

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Bölcsészettudományi Kar

Neveléstudományi Doktori Iskola

Nyelvpedagógia Doktori Program

Edwards Melinda

**A Pragmatikai Kompetencia Fejlesztése az Angol mint Idegen
Nyelv Tanításában: Kísérleti Tanulmány Magyar Középiskolás
Diákokkal**

Témavezető: Dr. Nikolov Marianne

Budapest, 2006

1. Bevezető

Számos kutatás bizonyítja, hogy sok esetben még az angol nyelvet magas szinten beszélők sem rendelkeznek grammatikai kompetenciájuk szintjének megfelelő pragmatikai kompetenciával, és nincsenek tudatában az idegen nyelv szociális, kulturális és diskurzus konvencióival (Eisenstein & Bodman, 1986; Salsbury & Bardovi-Harlig, 2001). Szakmai tapasztalataim mind a forrásnyelvi, mind pedig a célnyelvi környezetben való angoltanítás területén alátámasztják ezeket a megfigyeléseket. Diákjaim, bár haladó szintű nyelvtudással rendelkeztek, gyakran követtek el pragmatikai hibákat és nem voltak tisztában ezek súlyával. Ez a probléma főként az idegennyelvi közegben okoz gondot, mivel a diákok a pragmatikai hibákat kevésbé súlyosnak értékelik, mint a grammatikaiakat (Bardovi-Harlig & Dörnyei, 1998). Ezért nagyon fontos, hogy a diákok figyelmét felhívjuk a pragmatikai hibák jelentőségére és annak veszélyére, hogy a pragmatikai szabályok figyelmen kívül hagyása azt eredményezheti, hogy udvariatlannak tűnnek az interakciókban.

A köztesnyelvi pragmatikai irodalom egyik sarkalatos kérdése az, hogy milyen módon és mértékben fejleszthető a pragmatikai kompetencia osztálytermi környezetben. Az ebben a témakörben folytatott kutatások célja többek között az, hogy megvizsgálják: explicit avagy implicit módon megtanítható-e a diákoknak a beszédaktusok használata. A vizsgálatok alapján megállapítható, hogy a diákok megfelelő instrukciókkal való ellátása minden esetben pozitív hatást gyakorolt teljesítményükre (pl. Kasper, 2001; Rose, 2005; Takahashi, 2005).

Disszertációm célja az, hogy osztálytermi környezetben, középiskolai angolórák keretében vizsgáljam a pragmatikai kompetencia taníthatóságát, különös tekintettel a beszélgetés megnyitására és lezárására. Először – háttért szolgáltatva a magyarországi angolnyelv-tanításnak – azt mutatom be, hogyan reprezentálja két tankönyvsorozat a nyitásokat és a zárásokat. Ezután a kutatás során végzett öt hetes pragmatikai felkészítő program eredményeiről számolok be. Végül pedig a pragmatikai kompetencia és az általános idegennyelv-tudás közötti összefüggést vizsgálom meg, pontosabban azt, hogy a diákok nyelvi szintje milyen kapcsolatban van a beszélgetés nyitásának és zárásának módjával, valamint hogy mindez miképpen változik meg a pragmatikai felkészítő program hatására. Végül beszámolok az utánkövetési vizsgálat (*follow-up study*) eredményeiről, azaz hogy milyen módon viszonyultak a tanárok és diákok a pragmatikai felkészítő programhoz és általában a pragmatikai kompetencia fejlesztéséhez.

A nyitások és a zárások két okból kerültek érdeklődésem középpontjába. Egyrészt azért, mert egyes alkalmazott nyelvészeti kutatások rámutatnak arra, hogy jelentős szerepet töltenek be az interakciókban, és bonyolult szabályaik miatt még anyanyelvi beszélők

számára is kihívást jelentenek (Levinson, 1983; Richards & Schmidt, 1983). Másrészt az angol és a magyar nyelv különbségei miatt gyakran jelentenek problémát angolul tanuló diákok számára. Mindezek miatt a nyelvtudatosság-fejlesztő gyakorlatok (*awareness-raising activities*) és az explicit instrukció igen jelentős és eredményes az idegennyelv-tanításban. Ezidáig azonban nem születtek olyan kutatások, amelyek ezt a két beszédaktust vizsgálták volna idegennyelvi, s így magyar nyelvi környezetben. Vizsgálatommal ezt a hiányt szeretném pótolni.

2. A dolgozat szerkezete

Disszertációm első két fejezete áttekinti a pragmatikai kompetencia irodalmának számos területét. Az első fejezet a beszédaktus elmélettel és a pragmatikai kompetencia meghatározásával foglalkozik. A második fejezet a köztesnyelvi pragmatika alábbi hét területét öleli fel: a köztesnyelvi pragmatikai kutatások céljai, a pragmatikai instrukció modellje, a pragmatikai kompetencia és az általános idegennyelv-tudás közötti összefüggés, a pragmlingvisztikai transzfer fogalma, a pragmlingvisztikai és a szociopragmatikai hiba, pragmatika oktatás az angoltanítás területén forrásnyelvi és célnyelvi környezetben és a köztesnyelvi pragmatikai kutatások adatgyűjtési módszerei.

A harmadik fejezet a tankönyvek vizsgálatát tartalmazza abból a szempontból, hogy milyen módon reprezentálja két Magyarországon használt tankönyvsorozat, a *Headway* és a *Criss Cross*, a beszélgetések nyitását és zárását. A kísérlet tárgyalása a negyedik fejezetben kezdődik. Itt kerülnek bemutatásra a kutatási kérdések, a hipotézisek, a kísérletben résztvevő tanárok és diákok, valamint a hét adatgyűjtő eszköz és a pragmatikai felkészítő program feladatai.

Az ezt követő két fejezet a kutatási eredményekről számol be. Az ötödik fejezet a kvantitatív elemzést foglalja magában, és kitér a pragmatikai kompetencia és az idegennyelv-tudás közötti összefüggésekre, illetve az explicit instrukció hatásaira. A hatodik fejezetben kvalitatív szempontból elemzem az adatokat. Vizsgálom a diákok interakciójában a nyitásokat és zárásokat, valamint azt, hogy milyen hatást gyakorolt beszédprodukcójukra a pragmatikai fejlesztő program.

Az utánkövetési vizsgálat eredményeit a hetedik fejezet tartalmazza. Tárgyalja a pragmatikai feladatok alkalmazását a kísérlet során, a résztvevők visszajelzéseit a programról, az osztálytermi megfigyelés tanulságait, illetve a tanárok és a diákok viszonyulását a pragmatika oktatásához. Végül a nyolcadik fejezet foglalja össze a kutatás

következtetéseit: a kvantitatív és kvalitatív elemzés eredményeit, a tanításra vonatkozó megfigyeléseket, a vizsgálat korlátait, valamint javaslatokat jövőbeli kutatási témákra.

