

ZÖLDI KOVÁCS KATALIN

Simmelweis Egyetem, Egészségtudományi Kar

*zoldikovacska@se-etk.hu***Egészségügyi szaknyelvet tanuló hallgatók hallásértési stratégiái**

This article reports on an investigation of listening strategy applications by students of English for Specific Purposes. The paper examines the types of strategies used and the differences in strategy use by more skilled and less skilled listeners. The differences in processing a health-related text and a general text are also studied in the article. Think-aloud data were coded and analyzed quantitatively, the strategy of elaboration also qualitatively. Significant differences were found both by text type and listening skill.

Bevezetés

Napjainkban az orvosok, egészségügyi szakemberek kommunikációja hatalmas változásokon megy keresztül. Ma már nem elég az alapvető kezeléseket elvégezni, hanem hatékonyan kell kommunikálni a betegekkel. Ez már önmagában hatalmas kihívást jelent az egészségügyi szakember számára. Ugyanakkor egyre többen próbálnak külföldön munkát keresni, de az itthon maradó szakember is találkozik külföldi betegekkel. A külföldi beteg megértése pedig alapvető fontosságú.

Jelen dolgozat az alkalmazott hallásértési stratégiák feltérképezésére koncentrálna. Úgy gondolom, hogy e tényezők ismerete segít megtalálni a hallgató számára megfelelő mentális technikákat, melyek hozzájárulhatnak korlátolt információ-feldolgozó kapacitásának leküzdéséhez.

Az idegen nyelvi beszédértés kutatása

Bár a hallás utáni értés a négy alapkészség közül az egyik legfontosabb, hiszen ezt sajátítjuk el elsőnek az anyanyelvi fejlődés során, s jelentős szerepet játszik a szóbeli kommunikációban is, számos kutató szerint (Osada, 2004; Vandergrift, 2002, 2003, 2007) a második nyelv oktatásában nincs megfelelően reprezentálva, s ez a legkevésbé kutatott a négy alapkészség közül. Pedig bizonyított tény, hogy a hallás utáni értés fejlesztése jótékony hatást fejt ki a többi készség fejlődésére is (Rost, 2002).

A stratégiák kutatása

A nyelvtanulási stratégiák meghatározása igen nehéz feladat, különböző kutatók különbözőképpen definiálják. Chamot (2004: 14) definíciója szerint „a tanulási stratégiák azok a tudatos gondolatok és cselekedetek, amelyeket a tanulók

egy tanulási cél elérése érdekében alkalmaznak”. Field (2008a) a hallgatási stratégiákat olyan kompenzációs technikáknak tekinti, melyeket azért alkalmaz a hallgató, hogy a szöfelismerésben vagy a megértésben keletkezett hézagokat kitöltse.

Chamot (2005) abban látja a tanulási stratégiák tanulmányozásának előnyeit, hogy azok segítségével bepillantást nyerünk a nyelvtanulás metakognitív, kognitív, szociális és affektív folyamataiba, ezáltal segíthetünk a kevésbé sikeres nyelvtanulóknak elsajátítani a megfelelő stratégiákat, aminek következtében ők is sikeresebb nyelvtanulókká válhatnak.

A hangosan gondolkodás módszerét az idegen nyelvi beszédértésben először Murphy (1985) alkalmazta. A felvett protokollokat elemezve 17 stratégiát különböztet meg. Azt találta, hogy a sikeresebb hallgatók hatékonyan alkalmazták a következtetés és a predikció stratégiáját, s általában is rugalmasabban kezelték a stratégiákat és szélesebb skálán mozgott stratégia-használatuk. A kevésbé sikeres hallgatók ezzel szemben túlságosan támaszkodtak vagy a szövegre vagy saját, világról szóló tudásukra. Murphy kiemeli azt is, hogy a hallgatók által generált belső szövegek sok szempontból különbözhetnek az eredetitől.

O’Malley és munkatársai (1989) az Anderson által kidolgozott elmélet alapján vizsgálták az idegen nyelvi hallás utáni értést. Összességében azt találták, hogy a sikeres hallgatók gyakrabban éltek az önmonitorozás, a háttértudás alkalmazása, és a következtetés stratégiáival. Az a tény, hogy a jobb eredményt elért hallgatók sikeresebben alkalmazták a stratégiákat, mint gyengébb eredményt elért társaik, arra enged következtetni, hogy a gyengébb eredményt elért hallgatók segítségével stratégiailag sikeresebb tanulókká válhatnak.

