

PRODUKTÍV SZÓKINCS ÉS SZÖVEGALKOTÁS: FELMÉRÉS ANGOL SZAKOS EGYETEMISTÁK KÖRÉBEN

Doró Katalin

1. BEVEZETÉS

A nyelvszakos egyetemisták azzal a mindennapi kihívással néznek szembe, ahogy az idegen nyelv számukra a tanulás eszközévé válik, célnyelven hallgatják kurzusaik nagy részét, ezen a nyelven vizsgáznak, és egy félév alatt sok száz oldalnyi cikket, könyvfejezetet kell elolvasniuk. A nyelvi információk megértéséhez és feldolgozásához számukra elengedhetetlenül fontos a minél bővebb szókincs. Tanulmányaik előrehaladtával azonban nemcsak egyre nagyobb receptív szókincsre van szükségük a tananyag feldolgozásához, hanem egyre több vizsgaesszét, szemináriumi dolgozatot, majd szakdolgozatot is kell írniuk. Míg egyre több, az angol mint idegen nyelv szókincsével foglalkozó nemzetközi tanulmányt olvashatunk, addig a magyar diákok körében végzett kutatások száma meglehetősen csekély, azok is általában a szókincs receptív oldalával foglalkoznak. Legalább olyan izgalmas kérdés azonban az, hogy egyre bővülő általános, tudományos és szakszókincsükből a nyelvszakos egyetemisták mennyit használnak fel szóbeli kommunikációjuk vagy szövegalkotásuk során.

2. SZÓKINCSISMERET

Vitathatatlan tény, hogy egy idegen nyelv használata közben elengedhetetlenül fontos a nyelvtani és pragmatikai ismeretek mellett a szókincs. Számos tanulmány arra következtetett, hogy a szókincsismeret befolyással van az olvasási értésre (lásd például.: Hu, Nation 2002) a beszéd- és írásprodukcióna (lásd például. Engber 1995), valamint összefüggést mutat a nyelvtanulók vizsgákon mérhető általános nyelvi szintjével (lásd például. Morris, Cobb 2003). Ezen átfogó következtetésekből azonban egy dolog gyakran rejtve marad: mit is értünk szókincsismerten és hogyan mérhetjük azt. Nem egy, az elmúlt néhány évben publikált tanulmány (lásd például. Read, Chapelle 2001) hangot ad annak a kritikának, hogy a szakirodalomban az utóbbi évtizedekben megjelenő ismeretanyagot nehéz összefüggésben kezelni, mivel azok terminológiai használata és mérési eszközei nagyon eltérőek és gyakran pontatlanul definiáltak. A jelen tanulmányban ezen kritika kifejtésére nincs lehetőségem, csupán néhány fontos megállapítást ismertetek. Egyfelől a szókincs értelmezésének sokféle lehetőségét jól tükrözi az, hogy számos kutató két-,

három- vagy négy szempontú keretbe helyezi a szókinccsismeretet, ilyenek például a teljes vagy részleges ismeret, a receptív és produktív dimenzió, a lexikai szerveződé- és vagy a szókinccs mérete és milyensége (Qian, Schedl 2004). Mások listába veszik mindazon részismereteket, melyek hozzájárulhatnak egy szó tudásához, ilyenek például a szóalak, a morfológiai, szintaktikai ismérvek, a jelentés, az asszociációk és a szóhasználat (Richards 1976, Nation 2001). Éppen ebből a szókinccsismerteti összetettségéből adódik az, hogy a szókinccs mérésekor sincs könnyű dolgunk, hiszen jelenleg nem áll rendelkezésünkre olyan teszt, amely mindezen részismérveket egyszerre tudná mérni (Nation 2001). A jelen felméréshez a szókinccs méretére vonatkozó standard, tanulmányokban gyakran alkalmazott lexikai tesztek használók, melyek a receptív kifejezésként a szó alakjának és jelentésének a felismerését értik, a produktív szókinccset pedig a szó kontextusban való használataként értelmezik. (A receptív/passzív és produktív/aktív kifejezések értelmezéséről részletesebben lásd például. Doró 2007b, Henriksen 1999, Laufer 1998, Melka 1997, Waring 1997.) Mind a szókinccstesztet, mind a szövegelemző program szó alatt szócsaladot ért, azaz nemcsak az alapszót, hanem annak ragozott és képzett alakjait is.