3. A kutatás elméleti háttere

A kommunikatív kompetencia minden modellje magában foglal egy olyan összetevőt, amely a pragmatikai kompetenciának felel meg. Disszertációmban a pragmatikai kompetenciát a következőképpen definiáltam: „azoknak a társas, kulturális és diskurzus konvencióknak az ismerete, melyeket különféle helyzetekben használunk” (Edwards és Csizér, 2001: 56, a szerző fordítása angolból). A pragmatikai kompetencia szerves része a kommunikatív kompetenciának, és nem a nyelvtanuló grammatikai tudásához hozzáadott tudás. Bardovi-Harlig, Hartford, Mahan-Taylor, Morgan és Reynolds (1991:4) oly módon vizálgatnak rá a pragmatikai kompetencia fontosságára, hogy leírják, mihez vezet ennek a hiánya:

Azok a beszélők, akik nem használnak pragmatikailag megfelelő nyelvet, annak a kockázatnak teszik ki magukat, hogy legjobb esetben is együtt nem működőnek tűnnek, súlyosabb esetben viszont durvának vagy sértőnek. Ez legfőképp igaz a haladó nyelvtanulóokra, akiktől interakciós partnereik magas nyelvi szintűnek megfelelő magas szintű pragmatikai kompetenciát várnak el.

A beszélgetés nyitásának és zárásának jelentős szerepe van az emberi interakciókban. Richards és Schmidt (1983) szerint a beszélgetőpartnerek rendszerezett és szabályos módon állítják össze ezt a két interakciós elemet. Mindkettő arra szolgál, hogy „egyengesse” a társas kapcsolatokat, és fenntartsa a résztvevők pozitív arcát. Laver (1981:292) kifejti, hogy a beszélgetőpartnerek az interakció elején és végén bonyolítják a „társas tárgyalásaikat a státuszokról és szerepekről azáltal, hogy milyen típusú formulákat, megszólításokat és fatikus aktusokat választanak.” Az üdvözlések és búcsúzások rituáléknak tekinthetők, amelyek szerkezete erősen szabályozott és kultúrafüggő.

Néhány kutató aláhúzza, hogy a nyitások és zárások elsajátítása és beszédprodukcója igen problematikus. Richards és Schmidt (1983) rámutat arra, hogy ennek a két beszédaktusnak az elsajátítása még az anyanyelvben is kihívást jelent. Problémát okoz a beszélgetésbe való belépés való és az abból való kilépés, illetve a beszélgetés határainak definiálása is (Francis és Hunston, 1996). A forrásnyelvi környezet még kevesebb lehetőséget kínál a pragmatikai kompetencia fejlesztésére, mint a célnyelvi (Tateyama et al., 1997). Bardovi-Harlig és Dörnyei (1998) rámutat arra, hogy a diákok és a tanárok forrásnyelvi környezetben nehezen ismerik fel a grammatikailag helyes, ám pragmatikailag helytelen nyelvi megnyilatkozásokat. Kutatási eredményeik azt igazolják, hogy a pragmatikai

kompetencia nem alakul ki automatikusan, mintegy „mellékhatásként” forrásnyelvi környezetben. A kutatók ezért kiemelik a pragmatikai tudatosság fejlesztésének jelentőségét az angol mint idegennyelvi tanórákon. Bardovi-Harlig (1992) azt is hangsúlyozza, hogy fontos a tanárok pragmatikai érzékenységét is fejleszteni a tanárképzés és a tanári továbbképzések során.

4. A beszélgetés nyitása és zárása két angol mint idegen nyelvi tankönyvsorozatban

Számos kutatás vizsgálta azt, hogy miként mutatják be angol nyelvű tankönyvek a beszédaktusokat és nyelvi funkciókat (pl. Bardovi-Harlig et al., 1991; Gilmore, 2004, Vellenga, 2004). Az eredmények azt mutatják, hogy a beszédaktusok és nyelvi funkciók bemutatása nem megfelelő és eltér az autentikus interakcióktól. Vizsgálatomban azt térképeztem fel, hogy milyen módon reprezentálja két tankönyvsorozat a beszélgetések nyitását és zárását. A *Headway* sorozatot azért választottuk, mert a kutatás idején ez volt a Magyarországon leggyakrabban használt angol nyelvű tankönyvcsalád (Nikolov, 1999), a *Criss Cross* sorozatot pedig azért, mert a szerzők a közép-kelet európai oktatási környezetet figyelembe véve írták.

A felmérés azzal foglalkozik, hogy miként mutatják be a tankönyvi párbeszéd a beszélgetés megnyitását és lezárását, milyenek a két beszédaktus stilisztikai variációi, valamint hogyan tér el a két tankönyvsorozat a pragmatikai kompetenciát illetően. Ennek megfelelően a következő kutatási kérdéseket állítottuk össze:

1. Hány párbeszéd van a két tankönyvsorozatban? Mekkora részük tartalmaz beszélgetés-megnyitást és -lezárást?
2. Milyen jellemzői vannak a könyvekben található nyitásoknak és zárásoknak (teljes vs. részleges, stilisztikai variációk)?
3. Tartalmaznak a tankönyvek explicit pragmatikai instrukciót a nyitásokkal és zárásokkal kapcsolatban?
4. Milyen különbségek vannak a két tankönyvcsalád, a *Headway* és a *Criss Cross* között a beszélgetési modelleket illetően?

Ezen kérdések alapján a kutatási hipotézisek a következők voltak:

1. Minél magasabb nyelvi szintű a tankönyv, annál kevesebb beszélgetési modellt tartalmaz a nyitások és zárások bemutatására.
2. A legtöbb párbeszéd nem teljes (egyáltalán nem vagy csak részben tartalmaz nyitást és/vagy zárást), és a köszönések és búcsúzások szókincse korlátozott.

3. Különbségek vannak a két tankönyvsorozat között a pragmatikai kompetencia fejlesztése területén, mivel különböző olvasóközönség számára íródtak. A kultúrközi kommunikációra hangsúlyt helyező *Criss Cross* nagyobb súlyt fektet a nyitások és zárások tanítására különféle kulturális helyzetekben.

Az eredmények azt mutatják, hogy a tankönyvi párbeszéd legtöbbje nem teljes. A nyitások és zárások többsége részleges és egyoldalú, nem rendelkezik köszönés utáni, témalezáró, valamint búcsúzás előtti elemekkel (*post-openings, shutting down the topic, preclosings*). Ezek a megfigyelések alátámasztják Bardovi-Harlig et al. (1991:8) következtetését: „A dialógusok célja általában új nyelvtani szerkezet bemutatása és nem reális interakciós input biztosítása.” A két sorozat közötti különbségek elsősorban a párbeszéd számában és a pragmatikai kompetencia explicit tanításában mutatkoztak meg. A statisztikai elemzés azonban nem jelzett szignifikáns különbséget a két tankönyvcsalád között a párbeszéd, a nyitások és a zárások számának tekintetében.

A vizsgálatnak fontos tanulságai lehetnek pedagógiai szempontból. A tanárok felelőssége ugyanis az, hogy a rendelkezésükre álló tanítási eszközöket oly módon használják, ami fejlesztőleg hat diákjaik pragmatikai kompetenciájára. Ehhez jó alapot adnak a tankönyvek, melyeket a nyelvtanár használhat és kiegészíthet a diákok beszédaktusait és nyelvi funkcióit fejlesztő egyéb anyagokkal.

