

ÉRTHETŐ, AMIT MONDOK? METADISZKURZÍV STRATÉGIÁK ANGOL SZAKOS HALLGATÓK SZEMINÁRIUMI ELŐADÁSAIBAN

MAGNUCZNÉ GODÓ ÁGNES

Miskolci Egyetem

Angol Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék

agnesgodo@gmail.com

Kivonat: Az elmúlt évek diskurzuselemzési szakirodalmában egyre nagyobb teret kap az előadói készségek mibenlétének és fejlődésének vizsgálata. Ez a szakmai figyelem azt a felismerést tükrözi, hogy a jó előadás olyan hatásos kommunikációs aktus, amely komplex ismeretek és készségek összehangolásának eredményeképpen gyakorol intenzív meggyőző hatást a befogadókra. Szadovska (2009) szerint a különböző előadástípusokban eltérő, jellegzetes beszédaktusok nyilvánulnak meg, de közös vonása minden előadásnak a többé vagy kevésbé megnyilvánuló interaktív jelleg, amely egyértelműen tanulás és gyakorlás útján fejleszthető készség. Tanulmányomban egy olyan kutatás eredményeit szándékozom bemutatni, amely egyrészt az interakció metanyelvi megnyilvánulásait vizsgálja angol szakos hallgatók szemináriumi előadásaiban, másrészt azt, hogy ezek az interakciós stratégiák hogyan befolyásolják az értékelők holisztikus benyomását az előadásról.

Kulcsszavak: metanyelvi kommunikáció, interaktív metadiszkurzív paradigma, reflexív metadiszkurzív paradigma, interaktív aktusok.

Bevezetés

„A beszéd nem csupán információ, de saját magunk átadása is.” (http://thinkexist.com/quotes/ralph_archbold) Ezzel a megfogalmazással Ralph Archbold híres szónok, az előadás lényegére tapint, hiszen az általános tapasztalat és a kutatási eredmények egybehangzóan bizonyítják, mennyire fontos az interakció és az együttműködés a jó előadás során. Az interakció szerepét és fontosságát a különböző típusú előadásokban kutatások sora vizsgálja. Egy interjú tanulmány eredményei alapján Szadovska például (2009: 250) arra mutat rá, hogy az interaktív stratégiák gyakorlás és tapasztalás útján alakulnak ki: amíg a kezdő előadók az előadás megírására, szerkesztésére és begyakorlására figyelnek, addig tapasztalt kollegáik több erőfeszítést szánnak a közönség igényeinek és háttérének feltérképezésére, valamint támogatásuk és együttműködésük elnyerésére. Amíg az üzleti előadás több figyelmet vonz (lásd. pl. Bereczky & Szadovska 2005; McGee 1999; Szadovska 2009; Yates & Orlikowski 2007), mivel tartalma, céljai, szerkezete és stratégiái talán egyeneműbbek a műfaj különböző megnyilvánulásaiban, addig a tudományos és oktatási célú szemináriumi előadások változatosabb, nehezebben definiálható műfajnak tűnnek, amelyekkel kevesebb tudományos kutatás foglalkozik (pl. Ädel 2010; Luukka 1994; Mauranten 2001; Thompson 2003).

Tanulmányommal az oktatási célú szemináriumi előadások kutatásához, valamint az ezekben megnyilvánuló, fejlődésben lévő interakciós stratégiák vizsgálatához szeretnék hozzájárulni. Előadói készségek fejlesztése során szerzett saját tanári tapasztalatom megerősíti Szadovska (2009) azon konklúzióját, hogy a kezdő előadók monológként tekintenek az előadásra, amelyben egy egyirányú csatornán keresztül kell az információt

közvetíteniük. A tanulási-tanítási folyamat legnagyobb kihívása talán az, hogy a hallgatók elmozduljanak erről az egocentrikus állásponttól és képessé váljanak saját produkciójuk megvalósítása mellett a közönség szükségleteinek és elvárásainak felmérésére és figyelembe vételére is. Vizsgálatom egy előadói készségek fejlesztését célzó kurzus tapasztalatain alapul és azt mutatja be, milyen metadiszkurzív interaktív stratégiák befolyásolják pozitív irányban az angol szakos hallgatók idegen nyelvi szemináriumi előadásának holisztikus megítélését, és milyen problémás interaktív stratégiákat alkalmaztak azok az előadók, akiknek előadását kevésbé hatásosnak ítélték az értékelők. A tanulmány a következő kutatási kérdésekre keresi a választ:

1. Milyen arányban alkalmaznak specifikus, az aktuális közönségre vonatkozó és általános, egy feltételezett hasonló tapasztalattal rendelkező közösségre vonatkozó közönség jelölőket (Hyland, 1999) az előadók?
2. Milyen arányban jelennek meg ezek a közönség jelölők interaktív aktusokban (tájékoztató és területkijelölő aktusokkal szemben)?
3. Milyen arányban alkalmaznak az előadók olyan más közönség bevonás jelölőket (Hyland, 2010), mint felszólító módú kifejezések, valamint valódi és költői kérdések?
4. Az előadó interakció kezdeményezései milyen arányban tartalmazznak különböző interaktív elemeket (Mauranen, 2001)?
5. Az előadó közönség-hozzászólásokra adott válaszaiban milyen dialogikus (Mauranen, 2001) elemek jelennek meg?
6. Milyen jellegű különbségeket mutatnak a hatékonynak és kevésbé hatékonynak ítélt előadások a felsorolt változók tekintetében?

A következő rész rövid áttekintést nyújt az interakció vizsgálata során alkalmazott metadiszkurzív módszerekről, amelyek a vizsgálat alapjául szolgáltak, majd a 3. és 4. rész bemutatja és elemzi a kutatás eredményeit.

1. Metadiszkurzív módszerek az interakció vizsgálatára tudományos előadásokban és prezentációkban

A tudományos előadásokban megnyilvánuló interakciót számos különböző szövegpragmatikai és metadiszkurzív megközelítésben vizsgálták már. Ädel (2010: 69) szerint két alapvető irányzatot lehet megkülönböztetni a metadiszkurzív vizsgálatokon belül: a tágabb vagy interaktív modellt, illetve a szűkebb vagy reflexív modellt. Az interaktív modellben (pl. Hyland, 1999, 2010; Luukka, 1994; Mauranen, 2001) a metadiskurzust úgy értelmezik, mint "átfogó terminust, amely magában foglalja mindazokat az eszközöket, melyeket a szerzők arra használnak, hogy egyértelműen jelöljék a szövegen belüli kapcsolódásokat, kapcsolatot létesítsenek a befogadóval és jelezzék viszonyulásukat mind a szöveghez, mind a közönséghez" (Hyland, 2010: 127). Ebben a vizsgálati keretben a kutató nem csupán az adott diskurzus résztvevőire tett világos és speciális utalásokkal foglalkozik, amely a reflexív paradigma vizsgálati fókuszát jellemzi, hanem például tanulmányozza a feltételezett, azonos véleményrel vagy tapasztalattal rendelkező tágabb közösségre, illetve más diskurzusokra való utalásokat, amelyeket az adott szituáció résztvevő ismerhetnek. Mauranen (2001) egyetemi előadásokat vizsgáló tanulmányában három metadiszkurzív elemtípust különböztet meg: a *monologikus* elemek a beszélő aktuális előadásán belül jelölik a kapcsolódásokat; a *dialogikus* elemek a közönség hozzászólására utalnak vagy reflektálnak; végül az *interaktív* elemek részvételle

bátorítják a közönséget, illetve kijelölik a következő beszélőt. Amíg Mauranen (2001) azt hangsúlyozza, hogy a szóbeli és az írásbeli diskurzus vizsgálata különböző módszereket kíván, Ädel (2010) és Hyland (2010) rámutat, hogy azonos kutatási módszerek használata lehetővé teszi a szóbeli és az írásbeli diskurzus összehasonlítását és átfogóbb lista készítését a feltérképezett metadiszkurzív elemek használati köréről.