3. SZÓKINCCS ÉS SZÖVEGALKOTÁS KAPCSOLATA

A szókinccs és szövegalkotás kapcsolatát két nézőpontból vizsgálhatjuk, egyrészt megnézhetjük, hogy a különböző szókinccsel rendelkező tanulók ugyanazt az írásfeladatot hogyan oldják meg (eltérés a szöveghosszban, a szöveg felépítésében, a hibák számában, stb.), másrészt vizsgálhatjuk nyelvtanulók által írt nyelvi produktumok lexikai felépítését. A két megközelítés összefügg, azonban az első feltételezi, hogy a szöveget írók szókinccsét valamilyen önálló lexikai teszten mérjük. Ez azonban az írásproduktumokat elemző tanulmányok többségéből hiányzik, hiszen legtöbbször a cél nem az egyes tanulók értékelése, hanem általános következtetések levonása. Ez különösen igaz az utóbbi évtizedben egyre szaporodó korpuszalapú vizsgálatokra. Itt általában különböző műfajú és körülmények között készült szövegeket gyűjtenek egybe, ahol elsődleges szempont a minél nagyobb össz-szósószám, így az egyes szerzők nyelvi háttere legtöbbször nem kerül dokumentálásra (Granger 1998, Szirmai 2005). Jóllehet a nemzetközi tanulókorpuszokon kívül összeállításra került magyar egyetemisták szövegeiből álló gyűjtemény is (Horváth 2001), ennek vizsgálata a korpuszok sajátosságából adódóan az itt feltett kérdésekre nem adhat választ. A jelen vizsgálódáshoz a hallgatók szókinccsének mérését és az általuk írt szövegek gyűjtését párhuzamosan kellett elvégezni.

4. A FELMÉRÉS CÉLJA

Tanulmányomban a szógyakorisági szinteken alapuló, szókinccsnagyság becslésére szolgáló teszteken harmadéves angolszakos egyetemisták által elért eredményeket összehasonlítottam érvelő esszéik szókinccsével, hogy választ keressek a következő kérdésekre: Milyen ezen hallgatók szókinccsteszten mérhető produktív szókinccse és

az milyen összefüggésben áll receptív szóismeretükkel? Mi a teszteken mért szókincs-ismeret szerepe a fogalmazások szókincshasználataiban? Milyen összefüggés található a szókincs és a témaválasztás között?

5. A FELMÉRÉS RÉSZTVEVŐI, MÓDSZERE ÉS MENETE

A tanulmányba a Szegedi Tudományegyetemen tanuló 40 angol szakos, harmadéves hallgató adata került be egy átfogó, több évfolyamra kiterjedő felmérésből. A diákok először egy receptív és egy produktív standardizált szókincsesztesztet tölthettek ki. A lehetséges mérőeszközök közül a következő kettő bizonyult a célnak leginkább megfelelőnek:

1. Receptív szókincseszteszt: *Vocabulary Levels Test* (Nation 1990, Schmitt és társai 2001)

- | | |
|--------------|------------------|
| 1. birth | |
| 2. dust | _____ game |
| 3. operation | _____ winning |
| 4. row | _____ being born |
| 5. sport | |
| 6. victory | |

2. Produktív szókincseszteszt: *Productive Vocabulary Levels Test* (Laufer és Nation 1995)

- I'm glad we had this opp_____ to talk.
 There was a doz_____ eggs in the basket.
 Every working person must pay income t_____ .