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

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

A vizsgálat, a vizsgálat anyaga és az adatfeldolgozás

Kutatási kérdések

A fentiek értelmében a kutatási kérdések a következők:

1. Mi jellemzi a résztvevők stratégiahasználatát?
2. Van-e különbség a stratégiahasználatban a szaknyelvi szöveg és az általános szöveg feldolgozásakor?
3. Van-e különbség a jól teljesítő és a kevésbé jól teljesítő hallgatók stratégiahasználata között?

Ezen kérdések alapján a kutatási hipotézisek a következők:

1. A hallgatók várhatóan sokféle stratégiát alkalmaznak, s valószínűsíthető, hogy a kognitív stratégiák gyakrabban fordulnak elő, mint a metakognitív stratégiák.
2. Szinte biztos, hogy a szaknyelvi szöveg esetén a szaknyelvi tudást alkalmazzák a hallgatók leggyakrabban, míg az általános nyelvi szöveg feldolgozásakor az általános világismeret alkalmazása a leggyakoribb.
3. A jól teljesítő hallgatók valószínűleg kevesebbszer élnek a háttértudás alkalmazásával, mert hamarabb felépítik a megfelelő konceptuális keretet. A kevésbé jól teljesítő nyelvtanulók ezzel ellentétben többször próbálkoznak és valószínűleg sokkal kevésbé rugalmasan kezelik az aktivált sémákat, mint jól teljesítő társaik.

A vizsgálati személyek

A vizsgálatban összesen 15 személy vett részt. A vizsgálati személyek mind a Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Karának hallgatói, a felvételek készítése idején (2008. II. félév) III. évesek. Angol szaknyelvi tanulmányaik kezdetekor mindannyian rendelkeztek az Európa Tanács egységesített európai vizsgastandardjai szerinti B1 szintnek megfelelő nyelvtudással, s a vizsgálat idején idegen nyelvből a második szemesztert végezték.

A vizsgálati eljárás

A vizsgálat folyamán a hallgatók két szöveget hallgattak meg (PROFEX és IELTS lefutott vizsgaszövegek). A PROFEX szöveg (2007. ápr. 12.) témája a koraszülötteknél előforduló angolkór volt. A vizsgálatban használt általános szöveg a Cambridge IELTS 6 Self Study Pack Test 3, Listening, Section 3 szövege, témáját tekintve egy közös marketing felmérés előkészítése. Mindkét szöveg párbeszéd, a szakmai szöveg interjú az adott kutatásról, míg az általános szöveg két egyetemi hallgató közös feladatának előkészítése. Mindkét szöveghez feladatlap is tartozott, melyek első néhány iteme szövegkiegészítés, míg a többi item táblázat kitöltése volt.

A vizsgálatban a hangosan gondolkodás módszerét alkalmaztuk. Ez párhuzamosan folyik a feladat megoldásával, így a vizsgált személyek akkor verbalizálják gondolataikat, amikor azok közvetlenül hozzáférhetők, vagyis amikor elérhetők a rövidtávú memóriában.

Adatgyűjtés

Az adatgyűjtés egyénekenként történt és néhány perces bemelegítő beszélgetéssel kezdődött, ezt követte a hangosan gondolkodásra való felkészítés. A felkészítés folyamán a hallgatók egy szaknyelvi szöveget hallgattak meg ugyanazzal a módszerrel, amivel a későbbi szövegeket is. Egy ilyen alkalom a felkészítéssel együtt körülbelül 55-60 percig tartott. Az elhangzottakat (természetesen a bemelegítő beszélgetés és a felkészítés kivételével) kazettára rögzítettem későbbi átírás és kódolás céljából.

A hangfelvételek készítésekor a hallgató először a szaknyelvi szöveget hallgatta meg CD lejátszóról. Eközben a CD-t a leírt szövegen előre bejelölt helyeknél megállítottam és a hallgató megpróbálta verbalizálni az adott szövegrésszel kapcsolatos gondolatait. A szünetek helyéül, amikor is a hallgató hangosan gondolkodik, igyekeztem a szöveg természetes diskurzushatárait választani. Az egészeket diktafon segítségével kazettára rögzítettem. A hallgatók számára nem volt előre ismert a szövegek témája. Ez azt a célt szolgálta Vandergrift (2003) kísérletéhez hasonlóan, hogy ne aktiválódjanak sémák a hallgatás kezdete előtt, s ezzel lehetővé váljon a hozzáférés a hallgatók gondolkodási folyamataihoz már a perceptuális feldolgozás folyamán.