Hyland kiemeli, hogy a tudományos stílus sem teljes mértékben objektív és tárgyilagos: az írók és előadók csak akkor lehetnek hitelesek és meggyőzőek, ha használják azokat a társadalmi és nyelvi konvenciókat, amelyeket a közönségük elvár. A jelentés társadalmi interakció során jön létre, és a kommunikáció keretét a „szerzői álláspont” határozza meg (2010: 99): az, ahogy az írók/előadók megjelenítik magukat és megpróbálják bevonni a közönséget a közös gondolkodás folyamatába. Ezek a stratégiák magukban foglalják az evidencia, érzelmi viszonyulás és kapcsolódás álláspont-jelölőit, amelyeket öt metadiszkurzív funkcióval lehet kifejezni: az állítások határozottságát csökkentő kifejezésekkel, hangsúlyozó elemekkel, viszonyulás jelölőkkel, kapcsolódás jelölőkkel és személyes jelölőkkel.

Az evidencia jelzése azt kommunikálja, mennyire biztos az író/beszélő a közvetített információ hitelességében (101.) és tipikusan az állítások határozottságát csökkentő kifejezések (*lehetséges, talán, elképzelhető*), a propozíció erőteljességét hangsúlyozó nyelvi elemek (*nyilvánvaló, határozott, természetesen*), valamint a szerzői jelenlétet, illetve távolságtartást jelző személyes jelölők (*azt hiszem, konklúzióként azt mondhatjuk, az adatok azt mutatják*) töltik be ezt a funkciót.

A viszonyulás jelölők, mint az *egyetértek, tanácsos lenne, szükséges, sajnos, figyelemre méltó* azt jelzik, hogyan viszonyul az író/beszélő a közvetített információhoz, míg a kapcsolódás jelölők olyan metadiszkurzív elemek, amelyek „egyértelműen megszólítják az olvasókat azzal a céllal, hogy irányítsák a figyelmüket, hangsúlyozzanak valamilyen kapcsolatot, vagy bevonják őket a szövegben megjelenített szituációba” (104.). Hangsúlyozva, hogy listája nem kimerítő, Hyland a többes szám első személyű, illetve egyes vagy többes szám második személyű referenciákat, kérdéseket, felszólításokat és kitérőket sorolja fel, mint olyan elemeket, amelyek alkalmasak közvetlen kapcsolat kialakítására a befogadóval. Amint láthatjuk, Hyland 1999-es metadiskurzus jelölő koncepciója tágabb, mint Mauranen taxonómiája, hiszen a kapcsolódás jelölőkön túl tartalmazza azon jelölő funkciókat is, amelyek a beszélőnek a közvetített információhoz való viszonyulását jelzik. Hyland rámutat, hogy egyes hangsúlyozó elemek kifejezhetik „az olvasóval való szolidaritást” (Holmes, idézi Hyland, 1999: 101), a kijelentések határozottságát csökkentő kifejezések pedig arra utalhatnak, hogy az író/beszélő figyelembe veszi a közönség homlokat-védelmi szempontjait (Myers, idézi Hyland, 1999: 101) valamint „a kollegák álláspontja iránt kifejezett retorikai tiszteletadás közösségi normáit” (101.).

Új, 2010-es metadiskurzus modelljében Hyland megjeleníti a szövegbeli orientációt is, amely Luukka (1994) és Mauranen (2001) korábbi modelljeiben is megjelent. Ezeket a szövegjelölőket „interaktív” jelölőknek nevezi, amelyek „átsegítik az olvasót a szövegen” (128.) azáltal, hogy jelölik a mondatok és mellékmondatok közötti átmeneteket (*ráadásul, és, de*), jelzik a szövegkomponensek határait (*végül, konklúzióként*), utalnak a szöveg más részein található információkra (*ahogy azt fentebb megjegyeztük*), bevezetik a más szövegekből származó evidenciákat (... *szerint*), és megvilágítják a gondolati tartalmat (*konkrétan, más szavakkal*). Ezzel szemben az „interakciós jelölők” „azt a törekvést jelzik,

amellyel az író kontrollálja a személyesség szintjét a szövegben és megfelelő viszonyulást teremt az adataihoz, érveihez és közönségéhez azáltal, hogy jelöli az intimitás szintjét, a viszonyulás kifejezését, valamint saját elköteleződésének és az olvasó bevonásának mértékét” (2010: 128). Az interakciós jelölés funkcióit az 1999-es modell következő metadiszkurzív kategóriái jelenítik meg: az állítások határozottságát csökkentő nyelvi elemek, a hangsúlyozó elemek, viszonyulás jelölők, közönség-bevonás jelölők (korábban kapcsolati jelölők) és saját szerzői jelenlétre utalások (korábban személyes jelölők).

Hyland (1999, 2010) és Mauranen (2001) interaktív modelljeivel ellentétben a reflexív modell egy jóval szűkebb perspektívából veszi górcső alá a metadiszkurzust: azt vizsgálja, hogyan utal a nyelv saját magára, tehát hogyan beszélnek a diskurzus szereplői a nyelvről, amit használnak, a kommunikatív szituációról, amiben részt vesznek, vagy az abban játszott szerepükről. Ädel (2010) az úgy nevezett “egységesítő” vonalat képviseli a metadiskurzus elemzésben abban az értelemben, hogy azonos módszerekkel vizsgálja a szóbeli és írásbeli diskurzust. Azonban nagyon határozottan kijelöli reflexív megközelítése határait négy kritérium alapján (2010:75). Az “explicitás” kritériuma azt jelenti, hogy csak az adott diskurzusra vonatkozó egyértelmű, szándékos megjegyzések tartoznak a vizsgált jelenségek körébe; a “diskurzustartomány” kritérium arra vonatkozik, hogy a vizsgált metadiszkurzív aktusoknak az adott diskurzus tartományára kell vonatkozniuk és nem a „való világra”. Az “aktuális diskurzus” elv szerint a metadiszkurzív elemek csak az aktuális szövegre vonatkozhatnak, és ugyanez igaz a “beszélő/író mint beszélő/író, közönség mint közönség” elvre is: a vizsgálatban csak olyan elemek vesznek részt, amelyek az adott diskurzus szereplőjeként megjelenő beszélőre/íróra/közönségre vonatkoznak. Összességében, a reflexív paradigmában a vezérelv a konkrét és az általános utalás megkülönböztetése, mivel ez a megközelítés csak a konkrét diskurzusra vonatkozó metanyelvi elemekkel foglalkozik.

Tanulmányom a tágabb, interaktív megközelítést képviseli, mivel célja annak tanulmányozása, hogy a korlátozott előadói tapasztalattal rendelkező egyetemi hallgatók szemináriumi előadásaiban milyen a közönséggel való interakció és az aktuális közönségre, illetve egy feltételezett tágabb közönségre utalások mértéke. Az általános és konkrét közönségre történő utalások aránya azt jelzi, mennyire tud az előadó az adott közönséggel kapcsolatot teremteni, illetve mennyire elégszik meg biztonságosabb és kevésbé direkt általános utalásokkal.