Mindkét szókincseszteszt öt, egyre nehezedő szószerint méri a diákok szóismeretét: 2000-es (az első kétezer leggyakoribb angol szócsalád), 3000-es, 5000-es, 10.000-es és tudományos szinten. A receptív teszt összesen harminc szócsoporthoz kért szó párosítást a diákoktól, míg a produktív változat 90 mondatba helyezi a részben hiányzó szavakat. Mivel a két teszt azonos szószerinteket mér, párhuzamos használatuk közvetlen összehasonlításra ad lehetőséget. A feladatokat a hallgatók az órai munkától függetlenül, közös tesztírás részeként oldották meg 2006 áprilisában, a két felmérésre összesen 60 perc állt rendelkezésükre.

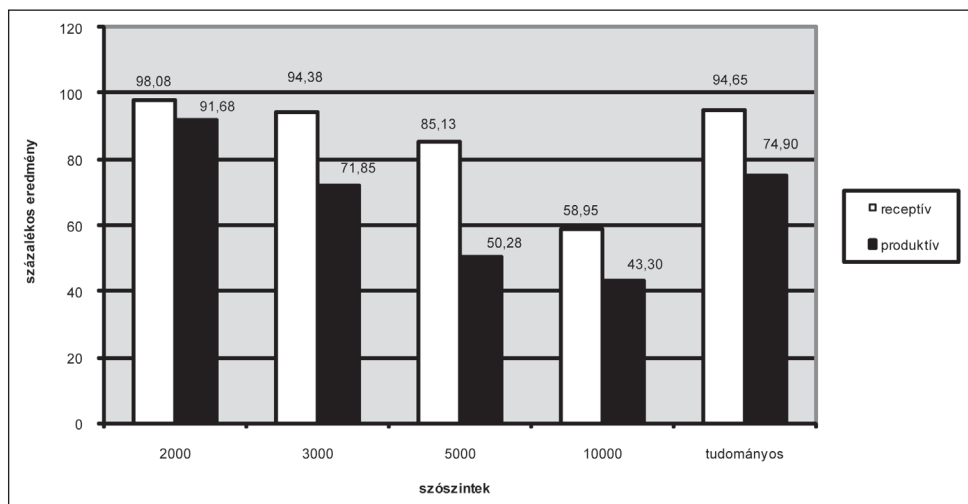
Órai gyakorlat illetve előtanulmányok tanulságai alapján a kutatásba kontrollált körülmények között írt esszéket vontunk be, hogy azok szóhasználatát a diákok adott pillanatban ténylegesen rendelkezésére álló produktív szókincsét tükrözzék. Ezért nyelvi szigorlatukon 2006 májusában írt érvelő esszékünk került elemzésre, mely néhány mondatos témakijelölés után két lehetséges álláspontot kínált fel, melyből az egyik mellett érvelhettek a hallgatók 300-350 szóban. A feladat során három téma közül választhattak, az írásra segédeszköz nélkül 90 perc állt a rendelkezésükre. Az

esszék elemzését a VocabProfile számítógépes program segítségével végeztem el, vizsgálva a szövegek szófrekvencia-arányát (az első 2000 angol szócsalád arányát), lexikai változatosságát (különböző szavak és a teljes szószerkelet arányát) és sűrűségét (tartalmas szavak és funkciószavak arányát). Mivel a lexikai változatosság érzékeny a szöveghosszra, a fogalmazásokat 300 szóra standardizáltam úgy, hogy a tulajdonneveket elhagyva az első 300 szónál elvágtam a szövegeket.

6. EREDMÉNYEK

Az első kutatási kérdésre vonatkozó eredményeket az 1. ábra mutatja. Itt láthatjuk, hogy mind a receptív, mind a produktív teszten a szintek nehezedésével csökkenek a százalékos eredmények, az egyetemi tanulmányokhoz szükséges tudományos szóincs fölösleges space ismeretének aránya pedig a 3000-es szinthez közelít. Az eredmények azt is mutatják, hogy a 2000-es és 5000-es szintek között folyamatosan növekszik a különbség a két teszt eredményeiben. Ha a felmérésben részt vevő harmadévesek produktív teszten elért eredményét összehasonlítjuk tanulmányaikat kezdő elsőévesek pontszámával (forrás: Doró 2007a), láthatjuk, hogy a közel három tanévnyi különbség jelentősen megmutatkozik az eredményekben is, minden szinten szignifikánsan jobban teljesítettek a harmadévesek.

