

HARDI JUDIT

Olvasásfolyamatbeli LPS-használat vizsgálata

Language processing strategy use in reading

Language processing strategy (LPS) use is an important question in second language learning, since some strategies can directly contribute to language acquisition. One such strategy is inferring. In this one-year-long study, I examined the LPS – ignoring, inferring, and consulting – use of one subject (a teenage student who was learning English as a second language) through different reading and speaking activities. Besides LPSs, I also focused on some keys provided by the reading exercises (topic description in the target language, mother tongue use, pictorial representation) that play a part in successful vocabulary inference. The subject used inferring strategy above all, moreover, it proved to be the most successfully used strategy as well. The study showed that pictorial representation plays an important role in helping to infer world meaning successfully.

1. Bevezetés

Az LPS (Lexical Processing Strategy), azaz a szókincs-feldolgozó stratégia használata fontos kérdés a másodiknyelv-elsajátítási folyamatban, mivel bizonyos stratégiák közvetlenül a szókincs sikeres elsajátításához vezethetnek. Az olvasás és egyéb tevékenységek közbeni stratégiahasználat vitathatatlanul segíti a járulékos szótanulást, amelynek fontosságára számos tanulmány utal. Járulékos szótanulásról akkor beszélünk, amikor a tanulók a jelentés megértésére összpontosítanak, nem pedig az új szavak megtanulására, vagyis az új szavak ismerete a tanulás mellékterméke (Gass és Selinker 2001). Mind az első, mind a második nyelv elsajátításának folyamatában a szókincs nagy részét járulékosan sajátítjuk el, vagyis bizonyos receptív és produktív készségek használata közben, ugyanakkor a szándékos tanulás során elsajátított szavak száma csekély (Coady és Huckin 1999; Schmitt 2000).

A szókincs-feldolgozó stratégiák a felszínitől a mély stratégiáig terjedő skálán változnak, és rendkívül sokszínűek, összetettek lehetnek. A felszíni stratégiák gyorsabb, de kevesebb elsajátításhoz vezetnek, a szómegtartási arány esetükben gyengébb. Ezekhez a stratégiákhoz tartozik például a következtetés (vagyis a jelentés kitalálása tartalmi és egyéb kulcsok alapján), valamint az idegen szó sokszori ismétlése a memóriába rögzítés céljából. A mély stratégiák időigényesebbek, de használatukkal nagyobb a szómegtartási arány, és könnyebb a szavakat a memóriából visszakeresni. Ide tartoznak a tanulási listák; a sokféle szöveg olvasása ugyanabban a témában (a releváns szókincs sokszori expozíciójának biztosítására); az alapos és kiterjedt szótárhasználat; az ismétlés (a szómegtartás hatékonyabbá tétele érdekében); stb. (Huckin és Coady 1999).

A szókincs-feldolgozó stratégia használatát több tanulmány is a középpontjába helyezi, s ezek mind fókuszukban, mind pedig az alkalmazott módszerek tekintetében változatos képet mutatnak. Paribakht és Wesche (1999) retrospektív módszert alkalmazva, a hangos gondolkodás folyamatában vizsgálta az alkalmazott stratégiákat. A következtetést találták a leggyakrabban használt stratégiának. Meglepetésükre a szótárhasználat nem érvényesült a vizsgált tanulók körében, akik főként fonológiai és grammatikai információból következtettek az idegen szavak jelentésére.

Harley és Hart (2000) 35 franciául tanuló kanadai középiskolás szótanulási stratégiáit vizsgálta. A legnépszerűbb stratégiák a tartalomból való következtetés, a kétnyelvű szótárhasználat és a tanár vagy társ megkérdezése voltak, de néhány tanuló gyakran használt egy nyelvű francia szótárt is.

Hulstijn, Hollander és Greidanus (1996) szintén franciául tanuló haladókat vizsgált. Esetükben a kétnyelvű szótár használata és a széljegyzetek elősegítették a szójelentés elsajátítását. Úgy találták, hogy ha a tanuló megnézi az ismeretlen szó jelentését az első alkalommal, mikor találkozik vele, az összes további találkozás megerősíti a szó jelentését. Viszont amikor nem áll a tanulók rendelkezésére külső megerősítés, gyakran figyelmen kívül hagyják az idegen szót vagy rossz következtetést vonnak le, ezáltal az ismételt expozíciónak kevés hatása van a szótanulásra.