2. Metadiszkurzív stratégiák angol szakos egyetemi hallgatók szemináriumi előadásaiban: A vizsgálat

2.1. A szemináriumi előadás műfaji meghatározása

A vizsgálat céljaira a szemináriumi előadás egy olyan önálló, oktatási célú műfajként került meghatározásra, amely lehetőséget nyújt a hallgatóknak arra, hogy

1. hasznos egyéni látásmóddal és információkkal gazdagítsák a tananyagot,
2. más területeken is hasznosítható előadói készségeket sajátítsanak el és olyan elvárásokra vonatkozó tudatosságot alakítsanak ki, amelyeket minden előadói helyzetben szem előtt kell tartaniuk.

Ezt a perspektívát alapul véve, a szemináriumi előadás a következőképpen definiálható:

A szemináriumi előadás egy *megtervezett és megszerkesztett, formális stílusú, de interaktív beszéd*, amelyet egy hallgató ad elő a *közönséget* alkotó tanulótársai és tanára(i) előtt. Mivel a közönség tagjai különböző hierarchikus viszonyban vannak az előadóval, a szemináriumi előadást több (és/vagy alternatív) *kommunikatív cél* jellemzi: 1. tudásdemonstrálás egy bizonyos tantárgyi területhez kapcsolódóan, 2. különböző tudományos készségek bemutatása, pl. elemzés, érvelés, források felhasználása, stb., 3. elsajátított előadási készségek bemutatása, 4. olyan érdekes és informatív tartalom és forma közvetítése, amely hasznos és élvezetes a tanulótársak számára is.

Hyland (1999) társadalmi beágyazottságú diskurzus modelljére és Swales (1990) műfaj definíciójára támaszkodva, a fenti definíció a szemináriumi előadás négy fontos jellemzőjére világít rá:

1. **Megtervezett és megszerkesztett**, amely azt jelzi, hogy az előadás egy folyamat eredményeképpen jön létre, amely során az előadó a témához és célokhoz illeszti a megfelelő előadás szerkezetet és stílust.
2. A **stílus formális, de interaktív**. Mivel a szemináriumi előadást tanulótársak előtt a szemináriumok során tartják a hallgatók, fontos, hogy számukra is hasznos legyen. Ez leghatékonyabban a közönség bevonása és a velük való interakció által érhető el, amely a jelen tanulmány vizsgálati témája.
3. A szemináriumi előadás speciális kontextusában, a közönség látszólag egy homogén csoportot alkot abból a szempontból, hogy feltételezhetően rendelkeznek egyfajta közös háttértudással és oktatási tapasztalattal. Azonban nagyon különböző lehet a részvételi motivációjuk: néhány hallgató őszinte érdeklődéstől vezérelve, saját döntése alapján látogatja a szemináriumokat, míg mások csak kötelező penzumot teljesítenek és többé-kevésbé érdektelenek. Ezzel ellentétben a tanár feladata és célja az, hogy értékelje az előadás különböző aspektusait. Ezek a **heterogén szempontok** nagyban befolyásolják az előadások céljait és formátumát.
4. Ebből következően, az explicit célokra kívül a szemináriumi előadást többnyire **többfajta, sok esetben rejtett cél** is jellemzi. A kinyilvánított cél például lehet egy konferencia-előadás jellegű prezentáció megtartása, amely érdekli és leköti a közönséget, míg a rejtett cél lehet az oktató speciális, tartalomra vagy előadási technikákra vonatkozó elvárásainak teljesítése, illetve egy vizsga kiváltása.

2.2. Résztvevők és adatok

A tanulmány résztvevőit egy teljes csoport 3. éves BA angol szakos hallgató alkotja, akik a „Prezentációs készségek” című szemináriumomat látogatták. Mind a 10 hallgató idegen nyelvként beszéli az angolt, nyolcan közülük, akik letették az első év végén a nyelvi alapvizsgát, haladó nyelvtanulóknak tekinthetők, míg az a két hallgató, aki még nem tette le vizsgát, középfokon beszéli az angolt. Minden hallgatónak volt már korlátozott tapasztalata szemináriumi előadások tartásában a megelőző két tanulmányi évben, de egyikük sem vett még részt ilyen irányú célzott és szisztematikus képzésben. A féléves kurzus első felében, az előadások megtartása előtt, a szemináriumi munka a következő területekre terjedt ki:

- felkészülés, időtervezés, az izgalom kezelése,
- fókuszálás, a tartalom és szerkezet illesztése a célokhoz,

- az előadás finomhangolása a kontextus és a közönség elvárásainak figyelembe vételével,
- szerkesztés, figyelemirányítás a szövegben,
- retorikai eszközök használata,
- interaktív stratégiák,
- testbeszéd,
- szemléltetés.

A kurzusmunka részét képezte egy, a szemináriumi munkát követő előadaskurzus, olvasmányok feldolgozása és megvitatása, célzott nyelvi fejlesztés, szituációs gyakorlatok, felvett előadások megtekintése és elemzése, valamint a saját előadásra való felkészülés dokumentálása és megbeszélése. A szemináriumi előadásokat a kurzus második felében tartották a hallgatók (9-14. héten), és minden előadást az órán közösen elemeztünk. Az előadásokról videofelvétel is készült, amelyeket a hallgatók megkaptak önértékelés benyújtása és további reflektálás céljából.

A szemináriumi előadások angolul hangzottak el, és egy részben meghatározott témán alapultak: a hallgatók szabadon választhattak nekik tetsző témát, de ennek valamilyen módon kapcsolódnia kellett a felvett specializációjuk tanulmányaihoz a nyelvészet, brit vagy amerikai irodalom, történelem, illetve országismeret területén. Ha valakinek nem volt saját témája, választhatott az oktatók által megadott témák közül, és azt saját érdeklődésének megfelelően tovább alakíthatta. Az előadás célja az volt, hogy a tanuló társak számára érdekes, valamilyen újdonságelemmel és egyéni hozzájárulással rendelkező, a tanulmányi területekhez kapcsolódó tartalmat közvetítsen, és egyúttal az előadó alkalmazza a kurzus korábbi részében elsajátított előadási technikákat. Ezen célok eléréséhez a hallgatóknak figyelembe kellett venni a közös tanulmányi és személyes háttérrel, valamint a potenciálisan különböző részvételi motivációkat. Az elvárt stílus formális/interaktív volt, amely azt jelentette, hogy az előadást szabad beszéd formájában kellett előadni, és az előadónak alkalmaznia kellett valamilyen interaktív stratégiát is. Az elvárások között szerepelt továbbá a Power Point-os szemléltetés és a kb. 15 perces időkeret betartása. A 10 rögzített előadás, amely a tanulmány adatbázisát képezi, összesen 131 perc 6 másodperc hosszúságú, és az előadások hossza 7.06 perc és 23.30 perc között mozog.

2.3. A vizsgálati keret

A metadiszkurzív elemzés tágabb, interaktív, Hyland (1999, 2010) és Mauranen (2001) által képviselt modelljét követve, a tanulmány két szemszögből vizsgálja a szemináriumi előadásokban megjelenő metadiszkurzív elemeket. Egyrésről, szövegtani szemszögből feltérképezi Hyland (2010) kategóriái alapján

- az aktuális közönségre vonatkozó referenciákat („you”, „we”, a diskurzus szereplőire történő konkrét, névszerinti utalás), pl:

If **you** take a look at these pictures, in 52 years everything has completely changed.

[Ha megnézik ezt a képet, 52 év alatt minden teljesen megváltozott.]

