

# Eltérő nyelvi háttérű hallgatók beszédfolyamatosság-értékelése magyar és spanyol beszéd alapján

Mátraházi Noémi

ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola  
[noemi.matrahazi@gmail.com](mailto:noemi.matrahazi@gmail.com)

**Kivonat:** A jelen kutatás arra keresi a választ, hogy melyek azok a jellemzők, amelyek alapján az idegen nyelvi beszédet folyamatosnak ítéljük. A kutatásban spanyolt tanulók képleírásait rögzítettem, amelyeket spanyol és magyar anyanyelvű tanárok és tanítók és spanyoltanárok értékelték beszédfolyamatosság szempontjából. A kísérletben a beszédtempót, az artikulációs tempót, a néma és a kitöltött szünetek átlagos hosszát és arányát, végül a szókincsgazdagságot mértem. A kísérlet a spanyol anyanyelvűek és a magyar anyanyelvű spanyoltanárok értékeléseit is vizsgálja. Az eredmények azt mutatják, hogy a néma szünetek átlagos hossza és aránya, a kitöltött szünetek átlagos hossza, a beszédtempó és az artikulációs tempó összefüggést mutatnak a beszédfolyamatossággal, ez azonban értékelői csoportonként eltérő. A szókincsgazdagság és a beszédfolyamatosság között a jelen vizsgálat nem talált összefüggést. A magyar anyanyelvű spanyoltanárok magasabb pontszámmal értékelték a spanyol beszédmintákat, mint az anyanyelvi spanyolok.

## 1 Bevezetés

A beszédfolyamatosság vagy fluencia mind a nyelvészeti, mind a nyelvpedagógiai kutatások egyik központi kérdése. Amikor beszédfolyamatosságról beszélünk, különbséget kell tennünk az anyanyelvi és az idegen nyelvi beszéd között, mivel az anyanyelvi beszédprodukciónál az egészséges felnőttek beszédének egy jellemzőjének tekintjük azt, míg idegen nyelvi beszéd esetében a nyelvtudás szint egyik indikátorának (Foster–Tavakoli 2009). A jelenségre nem létezik egységes definíció, Koponen és Riggenbach (2000) tanulmányukban kijelentik, hogy sem az anyanyelvi, sem az idegen nyelvi beszédfolyamatosságot nem lehet meghatározni egyetlen, egységes fogalomként. Lennon (1990) szerint ez egy, a hallgatóban kialakult benyomás a beszélőről, akinek a tervezési és produkciós folyamatai könnyedén és hatékonyan működnek. Raupach (1987) definíciójában a folyamatos beszéd a hosszabb, megszakítás nélküli beszéd, míg Schmidt (1992) szerint azt jelenti, hogy valaki egyenletesen és erőfeszítés nélkül alakítja át gondolatait beszéddé. Mivel a kísérletemet idegen nyelvi kontextusban végeztem, ezért a tanulmány további részében a beszédfolyamatosság tárgyalása

---

Mátraházi Noémi: *Eltérő nyelvi háttérű hallgatók beszédfolyamatosság-értékelése magyar és spanyol beszéd alapján*. In Váradi Tamás (sorozatszerk.) – Ludányi Zsófia – Grácsi Tekla Etelka (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből* 2020. XIV. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia. Budapest: Nyelvtudományi Intézet. 93–105. doi: 10.18135/Alknyelvdok.2020.14.6.

alatt az idegen nyelvi beszéd folyamatosságot értem, a Foster–Tavakoli (2009) tanulmányban megfogalmazottak szerint mint a nyelvtudás szintjének egy indikátoraként.

### 1.1 A beszéd folyamatosság értékelése

A beszéd folyamatosság megítélésében ugyanolyan fontos szerepet játszik a beszédprodukciónak, mint a beszéd feldolgozásának (Segalowitz 2010). Az idegen nyelvi beszédre irányuló kutatásokban arra keressük a választ, hogy az idegen nyelvi beszédnek melyek azok a jellemzői, amelyek alapján a beszédet a hallgatók folyamatosnak ítélik. A vizsgálatok különböző paramétereket vesznek figyelembe, egyrészt a temporális szerkezet mintázatának vizsgálatára a beszédtempót, az artikulációs tempót, a szünetek átlagos hosszát és arányát, másrészt nyelvhelyességet és szókincs gazdagságot mérnek. A nemzetközi szakirodalomban a kutatók a beszédtempót és az artikulációs tempót különböző módszerekkel számolják. Több kutatásban az artikulációs tempó számításának alapját a szótagok képzik, melyek számát a teljes beszédidővel elosztva határozzák meg azt (Préfontaine et al. 2015; Rossiter 2009). A beszédtempó, vagy *speech rate* Derwing et al. (2004) tanulmányában a néma szünet nélkül számolt értéket jelenti, Kovač–Sarić (2019) módszertanában a beszédtempó számításakor a kitöltött szüneteket és hezitációs jelenségeket nem számították az értékbe, míg Kormos–Dénes (2004) a magyar szakirodalomban is jellemzően megtalálható módszer szerint határozta meg a beszédtempót, tehát a teljes beszédidőbe a néma és kitöltött szünetek időtartamát is figyelembe vette. A 2000-es évek óta megjelent tanulmányok már a beszéd- és artikulációstempó értékeit egy kategóriába sorolják és *speed fluency*-ként (Tavakoli–Skehan 2005) említik, ily módon áthidalva a módszertani és értelmezésbeli különbségek problematikáját. A szüneteket és azok különböző mérőszámait (átlagos hosszuk, arányuk, helyük, gyakoriságuk) *breakdown fluency*-ként csoportosítják, míg a téves szóindítást vagy ismétlést *repair fluency*-nek írják le. Az idegen nyelvi beszéd folyamatosság kérdéskörében vizsgálódó kutatók egy részének eredményei azt mutatják, a *speed fluency* értékek állnak szoros összefüggésben az értékelők megítéléseivel (Derwing et al. 2004; Kormos–Dénes 2004; Kovač–Sarić 2019; Préfontaine et al. 2015; Rossiter 2009; Saito–Hanzawa 2018). Mások ugyanakkor a *breakdown fluency* értékekkel, különösen a szünetek arányával és átlagos hosszával találtak kapcsolatot, minél hosszabb szüneteket tartott a beszélő az idegen nyelvi megnyilatkozásban, annál kevésbé értékelték folyamatosnak (Bosker et al. 2013; Derwing et al. 2004; Préfontaine et al. 2015; Suzuki–Kormos 2019). Egyes kutatók megvizsgálták a beszédminták lexikai gazdagságát és nyelvhelyességét, és eredményeik szerint azok, akik folyamatosabban beszélnek, nyelvi helyesebb és szókincsben gazdagabb beszédmintát hoztak létre, mint társaik. (Kormos–Dénes 2004; Suzuki–Kormos 2019). Számos kutatásban anyanyelvű és nem anyanyelvű értékelőket kértek fel. Kormos–Dénes (2004) tanulmányukban nem találtak szignifikáns különbséget az angol és nem angol anyanyelvűek értékelése között. Egy japán kutatás angoltanulók körében végzett vizsgálata ugyanakkor arra a következtetésre jutott, hogy a japán anyanyelvű angoltanulók magasabb pontszámot adtak a japán tanulók angol nyelvű beszédének beszéd folyamatosságára, mint az angol anyanyelvű értékelők. A kutatók feltételezték, hogy a japán anyanyelvű értékelők toleránsabbak a japán anyanyelvű tanulók beszédmintáiban felfedezhető bizonyos nyelvi transzferjelenségekkel, amelyek miatt eltérő értékelések születtek az anyanyelvi és nem anyanyelvi értékelők között (Browne–Fulcher 2017).