Fraser (1996) alacsony és magas szintű angol olvasási jártassággal rendelkező, francia anyanyelvű egyetemisták – instruktív stratégia használatán alapuló – szókincs-elsajátítását kísérte figyelemmel. A tanulók az olvasási folyamat közben a szótanulás szempontjából főként produktív stratégiákat használtak (következtetést és konzultációt), és általában sikeresen határozták meg a jelentést a szöveg megértéséhez. A tanulmányban elemzett szómegtartási arány magas volt, ami többek közt abból adódott, hogy a tanulók először következtettek, azután konzultáltak (azaz megnézték a szó jelentését a szótárban).

Angolul tanuló kínai egyetemisták LPS-használatát (következtetést a tartalomból és a szóalakból, valamint a szótárhasználatot) vizsgálta Gu és Johnson (1996). Ebben az esetben a diákok extenzív olvasással és stratégiák változatos használatával érték el szókincsük bővítését.

Intenzív ESL program résztvevőinek szókincs-feldolgozó stratégiáit vizsgálta Qian (2004): a következtetést (a tartalomból, magából a szóból); a szótárhasználatot (egy nyelvű, két nyelvű szótárral); a szó megkérdezését (tanártól, társtól); illetve a figyelmen kívül hagyást. A következtetés esetében azt találták, hogy a résztvevők a közvetlen szemantikai tartalomra és az ismeretlen szó alakjára támaszkodtak, miközben kevésbé használtak kulcsokat a szöveg globális jelentéséből, a szófajokból és a mondat szintű nyelvtanból. A jelentés kikövetkeztetésére tehát nem a „top-down” megközelítést használták, mint ahogyan azt saját maguk érzékelték. A szerző szerint ebből az a következtetés vonható le, hogy a tanulók által érzékelt szótanulási stratégiák nem mindig tükrözik megbízhatóan ténylegesen alkalmazottakat.

A szövegértő olvasás a szókincs-elsajátítás szempontjából sokat elemzett és vitatott terület. Az olvasás produktív stratégia abban az esetben, ha a nyelvtanuló főként olyan LPS-t használ, amely hatékony a szótanulás szempontjából, vagyis következtet vagy/és konzultál. A szótanulás produktivitása érdekében fontos, hogy mind a következtetéssel, mind pedig a konzultációval történő jelentés-meghatározás sikeres legyen (Fraser 1996).

A következtetés azonban nem mindig könnyű és hatékony (Haynes 1984; Hulstijn 2000), egyrészt a szöveg komplexitása, másrészt az olvasói korlátok miatt: vagy a szöveg nem biztosít elegendő kulcsot a következtetésre, vagy az olvasó nem veszi figyelembe, illetve hibásan használja őket. A következtetés nem hatékony stratégia, ha a nyelvtanuló nem tudja kikövetkeztetni vagy helytelenül következteti ki a szó jelentését. Emellett néhány kutatás azt jelzi, hogy a magára hagyott nyelvtanulók gyakran nem figyelnek az ismeretlen szavakra, és csak akkor következtetnek, amikor arra különösen szükség van, a konzultációt pedig csak esetlegesen, szelektíven használják (Paribakht és Wesche 1997).

Az alábbiakban egy rövid távú LPS kutatás adatait kívánom bemutatni és elemezni, amelynek során egy angol nyelvet tanuló tizenéves stratégia-használatát vizsgáltam. Az egyén szókincs-feldolgozási folyamatát három különböző, angol nyelvű olvasási feladat segítette elő, s eközben bonyolítottam le a vizsgálatot. Az alany lexikai feldolgozó stratégiáit (figyelmen kívül hagyás, konzultáció, következtetés) kísértem figyelemmel, elsődleges hangsúlyt helyezve a következtetési folyamatra, mivel általános vélekedés szerint a járulékos szótanulás leginkább következtetéssel valósul meg. A fent említett tanulmányoktól eltérően, elsődlegesen nem az LPS-használathoz elengedhetetlen kontextusbeli kulcsok szerepére fordítottam kiemelt figyelmet, hanem az egyes feladattípusok kínálta kapaszkodók jelentőségére: az idegen nyelvi témaleírásra, az anyanyelv használatára és a képi megjelenítésre.