5. Kísérleti tanulmány a pragmatikai kompetencia fejlesztésére: kutatási kérdések és módszertan

A tankönyvek vizsgálata csak kiindulópont a pragmatikai kompetencia taníthatóságának feltérképezésében. Disszertációmban ismertetem kutatásunkat, amelyben 92 magyar középiskolás diák vett részt. A cél az volt, hogy megvizsgáljuk, hogyan hat a pragmatikai kompetencia explicit tanítása a diákok teljesítményére. A tanulmány kvázi-kísérlet, mivel már meglévő iskolai csoportok vettek részt benne, amelyeket kísérleti és kontroll csoportokra osztottunk. A kísérleti csoport egy öt hetes pragmatikai fejlesztő programban részesült, míg a kontroll csoport folytatta a megszokott tanmenetet, és csak az előzetes- és utófelmérésben vett részt.

A vizsgálatnak két fő kérdésköre van. Az egyik annak felderítése, hogy a diákok általános nyelvi szintje milyen kapcsolatban áll beszédaktus produkciójukkal és pragmatikai érzékenységükkel. A másik cél az, hogy megvizsgáljuk, milyen hatást gyakorol a pragmatikai felkészítő program a résztvevők beszédprodukciójára, illetve hogyan változik pragmatikai

érzékenységük a diskurzus-értékelő feladatban (*discourse rating task, DRT*). Ennek megfelelően a következő kutatási kérdéseket állítottuk össze:

1. Milyen összefüggés fedezhető fel a vizsgált csoport idegennyelv-tudása és pragmatikai kompetenciája között, amelyet a beszélgetés megnyitása, lezárása és a grammatikai hibák észlelése kapcsán vizsgáltunk?
2. Hogyan befolyásolja a beszélgetés megnyitásának és lezárásának explicit tanítása a diákok beszédaktus produkcióját és a pragmatikai hibák észlelését?

A fenti kérdésekkel kapcsolatban a következő kutatási hipotéziseket állítottuk fel:

1. A diákok idegennyelv-tudása és – a beszélgetés megnyitása, lezárása, valamint a grammatikai hibák észlelése kapcsán vizsgált – pragmatikai kompetenciája között pozitív összefüggés van.
2. A pragmatikai fejlesztő program hatására a diákok helyesebben használják a nyitások és zárások elemeit, illetve nagyobb arányban észlelik a pragmatikai hibákat.

5.1 A vizsgálat résztvevői

A vizsgálatban 92 kilencedik, tizedik és tizenegyedik osztályos középiskolai diák vett részt, akik 15 és 17 év között voltak. Lehetőségeinkhez mérten megpróbáltuk kontrollálni a következő változókat: a diákok kora, idegennyelv-tudása, iskolatípusok, a csoportok nagysága és az órákon használt tankönyvek. Minden résztvevő középfeladó vagy annál magasabb szintű angoltudással rendelkezett. Mivel az egyik kísérleti változó a nyelvi szint volt, meggyőződöttünk arról, hogy a nyelvi szintet illetően nincs szignifikáns különbség a kísérleti és a kontroll csoport diákjai között. Mindhárom, a kísérletben résztvevő, iskola Budapest környéki gimnázium volt. Négy iskolai csoport alkotta a kísérleti csoportot (N=66). A három másik csoport a kontrollcsoport volt (N=26), amelyek nem vettek részt a pragmatikai fejlesztésben. A minta nagysága (N=92) elegendő volt ahhoz, hogy statisztikailag megalapozott következtetéseket vonhassunk le.

5.2 Az adatgyűjtés módszerei

A vizsgálatban több adatgyűjtési módszert alkalmaztunk az érvényesség növelése érdekében (lásd Kasper és Dahl, 1991). Az idegennyelv tudást C-teszttel mértük. Az adatok nagy része szerepjátékokból származott, amelyek előzetes- és utófelmérésként szolgáltak.

Diskurzus-értékelő feladat tárta fel azt, hogy a diákok hogyan érzékelik a grammatikai és a pragmatikai hibákat. A pragmatikai fejlesztő program során meglátogattuk a csoportokat, hogy információt kapjunk arról, hogy miként alkalmazzák a tanórákon a feladatokat. Továbbá adatgyűjtést folytattam az Egyesült Államokban, melynek során amerikai és külföldi partnerek párbeszédeit figyeltem meg formális és informális szituációkban, különös tekintettel a beszélgetés nyitására és zárására. Végül a kísérletben résztvevő diákokat kérdőív, a tanárokat pedig interjúk segítségével kérdeztük meg a fejlesztő programmal és a pragmatikai kompetenciával kapcsolatos nézeteikről.

5.3 A pragmatikai fejlesztő program feladatai

A feladatokat az adott vizsgálathoz dolgoztuk ki abból a célból, hogy explicit módon fejlesszék a diákok pragmatikai kompetenciáját a nyitások és zárások terén. Szerettük volna, ha a diákok tapasztalatot szereznek ezen a területen, és alaposabban elmélyítik a tudásukat azáltal, hogy ők maguk fedezhetik fel a szabályokat (vö. Bardovi-Harlig et al., 1991; Rose, 2000). Bachman és Palmer (1996) pragmatikai tudásról alkotott definícióját figyelembe véve a feladatok olyan elemeket tartalmaztak, amelyek gazdagították a diákok lexikai, funkcionális és szociokulturális tudását is. A feladatok nemcsak a nyitások és zárások explicit, életszerű helyzetekben való tanítását foglalták magukba, hanem lehetőséget nyújtottak diák-központi interakcióra (lásd Kasper, 1997a). Tartalmaztak ezen kívül csoportos megbeszéléseket is, amelyek keretében a tanulók megvitathatták a pragmatikai kérdéseket és a feladat végrehajtása közben felmerült problémákat.

5.4 A vizsgálat menete

A kísérlet megkezdése előtt felkértünk egy tanárt, aki nem vett részt a vizsgálatban, hogy próbálja ki a feladatokat (*piloting*). A javaslatai alapján elvégeztünk néhány változtatást, illetve egy feladatot kihagytunk az eredetiek közül, mivel a tanár túl bonyolultnak találta azt mind a diákok, mind pedig a tanárok számára. Ezután a kísérleti csoportot oktató tanárok megkapták a feladatokat, amelyek tartalmazták a részletes útmutatást, a csoportos megbeszélés kérdéseit, valamint a diákok számára készített feladatlapokat. A tanárokkal egyenként megbeszéltük a feladatokat és válaszoltunk a kérdéseikre. Arra kértük őket, hogy hetente 35-45 percet szánjanak az angolórából a fejlesztő programra. A kísérleti szakasz öt hétig tartott, ami elegendő időt biztosított ahhoz,

hogy a feladatokat időben végrehajtsák. A kontroll csoport tanárai szintén megkapták a feladatcsomagot a kísérlet végén, hogy ők is hasznosítani tudják azokat a későbbiekben.

5.4 Statisztikai elemzés

Miután átírtuk az előzetes- és utófelmérés párbeszédeit, a beszélgetés nyitó és záró elemeit számszerűsítettük és számítógépre vittük a Windows SPSS programja segítségével. A C-teszten elért eredmények szintén számítógépre kerültek. A csoportok közötti különbségeket egyutas ANOVA és kétmintás t-próba segítségével számítottuk ki, a módszerek nem-parametrikus változatainak felhasználásával, ahol ez indokolt volt. A diskurzus-értékelő feladat eredményeit is rögzítettük és item analízist alkalmaztunk, hogy megvizsgáljuk a diákok teljesítményét az egyes kérdéseknél. A C-teszt és a diskurzus-értékelő feladat változói közötti összefüggések felderítése érdekében Pearson korrelációs együtthatót számoltunk. Mivel a minta nem túl nagy, a szignifikancia szintet 5%-ban állapítottuk meg.