## 1.2 Magyar kutatások magyar anyanyelvű spanyoltanulók körében

Egyelőre kevés kutatás irányul a magyar anyanyelvű spanyolul tanulók beszédének vizsgálatára. Baditzné (2019) spanyolul tanulók beszédét értékeltette spanyol anyanyelvűekkel, és az eredmények azt mutatták, hogy a spanyolokat leginkább a magas számú hezitálás, a spanyoltól idegen hangsúlyjellemzők és bizonyos hangok helytelen ejtése ([s] [β] [r]) zavarja a beszéd értékelésekor. Gaál (2018) a [β] [b] [d] [x] zárhangok ejtését vizsgálta magyar–spanyol viszonylatban. Kovács (2019) kutatásában a spanyolul tanulók beszédtempóját vizsgálta, és az eredményei azt mutatták, hogy a magyar anyanyelvű tanulók beszédtempójukat a monologikus beszédhez képest átlagosan 10,25%-kal növelték akkor, amikor spanyol anyanyelvűvel végeztek interakciós feladatot. Mátraházi (2019) a beszédfolyamatosság, a nyelvhelyesség és a szókincs kapcsolatát vizsgálta nyelvvizsgakörnyezetben.

A kutatások eredményei alapján arra a kérdésre kerestem a választ, melyek azok a jellemzők, amik összefüggést mutatnak a spanyol nyelvtanulók magyar és spanyol nyelvű beszédmintái és a spanyol és magyar anyanyelvű értékelők megítélései között. A beszédfolyamatosság megítélésére még nem ismert kutatási eredmény a spanyol és a magyar nyelv összefüggésében. Elsődleges céloom tehát az volt, hogy az ezen két nyelven létrehozott beszédmintákat elemezzem, és rávilágítsak arra, feltételezhetően mely jellemzők alapján ítélték azokat folyamatosnak vagy kevésbé folyamatosnak. A következő hipotéziseket fogalmaztam meg: (1) A beszédtempó, az artikulációs tempó, a néma és kitöltött szünetek szünettartásának aránya, a néma és kitöltött szünetek átlagos hossza közül a beszédtempó az a jellemző, amely legerősebb összefüggést mutat a beszédfolyamatosság megítélésével. (2) A magyar anyanyelvű spanyoltanulók folyamatosabbnak értékelik a spanyol nyelvű beszédeket, mint a spanyol értékelők. (3) Azon beszédmintákban, amelyeket az értékelők folyamatosnak ítélték, a szókincsgazdagság is magasabb értéket mutat.

## 2 Módszertan

A vizsgálatot a szakirodalomban ismertetett kutatások alapján terveztem meg. A vizsgálatban két csoport vett részt: egy értékelői csoport (15 fő, 25–50 év közötti nők) és egy nyelvtanulói csoport (nyolc spanyolul tanuló, 20–28 év közötti nő). A nyelvtanulói csoport tagjai mind magyar anyanyelvűek, akik a spanyol nyelvet a magyar oktatási rendszerben sajátították el, és nyelvtanulás céljából nem töltöttek időt spanyol nyelvterületen. Ennek azért van jelentősége, mert egy amerikai kutatás eredményei szerint célnyelvi környezetben a nyelvsajátítás felgyorsul, a kísérleti személyek spanyol nyelvterületen eltöltött öt hét alatt ugyanolyan eredményeket produkáltak, mint társaik egy teljes szemeszter spanyoltanulás után (Rodrigo 2011). A kísérleti személyek kiválasztásánál tehát ezt a szempontot is figyelembe vettem. A résztvevők közül négy fő KER-A2 szintű nyelvtudással rendelkezett, akik felsőoktatásban két féléven keresztül heti három alkalommal tanultak spanyol nyelvet, és négyen KER-B2 szintű nyelvtudással rendelkeztek, ezt államilag elismert középfokú nyelvvizsgálóval bizonyították. A nyolc spanyoltanulóval a Corvinus Nyelvvizsgaközpont stúdiójában felvételeket készítettem. Képleírást kértem tőlük, két különböző képről. Az első képről magyarul, a másodikkal spanyolul beszéltek, időkorlát nélkül. A képeken olyan jelenetek szerepeltek, amelyek szókincsének ismerete már alacsonyabb (A1 és A2) szinteken is elvárt, az egyik egy repülőtéren, a másik pedig a szabadidős tevékenységekkel kapcsolatos kép volt.