2. A vizsgálat leírása

2.1. A stratégia-használat

A megfigyelt tanuló munkájának egyik fő célja a szókincs bővítése volt, ezért különösen hangsúlyos szerepet kaphatott a megfelelő stratégia használata. Mint már említettem, a vizsgálatban elsősorban a következtetés használatára összpontosítottam.

A monitorozott olvasás és stratégiahasználat mellett csak nagyon csekély mértékben fordulhat elő, hogy a tanuló ne figyeljen az ismeretlen szavakra, különösen, ha előzőleg a szó jelentésének kikövetkeztetésére irányuló instrukciót kap. Általában elmondható, hogy bár az LPS használatát ösztönző instrukció közvetlenül nem segíti a szókinccstanulást, indirekt módon csökkenti a nem ismert szavak mellőzését és javítja a következtetések minőségét (Fraser 1996).

A megfelelő és hatékony stratégia-használathoz segítséget is kapott a tanuló azzal, hogy megbeszéltük a sikeres következtetéshez hozzájáruló lehetséges kulcsokat (első nyelv, második nyelv, nyelvtan, tartalom, szövegkörnyezet stb.).

A szókincs-elsajátítás hatékonyságát nagymértékben növelte a stratégiák ötvözése: a következtetés után minden esetben megbeszéltük és pontosítottuk a jelentést, azaz a következtetést és konzultációt együttesen alkalmaztuk.

Az LPS-használatot három különféle olvasási feladaton (kérdés-válasz, szerepjáték, képleírás) keresztül vizsgáltam. A feladatok angol nyelven íródtak, kivéve a szerepjáték utasításait, amelyek magyarul szerepeltek a tankönyvben. A kérdés-válasz feladatban a szövegértés kulcsa maga a téma volt, illetve a kérdésekre elvárt válaszok. A szerepjátékban a feladtleírás által kínált magyar szókincs, míg a képleírásban a szöveg és a hozzá mellékelte kép biztosítottak kiindulópontot a szövegértéshez és a jelentés meghatározásához.

2.2. Az alany

Az adatokat egy 12 éves, magyar anyanyelvű általános iskolás tanuló közreműködésével gyűjtöttem, aki az adatfelvétel kezdetekor már 4 éve tanulta az angol nyelvet, azaz az általános iskola 3. osztályában kezdte az idegen nyelv tanulását. Az iskolában angol tagozatra járt, így 2 év óta 5 angolórája volt hetente. Az alsó tagozatban heti 3, illetve 4 órában tanulta az angolt, és néhány gyermekeknek szánt nyelvkönyv anyagát már elsajátította. A felső tagozatban tizenéveseknek szánt kurzuskönyvekből (*Bravo* 1998 és *Project English* 2001) folytatta tanulmányait, a vizsgálat kezdetekor a 2. kötetnél tartott. A tanuló nagyon jó képességű és lelkesedéssel tanulja az idegen nyelveket. (Az angol mellett németet is tanul egyénileg, majd a középiskolában a francia nyelvet is szeretné elkezdni.)

Az adatgyűjtés iskolán kívüli nyelvórák keretében történt, amelyekre azért került sor, hogy a tanuló lehetőséget kapjon angolul beszélni és beszélgetni, ezáltal szókinccse is jelentős mértékben gyarapodjon. (A kötelező iskolai tanórák keretében a szóbeliség fejlesztése gyakran háttérbe szorul a már sokszor emlegetett nehézségek következtében.) A tanórák keretében olyan nyelvkönyvet használtunk (*Társagás* 2006), amely alapfokú nyelvtudással rendelkező tanulók számára íródott, elsősorban a szóbeli nyelvi készség fejlesztésének céljával.

2.3. Az adatgyűjtés

A vizsgálat 8 hónapon át tartott (október elejétől június közepéig), az iskolai tanév mindkét félévét felölelő periódusban. Így 32 hétig folyt az adatgyűjtés, heti rendszerességgel sorra kerülő 60 perces nyelvórák keretében. Az óra felépítése mindig egyforma volt apró, lényegtelen eltéréseket leszámítva. Ráhangoló beszélgetéssel indult a heti vagy napi aktualitásokról, majd elkezdődött a tematikus munka: három különböző olvasási és beszédgyakorlat.