We may now turn **our** attention to two significant episodes in the novel because they are important for **our** investigation. [Most pedig fordítsuk figyelmünket a regény két jelentős epizódjára, mert ezek fontosak a vizsgálódásunk szempontjából.]

And then some cults that **Lilla** mentioned last week ... [*És aztán néhány kultusz, amiket Lilla említett a múlt héten ...*]

- az egy általános, feltételezett hasonló tapasztalattal rendelkező közösségre vonatkozó („you”, „we”) közönség-bevonás jelölőket, pl.:

What do **we** celebrate at this time? [**Mit ünnepelünk ekkor?**]

If **you** are playing the game, and **you** are walking in the street and **you** go into a shop, it's a different scene, every time there is a new scene. [*Ha játszol, és sétálsz az utcán és bemész egy boltba, ez egy új jelenet, minden alkalommal egy új jelenetet találsz.*]

- az egyéb közönség-bevonás jelölők három csoportját: a felszólításokat, valamint a valódi és költői kérdéseket, pl.:

Now let's begin with the history. [*Kezdjük a történelemmel.*]

Now you can see two drawings of the Fisher King. What do you think, which of the two is more interesting? [*Most két rajzot láthattok a Halászkirályról. Mit gondoltok, melyik érdekesebb?*]

And then we have a question: how did it happen that they have become part of the American media and film industry? I've collected some alternatives. [*És aztán ott van a kérdés: hogy történt, hogy [az indiánok] az amerikai média és filmipar részévé váltak? Összegyűjtöttem néhány alternatívát.*]

- és elemzi, hogy ezek az elemek milyen arányban fordulnak elő interaktív aktusokban, amelyeket ebben az esetben Mauranen monologikus, dialogikus és interaktív elemei jelenítenek meg (lásd. 2. rész).

Az interaktív aktusok azon beszédfunkciókat képviselik, amelyek célja a közönséggel való kapcsolattartás és együttműködés, és mint ilyenek, elkülönülnek a Szadovska (2009) által definiált tájékoztató és területkijelölő funkcióktól (lásd. 2. rész).

A második lépésben, az előadások explicit előadó-közönség interakciót tartalmazó részeiben beszédaktus elemzés történt a Mauranen (2001) által definiált dialogikus és interaktív elemek használatának feltérképezésére. A funkcionális elemzés kiterjedt minden olyan beszédaktusra, amely a következő funkciókat jeleníti meg:

- Előadói interakció kezdeményezés

- valódi kérdés: It was a bit longer, excuse me, but what do you think, which country does it belong to? [*Ez egy kicsit hosszabb volt, elnézést, de mit gondoltok, melyik országhoz tartozik?*]

- felszólítás hozzászólásra: Judit?

- bátorítás: If you can say? [*Tudnátok mondani?*]

- a várt válaszra vonatkozó megjegyzés: It's easy [*Könnyű ...*]

- A közönség hozzászólására vonatkozó előadói visszajelzés

- a válasz rövid rögzítése: Yes. It's true. [*Igen. Ez igaz.*]

- a válasz megismétlése, átfogalmazása vagy összefoglalása:

What about touching?

//Maybe women touch more ...?//

Yes, women touch more. Ok.

[*Mi a helyzet az érintéssel?*]

A nők talán többször érintenek meg másokat ...?

Igen, a nők többször érintenek. Ok.]

- a válasz kiterjesztése:

First of all I'd like to ask you if you have seen a film about native Americans. Have you?

//Yes. //

Yes. And what were in these films?

//The Indians lived close to nature and they were brave and honest ...//

Well, thank you, this is one of the portrayals that you could see. On the other hand, there are many other images that you can see in these films.

[Először is, szeretném megkérdezni, hogy láttatok-e már filmet amerikai indiánokról? Láttatok?]

//Igen.//

Igen. És mi volt ezekben a filmekben?

//Az indiánok természetközeli életet, bátrak voltak és őszinték ...//

Nos, köszönöm, ez az egyik ábrázolás, amit láthattatok. Azonban sok más imázs is megjelenik ezekben a filmekben.]

2.4. A vizsgálat lépései

Mivel a tanulmány célja az, hogy összefüggéseket tárjon fel a különböző interaktív stratégiák és az előadások hatékonysága között, első lépésben három értékelő értékelt az előadásokat egy egytől ötig terjedő skálán, amely az oktatásban használt érdemjegyeknek felel meg, (1= nem teljesítette a feladatot értékelhető módon, 5 = kiválóan teljesítette a feladatot), majd rangsort állítottak fel közöttük egytől tízig számozva az előadókat a leghatékonyabbtól a legkevésbé hatékonyig. Az értékelők megismerték az előadás követelményrendszerét, amely az 1. függelékben található, majd holisztikusan értékelték az előadásokat annak függvényében, mennyire hatékonyan teljesítették az előadók az elvárt feladatot, és hogy összességében milyen hatást tett rájuk az előadás. Az osztályzatok és sorszámok átlaga alapján alakult ki az előadások rangsora, amelyre a tanulmány támaszkodik. Az értékelések és a sorrendek a 2. függelékben találhatók.

Ezt követően felosztottam az előadások átírt szövegét, a beszédaktust alkalmazva alapegységként. Searle (1969: 16) definíciója szerint a beszédaktus "a nyelvi kommunikáció alapvető vagy minimális egysége", és mint ilyen, alkalmas funkcionális kategóriák elemzésére. Egyetlen proposíciót kifejező funkcionális egységként elég rugalmas elemző kategória ahhoz, hogy egy szavas kijelentéseket („Igen.” „És?”) és komplex összetett mondatokat is magába foglaljon.

Az elemzés során először közönség-jelölők és egyéb közönség-bevonás jelölők kerültek azonosításra és összesítésre az előadások teljes szövegében. Külön statisztika készült az aktuális és általános jelölőkről, valamint arról, hogy a közönség-jelölők milyen arányban jelennek meg interaktív aktusokban. Ezután az elkülönített interaktív részekben, amelyek előadói kezdeményezést, közönség választ és előadói visszajelzést tartalmaztak, megvizsgáltam az interaktív és dialogikus elemek jellegét, valamint a kezdeményezésben és visszajelzésben részt vevő aktusok arányát. Legvégül minden vizsgált változó esetében megállapításra került, hogy típusa vagy megjelenési tendenciája milyen mértékben jellemző a hatásosnak és a kevésbé hatásosnak ítélt előadásokban.

3. Elemzés

3.1. A közönség-bevonás jelölők alkalmazása

Amint az 1. táblázatban látható, mind a közönségre való utalások (KU) (konkrét és általános), mind az egyéb közönség-bevonás jelölők (EKB) (felszólítás, valós és költői kérdés) használata ugyanazt a tendenciát mutatja.