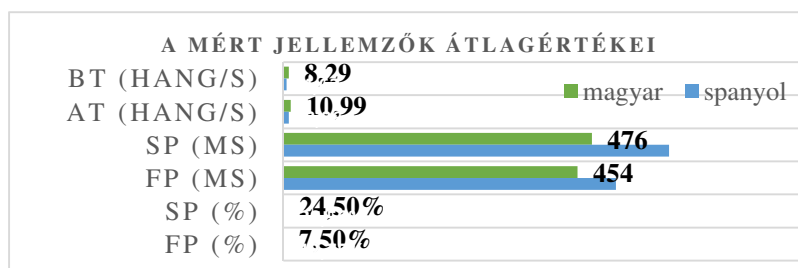
A felvételekből ezután véletlenszerűen kiválasztottam négy spanyol és négy magyar nyelvű képleírást. Véleményem szerint az ennél nagyobb számú felvétel túlfeszítette volna a kutatás kereteit az értékelők számára. Az anyagokból egy perc időtartamú részt vágtam ki, szintén az értékelőkre való tekintettel, illetve azért, mert a stúdió környezete miatt a nyelvtanulóknak szükségük volt pár másodpercre, hogy oldottabban tudják teljesíteni a feladatot. A felvételeket egy weboldalon keresztül tettem hozzáférhetővé. A kísérletbe való részvételle tizenöt pedagógus végzettségű nőt kértem fel, akik három egyenlő, ötfős csoportot alkottak spanyol és magyar nyelvtudásuk szerint. Az első csoportban magyar anyanyelvű általános iskolai tanárok vettek részt, akik nem beszélnek spanyolul, a második csoportban magyar anyanyelvű spanyoltanárok, a harmadik csoport pedig spanyol anyanyelvű, magyarul nem beszélő értékelőkből állt, akik szintén pedagógus végzettséggel rendelkeznek. A kutatásban nők vettek részt azért, hogy a nemek közti különbséget mint változót ki tudjam zárni. Arra kértem őket, hogy az oldalra rögzített felvételeket egy ötfokú Likert-skálán értékeljék (Van Batenburg et al. 2018). Az 1–5-ig tartó skálát a magyar osztályozási és nyelvvizsgáztatási gyakorlat alapján határoztam meg. Az 1 érték az egyáltalán nem folyamatos és az 5 érték a folyamatos beszédet jelentette.

A hanganyagokat a Praat szoftver (Boersma–Weenink 2011) segítségével elemeztem a következő jellemzők szerint: beszédtempó, artikulációs tempó, a néma szünetek átlagos hossza, a kitöltött szünetek átlagos hossza, a néma szünetek aránya, a kitöltött szünetek aránya és a szókincsgazdagság. Habár a szakirodalom nagy része a néma szüneteket vizsgálja, fontosnak tartottam a néma és kitöltött szünetek megkülönböztetését a jelen vizsgálatban. A beszédmintát beszédszakaszonként címkéztem. A beszédtempó (hang/s) kiszámításánál és minden további érték kiszámítása esetében a 250 ms-nál hosszabb jelkimaradást tekintettem néma szünetnek (De Jong–Bosker 2013; Riggenbach 1991). A beszédtempót és artikulációs tempót hang/s-ban, a szünetek átlagos hosszát ms-ban határoztam meg, a szünettartás arányát pedig az összesített beszéd-időhöz viszonyítva számítottam ki. A szókincsgazdagságot az egyes beszédmintákra D-formulával határoztam meg, amelyhez elkészítettem a beszédminták leíratát. A D-formulát úgy számoltam ki, hogy a különböző szavak számát (*type*) elosztottam az összes szószámmal (*token*) (Malvern–Richards 1997). Az adatokat korrelációelemzéssel elemeztem az SPSS 13.10 szoftverben. Mivel az értékelések egy ötfokozatú Likert-skálán meghatározott értékek, ezt ordinális skálának tekinthetjük, ezért Spearman-próbát alkalmaztam 95%-os konfidenciaszinten. Először értékelői csoportonként vettem össze az értékeket, tehát az értékelések átlagát a beszédtempóval, artikulációs tempóval, a néma és kitöltött szünetek átlagos hosszával és arányával. Az anyanyelvi és nem anyanyelvi értékelők értékeléseit átlagszámítással vettem össze. Az összehasonlításban csak a spanyol beszédmintákra adott értékeléseket hasonlítottam össze, mivel a magyar hanganyagoknál az anyanyelvi spanyolok csak temporális benyomásokra tudtak támaszkodni. A szókincsgazdagság esetében a spanyol hanganyagok D-értékét a spanyoltanárok és a spanyol anyanyelvűek értékeléseivel, a magyar hanganyagok D-értékét a magyar anyanyelvűek és a spanyoltanárok értékeléseivel hasonlítottam össze. A fent részletezett ok miatt, azon értékelőket a szókincsgazdagság nem befolyásolhatta, akik a hangfelvételeket nem értették (tehát a magyar anyanyelvűek a spanyol felvételeket és a spanyol anyanyelvűek a magyar felvételeket). Az alábbiakban a hipotézisek sorrendjében ismertetem az eredményeket.

