



Polonyi Tünde Éva

Ábo Akademi, Turku
 Debreceni Egyetem, Általános Pszichológiai Tanszék
 4032 Debrecen, Egyetem tér 1.
 E-mail: tunder_p@yahoo.com

Mérő Diana

ELTE PPK, Pszichológiai Intézet
 E-mail: merol@freemail.hu

A SIKERES NYELVTANULÁS TÉNYEZŐI*

A rendszerváltás után a magyar közoktatásban kiemelt jelentőséget kaptak az idegen nyelvek, elsősorban az angol. Kutatásunk fő célja az volt, hogy megtudjuk, a nyelvtanulók szerint mi a sikeres nyelvtanulás kulcsa. A kérdőíves vizsgálat során 116 „sikeres nyelvtanulót” (angol nyelv szakos egyetemi hallgatókat, kétnyelvűeket, tolmácsokat), 12 nyelvtanárt és 15, egy nyelv tanulása során nehézségekkel küszködő, több nyelvet ismerőt kérdeztünk meg arról, hogy milyen tényezők segítették őket az angol nyelv elsajátításában. A válaszokat osztályoztuk: külső/környezeti, motivációs és kognitív tényezőket (kézségeket, képességeket, ismereteket) különítettünk el. A legtöbben a nyelvérzékét, vagy ennek valamely összetevőjét vélték a legfontosabbnak. Ezt a zenei hallás, a motivációs tényezők, ezen belül is a kitartás és a szorgalom, valamint a nagy mennyiségű idegen nyelvű input (rádió, tévé, könyv stb.) követte. A vizsgálatból az is kiderült, hogy a nyelvtanulás korai kezdete a tanulók szerint nem jár behozhatatlan előnyökkel – ez a kérdés a szakirodalom vitatott kérdése. A sikeres nyelvtanulás tényezőinek szerepét és kölcsönhatásait egy összefoglaló ábrába foglaltuk.

A nyelv nem egységes entitás, megtanulása feltételezi a sajátos hangmintázatok, a nyelvre jellemző morfológia, mondatszerkesztés és szemantika elsajátítását (Polonyi–Kovács, 2005). Aránylag könnyedén megtanuljuk anyanyelvünket, bár a környezet aktív közreműködése szükséges hozzá. Egy idegen nyelv magas szintre fejlesztése azonban, a sok idő- és energiabefektetés ellenére sem sikerül mindenkinek. Jogosan merülhet fel tehát a kérdés, hogy néhány embernek miért megy könnyen, míg másoknak miért jelent sorozatos kudarcot egy idegen nyelv tanulása. Ebben az összefoglaló tanulmányban megpróbáltuk összegyűjteni azokat a legfontosabb tényezőket, amelyek a megkérdezettek szerint a nyelvtanulás sikerességét befolyásolhatják.

Kutatásunk során nyelv szakos hallgatókat, kétnyelvűeket, tolmácsokat, nyelvtanárokat és olyan több nyelvet ismerőket kérdeztünk meg a sikeres nyelvtanulás „titkairól”, akiknek nehézségeik akadtak egy bizonyos nyelvvel kapcsolatban. Kérdőíves módszert használtunk, amelyet minden személlyel egyénileg vettünk fel.

A NYELVTANULÁS TÉNYEZŐI

A nyelvtanulók egyéni különbségeinek azonosítására tett korábbi kísérletek során a kutatók nagyon sok változót gyűjtöttek össze, amelyeket aztán csoportosítottak

* Ezúttal szeretnénk köszönetünket kifejezni a folyóirat lektorának az értékes észrevételeiért és javaslataiért.

(Ellis, 1994). Az elsők között volt Rubin (1975), aki három, egymással kölcsönhatásban lévő tényezőt azonosított: a nyelvérzékét, a motivációt és végül a nyelv alkalmazásának lehetőségét. Később Altman (1980), Skehan (1989) és Larsen-Freeman (1991) finomították, és további faktorokra bontották a fentieket. Bár néhány alapvető tényezőt, mint például a motivációt, nyelvérzékét és kognitív stílust majdnem mindegyik felsorolásban megtalálhatjuk, a listák mégis nagymértékben eltérnek egymástól. A változók száma és specifikussága mellett a különbségek abból is adódnak, hogy a kategorizált tényezőknél a kutatók más-más elnevezéseket adtak, amelyek között számos esetben átfedéseket is találunk. Skehan (1989) például négy nagyobb kategóriát különböztet meg: nyelvérzék, motiváció, nyelvtanulási stratégiák és kognitív-affektív tényezők. Larsen-Freeman (1991) a kort, a szocio-pszichológiai tényezőket, a személyiséget, a kognitív stílust, a féltekei specializációt, a tanulási stratégiákat és a memóriát említi a legfontosabbak között. Általánosságban elmondható, hogy minél több tényezőre bontjuk az egyéni különbségeket, annál valószínűbb, hogy a kategóriák nem lesznek egyértelműen körülhatárolhatók.