Az első feladat keretében angol kérdéseket és a kérdésekre adott néhány soros angol nyelvű válaszokat kellett a tanulónak elolvasnia. Ezek nagyrészt már ismert témakörökhöz kapcsolódtak (például család, hobbi, lakás stb.). A rövid szöveg elolvasása után az ismeretlen szavak és kifejezések megbeszélése következett. A hangos olvasást (amelynek során a kiejtésbeli problémákat is tisztáztuk) és az ismeretlen szókinccs megbeszélését követően a tanulónak vissza kellett mondania az olvasottak tartalmát angol nyelven saját szavaival, valamint az olvasott szöveg szókinccsének segítségével, aktív használatával. A második feladat szerepjáték volt: a játék néhány mondatos magyar nyelvű leírása alatt angol nyelven, írásban kidolgozva szerepelt a megoldás egy lehetséges variációja. A harmadik feladat képleírás volt: a tankönyv egyik oldalán levő kép mellett, a másik oldalon olvasható volt a kép néhány soros angol nyelvű leírása. A két utóbbi feladat forgatókönyve megegyezett az elsőével, azaz hangos olvasás után az idegen szavak és kifejezések megbeszélésére, majd az olvasottak visszamondására került sor.

Az olvasási feladatok folyamán az alany lexikai feldolgozó stratégiáinak (figyemen kívül hagyás, következtetés, konzultáció) használatát vizsgáltam. A tanuló nagyon gyorsan haladt, ezért egy órán több feladatsort is fel tudtunk dolgozni. A 32 óra mindegyikén átlagosan 20 idegen szóval, illetve kifejezéssel dolgoztunk, így összesen 640 tételből álló szókinccset sikerült összegyűjteni az elemzéshez.

2.4. A folyamat

Az olvasási feladatok mindhárom feladattípusban néhány rövid bekezdésből álltak, egyenként 50–150 szót tartalmaztak. Minden egyes olvasási feladat után az alany feladata az volt, hogy összegyűjtse az idegen szavakat és kifejezéseket, megpróbálja kikövetkeztetni a jelentésüket, és lefordítsa őket magyarra. Ezt követően megbeszél-tük (konzultáció) a szó vagy kifejezés jelentését. A tanuló néhány szót mellőzött a folyamat alatt (figyelmen kívül hagyás), néhányszor megkérdezte a szó jelentését (konzultáció), de az esetek nagy részében lefordította a szót, vagyis kikövetkeztette (helyesen vagy helytelenül) a jelentését, tehát az instrukciónak megfelelően járt el.

2.5. A hipotézis

A vizsgálat fő célja egyrészt az LPS alkalmazásának eredményesebbé tétele volt, másrészt azoknak a nyelvelsajátítást segítő, leghatékonyabb kulcsoknak az azonosítása, amelyek a sikeres LPS-használatot garantálják. A különböző feladattípusok által kínált nyelvi, szituációs és vizuális kulcsok az LPS használatával együtt segítik a nyelv-tanulót a jelentés dekódolásában. Az alany LPS-használatát az alábbi feltételezések-ből kiindulva figyeltem meg:

- a) A sikeres stratégiák megoszlása valószínűleg egyenlőtlenül alakul, egyrészt a következtető stratégiára helyezett hangsúly, másrészt az egyes feladattípusok-ban rejlő, szövegértést segítő kulcsok közti jelentős különbségek miatt.
- b) Az instrukcióból adódóan a következtetési stratégia lesz a leggyakrabban és a legsikeresebben alkalmazott LPS.
- c) A következtetési stratégia a szerepjátékok esetében lesz a legsikeresebb, mivel a kulcsot ebben az esetben az alany anyanyelve biztosítja.
- d) A legsikertelenebb akkor lesz a következtetés, amikor csak az angol szöveg té-mája kínál kapaszkodót, vagyis a kérdés-válasz feladatokban.

3. Az adatok elemzése és az eredmények

A kapott adatokat három irányelv szerint soroltam csoportokba:

- a) LPS-használat,
- b) a következtetési stratégia előfordulása a különböző feladattípusokban,
- c) a következtető stratégia sikeressége.