### 3 Eredmények

#### 3.1 Összefüggések az értékelések átlageredményei, a beszédtempó, az artikulációs tempó, a néma és kitöltött szünetek átlagos hossza és aránya között

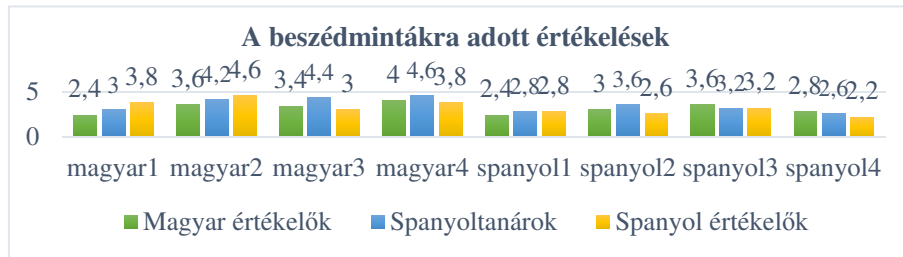
A beszédminták temporális elemzése során kapott eredmények azt mutatják, hogy a magyar beszédminták átlagos beszédtempója 8,29 hang/s, a szórás 0,80 hang/s, a spanyol megnyilatkozások beszédtempójának átlaga pedig 4,62 hang/s, 0,72 hang/s szórással. Az artikulációs tempó átlagértéke is hasonló tendenciát mutat, az anyanyelvi minták tempója gyorsabb, 10,99 hang/s (a szórás értéke 0,85 hang/s), míg az idegen nyelvi megnyilatkozások artikulációs tempója átlagosan 8,06 hang/s (a szórás értéke ebben az esetben 0,96 hang/s). Az artikulációs tempó tekintetében kisebb különbséget mértem az anyanyelvi és idegen nyelvi megnyilatkozások értékei között, mint a beszédtempó esetében. A beszédtempó értékének kiszámításakor a szünetek időtartamát is figyelembe vettem, tehát a tendencia a szünetek átlagos hosszában is megfigyelhető. A magyar megnyilatkozásokban a néma szünetek átlagos hossza 476 ms, a spanyol mintákban 595 ms, míg a kitöltött szünetek a magyar esetében 454 ms, a spanyol megnyilatkozásokban 513 ms átlagos időtartamot mutattak, tehát mind a néma mind a kitöltött szünetek átlagos időtartama hosszabb volt az idegen nyelvi megnyilatkozásokban. A szünettartás aránya szintén követi a tendenciát, a magyar beszédmintákban alacsonyabb arányban tartottak szüneteket, mint a spanyol mintákban. A magyar esetében a szünettartás aránya néma szünetek esetében 24,5%, a kitöltött szünetek esetében 7,5%, míg az idegen nyelvi mintákban 39,5% a néma szünetek aránya, a kitöltött szüneteké pedig 12,75%. Az eredmények azt mutatják, hogy minden esetben a magyar minták tempója gyorsabb és a szünetek időtartama rövidebb, arányuk alacsonyabb. Az alábbi ábrán (1. ábra) a mért jellemzőket mutatom be, BT (beszédtempó), AT (artikulációs tempó), SP (néma szünetek átlagos hossza ms-ban), FP (kitöltött szünetek átlagos hossza ms-ban), SP % (néma szünetek aránya) és FP % (kitöltött szünetek aránya).



1. ábra: A magyar és spanyol beszédmintákban mért jellemzők átlagértékei

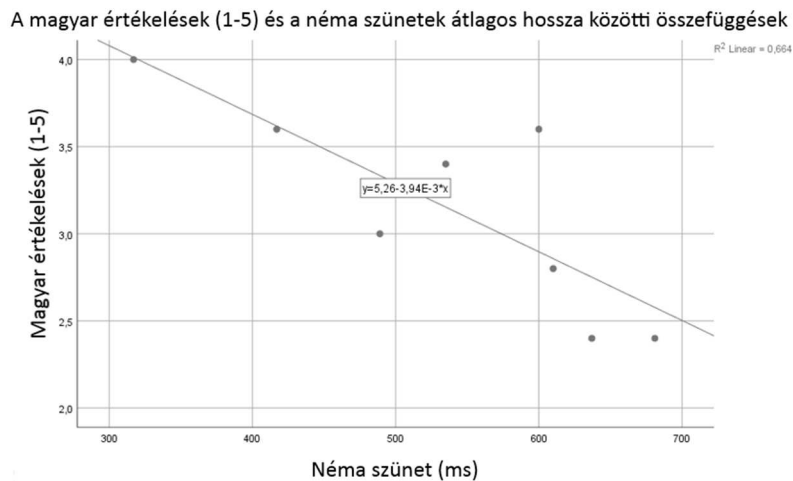
Az értékelések eredményeit vizsgálva megállapítható, hogy az értékelők a magyar beszédmintákat folyamatosabbnak ítélték a pontszámok átlagát tekintve, mint a spanyol beszédmintákat, ez a tendencia minden értékelői csoport esetében megfigyelhető (2. ábra). A magyar értékelők a magyar megnyilatkozásokat 3,35 pontra értékelték átlagosan az 1-től 5-ig tartó skálán, a spanyol beszédmintákat pedig 2,95-re. A spanyoltanárok kevésbé szigorúan értékelték a megnyilatkozásokat, a magyar mintákat átlagosan 4,05 pontra, míg a spanyolokat 3,05 pontra értékelték beszédfolyamatoság szempontjából.

A spanyolok a magyar megnyilatkozásokat 3,8, a spanyolokat 2,7-re értékelték. Az alábbi ábrán azt láthatjuk, melyik beszédminta mely értékelői csoporttól milyen átlagértékelést kapott.