A részenkénti hallgatás után a hallgató újra meghallgatta a szöveget, ezúttal megszakítás nélkül, majd következett a feladatmegoldás. Ugyanezt a folyamatot megismételtük az általános szöveggel is.

A hangosan gondolkodási adatokat átírtam és Vandergrift (2003) taxonómiájának felhasználásával elemeztem. (A taxonómiát lásd az 1. Függelékben.)

Mivel a kódolást egyedül végeztem, szükséges volt a kódoló/kódolás megbízhatóságának (*intra-coder reliability*) ellenőrzése. Ennek megfelelően négy hónap elteltével újra kódoltam a szövegeket úgy, hogy a kódolás és újrakódolás között nem tanulmányoztam a protokollokat. A megbízhatósági együttható kiszámításához a Young (1997) által javasolt és Goh (2002) által is alkalmazott képletet használtam. Ez megmutatja a kódolás – újrakódolás egyezését öt találmásra kiválasztott protokoll alapján:

az első és a második kódolás alapján egyező stratégiák száma

az első kódolás szerinti stratégiák száma

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

A hallgatókat teszteredményeik alapján három csoportba osztottam. A felső egyharmad képezte a jól teljesítők csoportját, míg az alsó egyharmad a gyengén teljesítők csoportját.

Az eredmények bemutatása és értelmezése

Az első kutatási kérdés arra irányul, hogy mi jellemzi a résztvevők stratégiahasználatát. Az első táblázat ezeket az összesített adatokat mutatja szövegfajtként. Csak azokat a stratégiákat vettem figyelembe, amelyeket legalább egyszer alkalmazott legalább egy hallgató.

A metakognitív stratégiák közül kevés típus használata volt tetten érhető. Nem szerepelt a hallgatók által alkalmazott stratégiák között a tervezési stratégiák közül az előre eltervezés, a figyelemösszpontosítás és az ön-menedzselés. Ennek nagy valószínűséggel az az oka, hogy a hallgatóknak nem volt lehetősége előre felkészülni a felvételre és a téma sem volt számukra ismeretes. A tervezési stratégiák közül egyedül a szelektív figyelem jelent meg, az is csak a második hallgatásnál, amikor már ismeretesek voltak a feladatok. Nem éltek továbbá a hallgatók az értékelés stratégiájával.

A kognitív stratégiák közül szinte mindegyiket használták a vizsgálati személyek. Kivételt képez ez alól a nyelvi alapú következtetés, a háttértudás kreatív alkalmazása és a képi megjelenítés. A fordítás is hiányzik az elemzett stratégiák közül, de nem amiatt, hogy nem éltek vele, hanem éppen ellenkezőleg, sokat is használták. Tekintettel arra, hogy mind a 15 hallgató magyarul gondolkodott és magyarul fejezte ki gondolatait, szinte lehetetlen volt megjelölni azokat az alkalmakat, amikor a fordítás eszközével élt.

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

Az eredmény tehát igazolja az első hipotézist, azzal a kiegészítéssel, hogy volt még 1-2 stratégia, ami nem szerepelt a hallgatók által alkalmazott stratégiák között (pl. előre eltervezés, figyelem összpontosítása, képi megjelenítés).

A második kutatási kérdés arra irányul, hogy vajon van-e különbség a szakmai szöveg hallgatásakor és az általános szöveg hallgatásakor alkalmazott stratégiák között. Páros t-próbával megvizsgálva azt látjuk, hogy a hang alapján történő következtetés, a szakmai tudás és a világismeret alkalmazásában van szignifikáns különbség. (A t-próba eredményeit a 2. Függelék 2. táblázata tartalmazza.) A t-próba szerint az általános szöveg hallgatásakor lényegesen többször próbáltak a hallgatók a hang alapján következtetni a szövegben elhangzott