3.1. LPS-használat

Mivel a vizsgálat során a következtető stratégia használatára helyeztem a fő hang-súlyt, az alany azt az utasítást kapta, hogy következtesse ki az ismeretlen szavak és kifejezések jelentését. Ennek következtében a másik két LPS stratégiára vonatkozó adatok nem teljesen homogének. Ez különösen igaz a konzultációra, amelyet a jelen-tés kikövetkeztetésére vonatkozó (olykor megismételt) utasítás értelmében az alany-nak elsődleges stratégiaként kerülnie kellett. A figyelmen kívül hagyási stratégiára vonatkozó adatok sem elemezhetők önmagukban, mert amikor feltételeztem, hogy az alany nem ismer egy jelentést (bár ő nem utalt erre), következetesen megkértem, hogy fordítsa le a szót. Ezáltal nagy valószínűséggel nem fordult elő, hogy egy ismeretlen szót vagy kifejezést teljesen mellőzött. Egy szó figyelmen kívül hagyására azonnal fény derült, vagyis nem volt idő sem arra, hogy az alany később észrevegye mulasz-tását, sem pedig arra, hogy a tényleges mellőzés bebizonyosodjon.

Az LPS alkalmazásából kapott eredményeket az 1. táblázat szemlélteti.

LPS opciók			
figyelmen kívül hagyás	konzultáció	következtetés	
70	46	524	640 szó
11	7	82	100%

1. táblázat: LPS használat

A 640 összegyűjtött idegen szóból és kifejezésből 70 olyan szót találtam (az összes adat 11%-a), amelyet az alany elsődlegesen nem vett figyelembe. Ezek főként kifejezések voltak (például *pay attention to*, *be allowed to*), valamint néhány főnév (például *bucket*). A figyelembe nem vett szavak aránya majdnem egyenlő volt a különböző feladatokban. A figyelmen kívül hagyott főnevek legtöbbször a képleírasi feladatban fordult elő. Ennek valószínűleg az lehet az oka, hogy a képi megjelenítés garanciát egy bizonyos nyelvi jelentést, amely nem feltétlenül a megfelelő, de nem is teljesen valószínűtlen. Ez fordult elő például a *bucket* főnév esetében: a tárgy nem volt jól látható a képen, és a tanuló vödör helyett cserépnek gondolta. Itt jól megfigyelhető a stratégiák komplex működésének folyamata: azért hagyta figyelmen kívül a szót, mert azt hitte, a kép alapján jól azonosította. Vagyis valójában elsődlegesen következtetett, és mivel meg volt győződve a következtetés helyességéről, figyelmen kívül hagyta a szót. Erre csak a konzultáció során derült fény, amikor mégis rákérdeztem a szó jelentésére.

A tanuló a konzultációt elsődleges LPS-ként 46 szó (7%) esetében használta. Ennek a stratégiának az alacsony használata, mint már említettem, annak az utasításnak tudható be, amely szerint az elsődleges feladat a jelentés kikövetkeztetése. A szókinccs, amelynek jelentésére az alany következtetés nélkül rákérdezett, főként szövegszervező elemekből állt (például *apparently*, *consequently*, *in sum* stb.), valamint néhány kifejezésből. Első látásra 524 szó (82%) jelentését következtette ki a tanuló. Ez a magas arány azt jelenti, hogy a következtetést az utasításnak megfelelően, elsődleges stratégiaként tudta használni; azt azonban nem jelenti, hogy erőfeszítése minden esetben sikerrel járt volna.

A további elemzéshez fontos kiemelni, hogy amint már említettem, bizonyos átfedés jelentkezik az LPS-használatban, mert ha az alany mellőzött egy bizonyos szót, felhívtam erre a figyelmét. Ugyanakkor az is előfordult, hogy a tanuló elsődleges stratégiaként a konzultációt választotta, azaz megkérdezte tőlem a szó jelentését. Ilyen esetekben ismét felhívtam a figyelmét arra, hogy a feladata a jelentés kikövetkeztetése (ahelyett hogy azonnal megadtam volna a kért információt). Következésképpen a teljes szókészlet (640 szó) összevonható, azaz értelmezhető és vizsgálható a következtető stratégia eseteiként. Az alábbiakban ennek megfelelően a teljes szókészletet így elemzem.