6. Az eredmények megbeszélése: kvantitatív elemzés

6.1 Pragmatikai kompetencia és idegennyelv-tudás

A pragmatikai kompetencia és az idegennyelv tudás összefüggéseibe a C-teszt eredményeinek és a diskurzus-értékelő feladat változóinak korrelációs vizsgálatából nyertünk betekintést. A kísérleti és a kontroll csoportot nem választottuk szét, hiszen csoport-hovatartozástól függetlenül elemeztük az összefüggéseket. Az 1. táblázat mutatja be a Pearson korrelációs együtthatókat a változók között. A szignifikáns korrelációkat dőlt betűvel és csillaggal jelöltem. Bár a táblázat természete miatt minden két adott változó közötti korreláció kétszer van feltüntetve, az egyszerűség kedvéért csak egyszer emeltem ki a szignifikáns kapcsolatokat.

1. táblázat: Pearson korrelációs koefficiensek a C-teszt eredményei és a diskurzus-értékelő feladat változói között

Item típus	C-teszt	Pragmatika összes	Nyelvtani hiba	Hibátlan	Általános pragmatika	Nyitás Zárás
C-teszt	n/a	$r = 0.39$ $p = 0.00^*$	$r = -0.06$ $p = 0.61$	$r = 0.19$ $p = 0.09$	$r = 0.49$ $p = 0.00^*$	$r = 0.10$ $p = 0.35$
Pragmatika összes	$r = 0.39$ $p = 0.00$	n/a	$r = 0.32$ $p = 0.00^*$	$r = 0.44$ $p = 0.00^*$	$r = 0.66$ $p = 0.00^*$	$r = 0.42$ $p = 0.00^*$
Nyelvtani hiba	$r = -0.06$ $p = 0.61$	$r = 0.32$ $p = 0.00$	n/a	$r = -0.33$ $p = 0.00^*$	$r = -0.23$ $p = 0.03^*$	$r = -0.07$ $p = 0.51$
Hibátlan	$r = 0.19$ $p = 0.09$	$r = 0.44$ $p = 0.00$	$r = -0.33$ $p = 0.00$	n/a	$r = 0.32$ $p = 0.00^*$	$r = -0.08$ $p = 0.49$
Általános pragmatika	$r = 0.49$ $p = 0.00$	$r = 0.66$ $p = 0.00$	$r = -0.23$ $p = 0.03$	$r = 0.32$ $p = 0.00$	n/a	$r = 0.12$ $p = 0.28$
Nyitás Zárás	$r = 0.10$ $p = 0.35$	$r = 0.42$ $p = 0.00$	$r = -0.07$ $p = 0.51$	$r = -0.08$ $p = 0.49$	$r = 0.12$ $p = 0.28$	n/a

Ahogy az 1. táblázatból látható, a statisztikai elemzés kilenc esetben mutatott rá szignifikáns korrelációra. Itt az első kutatási kérdés tükrében vizsgálom meg az adatokat. Először is szignifikáns pozitív korrelációt találunk mind a C-teszt és az összes pragmatikai item között, mind pedig a C-teszt és az általános pragmatika elemei között. Ez arra mutat rá, hogy pozitív kapcsolat áll fenn a diákok általános idegennyelv-tudása és pragmatikai kompetenciája között, ami igazolja az első hipotézist. Az eredmények összhangban vannak Bardovi-Harlig és Dörnyei (1998) következtetéseivel, miszerint a haladó idegennyelv-tanulók több pragmatikai hibát észlelnek, mint az alacsonyabb nyelvtudással rendelkező társaik. Azonban Bardovi-Harlig és Dörnyei azt is kimutatta, hogy a haladó nyelvtanulók több nyelvtani, mint pragmatikai hibát észlelnek. Jelen kutatás adatai nem támasztják alá ezt a következtetést, hiszen nincs pozitív korreláció a C-teszt és a nyelvtani hibát tartalmazó itemek között. Ez a két vizsgálat eltérő mintanagyságának vagy nyelvtudásmérő eszközeinek tulajdonítható. Érdekes, hogy a C-teszt eredménye nem mutat szignifikáns korrelációt a nyitás és zárás itemeivel, ami arra utal, hogy nincs pozitív kapcsolat az általános nyelvtudás és a két szövegprodukciónak helyes használata között.

Ami a grammatikai és a pragmatikai kompetencia összefüggéseit illeti, a táblázat rámutat, hogy szignifikánsan pozitív a kapcsolat a pragmatikai (*Pragmatika összes*) és a grammatikai kompetencia itemei között, ami a két kompetenciaterület közötti pozitív összefüggésre utal. Szignifikáns negatív korrelációt találtunk azonban a nyelvtani és az általános pragmatikai tételek között (ez utóbbi az *Általános pragmatika* itemek a *Nyitás-Zárás* tételeit kivéve). Úgy tűnik tehát, hogy a nyitások és zárások befoglalása ebbe a kapcsolatba szignifikáns változást hoz. A nyitás-zárás és a nyelvtani hibás tételek közötti kapcsolat negatív, de nem szignifikáns. Ezek az eredmények a pragmatikai és a grammatikai

kompetencia összefüggéseiről némiképp ellentmondásosak, tehát egyetlen korrelációs vizsgálat nem elegendő a felderítésükre.

Nem meglepő, hogy szignifikáns pozitív kapcsolat mutatható ki a diskurzus-értékelő feladat pragmatikai elemei között. Mivel a *Pragmatika* összes az általános pragmatikai és a nyitás-zárás kategória itemeit foglalja magában, pozitív korrelációt vártunk a három csoport között. Ahogy a táblázatból látható, valóban szignifikáns pozitív kapcsolat áll fenn az összes pragmatikai elem és az általános pragmatikai elemek között, illetve az összes pragmatikai és a nyitás-zárás tételek között. Ez arra utal, hogy kapcsolat van a diákok általános pragmatikai érzékenysége és a nyitások és zárások megfelelő alkalmazása között.

6.2 Idegennyelv-tudás és beszédaktus produkció

A diákokat három csoportra osztottuk általános idegennyelv-tudásuk alapján. Mindhárom csoport körülbelül a minta egyharmadát foglalja magában. Egyutas ANOVA segítségével derítettük fel a lehetséges különbségeket a csoportok között.

2. táblázat: *Spearman rangsor korreláció a nyitások és zárások elemei és az idegennyelv tudás között a kísérleti és kontroll csoportokban*

A nyitások és zárások elemei az előzetes felmérés alapján	Idegennyelv-tudás
Üdvözlés utáni elemek (<i>post-openings</i>)	.25*
Témalezárási elemek (<i>shutting down the topic</i>)	.18
Búcsúzás előtti elemek (<i>pre-closings</i>)	.17

* $p < .05$

Az üdvözléseket és búcsúzásokat nem elemeztük, mivel a legtöbb diák az előzetes- és az utófelmérésben is használta őket. Szignifikáns különbség található a csoportok között az üdvözlés utáni elemek használatát illetően: a magasabb szintű tudással rendelkező résztvevők több ilyen elemet használtak. Ez azt jelzi, hogy az üdvözlés utáni elemek használata nehézséget okoz a nyelvet alacsonyabb szinten beszélő diákok számára. A többi változó esetében (témalezáró elemek, búcsúzás előtti elemek) nem figyelhető meg hasonló kapcsolat. Annak érdekében, hogy felderítsük, hogyan változott ez a helyzet a fejlesztő program hatására, külön is elemeztük a kísérleti csoport adatait. A 3. táblázat a nyitások és zárások elemei és az idegennyelv-tudás közötti kapcsolatot mutatja be a kísérleti csoportban.