**2. ábra:** A három értékelői csoport beszédmintákra adott értékeléseinek átlageredményei az ötfokú skálán

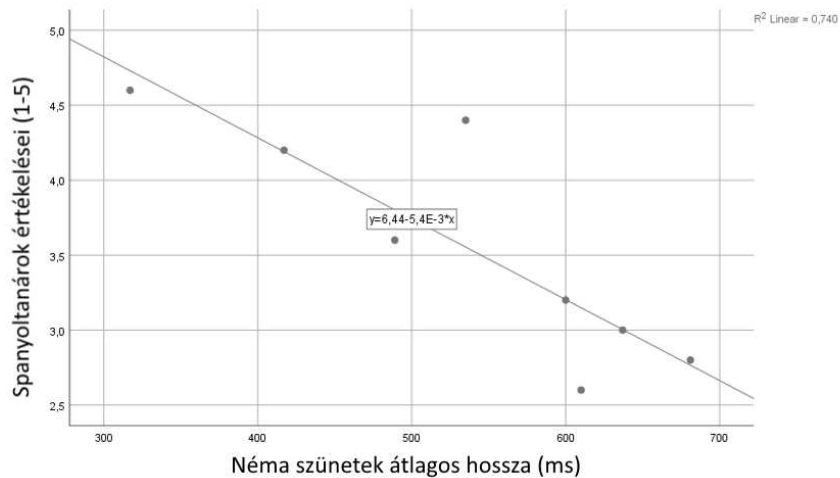
A jellemzők és a beszédminták folyamatosságára adott pontok összefüggését statisztikai próba segítségével ellenőriztem. Összehasonlítottam az egyes jellemzőket a különböző értékelői csoportok megítélésével. Az eredmények azt mutatták, hogy a magyar értékelések átlaga 95%-os konfidenciaszinten csupán egy esetben korrelált a mért jellemzőkkel, ez a jellemző a néma szünetek átlagos hossza (3. ábra). A Spearman-próba eredménye szerint a korreláció mértéke  $\rho = -0,868$  ( $p = 0,003$ ), ami azt jelenti, hogy azokat a beszédmintákat értékelték folyamatosabbnak a magyar értékelők, amelyekben a néma szünetek átlagos hossza alacsonyabb volt. Ez magas, negatív korrelációnak tekinthető (Guilford 1950). A többi értékkel ebben az értékelői csoportban az elemzés nem mutatott összefüggést.



**3. ábra:** A magyar értékelések és a néma szünetek átlagos hossza közti összefüggés

A spanyoltanárok, a következő értékelői csoport értékelései két jellemzővel mutattak összefüggést: a néma szünetek átlagos hosszával és a néma szünetek arányával. A korrelációelemzés során az értékek közötti összefüggést 95%-os konfidenciaszinten ellenőriztem, a néma szünetek átlagos hosszával való összevetés (4. ábra) során negatív, magas korrelációt mértem ( $\rho = -0,857$ ;  $p = 0,007$ ), míg a néma szünetek arányánál (5. ábra) szintén negatív összefüggést találtam az adatok között, a korreláció szintén magas (Guilford 1950)  $\rho = -0,786$ ;  $p = 0,021$ .

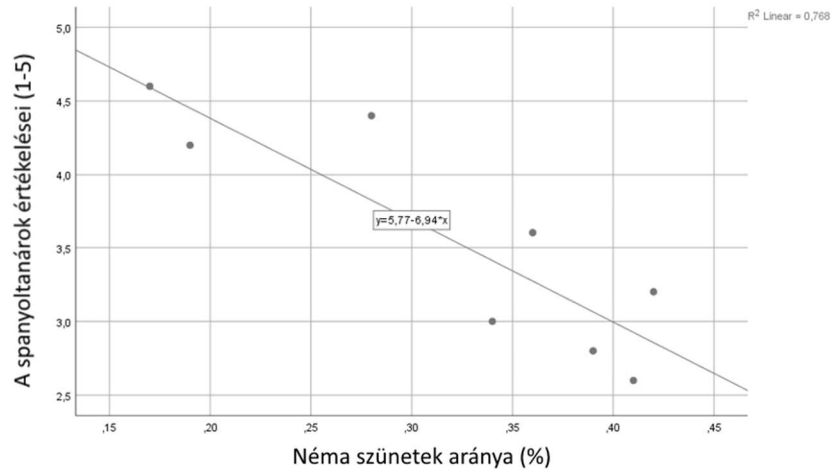
A spanyoltanárok értékelései (1-5) és a néma szünetek átlagos hossza (ms) között összefüggések



4. ábra: A spanyoltanárok értékelései és a néma szünetek átlagos hossza közti összefüggés

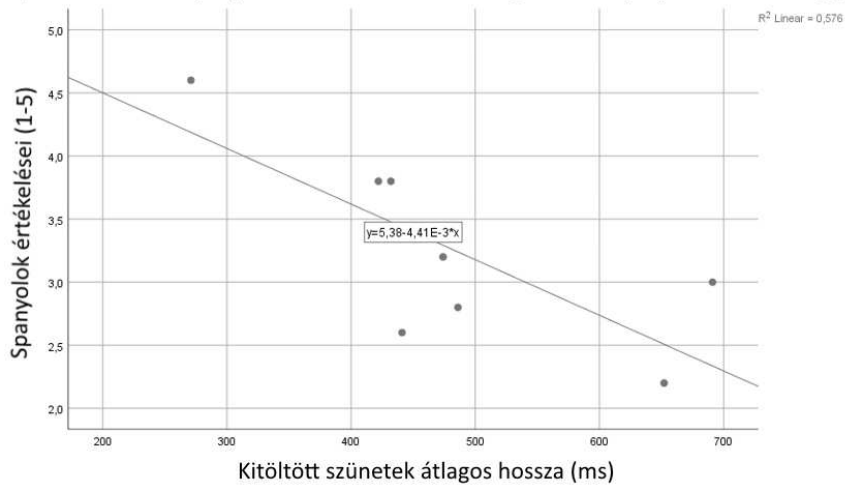
Végül a harmadik értékelői csoport, a spanyol anyanyelvű értékelők megítélései a statisztikai próba eredményei szerint a kitöltött szünetek átlagos hosszával mutattak összefüggést (6. ábra), ahol a  $\rho = -0,755$ ;  $p = 0,031$ , ami negatív, magas korrelációnak tekinthető (Guilford 1950) tehát minél több kitöltött szünet szerepelt a beszédmintában, annál kevésbé értékelték folyamatosnak azt a spanyol anyanyelvű értékelők. Ugyanakkor az értékelői csoport értékelései a beszédtempó (7. ábra) és artikulációs tempó (8. ábra) értékeivel is erős összefüggést mutatnak, a beszédtempó esetében a Spearman-próba eredménye  $\rho = 0,766$ ;  $p = 0,027$ , ami pozitív, magas korrelációt mutat, az artikulációs tempó esetében pedig  $\rho = 0,790$ ;  $p = 0,020$ , ami szintén pozitív korrelációt mutat. Ez azt jelenti, hogy ebben a kísérletben a spanyol anyanyelvűek azokat a beszédmintákat értékelték folyamatosabbnak, amelyekben a beszédtempó és az artikulációs tempó is gyorsabb volt.