információra. Ennek inkább műfaji oka lehet, mégpedig az, hogy a szakmai szöveg interjú volt, míg az általános szöveg párbeszéd két, közös projekten dolgozó diák között. Természetes, hogy a közösen végzett munka közben a diákok markánsabban artikulálják érzelmeiket, hangulatukat, lelkiállapotukat. A másik két szignifikáns különbség viszont megegyezik második hipotézisünkkel, miszerint a világra vonatkozó háttérismeret és a szakmai tudás alkalmazásának tekintetében mindenképpen különböznek a két szöveg feldolgozásakor alkalmazott stratégiák. Az, hogy a többi stratégia esetében nem szignifikáns a különbség, arra utal, hogy a vizsgált személyek a hallott szöveg feldolgozásakor nagyjából ugyanazokat a stratégiákat alkalmazzák mind szakmai, mind általános szöveg esetében.

A harmadik kutatási kérdés az, hogy van-e kapcsolat az alkalmazott stratégia és az eredmény között. A Spearman rangsorkorreláció elemzés szignifikáns korrelációt mutat a szakmai szöveg feldolgozásakor a verbális kontextus alapú következtetés és a teszteredmény között. (A Spearman rangsorkorreláció elemzés eredményeit a 2. Függelék 3. táblázata mutatja.) Az általános szöveg feldolgozása esetében pedig a világról szóló ismeretek alkalmazása és a teszteredmény között, illetve az ismétlés és a teszteredmény között mutatkozik negatív korreláció. Ez természetesen csak arra utal, hogy van összefüggés az említett tényezők között, azt viszont már nem mutatja ki, hogy van-e ok – okozati összefüggés a mért értékek között.

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

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

egyes szavak jelentésének megfejtésére koncentrálnak, nem marad memóriakapacitásuk a felülről lefele irányuló feldolgozásra. Ezt a jelenséget több kutatás is megerősíti (pl. O'Malley, *et al.*, 1989; Rost & Ross, 1991; Osada, 2004).

Az általános szöveg esetében a kevésbé jól teljesítő hallgatóknál figyelhető meg jobban a háttértudás alkalmazása, amit ugyanakkor látszólag nem, vagy nem megfelelően kísér a verbális kontextus adta információk figyelembevétele. Ugyanakkor, ha visszatekintünk az alkalmazott stratégiák előfordulására, azt látjuk, hogy az általános szövegben hallottak feldolgozásakor a verbális kontextus alapú következtetés a harmadik leggyakoribb stratégia. Ennek a látszólagos ellentmondásnak az lehet a magyarázata, hogy mind a jól teljesítő, mind a kevésbé jól teljesítő hallgatók alkalmazzák a kontextus alapú következtetést, de a kevésbé jól teljesítő hallgatók esetében ez nem az aktivált rossz séma elvetéséhez vezet, hanem éppen ellenkezőleg, a hallott információnak a nem megfelelő sémához való igazítását eredményezi. Ez a fajta feldolgozás nehezíti, vagy éppen akadályozza a megfelelő konceptuális keret kialakítását és a jelentés felépítését. Mindezek alapján megállapíthatjuk, hogy harmadik hipotézisünk is megerősítést nyert.

A háttértudás alkalmazása

Mint azt a stratégiák alkalmazásának kvantitatív elemzésében ismertettem, a tanulmányban részt vevő hallgatók leggyakrabban a háttértudás stratégiáját alkalmazzák. Ismeretes, hogy a háttértudás befolyásolhatja a beszédmegértést. A tanulók a szavak, a frázisok és a mondatok megértésében viszonylag gyakran fordulnak a már meglévő, előzetes tudásukhoz, hogy a bejövő hangfolyamot dekódolják. (Buck, 2001; Rubin, 1994; Vandergrift, 2007). Vandergrift (2002) kihangsúlyozza, hogy a hallás utáni értés több annál, mint hogy kivonjuk a jelentést a bejövő szövegből. Olyan folyamatként írja le, mely egyezteteti azt, amit a hallgató hall, azzal, amit tud a témáról. Long (1990) megfogalmazása szerint a sémák azzal segítik a megértést, hogy a szöveget kontextusba helyezik és hozzájárulnak a hiányzó információ pótlásához.