1. ábra: A receptív és produktív szóincstesztéken elért százalékos eredmények



Ahhoz, hogy választ kapjunk a második és harmadik kutatási kérdésünkre, azaz a tanulók szóincisének és a szövegek szóhasználatának az összefüggésére, meg kell vizsgálnunk az esszék lexikai gazdagságára vonatkozó mutatókat. Az első 2000 szócsaládra vonatkozó szófrekvencia-arány 77,67 és 95%, a szóincs-változatosság 0,44 és 0,62, a lexikai sűrűség pedig 0,44 és 0,56 között mozog. Ezek az értékek nagy egyéni variabilitást mutatnak. Ha ezen eredményeket korreláltatjuk a hallga-

tók produktív szókincsével, szignifikáns összefüggést kapunk a szófrekvencia-arány esetében ($-0,417$, $p < 0,05$). Ez azt jelenti, hogy a nagyobb produktív szókincessel rendelkezők általában több ritka szót használtak esszéjükben. Nem volt kimutatható szignifikáns összefüggés a két másik mutató esetében.

Az eredmények arra is lehetőséget adnak, hogy a három témára lebontva külön megvizsgáljuk a lexikai gazdagságra vonatkozó értékeket. Az első téma (megújuló energiák kutatásának, használatának a támogatása) 77,67 és 91,33% közötti szófrekvencia-képet mutat, a második téma esetében (személyes adatok feltüntetése állás-hirdetésekből) ez 86,67 és 95,37%, a harmadik témánál pedig (a környezetszennyezésnek és a vegyszerek használatának befolyása a mindennapi életre) 88 és 95% között mozgott a leggyakoribb szavak aránya. A Mann-Whitney U tesztet elvégezve statisztikailag kimutatható korrelációt találunk a téma és az esszék szófrekvencia-képe ($0,813$, $p < 0,01$) és lexikai sűrűsége között ($0,463$, $p < 0,01$). szóköz felesleges

Ha másik irányból vizsgáljuk meg a szókincs és témaválasztás összefüggését, azaz azt nézzük, hogy a hallgatók produktív teszteredménye, szókincsének mérete befolyásolja-e azt, hogy melyik témát választják, szintén szignifikáns eredményt kapunk ($0,418$, $p < 0,01$). Ez azt jelenti, hogy egyfajta nehézségi hierarchiát lehet felállítani a három téma között, az elsőt leginkább a nagyobb szókincssel rendelkezők választották, de ez a téma ösztönözte a legjobban ritkább szavak használatára is. Ezt támasztja alá az is, hogy az egyik legjobb szófrekvencia-képet adó fogalmazást olyan hallgató írta, akinek szókincse a gyenge eredmények közé sorolható, de az első témát választotta, mely ösztönözte őt a választékos nyelvhasználatra. Hasonlóan az egyik legjobb teszteredményt elért hallgató, aki a harmadik témát dolgozta ki, esszéjében 90% felett alkalmazta az első 2000 szócsaláddhoz tartozó szavakat, azaz szövege gyenge szófrekvencia-arányt mutatott. Két felesleges szóköz

7. ÖSSZEGRZÉS

Jelen tanulmány a nagy tanulói korpuszokkal ellentétben egyetemi hallgatók egy kis csoportján kívánta megvizsgálni, hogy az egyének szintjén hogyan befolyásolja a produktív szókincs az írott nyelvhasználatot. Változó erősségű, de szignifikáns eredmény mutatkozott a mért produktív szókincs és a fogalmazások szófrekvencia-képe között, azaz általánosságban elmondható, hogy a nagyobb szókincsel rendelkező hallgatók kisebb arányban használták a leggyakoribb angol szavakat érvelő esszéjükben. Ezt a Lehmann (2003) próbatanulmány is vizsgálta, ott viszont a kis elemszám és a nem kontrollált körülmények között készített fogalmazások nem vezettek ilyen pontos eredményekhez. A jelen mérések azt mutatják, hogy nemcsak a témaválasztást befolyásolja a mért hallgatói szókincs, de a téma is befolyásolhatja a szövegek írásakor használt lexikát. Korábbi tanulmányok ugyan utaltak már a műfaj és a témaválasztás fontosságára (lásd például. Jennings et al. 1999), a mostani adatok azt támasztják alá, hogy a mindennapi oktatás során is érdemes felhívni a diákok figyelmét arra, hogy törekedjenek a választékos szókincshasználatra. Továbbá ösztönző olyan feladatokat adni nekik, melyek, ha kissé nehezebbnek tűnnek is, se-