A spanyoltanárok értékelései (1-5) és a néma szünetek aránya (%) közötti összefüggések



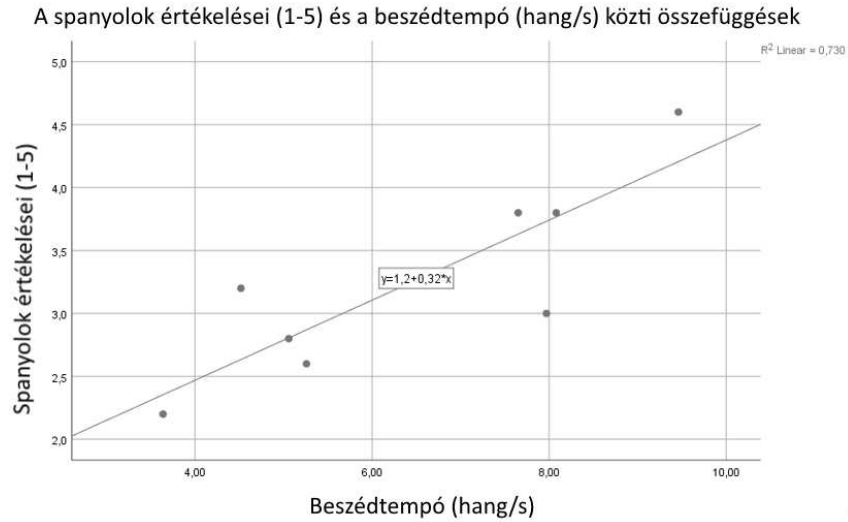
**5. ábra:** A spanyoltanárok értékelései és a néma szünetek aránya közti összefüggés

A spanyolok értékelései (1-5) és a kitöltött szünetek átlagos hossza (ms) közötti összefüggések

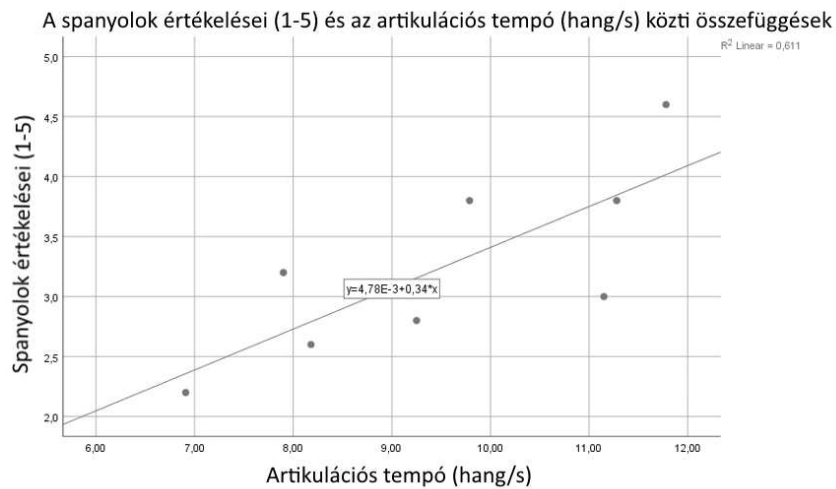


**6. ábra:** A spanyolok értékelései és a kitöltött szünetek átlagos hossza közti összefüggés





7. ábra: A spanyolok értékelései és a beszédtempó közti összefüggés



8. ábra: A spanyolok értékelései és az artikulációs tempó közti összefüggés

### 3.2 A magyar anyanyelvű spanyoltanárok és a spanyol anyanyelvű tanárok értékelései a beszédfolyamatossággal kapcsolatosan

A második hipotézis vizsgálatához két értékelői csoport értékeléseinek átlagértékét és a spanyol anyanyelvű értékelői csoport értékeléseinek átlagértékét vettem össze. Az összehasonlításban csak a spanyol nyelvű hanganyagokat vettem figyelembe, vagyis azokat a felvételeket, amelyeket mindkét értékelői csoport értett. A fent idézett japán

kutatás eredményei (Browne–Fulcher 2017) és vizsgáztatói tapasztalatom alapján azt feltételeztem, hogy a magyar anyanyelvűek magasabb pontszámokat adtak a beszédfolyamatosságra, mint a spanyol anyanyelvűek. Az eredményeket az alábbi táblázat mutatja be (1. táblázat).