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

Ez is azt mutatja, hogy az idegen nyelvű szöveget hallgató nyelvtanuló igyekszik maximálisan kihasználni a háttértudása adta lehetőségeket, azonban nem ritka, hogy a háttértudás alkalmazása téves értelmezéshez vezet. Ez akkor fordul elő, ha a hallgató nem megfelelő sémát aktivál, valamint túlságosan is ragaszkodik elképzeléséhez és nem veszi észre, hogy a bejövő input nem támasztja alá elképzelését. (Field, 2004; Long, 1990; O'Malley, *et al.*, 1989). Ezekben az

esetekben a hallgató vagy nem ellenőrzi folyamatosan a kezdetben felállított hipotézist, vagy elmulasztja újabb hipotézis felállítását.

A Spearman rangsorkorreláció, melyet korábban már bemutattam, és amely fajtánként nézi a háttértudást igénybevevő stratégiák és az eredmény viszonyát, viszont szignifikáns negatív korrelációt mutat az általános szöveg esetében az általános világról szóló ismeretek alkalmazásának száma és az elért pontszám között. Ez azt is jelzi, hogy a kevésbé sikeres hallgatók általában többször próbálkoztak ennek a stratégiának a használatával, de eredménytelenül. Ez összhangban van más kutatások eredményeivel is. Arra is utal, hogy a jobb eredményt elért hallgatóknak nincs szükségük olyan mértékben a háttértudás adta információk igénybevételére, mint a kevésbé sikeres hallgatóknak, mivel nyelvtudásuk és kiegyensúlyozottabb, összehangoltabb stratégia-használatuk révén könnyebben felépítik a hallott szöveg mentális reprezentációját. Ezzel szemben a kevésbé sikeres hallgatók csak nagyon hiányos információkra támaszkodhatnak a mentális reprezentáció felépítésében, kompenzációképpen gyakran a világról szóló tudásukat hívják segítségül, de nem megfelelő adatvezérelt feldolgozás híján a felülről lefelé történő feldolgozás sem jelent megoldást. Nem sikerül a kettőt összhangban alkalmazniuk, vagy csak egyszerűen túl sok információ hiányzik ahhoz, hogy megfelelően felépítsék a jelentést.

Hely hiányában csak két példát említenék a hallgatók félreértéseire. Az elsőben a feladat meghatározásáról van szó.

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

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

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

A következő párbeszéd részletben azt beszélik meg a diákok, hogy a kérdőívbe milyen kérdéseket vegyenek be.

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

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

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

Megállapíthatjuk, hogy a háttértudás alkalmazása akkor sikeres, ha a nyelvtanuló/hallgató megfelelő szintű nyelvtudással rendelkezik, valamint az aktivált sémákat, kereteket a szöveg verbális kontextusával folyamatosan egyeztetni, s ellenőrzi hipotézisét. Amennyiben ellentmondást érzél, változtat hipotézisén,

vagy ha a bejövő információ úgy kívánja, esetleg az aktivált sémát változtatja meg. Mindezek mellett nem feledkezik meg az alulról felfelé történő feldolgozásról sem.

Következtetések

Megállapíthatjuk, hogy a kutatásban részt vevő hallgatók a stratégiák viszonylag széles skáláját alkalmazzák mind a szakmai, mind az általános angol nyelvű szöveg hallgatása esetében. A hangosan gondolkodó protokollok alapján jóval több kognitív stratégiát találunk, mint metakognitívat.

Figyelmet érdemel, hogy számos stratégia mind a jól teljesítő, mind a kevésbé jól teljesítő hallgatóknál előfordul, ami arra utal, hogy e stratégiák használata és a hallott szöveg feldolgozásának sikeressége között nincs ok-okozati összefüggés. Vagyis nem attól lesz sikeres vagy nem sikeres a feldolgozás, hogy a nyelvtanuló mely stratégiákat alkalmazza, hanem sokkal lényegesebb, hogy a stratégiát megfelelő módon tudja alkalmazni, a stratégiákat összehangolja.

A szakmai szöveg és az általános szöveg hallgatásakor használt stratégiák közül szignifikáns különbség mutatkozik a szakmai tudás és az általános tudás alkalmazása között. Szintén különbség, hogy a szakmai szöveg feldolgozásakor szignifikáns összefüggés mutatható ki a (verbális) kontextus alapú következtetés és az elért eredmény között, míg a szakmai tudás alkalmazása nem korrelál az elért eredménnyel. Az általános szöveg esetében pedig a kontextus alapú következtetés nem mutat szignifikáns korrelációt az eredménnyel, a háttértudás alkalmazása viszont negatívan korrelál az elért eredménnyel.