Segalowitz (1997) összefoglaló tanulmányában a következő tényezőket tárgyalja: egyéni különbségek (kor, nyelvtelhetség, motiváció, tanulási stílus, meggyőződés, érzelmi állapot és személyiségtényezők), tanulási stratégiák, a nyelvtanulási teljesítmény folyamatai és azok a tanulási mechanizmusok, amelyek által az előbbi három tényező kifejti hatását. Segalowitz szerint kevés kutatás foglalkozott a fent említett tanulási mechanizmusokkal, valamint a tényezők közötti interakciókkal.

A következőkben részletesebben foglalkozunk azokkal a nyelvtanuláshoz szükséges leggyakrabban említett és legvitatottabb tényezőkkel, amelyekkel az ide vonatkozó irodalomban találkozhatunk.

Motiváció

A motivációt minden tudományág kicsit eltérően közelíti meg, így a kutatásokból született elméletek ötvözése nem egyszerű feladat. Általánosságban a motiváció az a hajtóerő, amely a személyt egy bizonyos cselekvésre ösztönzi, vagy egy cél elérése érdekében erőfeszítésre, kitartásra sarkallja. Annak ellenére, hogy a motiváció meghatározása nem egyértelmű, kiemelt szerepét a nyelvtanulásban eddig senki sem vitatta. A kutatók és tanárok mind egyetértenek abban, hogy a nyelvtanulónak különböző céljai vannak az adott idegen nyelvvel, amelyek ismeretében megtalálhatjuk a leghatásosabb ösztönzőket.

Gardner és Lambert (1972) a jellege szerint megkülönböztetett integratív és instrumentális motivációt. Az integratív (intrinsic) motiváció belülről jövő, őszinte érdeklődést jelent, amelyet megelőz az integratív orientáció, a vágy arra, hogy az illető nyelvet beszélő közösség tagjaihoz hasonlókká váljunk. Integratív motivációval rendelkeznek azok a nyelvtanulók, akik pozitívan viszonyulnak az új nyelvhez és kultúrához, arra vágnak, hogy kommunikálni tudjanak az adott nyelven. Ezzel szemben az instrumentális motiváció (extrinsic) a nyelv gyakorlati hasznának hangsúlyozásában jut kifejezésre, és egy nyelvvizsga vagy egy jobb állás megszer-

zésére irányul, ami esetleg magasabb fizetéshez is vezethet. Természetesen sokszor lehetetlen ezt a kétféle motivációt ilyen élesen elhatárolni egymástól, hiszen általában minden tanulóra jellemző mindkét típusú ösztönző. Az mindenesetre bizonyos, hogy a jó nyelvtanulóknál magas motivációval találkozhatunk (Rubin, 1975). Ezt az általános tételt erősítette meg Gardner (idézi Ellis, 1994) egy Kanadában végzett vizsgálatában, amelyben azt találta, hogy a motiváció a nyelvtanulásban elért teljesítmény varianciájának 14%-át magyarázza, ami meglehetősen erős kapcsolatot jelez e két változó között.

A legújabb elméletek már a motiváció információfeldolgozásban játszott szerepét magyarázzák. Ez a megközelítés a motivációt egy dinamikus folyamat összetevőjeként szemléli, amely az input (bemenet), a központi feldolgozás és az output (kimenet) során egyaránt megjelenik (Manolopoulou-Sergi, 2004). Az inputot megelőzően motivációnk kialakít egy alapvető beállítódást, az idegen nyelvvel szembeni attitűdünket. A megtanulandó anyaggal való első találkozást a motiváció az észlelési és figyelmi folyamatokon keresztül befolyásolja. A tanuló a következőkben céljai függvényében fogja megválasztani a feldolgozás során használt technikát: aki valódi érdeklődést mutat az adott tárgy vagy feladat iránt, az valószínűbben választ valamilyen mély feldolgozást igénylő stratégiát. A feldolgozási modell utolsó lépcsője az output, vagyis az elsajátított tudás alkalmazása. A nyelv esetében ebben a szakaszban a motiváció a kommunikációra való hajlandóságban (willingness to communicate) (Dörnyei, 2003) és a nyelvtanulást elősegítő helyzetek keresésében nyilvánul meg.