3. táblázat: *Spearman rangsor korreláció a nyitások és zárások elemei és az idegennyelv tudás között a kísérleti csoportban*

A nyitások és zárások elemei a kísérleti csoportban	Idegennyelv tudás	
	Előzetes felmérés	Utófelmérés
Üdvözlés utáni elemek (<i>post-openings</i>)	.32*	.36*
Témalezáró elemek (<i>shutting down the topic</i>)	.14	.24
Búcsúzás előtti elemek (<i>pre-closings</i>)	.22	.08

* $p < .05$

A 3. táblázatban bemutatott adatok sok tekintetben hasonlóak a 2. táblázat eredményeihez, azaz az üdvözlés utáni elemek használata nehézkesnek bizonyult az alacsonyabb nyelvtudású diákok számára a fejlesztő program után is. Levonhatjuk tehát azt a következtetést, hogy nem volt elég hosszú és intenzív az oktatás ahhoz, hogy megfelelő módon fejlessze ezeknek a diákoknak a tudását az üdvözlés utáni elemek terén.

6.3 A fejlesztő program hatása a diákok pragmatikai hibaészlelésére

Annak érdekében, hogy választ adjunk arra a kérdésre, hogy mennyire volt hatékony a program a diákok pragmatikai érzékenységének fejlesztésében, t-próba segítségével összehasonlítottuk a kísérleti és kontroll csoport eredményeit a diskurzus-értékelő feladatban. A 4. táblázat bemutatja a két csoport átlageredményét és szórását az itemtípusok szerint. A szignifikáns eredményeket dőlt betűvel jelöltem.

4. táblázat: *T-próba értékek a diskurzus-értékelő feladat változóira a kísérleti és kontroll csoportokban*

Item típus	Kísérleti csoport		Kontroll csoport		t-érték
	átlag	szórás	átlag	szórás	
Pragmatika összes	6.84	1.55	6.21	1.32	1.76
Nyelvtani hiba	5.38	3.38	6.94	2.77	- 2.02*
Hibátlan	3.87	3.78	2.29	3.61	1.76
Általános pragmatika	7.37	2.97	5.97	2.78	1.99*
Nyitás - Zárás	7.47	2.06	6.25	2.27	2.40*

* $p < .05$

A táblázat adatai azt mutatják, hogy három esetben található szignifikáns eltérést a kísérleti és a kontroll csoport eredményei között. A legnagyobb különbséget a nyitás és zárás elemeinél láthatjuk, ahol a kísérleti csoport szignifikánsan jobban teljesített mint a fejlesztő programban részt nem vett társaik. Ez az oktatás eredményességét bizonyítja ezen a területen, és egyben igazolja a második kutatási hipotézist.

A kísérleti csoport diákjai az általános pragmatikai tételek terén is szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtottak a kontroll csoport tagjainál. Ez azt jelzi, hogy a fejlesztő program sikeresen növelte a diákok érzékenységét az udvariasság és a stílusbeli különbségek iránt. Ezt igen fontos eredményként értékelem. Bár a fejlesztő program fókuszában a nyitások és zárások álltak, az általános cél az volt, hogy a diákok pragmatikai érzékenységét növeljük, és ne csupán beszédprodukciós elemekkel kapcsolatos információkat adjunk át nekik. Az egyetlen meglepő eredmény ezen a téren az volt, hogy a t-próba nem mutatott szignifikáns különbséget a *Pragmatika összes* kategóriában, amely az általános pragmatikai itemek és a nyitások és zárások tételeit foglalja magába.

Érdekes módon a t-érték negatív a nyelvtani hibás itemek csoportjában, ami azt jelenti, hogy a kontroll csoport szignifikánsan jobban teljesített, azaz több nyelvtani hibát azonosított, mint a kísérleti csoport. Ezt azzal magyarázhatjuk, hogy az öt hetes pragmatikai fejlesztő program eredményeként a kísérleti csoport diákjai hajlamosak voltak ott is pragmatikai hibát látni, ahol a feladat egy hibás múlt idejű alak felismerése volt. A kontroll csoport tagjai, akik nem részesültek pragmatikai fejlesztő programban a diskurzus-értékelő feladat kitöltése előtt, nagyobb arányban azonosították a nyelvtani hibákat a párbeszédekben.

6.4 A fejlesztő program hatása a diákok beszédaktus produkciójára

Az 5. táblázat bemutatja az előzetes- és utófelmérés eredményeinek statisztikai elemzését.

5. táblázat: A kísérleti és kontroll csoport teljesítménye az előzetes- és utófelmérésben

A nyitások és zárások elemei	Az előzetes- és utófelmérés közti különbség	
	t-érték	szignifikancia
Kísérleti csoport		
Üdvözlés (<i>greeting</i>)	0.00	1.00
Üdvözlés utáni elemek (<i>post-openings</i>)	2.82	0.00*
Témalezáró elemek (<i>shutting down the topic</i>)	1.66	0.10
Búcsúzás előtti elemek (<i>pre-closings</i>)	2.54	0.01*
Búcsúzás (<i>leave-taking</i>)	0.00	1.00
Kontroll csoport		
Üdvözlés (<i>greeting</i>)	1.45	0.16
Üdvözlés utáni elemek (<i>post-openings</i>)	2.77	0.09
Témalezáró elemek (<i>shutting down the topic</i>)	-2.32	0.03*
Búcsúzás előtti elemek (<i>pre-closings</i>)	1.42	0.17
Búcsúzás (<i>leave-taking</i>)	0.00	1.00

p < .05

A táblázat rámutat arra, hogy a kísérleti csoport tagjai szignifikánsan több üdvözlés utáni és búcsúzás előtti elemet használtak az utófelmérésben, tehát a fejlesztő program sikeres volt ezen a területen. A témalezáró elemek esetében nem találtunk szignifikáns különbséget, ami azzal magyarázható, hogy a program feladataiban nem kaptak elég figyelmet ezek az elemek. Utólag megállapítható, hogy viszonylag kevés olyan szituációt tervezünk, ahol magát a témát kellett volna lezárni.

A kontroll csoport esetében nem vártunk szignifikáns változást, hiszen ezek a diákok nem vettek részt a fejlesztő programban. Ennek ellenére a témalezáró elemek esetében szignifikáns a különbség valamint a t-érték is negatív, ami azt jelzi, hogy a kontroll csoportban résztvevők teljesítménye rosszabb volt az utó- mint az előzetes felmérésben. Ez arra utalhat, hogy a pragmatikai érzékenység növelése nélkül a teljesítmény egyenetlenné válik. Néhány alkalommal a diákok jobban teljesíthetnek, míg más beszédhelyzetekben gyengébben, ami ismét felhívja a figyelmet a pragmatika oktatás jelentőségére.