Felmerül a kérdés, hogy miért mutat szignifikáns korrelációt a szakmai szöveg feldolgozásakor a kontextus alapú következtetés és az eredmény, ha a szakmai tudás és az eredmény nem jelez ilyen összefüggést. Erre az lehet a magyarázat, hogy a szakmai tudás egy-egy részletét szinte minden hallgató megpróbálta felhasználni, természetesen közel sem olyan gyakorisággal, mint az általános szöveg esetében az általános világról szóló tudást, a kontextus alapú következtetéshez azonban arra lett volna szükség, hogy a szakmai tudás részleteiből összeálljon egy keret, amelyet bátran lehet alkalmazni, ha bizonytalan a feldolgozás. A kevésbé jól teljesítő hallgatók inkább csak egy-egy kisebb információdarabot alkalmaztak szakmai tudásukból, ez viszont nem tette lehetővé, hogy a kontextus segítségét is igénybe vegyék a feldolgozásnál. Ezzel ellentétben az általános szövegnél „könnyebben” hoztak létre egy keretet, mert függetlenül attól, hogy mennyire állt közel az eredeti elképzelés a szándékolt jelentésnek megfelelő kerethez, mindig találhattak újabb információt és újabb keretet. Vagy éppen megtartották az eredeti keretet és ahhoz igazították a bejövő információ alapján létrehozott jelentést.

Pedagógiai implikációk

A kutatás eredményeit figyelembe véve szükségesnek látszik a hallásértési stratégiák oktatása (pl. Macaro, 2001 modellje alapján). Fontos, hogy a hallgatók tisztában legyenek a választható stratégiák tárházával, hogy aztán egyéni stílusuknak, a szövegnek és az adott feladatnak megfelelő legjobb stratégiákat alkalmazhassák. Az adott populációban, tekintettel a szakmai kommunikációban elhangzottak megértésének fontosságára, elsősorban a szakmai szövegek hallgatása kerül a középpontba. Az alulról felfelé irányuló feldolgozással párhuzamosan hangsúlyt kell fektetni a felülről lefelé irányuló feldolgozásra, különös tekintettel a megfelelő szakmai háttér aktiválására, valamint a verbális kontextus nyújtotta lehetőségek kiaknázására. Az alulról felfelé irányuló feldolgozást elsősorban a szegmentálás gyakorlásával segíthetjük, a felülről lefelé irányuló feldolgozást pedig a kompenzációs stratégiák gyakoroltatásával (Vandergrift, 2007).

Saját vizsgálódásomat a jövőre vonatkozóan két irányba szeretném kiterjeszteni: egyrészt szeretnék jóval nagyobb populációt bevonni a kutatásba, másrészt pedig szeretném a stratégia-oktatás hatását hosszú távon vizsgálni. A nagyobb populáció lehetőséget adna arra, hogy statisztikai módszerekkel elemezzem az eredményeket és általánosabb érvényű következtetésekre jussak, a longitudinális megközelítéssel pedig a hallás utáni értés készségének fejlődését is nyomon követhetném. Ez utóbbi vizsgálatok egyben a jelen kutatás korlátait is megfogalmazzák, azaz egyrészt túlságosan kis létszámú minta állt rendelkezésre, ami sem a statisztikai számítások, sem az általánosabb következtetések szempontjából nem közelíti meg az optimális körülményeket, másrészt a keresztmetszeti vizsgálat nem ad lehetőséget a változások megfigyelésére és a tanítás eredményességére.