Előadó	Érdemjegy	1 KU/mp.	1 EKB/mp.
Tekla	5	20	48.3
Iván	5	26.6	100.7*
Éva	4	39.2	18.3*
Vivien	4	12.9*	25*
Csilla	4	22.5	75*
Gabriella	4	21.4*	50.6
Teodóra	3	35.7	482
Emma	3	12.1*	238.5
Vilma	2	69.3	161.7
Endre	2	75	-

1. táblázat. Közönségre való utalások (KU) és egyéb közönség bevonás jelölők (EKB) előfordulási gyakorisága másodpercekre vetítve

A legkevésbé hatásos előadások mutatják a legalacsonyabb előfordulási arányokat, és az egyéb közönség-bevonás jelölők esetében ez a tendencia a közepesre értékelt előadásokra is kiterjed. A jóra és kiválóra értékelt előadások között nem jelenik meg egyértelmű különbség ezen a területen. A leghatásosabb előadások között, Iván meglehetősen alacsony 1 EKB/ 100.7 mp. előfordulási aránya érdemel figyelmet, amely, bár alacsony interakciós szintet mutat, mégis nagyon hatékony interakciót valósított meg a funkcionális vizsgálat tanúsága szerint (lásd. a 4.2 részben). Amíg az utolsó négy előadásban a nagyon alacsony EKB előfordulás egyértelműen tükrözi a közönséggel való direkt interakció hiányát vagy elégtelenségét, még Csilla jelentősen magasabb, 1KU/75 mp. előfordulást mutató előadása esetében is, amely egyébként minden más kíváncsornak megfelelt, megjegyezték az értékelők, hogy „egyhangú volt”, „hiányzott belőle a lelkesedés” és „csak a témabevezetőre korlátozta a kommunikációt”. Ezzel ellentétben, Éva

és Vivien előadása a kiugróan magas EKB arányok miatt (1EKB/3 mp. és 25 mp.), a Viviené pedig a második legmagasabb közönségre való utalás mutatóval (1KU/12.9 mp.) is kiemelkedik a többi közül. A tartalmi problémák ellenére, mindkettőjük lelkesedését és érdeklődését kiemelten pozitívan értékelték az értékelők. Interaktív stílusuk egyértelműen növelte előadásuk hatásosságát annak ellenére, hogy Vivien előadása volt a legrövidebb (7 perc 5 mp.) az összes előadás közül. Amíg Emma előadása még a Vivienénél is magasabb közönségre való utalási arányt mutat (1 KU/12.1 mp.), ez nagyon alacsony egyéb közönség-bevonás jelölő aránnyal párosul (1 EKB/238.5 mp.). Ebben az esetben a közönséggel való közvetlen interakció helyett a beszélő az általános közös tapasztalatra és vélt egyetértésre történő intenzív utalásokra támaszkodott, amely a felületesség és általánosítás benyomását keltve negatív benyomást tett az értékelőkre. Amint Emma és a szintén a legjobb előadások mutatóihoz hasonló jellemzőkkel bíró Gabriella előadása is mutatja, az utalások összesített aránya nem mindig tükrözi az interakció minőségét. A vizsgálat következő lépésében ezért azt vizsgáljuk, hogy milyen arányban használnak a beszélők az aktuális közönségre és egy vélt általános közösségre történő utalásokat, illetve ezen utalások milyen arányban jelennek meg interaktív aktusokban.

A közönségre történő utalások típusait mutató 2. táblázat azt az általános tendenciát jelzi, hogy az aktuális közönségre történő utalások (AKT) aránya nagyobb az általános utalásokénál (ÁLT), és ezen a területen nem mutatkozik szisztematikus különbség a hatásos és kevésbé hatásos előadások között. Az általános tendenciától való eltérés azonban problémás gyakorlatot jelez Vivien (ÁLT=56.2%) és Emma (ÁLT=86.1%) esetében is

Előadó	1 KU/mp.	AKT %	ÁLT%	IA %
Tekla	20	58.6	41.4	48.3
Iván	26.6	84.9	15.1	71.7
Éva	39.2	100*	-	100*
Vivien	12.9	43.8	56.2*	72.5*
Csilla	22.5	60	40	50
Gabriella	21.4	100*	-	87.9*
Teodóra	35.7	62.9	37.1	51.9
Emma	12.1	13.9	86.1*	29.1*
Vilma	69.3	57.1	42.9	57.1
Endre	75	70	30	70

2. táblázat. A közönségre történő utalások (KU) gyakorisága, típusainak megoszlása az aktuális (AKT) és általános (ÁLT) utalások százalékos aránya szerint, valamint az összes közönségre történő utalás százalékos aránya interaktív aktusokban (IA)

Az általános közönség utalások magas aránya azt jelzi, hogy a beszélő intenzíven azonosul a témával, magáévá tette az előadott gondolatokat és általános érvényűnek, mások számára is könnyen elfogadhatónak véli azokat. Vivien előadásában az általános utalások dominanciája mellett magas volt az interaktív aktusban előforduló közönség utalások aránya és az egyéb közönség bevonó jelölők aránya is. Mindez egy nagyon interaktív, de nem sok új információt közlő előadást eredményezett, amelyben az információ nagy része a

közönséggel folytatott kérdés-válasz eseményekből és feltételezett közös tapasztalatra vagy véleményre történő utalásokból származott.

Viviennel ellentétben Emma nem tudott valódi interakciót létrehozni a közönséggel a nagy számú közönségre történő utalás ellenére: az általános utalások dominanciája és a közönség utalások alacsony arányú megjelenése az interaktív aktusokban (IA=29.1%) azt jelzik, hogy a közönség valós tapasztalatának és véleményének feltérképezése helyett az előadó az információ nagy részét feltételezett közös tapasztalatok vagy általánosan elfogadott vélemények formájában kommunikálta. Ebben az esetben azonban ennek az általánosító stílusnak nyelvi hiányosságokból fakadó gyökerei voltak: bár az előadó láthatóan tájékozott volt a témájában, őszinte lelkesedést mutatott iránta és tiszteletre méltó erőfeszítést tett, hogy az előadást szabad beszéd formájában adja elő, hiányzott a nyelvi háttér ahhoz, hogy pontosan megfogalmazza gondolatait az adott pillanatban. E helyett sokszor csak sugallta vagy hosszasan körülírta ezeket a gondolatokat ismételt, általánosító utalásokra támaszkodva. Ez egyértelműen hozzájárult ahhoz, hogy az értékelők az előadást „kevésbé informatív” és „elkalandozónak” minősítették. Ugyanakkor az általános utalások ilyen mértékű alkalmazása azt a kérdést is felveti, hogy mikor és milyen mértékben elfogadható általános tapasztalatra és véleményre mint bizonyítékra támaszkodni. Ez a stratégia problémás volt Emma esetében abból a szempontból is, hogy előadásában az internet-függőség elfogadhatatlan gyakorlatáról beszélt, és feltételezte, hogy ez mindenki számára közös tapasztalat, mint ahogy a következő példa is illusztrálja:

1. példa. Közös tapasztalat indokolatlan alkalmazása

We are the main reason why **we** became addicted. **We** can blame the games but actually nobody forces **us** to play. So everything depends on **our** views and how **we** decide things.

[Saját magunk vagyunk az okai annak, hogy függővé válunk. Hibáztathatjuk a játékokat, de valójában senki sem kényszerít minket arra, hogy játsszunk. Tehát minden a mi véleményünkön múlik és azon, hogy hogyan döntünk dolgokról.]

Miközben beszélt, az előadó is felismerte, hogy nem várható el a közönségtől az, hogy antiszociális vagy veszélyes viselkedésformákkal azonosuljon, illetve közös tapasztalattal rendelkezzen ezen a területen. Ennek eredményeképpen, két kísérletet is tett arra, hogy eltávolítsa az elfogadhatatlan gyakorlatot a közösségtől, amelyek közül az egyik a 2. példában látható:

2. példa. Nézőpontváltás

I think **everybody** feels sometimes I want to kill somebody, I'm so nervous please leave me alone. **We** have to express our anger somehow and these games can help us to vent our anger and feelings.

[Azt hiszem, mindenki érzi úgy néha, hogy most meg akarok ölni valakit, annyira ideges vagyok, légy szíves hagyjatok békén. Valahogy ki kell fejeznünk a dühünket és ezek a játékok segíthetnek abban, hogy kiengedjük a mérgünket és az érzéseinket.]