7. A diákok beszédaktus produkciójának kvalitatív elemzése*

7.1 A beszélgetés megnyitása és lezárása az előzetes felmérésben

Az összes párbeszéd tartalmaz üdvözléseket, és nem találunk olyan esetet, amikor a résztvevők kihagyták volna ezt (*opting out*). A legtöbb diák a közvetlen *Hi!* vagy *Hello!* formát használta, amelyet megfelelő válasznak értékeltünk a rock koncert szituáció miatt. Meglepő eredményként értékeltük azonban azt, hogy az üdvözlések és az üdvözlés utáni elemek nem tartalmaztak olyan közvetlen kifejezéseket, mint a *Hey (there)!* vagy *How is it going?*, amelyek igen gyakoriak az Egyesült Államokban gyűjtött adatbázisban. Mivel az utánkövetési vizsgálatban a diákok megemlítették, hogy gyakran beszélgetnek külföldiekkel, és néznek feliratos angol nyelvű filmeket, ezeknek a használata elvárható volt. Van néhány párbeszéd, amely pragmatikailag helytelen üdvözlést tartalmaz, mint például a *Good evening!* vagy *Good morning!*, amelyek túl hivatalosak a szituáció által meghatározott közvetlen párbeszédben. Az utóbbi az időbeli feltételeknek sem tesz eleget, hiszen a rock koncerteket általában nem reggel tartják.

Az előzetes felmérésekben nagyon kevés teljes nyitást találunk. Az üdvözlés utáni elemek nagy kihívást jelentettek a diákok számára. Sok párbeszédben egyáltalán nem szerepel üdvözlés utáni elem. Máshol az egyik résztvevő kezdeményez, de nem kap választ partnerétől. Néhány esetben – mint például az alábbi párbeszédben – ahol az üdvözlés utáni elem pragmatikailag helytelen, a párbeszéd nyitása igen elnagyoltnak és durvának bizonyulna az élő nyelvben.

Bogi: Hi! *Who are you?*

Kati: Hello! I'm English festival designer and I ... and I'm [pause] and I'm searching for a Hungarian rock group and I could pay much money for a good group.

A legtöbb diák használt búcsúzási elemeket a párbeszéd végén, amelyek nem jelentettek nehézséget számukra. Néhány esetben azonban elmaradt a búcsúzás (*opting out*). Hét beszélgetést kivéve mindenhol a *Bye!* vagy *Goodbye!* kifejezés szerepel. Csak kevés esetben találunk változatosabb búcsúzásokat, mint a *See you (soon)!* vagy *See you later!*. Az amerikai mintában gyakran szereplő kifejezések, mint a *Have a nice day!* és *Nice talking to you!* egyáltalán nem szerepelnek a magyar adatbázisban. Az üdvözléshez hasonlóan itt is azt

* Elnézést kérek angolul nem beszélő olvasóimtól, de az ebben a részben szereplő kifejezéseket és párbeszédet nem fordítottam le magyarra, mert éppen a dolgozatomban kifejtett angol-magyar különbségek miatt a fordítás nem fejezné ki az eredetiben felmerülő problémákat.

tapasztaltam, hogy a búcsúzás és az azt megelőző elemek nem tartalmaztak olyan közvetlen kifejezéseket, mint a *Cheers* vagy *Cheerio*. Két olyan párbeszédet találunk, ahol a búcsúzások pragmatikailag helytelenek, mert a résztvevők a *Hello!* köszönéssel zárják a beszélgetést, ami az angolban nem értelmezhető, és gyakori problémát jelent a magyar diákok számára.

A legtöbb párbeszéd úgy zárul, hogy a partnerek telefonszámot cserélnek és találkoztól beszélnek meg. A búcsúzás előtti elemek az *OK*, *Thanks* vagy *Thank you* kifejezésekből állnak, és sok párbeszédben jelen vannak. Ezek az elemek okozták azonban a legnagyobb gondot a résztvevőknek. Számos esetben nehézséget jelentett a partnerek számára, hogy lezárjanak egy beszélgetést anélkül, hogy durvának tűnnének (vö. Bardovi-Harlig et al., 1991). Ezt jelzik a hosszú szünetek, a határozatlanság, és néhol a zavaros lezárások, mint az alábbi példában:

Orsi: And, it'd great and eh ... eh ... [pause] Have you got a telephone number?

Móni: Yes, I have. 456234.

Orsi: Oh. Thank you. And I'm very happy. I ... eh ... eh ... [pause] Okay ... eh ... so eh ... goodbye.

Móni: Goodbye.

A partnerek sikeresen lezárják a témát mikor Orsi elkéri Móni telefonszámát. Mindketten készen állnak arra, hogy befejezzék a beszélgetést, de mivel elégtelen a tudásuk a búcsúzás előtti elemeket illetően, Orsi válasza elnyúlik és esetlenné válik és Móni sem tud a segítségére sietni. Egyértelmű, hogy ezek után Móni megragadja az alkalmat arra, hogy késedelem nélkül lezárja a beszélgetést.

7.3 A fejlesztő program hatása a diákok beszédaktus produkciójára

Az utófelmérés párbeszédei jelentős előrehaladásról tesznek tanúbizonyságot az előzetes felméréshez képest. Kevesebb esetben figyelhetünk meg kommunikációs problémákat, illetve az anyanyelv használatát segítségkérés céljából. A diákok felkészültebben válaszoltak társaik kezdeményezésére is. A magnófelvételek során felszabadultabban viselkedtek, bőbeszédűbb és humorosabb interakciókat bonyolítottak le mint a kísérlet elején. Ezeket az eredményeket annak tulajdoníthatjuk, hogy már jobban ismerték a feladatípust. A kísérleti csoport tagjai azonban nagyobb fejlődést mutattak az utófelmérésben mint kontroll csoportos társaik. A beszélgetések nyitásai és zárásai teljesebbé és változatosabbá váltak.

Az üdvözlés elemeinek stílusbeli változatait illetően nem találtunk számottevő különbséget az előzetes- és utófelmérés között. A legtöbb diák *Hello!* vagy *Hi!* kifejezéssel nyitotta meg a beszélgetést. Ez az eredmény nem meglepő azt figyelembe véve, hogy a résztvevők tudása ezen a területen már az előzetes felmérésben is kielégítő volt. Ezen kívül – mivel a kísérlet előtt is azt feltételeztük, hogy a diákok tisztában vannak az üdvözlés kifejezéseivel – a fejlesztő program feladatai inkább a teljes nyitásoknak, az üdvözlés utáni elemek használatának és a megfelelő válaszadásnak a képességére koncentráltak.

A vizsgálat kimutatta, hogy a kísérleti csoport mennyiségi és minőségi javuláson ment keresztül az üdvözlés utáni elemek használatát illetően. Több párbeszéd tartalmazott teljes nyitást, és csak csekély számban vannak olyan esetek, amikor a diákok helytelen üdvözlés utáni elemet használtak. Emiatt a nyitások udvariasabbá és zökkenőmentesebbé váltak, ahogy azt az alábbi dialógus példázza:

Péter: Hello. Nice to meet you. My name is Peter.

Attila: Hello. I am Attila. How are you?

Péter: Fine, thanks, and you?

Attila: Eh, fine.