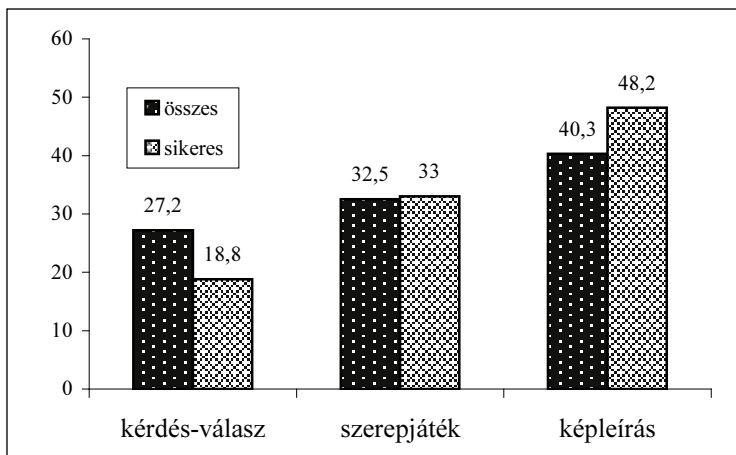
A következtető stratégia használatát feladattípusonkénti megoszlásban a 2. táblázat szemlélteti.

	Következtető stratégia		Sikeres következtető stratégia	
	szó	%	szó	%
Olvasási feladat				
kérdés-válasz	174	27,2	90	18,8
szerepjáték	208	32,5	158	33,0
képleírás	258	40,3	230	48,2
Összes:	640	100,3	478	100,0

2. táblázat: A következtető stratégia használata

A következtető stratégia használata az alábbiak szerint alakult. Az alany 174 (27,2%) jelentését következtette ki a kérdés-válasz feladatban, míg a szerepjáték feladatban 208 szóét (32,5%). A képleírás feladat során 258 szó (40,3%) jelentése körvonalazódott következtetés révén.

A különbség a kérdés-válasz és a képleírás olvasási feladat között az összes következtető stratégiához viszonyítva 13,1%. Ez arra enged következtetni, hogy a következtető stratégia használata akkor a legegyszerűbb, amikor képi megjelenítés is segíti a feldolgozási folyamatot, és akkor a legnehezebb, amikor csak a kérdés-válasz feladat témája szolgál kapaszkodóként. Mindazonáltal valamennyi kapott eredmény egyaránt fontos az összes és a sikeresen használt következtető stratégia viszonyának szemléltetéséhez. A 2. táblázatban a sikerességre vonatkozó százalékos adatok a következtető stratégia összes sikeres alkalmazásához kapcsolódnak.



1. ábra: A összes következtető stratégia eloszlása és a sikeres következtető stratégia eloszlása (%)

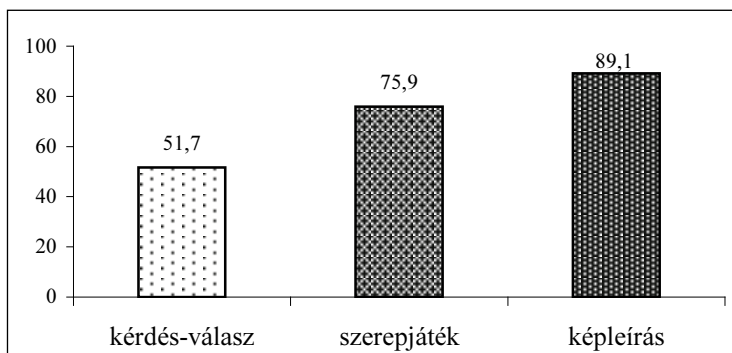
Mint azt az 1. ábra szemlélteti, az összes és a sikeres következtető stratégia egyaránt a képleírás feladatban a legmagasabb, azaz a legtöbb következtetés ebben a feladatban valósult meg és ebben a feladatban járt leggyakrabban sikerrel. Ezzel szemben a kérdés-válasz feladatban a legalacsonyabb a következtetések száma, a sikeres következtetések aránya pedig még alacsonyabb. A szerepjáték feladatban a két érték

majdnem kiegyenlítődik: a szerepjátékban mutatott sikeres következtetések aránya mindhárom feladat sikeres következtetéseihez képest közel ugyanannyi, mint a szerepjáték összes következtetési feladatának az aránya mindhárom feladat összes következtetési feladatához képest.