Irodalom

- Buck, G.** (2001) *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cambridge ESOL (2007) *Cambridge IELTS 6 Self Study Pack* (Cambridge Books for Cambridge Exams). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carrier, K. A.** (2003) Improving high school English language learners' second language listening through strategy instruction. *Bilingual Research Journal* 27. pp. 383-408.
- Chamot, A. U.** (2004) Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 1/1. pp. 14-26.
- Chamot, A. U.** (2005) Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics* 25. pp. 112-130.
- Field, J.** (2004) An insight into listeners' problems: too much bottom-up or too much top-down? *System* 32/3. pp. 363-377.
- Field, J.** (2008) Revising segmentation hypotheses in first and second language listening. *System* 36. pp. 35-51.
- Goh, C. C. M.** (1998) How ESL learners with different listening abilities use comprehension strategies and tactics. *Language Teaching Research* 2/2. pp. 124-147.
- Goh, C. C. M.** (2002) Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System* 30. pp. 185-206.
- Graham, S.** (1997) *Effective language learning. Positive strategies for advanced level language learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Graham, S.** (2003) Learner strategies and advanced level listening comprehension. *Language Learning Journal* 28. pp. 64-69.
- Graham, S. & Macaro, E.** (2008) Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning* 58/4. pp. 747-783.
- Long, D. R.** (1990) What you don't know can't help you: An exploratory study of background knowledge and second language listening comprehension. *Studies in Second Language Acquisition* 12. pp. 65-80.
- Macaro, E.** (2001) *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- Murphy, J. M.** (1985) *An investigation into the listening strategies of ESL college students*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 178-275).
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R. P. & Küpper, L.** (1985) Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly* 19. pp. 557-584.
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. and Küpper, L.** (1989) Listening comprehension strategies in second language acquisition. *Applied Linguistics* 10. pp. 418-437.
- Osada, N.** (2004) Listening comprehension research: a brief review of the past thirty years. *Dialogue* 3. pp. 53-66.
- Rost, M.** (2002) *Teaching and researching listening*. Harlow: Longman.
- Rost, M. & Ross, S.** (1991) Learner use of strategies in interaction: Typology and teachability. *Language Learning* 41. pp. 235-273.
- Rubin, J.** (1994) A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal* 78. pp. 199-221.
- Thompson, I. & Rubin, J.** (1996) Can strategy instruction improve listening comprehension? *Foreign Language Annals* 29/3. pp. 331-342.
- Vandergrift, L.** (2002) *Listening: theory and practice in modern foreign language competence*. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide. <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67>. Letöltve: 2009. február 4-én.
- Vandergrift, L.** (2003) Orchestrating strategy use: Towards a model of the skilled L2 listener. *Language Learning* 53. pp. 461-494.
- Vandergrift, L.** (2007) Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching* 40. pp. 191-210.

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

Függelék

1. Hallásértési stratégiák (Vandergrift, 2003)

Metakognitív stratégiák

	Stratégia	Definíció
1	Tervezés	Tudatosság kialakítása arra vonatkozóan, hogy mi szükséges egy hallásértési feladat elvégzéséhez, megfelelő cselekvési terv kialakítása és/vagy egy B terv kialakítása a feladat sikeres teljesítését hátráltató problémák leküzdésére.
	1a Előre szervezés	Egy várható hallásértési feladat céljainak tisztázása és/vagy a céloknak megfelelő stratégiák tervezése.
	1b Figyelem összpontosítás	A nyelvtanuló előzetes elhatározása, hogy <i>általában</i> a hallásértési feladatra koncentrál, és figyelmen kívül hagyja az irreleváns figyelemelterelőket; a figyelem fenntartása hallgatás közben.
	1c Szelektív figyelem	A nyelvtanuló elhatározása, hogy a nyelvi input <i>specifikus aspektusaira</i> vagy a megértést és/vagy feladatmegoldást segítő szituációs részletekre <i>figyel</i> .
	1d Ön-menedzselés	Azon feltételek megértése, melyek segítenek sikeresen elvégezni a hallásértési feladatokat és e feltételek meglétének lehetőség szerinti biztosítása.
2	Monitorozás	A megértés és teljesítmény ellenőrzése, megerősítése vagy korrigálása a hallásértési feladat folyamán.
	2a A megértés monitorozása	A megértés helyi szintű ellenőrzése, megerősítése vagy korrigálása.
	2b Átfogó monitorozás	A megértés ellenőrzése, megerősítése vagy korrigálása a feladat egészén keresztül vagy a szöveg másodszori meghallgatása alapján
3	Értékelés	A hallásértés kimenetelének ellenőrzése a teljesség és pontosság belső mércéje alapján.
4	A probléma azonosítása	A megoldást igénylő központi kérdés határozott azonosítása vagy a feladat egy olyan aspektusának azonosítása, mely akadályozza a sikeres feladatmegoldást.