A búcsúzásokkal kapcsolatban nem találtunk számottevő különbséget az előzetes- és utófelmérés között. Négy párbeszéd kivételével a partnerek a *Bye!* illetve *Goodbye!* köszönéssel zárták le a beszélgetést. A kivételek megegyeznek az előzetes felmérés példáival (*See you (soon)!* vagy *See you later!*). Ez arra mutat rá, hogy a diákok már a kísérlet előtt tisztában voltak ezeknek az elemeknek a szükségességével, és a program nem változtatott ezen jelentős módon. Másrésről a feladatok nem tartalmaztak sok információt a búcsúzások változatosabb elemeiről. Nem tapasztaltunk szignifikáns változást a kísérlet végén a témalezáró elemeknél sem. Ennek lehetséges magyarázata az, hogy a feladatok kisebb hangsúlyt helyeztek a témalezáró mint a búcsúzás előtti elemek tanítására.

Az utófelmérések vizsgálata azt mutatta ki, hogy a kísérleti csoport diákjainak teljesítménye hatalmas javuláson ment keresztül a zárások terén, ami a fejlesztő program sikerére utal. A búcsúzás előtti elemek száma megnövekedett, azaz a diákok zökkenőmentesebben és udvariasabban tudták lezárni a beszélgetést. Míg az előzetes felmérésben igen csekély számú teljes zárást találunk, az utófelmérés számos dialógusában fellelhetők ezek az elemek. Továbbá a búcsúzás előtti elemek változatosabbá is váltak. Az előzetes felmérésben ezek az *OK*, *Thanks*, vagy *Thank you* kifejezésekre korlátozódnak, az utófelmérésben viszont számos olyan fordulat is megtalálható, melyeket a résztvevők a fejlesztő programban tanultak. Nézzük ezt a két párbeszédet:

Adrienn: Oh, thank you very much. Eh, *sorry, I'd love to continue this conversation but I will be late.*

Réka: OK, no problem.

Adrienn: Bye.

Réka: Bye.

Kata: So, thank you very much.

Zsuzsa: *It was nice talking to you.*

Kata: I will give you a ring too.

Zsuzsa: Goodbye.

Kata: Goodbye.

House (1996) megfigyeléséhez hasonlóan azt tapasztaltuk, hogy a kommunikációs partner kezdeményezésére adott válaszadás még a fejlesztő program után is nehézség maradt a diákok számára. A következő dialógusban például az egyik diák két búcsúzás előtti elemet is használ, amelyre a partnere nem tud helyesen reagálni.

Ákos: OK. It was nice to meet you.

Márton: *Yeah.*

Ákos: I'd better not take up any more of your time.

Márton: *Oh. Me too.*

Ákos: Eh ... goodbye.

Márton: Goodbye.

8. Utánkövetési vizsgálat: pragmatikai kompetencia az angolórákon

Az utánkövetési vizsgálat érdekes eredményeket hozott a kutatás hátterével kapcsolatban. Az osztálytermi megfigyelés során megállapítottuk, hogy a tanárok a legjobb tudásuk szerint vezették a kísérleti feladatokat és igyekeztek felhívni a diákok figyelmét a pragmatikai elemek helyes használatára. A diákok által kitöltött kérdőív és a tanárok interjúi azt mutatták, hogy a résztvevők pozitívan viszonyultak a fejlesztő programhoz, és hasznosnak tartották a feladatokat. A feladatokkal vagy a szerepjátékokkal kapcsolatos kritikái megjegyzések pedig értékes visszajelzésként szolgáltak a kutatók számára, mivel rávilágítottak a kísérlet összeállításának néhány hiányosságára. A tanárok elkötelezettnek mutatkoztak a diákok kommunikatív illetve pragmatikai kompetenciájának fejlesztése iránt.

A kutatás során kiderült, hogy a diákok túlnyomó része szívesen tanulja és fontosnak tartja az angol nyelvet. A legtöbbször igen motivált, hogy magas szinten sajátítsa el a nyelvet, és kifejezetten keresi azokat a tevékenységeket a tanórán kívül, amelyek segítenek ennek a célnak az elérésében. Sokan nem csupán tantárgynak tekintik az angolt hanem egy, a jövőjük

szempontjából fontos és szükséges ismeretnek. Tanáraik pedig mindent megtesznek annak érdekében, hogy felkészítsék őket céljaik elérésére.

9. Összegzés

Kutatásom célja az volt, hogy megvizsgáljam a pragmatikai kompetencia taníthatóságát a az angolnyelv-órákon, különös tekintettel a beszélgetés megnyitására és lezárására. Először azt vizsgáltam meg, hogyan reprezentálja két tankönyvsorozat a nyitásokat és a zárásokat. Az eredmények azt mutatják, hogy a tankönyvi párbeszéd legtöbbje nem teljes, és azt sugallják, hogy céljuk elsősorban nem az interakciós minta, hanem az új nyelvtani szerkezet bemutatása. A nyitások és zárások többsége részleges és egyoldalú, nem rendelkezik üdvözlés utáni, témalezáró, valamint búcsúzás előtti elemekkel (*post-openings, shutting down the topic, pre-closings*). A két sorozat közötti különbség elsősorban a párbeszéd számában és a pragmatikai kompetencia explicit tanításában mutatkozott meg, bár a statisztikai elemzés nem jelzett szignifikáns különbséget a két tankönyvcsalád közt. A tankönyvvizsgálat rámutatott arra, hogy a tankönyveket egyéb anyagokkal kell kiegészíteni annak érdekében, hogy a diákok megfelelő pragmatikai fejlesztésben részesüljenek.

Másodszor beszámoltam a kutatás fő vonulataként elvégzett öt hetes pragmatikai felkészítő programról, melynek célja a diákok pragmatikai érzékenységének növelése volt. A korrelációs vizsgálat kimutatta, hogy a résztvevők a program hatására szignifikánsan több üdvözlés utáni és búcsúzás előtti elemet használtak. A diskurzus-értékelő feladat elemzése pedig rávilágított arra, hogy a kísérleti csoport tanulóinak érzékenysége növekedett a pragmatikai hibák iránt. A kvalitatív analízis segítségével megállapíthattuk, hogy a fejlesztő program hatására a diákok megfelelőbb nyitásokat és zárásokat bonyolítottak le. Az üdvözlés utáni és búcsúzás előtti elemek használatában mennyiségi és minőségi javulást tapasztaltunk. Ezek az eredmények igazolják az első hipotézist, miszerint a pragmatikai fejlesztő program hatására a diákok helyesebben használják a nyitások és zárások elemeit, illetve nagyobb mértékben észlelik a pragmatikai hibákat. Az üdvözlések, témalezáró elemek, illetve a búcsúzások terén nem tapasztaltunk szignifikáns javulást, melynek két oka lehet: egyrészt a diákok már a kísérlet megkezdése előtt is elégséges ismerettel rendelkeztek ezen a területen, másrészt a feladatokban nem fordítottunk kellő figyelmet ezekre a kérdésekre.

Harmadsorban megvizsgáltam a pragmatikai kompetencia és az általános idegennyelv-tudás közötti összefüggést, pontosabban azt, hogy a diákok nyelvi szintje milyen kapcsolatban van azzal, hogy hogyan nyitják és zárják a beszélgetést. A korrelációs vizsgálat szignifikáns pozitív kapcsolatot mutatott ki a két változó között. Ez igazolja a második

hipotézist, miszerint a diákok idegennyelv-tudása pozitív kapcsolatban áll pragmatikai kompetenciájukkal, közelebből a beszélgetés helyes megnyitásával és lezárásával, illetve a pragmatikai hibák észlelésével. Az adatok arra is rámutattak, hogy az üdvözlés utáni elemek használata a kísérlet végén is nehézséget okozott az alacsonyabb nyelvi szinten álló diákok számára. Ezt azzal magyarázhatjuk, hogy a fejlesztő program nem biztosított elegendő időt és gyakorlást ezeknek a tanulóknak ahhoz, hogy elsajátítsák ezeknek az elemeknek a használatát.