gítik őket a meglévő lexikai ismeretük minél gazdagabb használatára. Az egyetemi esszétanítási gyakorlatom azt mutatja, hogy az itt alkalmazott szövegelemző program jól hasznosítható az oktatásban is, akár tanári visszajelzésként, akár arra, hogy önállóan használva a diákokban tudatosuljon a választékos szókincshasználattal fontosságára.

IRODALOM

- Doró K. 2007a. A választékos idegen nyelvi szókincs: előny vagy feltétel? Elhangzott az I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencián, 2007. február 2.
- Doró K. 2007b. Aktív és passzív szókincs az idegennyelv-tanulásban és-tanításban. In Heltai P. (szerk.) *Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia. A XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. Gödöllő, 2006. április 10–12.* Vol. 2/1, 197–201
- Engber, C. 1995. The relationship of lexical proficiency to the quality of ESL composition. *Journal of Second Language Writing*, 4, 139–155.
- Granger, S. (szerk.). 1998. *Learner English on computer.* New York: Addison Wesley Longman Inc.
- Horváth, J. 2001. *Advanced writing in English as a foreign language: A corpus-based study of processes and products.* Pécs: Lingua Franca
- Hu, H. M., Nation, I.S.P. 2002. Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a foreign language*, 13, 403–30.
- Jennings, M., Fox, J. et al. 1999. The test-takers' choice: An investigation of the effect of topic on language-test performance. *Language Testing*, 16/4, 426–456.
- Laufer, B. 1998. The development of passive and active vocabulary in a second language. Same or different? *Applied Linguistics*, 19/2, 255–271.
- Laufer, B., Nation, P. 1995. Lexical richness in L2 written production: Can it be measured? *Applied Linguistics*. 16/3, 307–312.
- Lehmann, M. 2003. The lexis of writing and vocabulary size: The relationship between receptive knowledge and productive use. In Andor, J., Horváth, J., Nikolov M. (szerk.). *Studies in English theoretical and applied linguistics.* Pécs: Lingua Franca, 172–181.
- Melka, F. 1997. Receptive vs. productive aspects of vocabulary. In Schmitt, N., McCarthy, M. (szerk.) *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy.* Cambridge: Cambridge University Press, 84–102.
- Morris, L. és Cobb, T. 2003. Vocabulary profiles as predictions of academic performance of Teaching English as a Foreign Language trainees. *System*, 32/1, 75–87.
- Nation, I.S.P. 1990. *Teaching and learning vocabulary.* New York: Newbury House.
- Nation, I.S.P. 2001. *Learning vocabulary in another language.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Qian, D., Schedl, M. 2004. Evaluation of an in-depth vocabulary measure for assessing reading performance. *Language Testing*, 21, 28–52.
- Read, J. és Chapelle, C. A. 2001. A framework for second language vocabulary assessment. *Language Testing*, 18/1, 1–32.
- Richards, J. C. 1976. The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10/1, 77–89.
- Schmitt, N, Schmitt, D. et al. 2001. Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18, 55–88.
- Szirmai, M. 2005. Bevezetés a korpusznyelvészetbe. Budapest: Tinta Kiadó.
- VocabProfile*: Cobb, T. *The Complete Lexical Tutor* elérhető www.lextutor.ca/vp
- Waring, R. 1997. *Tasks for Assessing Second Language Receptive and Productive Vocabulary.* Doktori értekezés. University of Wales, United Kingdom.