Beszédminták	Spanyoltanárok (magyar anyanyelv)	Spanyol anyanyelvűek
spanyol1	2,8	2,8
spanyol2	3,6	2,6
spanyol3	3,2	3,2
spanyol4	2,6	2,2
<b>Átlag</b>	<b>3,05</b>	<b>2,7</b>

**1. táblázat:** A spanyoltanárok és a spanyol anyanyelvű tanárok értékelései közti különbség

Az eredmények azt mutatják, hogy a spanyoltanárok magasabb pontszámot ítéltek a hanganyagokra, mint a spanyol anyanyelvűek. A magyar anyanyelvűek értékeléseinek átlagértéke 3,05, míg a spanyoloké 2,7. Kiugró különbséget a spanyol2 beszédminta esetében láthatunk, ahol 1,0 a különbség, ami egy ötfokú Likert-skála esetében jelentős különbségnek tekinthető. Annak ellenére, hogy kis elemszámú mintán végeztem a kísérletet, az eredmények jelen esetben is azt mutatják, hogy feltételezhető valamiféle tendencia a beszélők anyanyelvét ismerő és nem ismerő értékelők megítélései között.

### 3.3 A szókincsgazdagság és az értékelések közti összefüggés

A szókincsgazdagságot a módszertani bevezetőben részletezett módon számoltam ki, tehát a különböző szavak számát (type) elosztottam az összes szószámmal (token). A szókincsgazdagság értékeit nyelvekre bontottam, a magyar hanganyagok szókincsgazdagság értékét a magyar anyanyelvűek és a spanyoltanárok értékeléseivel hasonlítottam össze (2. táblázat), majd korrelációelemzéssel ellenőriztem az eredményeket. A spanyol hanganyagokat a spanyol anyanyelvűek és a spanyoltanárok értékeléseivel vettem össze (3. táblázat). Az alábbi táblázatok a kapott értékeket mutatják be.

A korrelációs elemzés eredménye azt mutatta, hogy nincs összefüggés a két változó között, tehát az, aki a D-formula szerint gazdagabb szókincssel fejezte ki magát, nem kapott magasabb pontszámot a beszédfolyamatosságra egyik értékelői csoporttól sem, nem mutatható ki ilyen irányú összefüggés az értékek között.

Beszédminták	D-formula	Magyar anyanyelvűek értékelései	Spanyoltanárok értékelései
magyar1	69,3	2,4	3
magyar2	60,97	3,6	4,2
magyar3	64,2	3,4	4,4
magyar4	62,5	4	4,6

**2. táblázat:** A magyar beszédmintákra adott értékelések és a szókincsgazdagság értékei

Beszédminták	D-formula	Spanyol anyanyelvűek értékelései	Spanyoltanárok értékelései
spanyol1	72,5	2,8	2,8
spanyol2	64,4	2,6	3,6
spanyol3	65	3,2	3,2
spanyol4	68	2,2	2,6

3. táblázat: A spanyol beszédmintákra adott értékelések és a szókincs-gazdagság értékei

#### 4 Következtetések

Jelen kísérletben azt feltételeztem, hogy a beszédtempó, az artikulációs tempó, a néma és kitöltött szünetek szünettartásának aránya, a néma és kitöltött szünetek átlagos hossza közül a beszédtempó az a jellemző, amely legerősebb összefüggést mutat a beszéd-folyamatosság megítélésével. Ezt a hipotézist az eredmények részben támasztják alá.

Az első értékelői csoport, a magyar anyanyelvű tanítók csoportjánál az eredmények azt mutatják, hogy a néma szünetek átlagos hossza befolyásolja az értékelőket a beszéd-folyamatosságra adott értékeléseikben. Negatív összefüggést mutatott a korrelációs elemzés, ez azt jelenti, hogy a magyar értékelők azokat a hangfelvételeket tartották folyamatosnak, amikben a néma szünetek átlagos hossza rövidebb volt. A spanyoltanárok értékelései szintén a néma szünettel mutattak összefüggést, az értékelői csoport értékeléseire a néma szünetek átlagos hossza mellett a néma szünetek aránya is hatással volt, tehát nemcsak azokat a beszédmintákat ítélték kevésbé folyamatosnak, ahol hosszabb volt a szünetek átlagos hossza, hanem azokat is, ahol a néma szünetek aránya magas volt.

Az anyanyelvi spanyolok értékelései nem mutattak összefüggést a néma szünetekkel, őket az értékelésben a mért értékek közül a kitöltött szünetek átlagos hossza befolyásolta. A spanyol anyanyelvűek értékelései a többi értékelői csoporttól eltérően a beszédtempóval és az artikulációs tempóval is összefüggtek, tehát a spanyolok azokat a beszédmintákat értékelték folyamatosnak, amelyekben a beszélők gyorsabban beszéltek, és az artikulációs tempójuk is gyorsabb volt.

A második hipotézisemet az eredmények alátámasztják, jelen vizsgálat igazolja azt a feltételezést, miszerint a magyar anyanyelvű spanyoltanárok folyamatosabbnak értékelik a spanyol nyelvű beszédeket, mint a spanyol értékelők. Ennek számos magyarázata létezhet (familiaritás, egyéni személyiségjegyek, értékelési szokások, hangulat stb.), amelyekre a jelen kísérlet nem tér ki. Az eredmények ugyanakkor feltételeznek egyfajta tendenciát, aminek további vizsgálata, kutatása a nyelvtanítás, nyelvvizsgáztatás területén kiemelt jelentőséggel bírhat.

Végül a harmadik feltételezésemet, amelyet szakirodalmi ismereteimre alapoztam, a kísérlet eredményei nem támasztják alá, a szókincsgazdagság nem mutat magasabb értéket azon beszédmintákban, amelyeket az értékelők folyamatosnak ítélték. Ugyanakkor az idegen nyelvi szövegek szókincsgazdagságának mérésére használt egyik módszer, a D-formula értékei olyan rövid beszédminták esetében, mint amilyenek jelen vizsgálatban szerepelnek, fenntartásokkal kezelendő, mivel az egységnyi idő alatt létrehozott szavak számát nem veszi figyelembe.