A motivációval és annak mérésével kapcsolatban azonban több probléma is felmerült. Egyrészt a motiváció nem egy független és állandó jellemzője a tanulási folyamatnak. A korábbi sikerek és kudarcok, az önbizalom, valamint az olyan külső tényezők, mint a kurzus, a tanár és a csoport is befolyásolják a tanulási kedvet és ezen keresztül az eredményességet. Továbbá nem nehéz összefüggést találni a motiváció és az autonómia, valamint a tanulási stratégiák között (Ellis, 1994; Cotterall, 1995; Kontráné, 2004). Az a diák, aki erős belső késztetést érez arra, hogy egy nyelvet minél jobban elsajátítson, aktívabb szerepet fog vállalni a tanulási folyamatban, minél több lehetőséget teremtve magának a nyelv gyakorlására. Egy másik nehézséget jelent továbbá, hogy a motiváció belső jellemző, megfigyelése nem lehetséges, így csupán önjellemzéses módszerekre támaszkodhatunk, melyek megbízhatósága vitatott.

Nyelvérzék

A nyelvérzék kutatásának őskora az 1920-as évekre tehető, amikor megjelentek az első prognosztizáló tesztek, melyek segítségével előre jelezhető, hogy a nyelvtanuló mennyire lesz eredményes egy idegen nyelv elsajátításában. Akkor a legtöbben úgy gondolták, hogy a sikeres nyelvtanuláshoz három készség szükséges: a tanuló anyanyelvi készségei, általános intelligencia és a gyors tanulásra való képesség, így az első prognosztizáló tesztekben leggyakrabban nyelvtani és szókincsfeladatok sze-

repeltek. Azonban bebizonyosodott, hogy az anyanyelvi iskolai osztályzat és az IQ jobban bejósolta az idegen nyelvi teljesítményt, mint a fenti nyelvérzéktesztek (Sparks–Ganschow, 2001).

A nyelvtanulási készség kutatásának második nagy hulláma az 1950-es években érte el Amerikát. A második világháború után a hadsereg érdeklődni kezdett olyan módszerek iránt, amelyek segítségével kiválaszthatják azokat a külföldi szolgálatos katonákat, akik képesek lesznek kiválóan elsajátítani egy adott idegen nyelvet (Sparks et al., 1997c). Megbízható tesztet azonban a hadsereg által megbízott kutatócsoportnak sem sikerült kifejleszteni.

Az igazi áttörést a nyelvérzék területén a mai napig Carroll (1962, 1981) kutatásai jelentik. Carroll azt feltételezte, hogy a nyelvérzék egy olyan tehetség, amelyet az intelligenciától független, viszonylag állandó készségek alkotnak. A nyelvérzék alkotó készségek közül a négy legmeghatározóbb: (1) a fonetikai kódoló-képesség, amely képessé tesz a hangok azonosítására, (2) grammatikai/nyelvtani érzékenység, amely segít felismerni a szavak funkcióját a mondatban, (3) induktív tanulási képesség, amely a nyelvi szabályok kikövetkeztetése és új szabályok alkotása és (4) a memorizálási képesség, amely leginkább az új szavak tanulásában nyújt segítséget. Ezen képességek mérésére dolgozta ki Carroll és Sapon 1959-ben a Modern Nyelvérzék Tesztet (Modern Language Aptitude Test), amelynek megbízhatóságát bizonyítja, a teszt és olyan külső kritériumok közötti korreláció, mint például az, hogy az év végi osztályzat a 0,6-ot is elérte¹ (Carroll, 1981). Továbbá egy 1995-ös vizsgálatban kimutatták, hogy a nyelvérzék, motiváció, szorongás, tanulási stílusok és tanulási stratégiák közül a nyelvérzéknek van a legszorosabb kapcsolata a nyelvi képzés végén mért nyelvtudással (Sparks–Ganschow, 1997), valamint a nyelvérzékteszt eredményei alapján sikeresen szétválaszthatók a nyelvvizsgálóval rendelkezők csoportja az azzal nem rendelkezőktől (Ottó–Nikolov, 2003). Azt is fontos hangsúlyozni, hogy a nyelvérzék nem minden vagy semmi jellegű, mindenki rendelkezik vele – hiszen anyanyelvét mindenki elsajátítja –, csak különböző mértékben. Ezért a nyelvérzék mérő tesztek sem arra szolgálnak, hogy eldöntsék, ki lesz képes egy adott idegen nyelvet beszélni, hanem elsősorban az idegen nyelv elsajátításának sebességére engednek következtetni.