A „gyilkolási kényszer” elfogadhatatlan gondolatát az előadó azáltal távolítja el a közönségtől, hogy „mindenkinek” tulajdonítja, amely sokkal kevésbé foglalja magába a jelenlévőket, mint a „mi” utalás, majd dramatizálja a példát az egyes szám első személyű utalással. Mikor azonban visszatér a „gőz kiengedésének” elfogadható gyakorlatához, ismét visszavált az inkluzív többes szám első személyű utaláshoz. Az ilyen nézőpontváltások tudatos alkalmazása valójában hasznos stratégia, és az előadónak fontos tudniuk, mely esetekben hat pozitívan a közönségre a közös tapasztalatra mint evidenciára utalás, és mikor vált ki ellentétes érzelmeket.

Míg Emmának az általános utalások túlzó alkalmazása okozott gondot, Éva és Gabriella az ellenkező végletbe esett. Összes közönségre történő utalásuk az aktuális közönségre vonatkozik, ráadásul Éva esetében az összes utalás, Gabriella esetében az utalások 87.9% -a interaktív aktusokban jelenik meg. Az általános utalások hiánya mindkét esetben a tartalmi tudás bizonytalanságával párosult: az előadók nem sajátították el megfelelően az előadás tartalmát és ezért erőteljesen támaszkodtak az előadás korábban megírt formális, könyvszagú tartalmára, amit gyakran a jegyzeteikből vagy a diákról olvastak fel. Hogy kompenzálják ez irányú hiányosságukat, több kérdés-válasz blokkot is beleépítettek a beszédbe, amelyek azonban erősen elütöttek az előadott szöveg többi részétől közvetlen stílusukkal és interaktív jellegükkel, amint az a következő példából is látható:

3. példa. Nem megfelelően integrált interakció

Let's do the multilingualism quiz. So my first question would be the following: children who learn more than one language do not become fluent in any of these languages. What do you think about it, is it true or false? ... False? ... True?
 //False//
 OK, so let's see the answer for it. Yes, it is false. Children can become fluent in more than one language ...
[Csináljuk meg a többnyelvűség kvízt! Tehát az első kérdés a következő lenne: (a dia felé fordul és felolvassa) azok a gyerekek, akik egynél több nyelvet tanulnak, egyik nyelvet sem beszélnek majd tökéletesen. (visszafordul) Mit gondoltok erről, igaz vagy hamis? Hamis? Igaz?
 //Hamis//
OK, tehát nézzük a választ. (a dia felé fordul, mintha ellenőrizni akarná). Igen, hamis. (felolvassa a magyarázatot) A gyerekek tökéletesen elsajátíthatnak egynél több nyelvet ...]

Ez a részlet azt is jól illusztrálja, hogy a beszélő testbeszédével is hangsúlyozza a váltást az interaktív részek és az informatív részek között, amikor a közönség felé fordul kérdéseivel és reakcióival, de a dia felé fordul, mikor tartalmi információt közvetít.

3.2. Dialogikus és interaktív elemek használata

Az elemzés második fázisának célja a dialogikus és interaktív elemek használatának vizsgálata: milyen erőfeszítést tesznek az előadók annak érdekében, hogy részvételre bátorítsák a közönséget, hogyan reagálnak a közönség hozzászólásaira és hogyan építik be

ezek tartalmát előadásukba azért, hogy közösen hozzanak létre új ismeretet. A vizsgált diskurzuselemek köre itt kibővül és magában foglalja mindazokat a beszédaktusokat, amelyek interakciót kezdeményeznek (kérdésfeltevés, a közönség tagjainak felszólítása, a hozzászólásra bátorító megjegyzések) és reagálnak a közönség hozzászólásaira (válasz nyugtázása, válasz megismétlése, átfogalmazása vagy összefoglalása, válasz kibővítése). Amint a 3. táblázat illusztrálja, ezen a területen két markáns tendencia fedezhető fel.

Előadó	KEZD %	VÁL %	1 KEZD/mp.	1 VÁL/mp.	Összes KEZD és VÁL száma
Tekla	42	58	193.3	145	7
Iván	25	75	201.4	67.1	28
Éva	59.7	40.3	22.3*	33	62
Vivien	74	26	32.7*	53.1	21
Csilla	50	50	300*	300*	6
Gabriella	38.9*	61.1*	101.1	64.4	18
Teodóra	50	50	428	428	4
Emma					-
Vilma	100		485	-	1
Endre				-	-

3. táblázat. A kezdeményezések (KEZD) és előadói válaszreakciók (VÁL) százalékos megoszlása és gyakorisága

Először is, a legkevésbé hatásos, 2 vagy 3 jeggyel értékelt előadások vagy egyáltalán nem tartalmaztak kezdeményezést és válasz reakciót, vagy csak nagyon minimálisat. Ebben a tekintetben érdemes megfigyelni Csilla előadását, amelyet kevésbé hatékonynak minősítettek az értékelők „korlátozott interakciója” miatt. A korábbi alacsony közönség bevonás jelölő arányt itt felerősíti az interaktív elemek alacsony előfordulási aránya (1 KEZD/300 mp. és 1 VÁL/300 mp.), amely azt jelenti, hogy az előadónak nem sikerült a közönség utalások alacsony előfordulását más jellegű interaktív elemekkel, például felszólításokkal vagy kérdésekkel kompenzálnia. Érdekes módon, a leghatásosabb előadások nem ugranak ki szokatlanul magas arányszámokkal ezen a téren, sőt mi több, ezek, különösen a magas kezdeményezés számok Éva (1 KEZD/22.3 mp.) és Vivien (1KEZD./32.7 mp.) esetében problémát jeleznek. Éva félreértelmezte a kérdések szerepét és minden témaegységet egy valódi kérdéssel kezdett, emelkedő hanglejtéssel és szünettel. Azonban ahogy haladt előre az előadásában, rájött, hogy 1.) ezek a témabevezető kérdések

sokszor túl homályosak vagy általánosak ahhoz, hogy válaszreakciót váltsanak ki, így további konkretizáló kérdésekkel duplázta meg az eredeti kérdéseit; 2.) ez a kérdésfelvető módszer túl időigényes, így megtartva a valódi kérdéseket, rövidítette a szüneteket és gyorsan meg is válaszolta a kérdéseit. A 4. példa a két stratégia kombinálását illusztrálja:

4. példa. Homályos kérdés „duplázással”

What do you think about men's and women's language? ... What about adjectives and adverbs?... [válasz].... Yes What about intensifiers?[válasz]
 [Mit gondoltok a férfiak és nők beszédéről? Mi a helyzet a mellénevekkal és határozókkal? (megválaszolja a kérdést) Igen Mi a helyzet a fokozó határozókkal? ... (megválaszolja a kérdést)]

Évától eltérően, Vivien inkább türelmetlen volt és nyomasztónak találta a szüneteket. Attól való félelmében, hogy a közönség nem fog válaszolni, a fő kérdést további segítő kérdésekkel és bátorító megjegyzésekkel toldotta meg, míg végül gyakran meg is válaszolta saját kérdését, ahogyan azt az 5. példa is mutatja:

5. példa. Szünet kitöltése a főkérdés után

Do you think that if you compare it to the European to what the Europeans think about these animals, which of these mean good symbols also for the Europeans? ... If you can say ...? ... I think it's easy ... For example ... horse? ... It could mean power if you think about cars although it also means loyalty as we all know.
 [Gondoljátok, hogy ha összehasonlítjátok ezt az európai azzal, amit az európaiak gondolnak ezekről az állatokról, melyek jelentenek pozitív szimbólumokat az európaiaknak is? Tudnátok mondani ...? Azt hiszem, ez könnyű ... Például a ló? ... Jelenthet erőt is, ha az autókra gondoltok, bár szintén jelenthet lojalitást, amint tudjuk.]