Végül beszámoltam az utánkövetési vizsgálat eredményeiről, azaz arról, hogy miként viszonyultak a tanárok és diákok a pragmatikai felkészítő programhoz és a pragmatikai kompetencia fejlesztéséhez. Összeségében megállapíthatjuk, hogy a résztvevők kedvezően fogadták a programot, hasznosnak értékelték a feladatokat és fontosnak tartják a kommunikatív kompetencia fejlesztését.

Kutatásomnak természetesen vannak korlátai. Mivel a vizsgálat kvázi-kísérlet, voltak olyan változók, amelyeket lehetetlen volt teljesen kontrollálni. Megkíséreltünk hasonló iskolákat, tanárokat és diákokat választani, de akadhatnak olyan különbségek, amelyeknek nem vagyunk tudatában. Ezen kívül lehettek olyan eltérések a tanítási módszerekben és a feladatok kivitelezésében, amelyekre nem derített fényt az osztálytermi megfigyelés. Továbbá az is befolyásolhatta az eredményeket, hogy az előzetes- és az utófelmérés két különböző szerepjátékot alkalmazott. Maga az a tény, hogy a diákok részt vettek az első szerepjátékban, hatással lehetett a teljesítményükre a másodikban.

Idáig igen kevés pragmatikai kutatás született a magyarországi angol mint idegen nyelv tanítás területén. Bár a disszertációmmal ezt a hiányt igyekeztem pótolni, természetesen még mindig nagy szükség van hasonló munkákra. Ahogy vizsgálatom eredményei rámutattak, a diákoknak különböző mértékben okoznak nehézséget a pragmatikai kompetencia adott területei. Fel kell tehát térképezni a diákok problémáit és szükségleteit a beszédaktusok és beszédprodukciós elemek területén. Végül pedig intenzívebb és hosszabb fejlesztő programokra van szükség ahhoz, hogy még kedvezőbb és tartósabb eredmények szülessenek.

Irodalom:

- Bachman, L.F., & Palmer, A.S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (1992). Pragmatics as a part of teacher education. *TESOL Journal*, 1/3, 28-32.
- Bardovi-Harlig, K., & Dörnyei, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic vs. grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly*, 32, 233-259.
- Bardovi-Harlig, K., Hartford, B. A. S., Mahan-Taylor, R., Morgan, M. J., & Reynolds, D. W. (1991). Developing pragmatic awareness: closing the conversation. *ELT Journal*, 45/1, 4-15.
- Edwards, M., & Csizér, K. (2001). Opening and closing the conversation - how coursebook dialogues can be implemented in the classroom. *NovELTy*, 8/2, 55-66.
- Eisenstein, M., & Bodman, J.W. (1986). "I very appreciate": expressions of gratitude by native and non-native speakers of American English. *Applied Linguistics*, 7, 167-185.
- Francis, G., & Hunston, H. (1996). Analyzing everyday conversation. In: M. Coulthard (Ed.), *Advances in spoken discourse analysis*, (pp. 123-162). London: Routledge.
- Gilmore, A. (2004). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, 58/4, 363-374.
- House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 225-252.
- Kasper, G. (2001). Learning Pragmatics in the L2 classroom. *Pragmatics and Language Learning*, 12, 1-25.
- Kasper, G. (1997). *Can pragmatic competence be taught?* Honolulu University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center [Online].
Elhérhető: <http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6/>
- Kasper, G., & Dahl, M. (1991). Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 215-247.
- Laver, J. (1981). Linguistic routines and politeness in greeting and parting. In: F. Coulmas (Ed.), *Conversational Routine* (pp. 287-310). The Hague: Morton.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nikolov, M. (1999). Classroom observation project. In: M. Nikolov, H. Fekete & É. Major (Eds.), *English Language Education in Hungary. A Baseline Study*. The British Council Hungary.
- Richards, J.C., & Schmidt, R.W. (1983). Conversational analysis. In: J.C. Richards & R.W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp.117-154). Longman.

- Rose, K.R. (2005). On the effects of instruction in second language pragmatics. *System*, 33, 385-399.
- Rose, K.R. (2000). An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 27-67.
- Salsbury, T., & Bardovi-Harlig, K. (2001). "I know your mean, but I don't think so": Disagreements in L2 English. *Pragmatics and Language Learning*, 12, 131-151.
- Takahashi, S. (2005). Noticing in task performance and learning outcomes: a qualitative analysis of instruction effects in interlanguage pragmatics. *System*, 33, 437-461.
- Tateyama, Y., Kasper, G., Mui, L. P., Tay, H., & Thananart, O. (1997). Explicit and implicit teaching of pragmatic routines. *Pragmatics and Language Learning*, 8, 163-177.
- Vellenga, H. (2004). Learning pragmatics from ESL and EFL textbooks: How likely? *TESL – EJ [Online series]*, 8/2, 1-18.
Elérhető: <http://www-writing.berkeley.edu/tesl-ej/ej30/a3.html>

A jelölt publikációi:

- Csizér, K., & Edwards, M. (2006). Angolul tanuló diákok pragmatikai kompetenciájának fejlesztése: egy empirikus kísérlet kvantitatív eredményei. *Modern Nyelvoktatás*, 12/1, 35-43.
- Csizér, K., & Edwards, M. (2002). Az idegen nyelvi olvasáskészség mérése a nyelvtanításban. Két olvasási feladat item-analízise. *Modern Nyelvoktatás*, 7/2-3, 35-45.
- Edwards, M. (2004). A sikeres közösségi nyelvtanuló. In: E.H. Kontráné, & J. Kormos (Eds.), *A Nyelvtanuló* (pp. 65-82). Okker Kiadó.
- Edwards, M. (2003a). "Good morning, Auntie Elizabeth!" and "Spot the problem!". In: Bardovi-Harlig, K., & Mahan-Taylor, R. (Eds.), *Teaching Pragmatics* [Online]. Washington DC: Office of English Language Programs, U.S. Department of State. Elérhető: <http://exchanges.state.gov/education/engteaching/pragmatics.htm>
- Edwards, M. (2003b). "Spot the problem!" *English Teaching Forum*, 41(3), 40-41.
- Edwards, M. (2002). "Én követem a szabályokat, de ők nem követnek engem" – esettanulmány a magyar mint idegen nyelv elsajátításáról. *Modern Nyelvoktatás*, 8(4), 17-29.
- Edwards, M., & Csizér, K. (2004). Developing pragmatic competence in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 42(4), 16-21.
- Edwards, M., & Csizér, K. (2001). Opening and closing the conversation - how coursebook dialogues can be implemented in the classroom. *NovELTy*, 8(2), 55-66.
- Károly, K., Árvay, A., Edwards, M., Fekete, H., Kolláth, K. & Tankó, Gy. (2000). A szövegkohézió mérése vizsgafordítások értékelésében. *Fordítástudomány*, 2(2), 36-63.