Kognitív stratégiák

	Stratégia	Definíció
1	Következtetés	A szöveg vagy társalgási kontextus információinak alkalmazása a hallásértési feladattal kapcsolatos ismeretlen nyelvi egységek jelentésének kiderítésére vagy hiányzó információ pótlására.
	1a Nyelvi következtetés	Egy megnyilatkozás ismert szavainak felhasználása ismeretlen szavak jelentésének kikövetkeztetésére.
	1b Hang alapú következtetés	Hangszín és/vagy paralingvisztikai jelek felhasználása egy megnyilatkozásban előforduló ismeretlen szavak jelentésének kikövetkeztetésére.
	1c Extralingvisztikai következtetés	Háttérzajok, a beszélők közötti kapcsolat, a feladatlapon megfogalmazott nyelvi anyag vagy konkrét szituációs hivatkozások felhasználása az ismeretlen szavak jelentésének kiderítésére.
	1d Verbális kontextus alapú következtetés	A helyi mondat szinten túlmenő információ felhasználása a jelentés kiderítésére.
2	Háttértudás alkalmazása	A szövegen vagy társalgási kontextuson kívüli tudás alkalmazása és a szövegből vagy társalgásból nyert információ összekapcsolása a hiányzó információ pótlására.
	2a Személyes háttértudás	Utalás korábbi személyes tapasztalatokra.
	2b Világról szóló ismeretek	A világgal kapcsolatos tapasztalatokból nyert tudás felhasználása.
	2c Szakmai tudás alkalmazása	A szakmai/ tudományos helyzetekből nyert tudás alkalmazása.
	2d Alternatívák feltérképezése	Kérdések és a világismeret kombinációjának felhasználása a logikai lehetőségek feltérképezésére.
	2e A háttértudás kreatív alkalmazása	Szcenárió-építés vagy okos perspektíva alkalmazása.
3	Képi megjelenítés	Mentális vagy tényleges képek, vagy szemléltetők alkalmazása az információ megjelenítésére.
4	Összefoglalás	A hallásértési feladatban megjelenő információ mentális vagy írott összefoglalása.
5	Fordítás	Gondolatok viszonylag szó szerinti áttétele egyik nyelvről a másikra.
6	Transzfer	Az egyik nyelv ismeretének felhasználása a másik nyelven elhangzó szöveg megértésének elősegítésére (pl. rokonnyelvek).
7	Ismétlés	Egy nyelvi egység (szó vagy kifejezés) ismétlése a hallásértési feladat végzése közben.

2. Statisztikai elemzések

1. táblázat

A stratégia típusok átlaga a különböző szövegekben

Stratégia	Átlag	Szórás
Szelektív figyelem szakmai	,87	1,922
Szelektív figyelem általános	,07	,258
Monitorozás szakmai	,13	,352
Monitorozás általános	,67	,900
Átfogó monitorozás szakmai	,00	,000
Átfogó monitorozás általános	,20	,775
Probléma azonosítás szakmai	,87	,834
Probléma azonosítás általános	,47	,640
Hang alapú következtetés szakmai	,00	,000
Hang alapú következtetés általános	,40	,507
Extralingvisztikai következtetés szakmai	,00	,000
Extralingvisztikai következtetés általános	,07	,258
Verbális kontextus alapú következtetés szakmai	,73	,961
Verbális alapú következtetés általános	1,33	1,113
Személyes háttértudás szakmai	,07	,258
Személyes háttértudás általános	,00	,000
Világról szóló ismeretek szakmai	,13	,352
Világról szóló ismeretek általános	3,00	2,803
Szakmai tudás alkalmazása szakmai	4,60	1,724
Szakmai tudás alkalmazása általános	,00	,000
Alternatívák feltérképezése szakmai	,33	1,047
Alternatívák feltérképezése általános	,47	1,302
Összefoglalás szakmai	,13	,352
Összefoglalás általános	,13	,352
Transzfer szakmai	,20	,561
Transzfer általános	,20	,561
Ismétlés szakmai	1,27	1,792
Ismétlés általános	2,07	2,219

2. táblázat

A szakmai és az általános szövegben alkalmazott stratégiák összevetése

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

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

** A korreláció a p = ,01 szinten szignifikáns

* A korreláció a p = ,05 szinten szignifikáns

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

** A korreláció a p = ,01 szinten szignifikáns

* A korreláció a p = ,05 szinten szignifikáns

3. táblázat

A stratégiák és az eredmény korrelációja