3.2. A következtető stratégia sikeressége

A 2. ábrán megjelenő százalékos értékek a következtető stratégia feladatonkénti összes alkalmazásához képest értendők. A sikeresen használt következtető stratégia aránya a következőképpen alakult: a kérdés-válasz feladatban 90 szó (51,7%), a szerepjáték feladatban 158 szó (75,9%), a képleírási feladatban pedig 230 szó (89,1%) jelentését következtette ki helyesen az alany. Összesen tehát 478 szó jelentését sikerült kitalálnia a következtető stratégia segítségével, ez az összes következtetések 74,7%-át teszi ki.

A következtetés akkor volt a legsikeresebb, amikor képi megjelenítés állt a tanuló rendelkezésére. Jól illusztrálja ezt következő példa. Fekete-fehér képen csíkos pólós lány volt látható. A feladatban leírt két színből (*red and white striped*) helyesen következtette ki a *striped* (csíkos) szó jelentését a tanuló. A képi ábrázolás nélkül nem biztos, hogy sikerrel járt volna (például a póló lehetett volna pöttyös, kockás, mintás stb.).



2. ábra: A sikeres következtető stratégia aránya (%)

3.3. Tartalmi kulcsok

A szövegkörnyezet és a tartalom szintén hozzájárult a jelentés kikövetkeztetéséhez. Néhány esetben a szövegösszefüggésbeli kulcsok nagyon megkönnyítették a következtető stratégia használatát. A tartalmi alapú következtetés olyan esetekben volt sikeres, amikor például a feladat megnevezte egy gyűjtőnév néhány tagját. A *zodiac* (állatöv) szó jelentését például annak jegyeinek felsorolásából következtette ki a tanuló. Szintén sikerrel járt a következtetés olyan esetekben, amikor a keresett szó ellentéte szerepelt a szövegben, mint például a *rosy* (pirosposzsgás) és a *pale* (sápadt) szópár esetében, amelyek közül az előbbit az alany már ismerte.

Ezzel ellentétben a következtető stratégia sikertelennek bizonyult, amikor a szavak formában és jelentésben emlékeztettek a tanuló által már ismert szavakra. Ez történt például, amikor az *apparently* (nyilvánvalóan) határozószót *appearance* (megjelenés) főnévnek fordította. Elmondható tehát, hogy a hasonlóság az ismert és ismeretlen célnyelvi szavak közt gátolta a következtető stratégia sikerességét. Ez adódhat az

alany figyelmetlenségéből, illetve abból, hogy a már ismert szó jelentése még nem stabilizálódott. Előfordulhat, hogy a hibás következtetés a szövegkörnyezet kínálta kulcsok alkalmazása helyett szóalak-asszociáción alapult, ami korábbi második nyelvi kutatások szerint gyakran vezet a szójelentés helytelen meghatározáshoz (Haynes 1984; Huckin és Bloch 1993).

4. Összegzés

Ehhez a longitudinális vizsgálathoz három olvasási feladat biztosított keretet, amelyben az alany LPS-használatát (figyelmen kívül hagyás, konzultáció, következtetés) vizsgáltam. Az alkalmazott stratégiák közül fő hangsúlyt a következtetés használatára helyeztem, mivel ez a stratégia a leghatékonyabb a sikeres szókincs-elsajátítás szempontjából.

A nyelvtanuló által leghatékonyabban alkalmazott LPS a vizsgálat fókuszának megfelelően a következtető stratégia volt, amelyet minden feladattípusban gyakran használt, de leggyakrabban és legsikeresebben egyaránt a képleírás feladatban.

Várakozással ellentétben a legegyszerűbben nem az anyanyelvi feladatléírás lexikájából, hanem az idegen nyelvű szöveg mellé csatolt kép alapján tudott jelentést kikövetkeztetni a tanuló. A képek alapján könnyedén, jelentős mértékben és helyesen következtette ki a szövegben előforduló idegen szókincs jelentését, vagyis az LPS használatát nagymértékben segítette a képi ábrázolás, amely még az anyanyelvi használat által biztosított megértést is felülmúlta. Ez az eredmény fontos pedagógiai üzenetet rejt: a képi megjelenítés jelentős mértékben segíti a nyelvtanulót a helyes jelentés kikövetkeztetésében, illetve az olvasott szövegben megjelenő ismeretlen szókincs megfelelő értelmezésében.

