságának területén szükséges, hasznos, és egyben nagy kihívás is.

---

## **IRODALOM**

- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press: Oxford.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies*. Blackwell: Oxford.
- Bárdos, Jenő (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards és R. W. Schmidt (szerk.). *Language and communication* (pp. 2–27). Longman: Harlow, UK.
- Canale, M. és Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1–47.
- Dörnyei, Zoltán (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 29, pp. 55–85.

- örnyei, Z., és Scott, M.L. (1997). Review Article, Communication strategies in a second language: Definitions and Taxonomies. *Language Learning*, 47, pp. 173–210.
- örnyei, Z., és Thurrel, S. (1991). Strategic competence and how to teach it. *ELT Journal*, 45, pp. 16–23.
- örnyei, Z., és Thurrel, S. (1992). *Conversation és dialogues in action*. Prentice Hall: Hemel Hempstead, UK.
- ørch, C. és Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In Færch, C. és Kasper, G. (szerk.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 20–60). Longman: Harlow, UK.
- eon, É., N. Tóth, Zs., Rádai, P. (1993). *165 ötlet nyelvtanárok számára*. Tankönyvkiadó: Budapest.
- eon, É., N. Tóth, Zs., Rádai, P. (1998). *Még 135 ötlet nyelvtanárok számára*. Tankönyvkiadó: Budapest.
- er, C. (1994). An action research look at the communication strategies of adult learners. *TESOL Journal*, 4, pp. 28–31.
- ey, S. (1997). *Reward Elementary. Resource Pack*. Heinemann ELT: Oxford.
- itson, P. (1987). *Developing communication Skills*. Cambridge University Press: Cambridge.
- ulisse, N. (1990). *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Foris Publications: Dordrecht, Holland/Providence RI – U.S.A.
- ulisse, N. (1994). Communication Strategies in a Second Language. In *The encyclopedia of language and linguistics*. (Vol. 2., pp. 620–624). Pergamon Press: Oxford.
- midt, R. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, pp. 357–385.
- liger, H. W. és Shohamy, E. (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford University Press: Oxford.
- one, E. és Yule, G. (1989). *Focus on the language learner*. Oxford University Press: Oxford.
- ldner-Basset, M. (1986). Teaching and learning polite noises: Improving pragmatic aspects of advanced adult learners' interlanguage. In G. Kasper (szerk.), *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom* (pp. 163–178). Aarhus University Press: Aarhus.
- llems, G. (1986). Communicatiestrategiën en hun Rol in het Vreemde-talenonderwijs. *Levende Talen*, 409, pp. 170–173.

BALÁZS GÉZA

## Magyar nyelvhelyességi lexikon

A rádiós és televíziós nyelv művelő műsoraiból jól ismert, fiatal nyelvész lexikonszerűen, címszavakba rendezve, könnyen kezelhető formában tekinti át a helyes magyar nyelvhasználat legkényesebb és legvitatottabb kérdéseit, mindenekelőtt a középiskolások igényeit tartva szem előtt – útmutatásai és tanácsai azonban mindenki számára hasznosak lehetnek.

228 oldal, 1600 Ft

CORVINA