Carroll modellje, amely máig az egyik legátfogóbb és legjobbban alátámasztott elmélet a nyelvtanulás egyéni különbségeinek témakörében, számos további kérdést vetett fel. Az egyik az intelligencia és a nyelvérzék kapcsolatát érinti. Vajon az intelligencia része a nyelvi készségeknek, vagy attól független tényező, ahogy ezt Carroll feltételezte? Erre a kérdésre még az újabb kutatások sem tudnak minden

¹ Mindazonáltal, amikor az osztályzatot használjuk külső kritériumként, nem szabad figyelmen kívül hagynunk azt aényt, hogy az osztályzatok sok esetben nem csupán az adott tantárgyi tudás mértékét tükrözik. Egy hazai vizsgálat eredményei kimutatták, hogy az osztályzatok mögött a teljesítményen kívül olyan más változók is meghúzódnak, mint például egy másik tantárgyból szerzett osztályzat és a verbális képesség (Sáska, 1991). Így az osztályzatokat külső kritériumként használó vizsgálatok esetében az eredmények értelmezésénél figyelembe kell venni az osztályzatok szubjektív voltát.

készséget kizáró választ adni. Azonban úgy tűnik, hogy a nyelvérzék összefüggésbe hozható a kommunikációs képességgel, ami az intelligenciától független. Másrészt viszont a nyelvérzékhez kötődő azon képességünk, hogy kontextusból kiemelt szöveget feldolgozzunk, bizonyítottan függ az intelligenciától (Segalowitz, 1997). Carroll álláspontját, miszerint a nyelvérzék elkülöníthető a verbális intelligenciától, Skehan kutatásai is alátámasztották (idézi Larsen-Freeman–Long, 1991). A 125 gyermekkel végzett vizsgálat eredményei arra engednek következtetni, hogy az intelligencia szorosabban kapcsolódik az elméleti (tudományos), mint a verbális és auditív készségekhez, valamint hogy az anyanyelvi fejlődés és az idegen nyelvre vonatkozó nyelvérzék szintén erős pozitív kapcsolatban van egymással.

Cummins (1983) klasszikussá vált elmélete szerint a nyelvi képességeknek két meghatározó csoportja létezik: (1) a *kognitív/elméleti* nyelvi képességek (cognitive/academic language ability, CALP) és (2) az *interperszonális kommunikációs* képességek (basic interpersonal communication skills, BICS). Az előbbi szoros kapcsolatban áll az általános kognitív képességekkel, így az intelligenciával is, míg a második típus a szóbeli, szociolingvisztikai kompetencia meghatározója. A kognitív nyelvi képességek, az intelligencia jó előrejelzői lehetnek a nyelvi teljesítménynek formális, osztálytermi tanulás esetén, míg az idegen nyelvi környezetben, természetes úton kialakuló nyelvtudásban az interperszonális kommunikációs, verbális képességek szerepe a meghatározó. Az intelligencia erősebben korrelál idősebb nyelvtanulók nyelvi teljesítményével, mint fiatal vagy gyermekkorú nyelvtanulók teljesítményével, melynek hátterében valószínűleg szintén a kognitív és kommunikációs képességek használatának különbözősége áll. A felnőtt nyelvtanulók nagyobb valószínűséggel a kognitív (CALP), míg a gyerekek inkább a kommunikációs, verbális (BICS) készségekre támaszkodnak.

További kérdés, hogy vajon van-e kölcsönhatás a nyelvérzék alkotó elemek között. Ha van, akkor feltételezhetjük, hogy a nyelvérzék egy globális rendszerben érdemes szemlélni, melyben a különböző készségek hatása összeadódik. Ellenben, ha azok egymástól függetlenek, akkor az is előfordulhat, hogy például egy diák kifejezetten erős fonetikai kódolóképesége gyenge memóriával társul. Így nyilvánvaló az a következtetés, hogy a sikerhez vezető út a nyelvtanuló nyelvi erősségeinek megfelelően változhat. Az utóbbi elméletet támogatta Skehan, aki egy vizsgálatban azonosította azt a két típusú nyelvtanulót, akik nyelvtudásukat más képességekre támaszkodva fejlesztették. Az egyik csoport jó lingvisztikai-analitikus képességével, a másik csoport viszont kiváló memóriájának köszönhetően ért el sikereket a nyelvtanulásban (Ellis, 1994).