Éva és Vivien kezdeményezés dominanciát mutató megoszlás arányai tehát azt tükrözik, hogy kérdéseik jelentős része nem funkcionális és nem vált ki választ, amire az előadó reagálni tudna, vagy pedig az előadók elmulasztják a lehetőséget, hogy reagáljanak a hozzászólásokra.

A másik észrevehető tendencia ebben az adatcsoportban az, hogy a hatásos előadásokban több kezdeményező aktus található, és kevesebb közönségválaszra adott reakció. Ez nem csupán azt jelentheti, hogy minden előadói kérdésre adott közönségválaszra reagál az előadó, hanem azt is, hogy a hatásos előadók, mint például Iván, válaszreakció-láncokat használnak a közönség hozzászólásainak nyugtázására és az előadásba való beépítésére. Ezt figyelhetjük meg a 6. példában:

6. példa. Válaszreakció-láncolat

I would like you to ... when I launch a track, I would like you to say which country I am talking about. [...] So listen, first one ... (zene) It was a bit longer, excuse me, but what do you think, which country does it belong to? ... Judit? ...

//Is it ... some kind of Arab?//
 No ...
 //South America.//
Yes! Bingo! Latin America. They are called Metal Heads and they are from New Jersey but their origins are from Latin America.
 [Arra szeretnék kérni benneteket amikor elindítok egy felvételt, azt szeretném, ha megmondanátok, melyik országról van szó. [...]. Tehát figyeljétek, itt az első (zene) Ez egy kicsit hosszabb volt, elnézést, de mit gondoltok, melyik országhoz tartozik? ... Judit?.....
 // Valami ... arab?//
 Nem ... (emelkedő hangjejtéssel, körbenéz további válaszokért)
 //Dél-Amerika//
Igen! Bingo! Latin-Amerika. Metal Heads-nek hívják őket és New Jersey-ből származnak, de Latin-Amerikában vannak a gyökereik.]

A kiemelt válaszreakció-láncolatban a beszélő először nyugtázza és minősíti a választ, majd megismétli a fontos információt, hogy rögzítse azt, végül egy hosszabb, kapcsolódó magyarázatot ad.

Amint azt a 4. táblázat mutatja, a 4-re és 5-re értékelt hatásos előadásokat a kezdeményezések és válaszreakciók nagyobb változatossága és magasabb száma egyaránt jellemzi. Bár Gabriella adatai megfelelnek ennek a tendenciának, a nem kapcsolódó válaszreakciók problémát okoznak: az előadó szeretne volna az informatív tartalmakat hozzákötöni az interaktív blokkokhoz, de mivel nem volt biztos a tartalmi tudása, nem tudott közvetlen kapcsolatot teremteni a közönség válaszi és az eltervezett informatív tartalmak között.

Ami a valódi kérdések és a felszólítások/bátorítások arányát illeti, a 4. táblázat szerint a hatásosabb, 4-re, 5-re értékelt előadások mindkét stratégiát alkalmazzák, de a kérdések többnyire dominálnak. Itt Iván előadása érdemel figyelmet, ahol fordított az arány a két kategória között, amely azt a következetes, pozitív stratégiáját tükrözi, hogy az előadó megpróbált több választ is kapni ugyanarra a kérdésre.

Előadó	Valódi kérdés %	Felszólítás+Bátorítás %	Válasz nyugtázás %	Válasz megismétlés %	Kapcsolódó magyarázat %	Nem kapcsolódó magyarázat %	Összes KEZD+VÁL Száma
Tekla	29	13	29		29		7
Iván	7.1	17.9*	39.3	10.7	25	-	28
Éva	48.4	11.3	17.7	12.9	9.7		62
Vivien	52.3	21.7	8.7	4.3	13		23
Csilla	50		33.3		16.7		6

Gabriella	22.2	16.7	11.1	16.7	22.2	11.1*	18
Teodóra	50		25		25		4
Emma							-
Vilma	100						1
Endre							-

4. táblázat. Kezdeményezés és válaszreakció elemek százalékos megoszlása

A valós kérdések és a válaszok nyugtázásának/minősítésének aránya szintén fontos mutató. Ideális esetben, ha az előadó kérdéssel fordul a közönséghez, és a közönség reagál, az előadónak reagálnia kell a közönség hozzászólásaira, amely teljesül Tekla és Iván esetében. Itt a kérdések és nyugtázó/minősítő reakciók egyenlő arányban találhatók meg, vagy több a nyugtázó/minősítő reakció, amely azt jelzi, hogy 1.) több válasz érkezett egy kérdésre, amelyekre az előadó reagált, illetve 2.) az előadó több reakciót adott egy-egy közönség hozzászólásra. Ez az arány azonban már a jónak minősített előadások esetében is problémásnak tűnik. Évánál és Viviennél nagyon kevés nyugtázás/minősítés figyelhető meg a valódi kérdések számával összevetve: (Éva: nyugtázás/minősítés=17.7%, valódi kérdés=48.4%; Vivien: nyugtázás/minősítés=8.7%, valódi kérdés=52.3%), és Csilla és Gabriella esetében is csak fele annyi nyugtázás/minősítés van, mint valódi kérdés. Ezek az adatok ismét azt jelzik, hogy sok megválaszolatlan előadói kérdés volt, vagy nem volt minden esetben előadói reakció a közönség hozzászólásaira.

A közönségválasz megismétlése vagy összefoglalása olyan pozitív stratégia, amelyet csak Iván (valódi kérdés=7.1%, ismétlés=10.7%) és Gabriella (valódi kérdés=22.2%, ismétlés=16.7%) követett szisztematikusan. A kapcsolódó magyarázatok szintén hatékony formái az információ átadásnak, mivel a közönség hozzászólásaihoz kapcsolódóan szövi tovább az előadás tartalmát, így a közönség válasza beépül a közösen létrehozott tartalomba. A két legjobb előadás és Gabriella esetében a valódi kérdések aránya azonos a kapcsolódó magyarázatok arányával vagy kisebb annál, amely azt jelenti, hogy átlagosan minden előadói kérdésre adott közönségválasz beépült az előadásba egy vagy több kapcsolódó magyarázat segítségével. Gabriellánál azonban megfigyelhetünk 8 nem kapcsolódó magyarázatot is, amelyek megtörik az interakció harmóniáját és az információ koherenciáját is.

Összegzés

Az ismertetett tanulmány alapvető célja az volt, hogy felhívja a figyelmet a szemináriumi előadásra mint oktatási műfajra, és ezen belül is egy érdekes, gyakorlat útján fejleszthető készsége: az interaktív stratégiák alkalmazására. Mivel az adatbázis limitált méretű, a vizsgált jelenségek és konklúziók inkább további vizsgálatra érdemes problémák, semmint általánosítható megfigyelések. Mindezeket figyelembe véve elmondható, hogy a vizsgálatban részt vevő előadók számos hatékony interaktív stratégiát alkalmaztak. A jó

előadásokban megfigyelhető volt a konkrét közönségre való utalások és egy általános, közös tapasztalattal rendelkező közösségre való utalások egyensúlya. Az „egyensúly” itt egyrészt azt jelenti, hogy az előadók visszafogottan és céltudatosan használták a közönségre történő utalásokat (tehát nem a legtöbb ilyen jellegű utalással tűntek ki), másrészt azt, hogy a konkrét utalások domináltak az általános utalások felett. Az általános utalások funkcionális elemzése itt további kutatási téma lehetne, különösen mivel korábbi kontrasztív retorikai kutatásaim azt mutatták, hogy az általános közönségre való utalás erősen kultúra-függő jelenség, amelyet intenzívebben használnak közép-európai írók, mint északi-amerikaiak (Magnuczné Godó 2008).