Ebben a vizsgálatban nem került sor annak tanulmányozására, hogy a sikeres (és sikertelen) LPS használat milyen mértékben járul hozzá a szókincs-elsajátításhoz. Az ismertetett szakirodalom szerint azonban közvetlen kapcsolat áll fenn a sikeres stratégiahasználat és az idegen nyelv elsajátítása között. Különösen igaz ez az általam is vizsgált következtető stratégiára. Minél könnyebb kikövetkeztetni egy idegen szó vagy kifejezés jelentését, annál könnyebb memorizálni és megtanulni is, mivel egyrészt „a szavak morfológiai kódolhatósága hatással van a tanulási hatékonyságra” (Hulstijn 2000: 261), másrészt a vizuális hatás hatékonyan segíti a mentális kapcsok reprezentációját. Ezt az utóbbi állítást támasztja alá Takač (2008: 20) megállapítása is, amely szerint ha a szókincs prezentálása közvetlenül összekapcsolhatóvá teszi a jelentést valós tárgyakkal vagy jelenségekkel – demonstráció során, reália bemutatásával, vizuális eszközökkel –, akkor azok kulcsként funkcionálnak a lexikai egységekre való emlékezéshez. Nation (2001) „kettős kódolásnak” nevezi azt a jelenséget, amely lehetővé teszi az információ nyelvi és vizuális raktározását.

Ígéretes lenne tovább kutatni az LPS-használatot segítő egyéb, nem szövegbeli kulcsok (például kép, anyanyelv-használat) jelentőségét is (a tartalmi, szövegösszefüggésbeli és nyelvtani kulcsok mellett) a szókincs-elsajátítási folyamatban. Ugyancsak érdemes lenne megvizsgálni, hogy a különböző módon és különböző kulcsok által feldolgozott szavak a potenciális (első nyelvből felismert) vagy valódi (expozíció után ismerős), illetve az aktív (alkalmazott) vagy passzív (felismert) szókincs részét képezik-e (Gass és Selinker 2000: 374–375).

IRODALOM

- Fraser, Carol A. (1996): Lexical Processing Strategy Use and Vocabulary Learning Through Reading. *Studies in Second Language Acquisition* 21/2. pp. 225–241.
- Gass, S. M. – L. Selinker (2001): *Second Language Acquisition*. 2nd ed., Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gu, Y. – R.K. Johnson (1996): Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning* 46/4., pp. 643–679.
- Harley, B. – D. Hart (2000): Vocabulary learning in the content oriented second language classroom: Student perceptions and proficiency. *Language Awareness* 9/2., pp. 78–96.
- Haynes, M (1984): Patterns and perils of guessing in second language reading. In: Handscombe, J. – R.A. Orem – B. P. Taylor (szerk.): *On TESOL '83*. Washington, DC: TESOL Publication, pp. 163–176.
- Huckin, T. – J. Bloch (1993): Strategies for inferring word meaning in context: A cognitive model. In: Huckin, T. – M. Haynes – J. Coady (szerk.): *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 153–176.
- Huckin, T. – J. Coady (1999): Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: a Review. *Studies in Second Language Acquisition* 21., pp. 181–193.
- Hulstijn, J. – M. Hollander – T. Greidanus (1996): Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students. The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal* 80., pp. 327–339.
- Hulstijn, J. (2000): Intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In: Robinson, P. (szerk.): *Cognition and second language instruction*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, pp. 349–379.
- Nation, I.S.P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paribakht, T. S. – M. Wesche (1993): Reading comprehension and second language development in comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal* 11., pp. 9–29.
- (1997): Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. In: Coady, J. – T. Huckin (szerk.): *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 174–200.
- (1999): Reading New York and “incidental” vocabulary acquisition: An introspective study of lexical inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*. 21. pp. 195–224.
- Quián, P.D. (2004): Second Language lexical inferencing: Preferences, perceptions, and practices. In: Bogaards, P. – B. Laufer-Dvorkin (szerk.): *Vocabulary in a Second Language*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Schmitt, N. (2000): *Vocabulary in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Takač, V.P. (2008): *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Nyelvkönyvek

- Bravo* = West, J. (1998): *Bravo 1–2*. Budapest: Macmillan.
- Project English* = Hutchinson, T. (2001): *Project English 1–2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Társalgás* = Némethné Hock Ildikó (2006): *Társalgás, szituációk, képleírások. Feladatok az alapfokú „A” típusú angol nyelvvizsgára*. Székesfehérvár: Lexika.