Összegezve tehát a jelen kísérlet azt mutatja, hogy a néma szünetek fontos szerepet játszanak a beszéd-folyamatosság megítélésében a magyar anyanyelvű értékelők esetében, a spanyol anyanyelvűek esetében pedig a beszédtempó, az artikulációs tempó és a

kitöltött szünetek. Gyakorlati szempontból ez az eredmény módszertani segítséget nyújthat a nyelvtanároknak abban, hogy a nyelvtanulók beszédében a néma és kitöltött szünetek időtartamának csökkentésére irányuló gyakorlatokra összpontosítsanak a tanulók beszédének fejlesztése közben. Mivel az idegen nyelvi beszéd kontextusában a beszédfolyamatosság a nyelvtudás szintjének egyik meghatározó indikátorának tekinthető, javasolt annak hangsúlyos fejlesztése a nyelvórákon.

## Irodalom

- Baditzné P. K. 2019. ¿Debería importarnos la pronunciación en la enseñanza del español con fines específicos? *Lingua* 2019. 32–244.
- Boersma, P. – Weenink, D. 2011. *Praat: Doing phonetics by computer (Version 5.3)*. Elérhető: [http://www.fon.hum.uva.nl/praat/download\\_win.html](http://www.fon.hum.uva.nl/praat/download_win.html) Letöltés ideje: 2018. 10. 24.
- Bosker, H. R. – Pinget, A. F. – Quené, H., Sanders, T. – De Jong, N. H. 2013. What makes speech sound fluent? The contributions of pauses, speed and repairs. *Language Testing* 30(2): 159–175.
- Browne, K. – Fulcher, G. 2017. Pronunciation and Intelligibility in Assessing Spoken Fluency. *Second Language Pronunciation Assessment 2017*. 37–53.
- De Jong, N. H. – Bosker H. R. 2013. Choosing a threshold for silent pauses to measure second language fluency. In: *The 6th workshop on disfluency in spontaneous speech (diss) 2013.* 17–20.
- Derwing, T. M. – Rossiter, M. J. – Munro, M. J. – Thomson, R. I. 2004. Second language fluency: Judgments on different tasks. *Language learning* 54 (4): 655–679.
- Foster, P. – Tavakoli, P. 2009. Native speakers and task performance: Comparing effects on complexity, fluency, and lexical diversity. *Language learning*, 59(4): 866–896.
- Gaál Z. 2018. La presencia de los alófonos aproximantes de /BDG/ en la producción oral de los aprendices húngaros de E/LE. In: Bárkányi, Zs – Santosné B. M. (szerk.) *Palabras enlazadas* Szeged JATEPress Kiadó: 163–174.
- Guilford, J. P. 1950. *Fundamental statistics in psychology and education* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Koponen, M. – Riggenbach, H. 2000. Overview: Varying perspectives on fluency. *Perspectives on fluency* University of Michigan, 2000: 5–24.
- Kormos J. – Dénes M. 2004. Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System* 32(2): 145–164.
- Kovač, M. M. – Sarić, A. 2019. Speech rate as a key predictor of perceived fluency. *Speech Research conference*. Zagreb, 2019. december 5–7.
- Kovács D. 2019. La velocidad de habla de los húngaros al hablar español espontáneo. *Conferencia Nacional de Asociaciones de Estudiantes Científicos*. ELTE. 2019. április 26.
- Lennon, P. 1990. Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning* 40(3): 387–417.
- Malvern, D. D. – Richards, B. J. 1997. A new measure of lexical diversity. *British Studies in Applied Linguistics* 1997 12: 58–71.
- Mátraházi N. 2019. La fluidez como criterio de evaluación en los exámenes de lenguaje especializado en economía del centro de exámenes de idiomas Corvinus. *Lingua* 2019. 256–261.
- Préfontaine, Y. – Kormos J. – Johnson, D. E. 2015. How do utterance measures predict raters' perceptions of fluency in French as a second language? *Language Testing* 33(1): 53–73.
- Raupach, M. 1987. Procedural learning in advanced learners of a foreign language In: Coleman J. A. – Towell T. (szerk.) *The Advanced Language Learner* LAUD: 123–155.
- Riggenbach, H. 1991. Toward an understanding of fluency: A microanalysis of nonnative speaker conversations. *Discourse Processes* 14(4): 423–41.
- Rodrigo, V. 2011. Contextos de instrucción y su efecto en la comprensión auditiva y los juicios gramaticales: ¿Son comparables cinco semanas en el extranjero a un semestre en casa? *Hispania* 94(3): 502–513.
- Rossiter, M. J. 2009. Perceptions of L2 fluency by native and non-native speakers of English. *Canadian Modern Language Review* 65(3): 395–412.

- Schmidt, R. 1992. Psychological mechanisms underlying second language fluency. *SSLA* 14(4): 357–385.
- Saito, K., – Hanzawa, K. 2018. The role of input in second language oral ability development in foreign language classrooms: A longitudinal study. *Language Teaching Research* 2018 22(4): 398–417
- Segalowitz, N. 2010. *Cognitive bases of second language fluency* New York, Routledge.
- Suzuki, S., – Kormos, J. 2019. Linguistic dimensions of comprehensibility and perceived fluency: An investigation of complexity, accuracy, and fluency in second language argumentative speech. *Studies in Second Language Acquisition* 42(1): 1–25.
- Tavakoli, P., – Skehan, P. 2005. 9. Strategic planning, task structure and performance testing. In *Planning and task performance in a second language* John Benjamins: 239-273.
- Van Batenburg, E. S. – Oostdam, R. J. – Van Gelderen, A. J. – De Jong, N. H. 2018. Measuring L2 speakers' interactional ability using interactive speech tasks. *Language Testing* 35(1): 75–100.