A hatásosnak minősített előadásokban az interaktív előadói kezdeményezések és közönség válasza adott reakciók magasabb arányával is kitűntek, amelyek közül számszerűen az utóbbi dominált az esetek többségében. Ez a jelenség adódhat abból, hogy az előadók több választ is igyekeztek ellicitálni egyazon kérdésre, majd ezekre reagáltak, illetve abból, hogy válaszreakció-láncolatokat alkalmaztak. Amíg a közönség hozzászólásának nyugtázása a minimális elvárás az előadó részéről, a hozzászólások megismétlése, átfogalmazása vagy összefoglalása, illetve kapcsolódó magyarázatok csatolása kifejezetten hatékony módjai annak, hogy beleszójék a közönség gondolatait az előadás folyamába.

A kevésbé hatásos előadások esetében egyértelműen mutatkozott néhány hibás stratégia. Túl kevés közönség-bevonás jelölő alkalmazása azt jelezheti, hogy az előadó nem kötődik a témához, vagy az előadás anyagát nem sajátította el kellő mélységben és így beszéde a forrásokra támaszkodó kézirat formális, könyvszagú stílusát tükrözi. Másrészt a közönségre történő utalások túl intenzív használata az erőszakos rábeszélés, illetve a felszínesség benyomását is keltheti, ha az előadó az információ nagy részét közös tapasztalatként vagy feltételezett egyező véleményként tálalja. Speciális probléma az interakció korlátozása az előadás bizonyos részeire. Ez a vizsgált esetekben akkor következett be, amikor ez előadó bizonytalan volt a tartalomban és ragaszkodott az előre megírt szöveghez. Az ennek kompenzálására beépített interaktív blokkok többnyire élesen eltértek az előadás többi részének formális stílusától és strukturált szerkezetétől.

A legkevésbé hatásos előadás kivételével minden résztvevő előadó fontos szerepet tulajdonított a kérdéseknek a tartalom strukturálásában és a közönséggel való kontaktus kialakításában. Azonban a kérdező stratégiákat nem minden esetben alkalmazták megfelelő önbizalommal és megtervezettséggel, illetve néhány esetben az előadóknak téves elképzelése volt a különböző kérdéstípusok funkciójáról. Bizonytalanságra utalt, amikor az előadók akkor változtatták meg a kérdések illokúciós funkcióját, miközben megformálták őket. A valósnak szánt kérdések költőivé változtatása a beszélőnek abból a félelméből adódott, hogy a közönség nem fog hozzászólni vagy ő maga nem fog tudni megfelelően reagálni, illetve abból a felismerésből, hogy a kérdés nem megfelelő vagy túl időigényes.

Amíg a kérdéstechnikák hiánya egyértelműen a gyengébb előadások jellemzője, a sok kérdés önmagában nem garantál megfelelő mennyiségű hatékony interakciót. A nagyszámú kérdés lehet annak az eredménye, hogy az előadó több konkretizáló kérdést is csatol egy túl általánosnak vagy homályosnak vélt fő kérdéshez, illetve az előadó a várakozási időt tölti ki kérdésekkel, ha a közönség nem reagál azonnal. Azonban még ha a kérdések hatékonyak is, valódi interakció csak akkor alakulhat ki előadó és közönség között, ha az előadó megfelelően tud reagálni is a válaszokra, amely szintén gyakori nehézség a kevésbé hatékony előadók esetében.

Konklúzióként elmondható, hogy további kutatás szükséges a szemináriumi előadásnak, mint műfajnak a definiálására és a műfajra jellemző specifikus beszédaktusok és metanyelvi stratégiák leírására. Bár egy nagyon elterjedt oktatási műfajról van szó, jellemzői és keretei meglepően lazán meghatározottak, és így az elvárt készségek homályosak a résztvevők számára. Ez eredményezheti azt, hogy az előadói készségeket gyakran tisztán személyiség-függő adottságokként kezelik, amelyek fejlesztésére nincs remény, illetve hogy világosan meghatározott célok híján sem az előadó, sem a résztvevők nem tudnak profitálni az előadási helyzetből. Céлом az volt, hogy rávilágítsak néhány hatékony és kevésbé hatékony interaktív stratégiára. Mindez fontos szerepet játszhat a hallgatók tudatosságának és a fejleszthetőségbe vetett hitének erősítésében, amely a tanulás kulcsa.

Irodalom

- Archbold, R. http://thinkexist.com/quotes/ralph_archbold . Letöltve 03/04. 2011
- Ádel, A. 2010. Just to give you kind of a map of where we are going: A taxonomy of metadiscourse in spoken and written academic English. *Nordic Journal of English Studies* 9(2): 69–97. Letöltve <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/njes/article/view/415/403>.
- Bereczky, K. és Szadovska, J. 2005. Structure and strategies of the question and answer session of student presentations. *Annals of the International Business School* 2005, 64–73.
- Hyland, K. 1999. Disciplinary discourses: Writer stance in research articles. In: C. N. Candlin & K. Hyland (szerk.), *Writing: Texts, processes and practices* (99–121). London and New York: Longman.
- Hyland, K. 2010. Mapping interactions in academic writing. *Nordic Journal of English Studies* 9(2), 99–123. Letöltve <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/njes/article/view/415/403>.
- Luukka, M.-R. 1994. Metadiscourse in academic texts. In: B. L. Gunnarsson, P. Linell & B. Nordberg (szerk.), *Text and talk in professional contexts. Selected papers from the international conference "Discourse and the professions," Uppsala, 26-29 August, 1992.* (77–88.). Uppsala: ASLA, The Swedish Association of Applied Linguistics.
- Magnuczné Godó Á. 2008. Cross-cultural aspects of academic writing: A study of Hungarian and North American college students' L1 writing. In: Monroy-Casas, R. (szerk.), *Academic writing: The role of different rhetorical conventions*, International Journal of English Studies Monograph, vol. 8/2, 65–112.
- Mauranen, A. 2001. Reflexive academic talk: Observations from MICASE. In: R. Simpson & J. Swales (szerk.), *Corpus linguistics in North America: Selections from the 1999 Symposium.* (165–178). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- McGee, A. 1999, November. The sociolinguistic aspects of the business presentation and its importance for teaching. *Intercultural Communication*, issue 2. Letöltve <http://www.immi.se/intercultural/nr2/mcgee/htm>.
- Szadovska, J. 2009. *The intentionality model of presentations*. PhD disszertáció. ELTE-SEAS, Budapest.
- Searle, J. 1969. *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge, England: Cambridge University.

-
- Swales, J. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: CUP.
- Thompson, S. E. 2003. Text-structuring metadiscourse, intonation and the signalling of organisation in academic lectures. *Journal of English for Academic Purposes* 2, 5–20.
- Yates, J. – Orlikowski, W. 2007. The PowerPoint presentation and its corollaries: How genres shape communicative action in organisations. In: M. Zachry & C. Thralls (szerk.), *The cultural turn: Communicative practices in workplaces and the professions*. Amityville, NY: Baywood Publishing. Letöltve <http://seeit.mit.edu/Publications/YatesOrlikowski-PP.pdf>