A nyelvérzék kritikái

Természetesen, mint minden elméletnek, a nyelvérzéknek is akadtak kritikusai. A legszélsőségesebbek tagadják ennek az idegen nyelv tanulásához szükséges speciális képességnek a létezését. Ők úgy vélik, hogy a nyelvtanulást segítő tényezők megegyeznek azokkal az általános képességekkel, amelyek más ismeretek elsajátí-

tásban is közreműködnek. Így tehát a jó képességű, jó tanuló diákok a nyelvtanulásban is sikeresek lesznek, míg az alacsonyabb képességűeknek a nyelvek csak további kudarcokat jelentenek.

Egy másik álláspont szerint mind az anyanyelv, mind az idegen nyelvek tanulásának képessége általános, mindenki rendelkezik vele. Ez azt jelenti, hogy az egyéni különbségek ezen a téren minimálisak, így nincs értelme a nyelvérzék vizsgálatának. Neufeld (idézi Ellis, 1994) továbbá amellel érvel, hogy a nyelvtanulásra vonatkozó kritikus periódus feltételezés sem helyes: bármilyen korú személy rendelkezhet azzal a képességgel, hogy anyanyelvi szinten elsajátítson egy idegen nyelvet.

Krashen (idézi Ellis, 1994) és Skehan (idézi Larsen-Freeman–Long, 1991) más szempontból kifogásolták a nyelvérzék vizsgálatát. Míg Krashen azt feltételezte, hogy a nyelvérzék csak egy nyelv tudatos tanulásakor játszik meghatározó szerepet, Skehan a módszerben, illetve a vizsgálati eljárás kontextusában vélte felfedezni a nyelvérzék kutatás hiányosságát, miszerint a legtöbb vizsgálatot iskolai, tudatos tanulási környezetben folytatták, mely meglehetősen eltérhet attól, amikor valaki anyanyelvi környezetben, informális úton sajátít el egy idegen nyelvet. Ez a kritikai vonal elindította a nyelvérzék kutatásának egy újabb hullámát, melyben a vizsgáldást természetes tanulási helyzetekre is kiterjesztették. Ezek a vizsgálatok azonban nem találtak különbséget a tanulási helyzetek között: a nyelvérzék minden esetben a legmegbízhatóbban jósolja be a teljesítményt (Ellis, 1994).

Carroll elméletének alternatívái

Carroll négyfaktoros modelljével szemben Skehan (1989) úgy véli, a nyelvérzék három komponens alkotja: az auditív, a lingvisztikai képesség és a memória. Az auditív képesség tulajdonképpen ugyanaz, mint Carrollnál a fonetikai kódolóképeség. A lingvisztikai képesség azonban egyesíti Carroll faktoráiból a grammatikai érzékenységet és az induktív tanulási képességet. Mivel ezekre úgy tekinthetünk, mint egyazon dimenziók két végpontja, nincs erős érv amellel, hogy ezeket külön kezeljük. Míg a grammatikai érzékenység segítségével csupán egy, a nyelvtani szerkezetbe ágyazott szóra koncentrálnunk, és a feladat általában csak a felismerés (ami implicit feladat), addig az induktív tanulást akkor használjuk, ha egy hosszabb szerkezettel van dolgunk, aminek feldolgozásához magasabb fokú tudatosság kell. A harmadik komponens a memória. Bár a memóriát a kezdetektől fogva a nyelvérzék alkotóelemének tartják, a vizsgálatok során a kutatók legnagyobb része az emlékezés folyamatának csupán egy fázisával, a kódolással foglalkozott. Azonban feltételezhetően az előhívási képességekben is vannak egyéni különbségek, amelyek felderítésére további vizsgálatok szükségesek.

Tanulási stratégiák

A nyelvtanulás eredményességét a tanulási stratégiák is nagymértékben befolyásolhatják. Előfordulhat, hogy hasonló képességekkel rendelkező diákok között nagy teljesítménybeli különbségeket tapasztalunk. Ez sokszor csupán a rosszul meg-

választott vagy nem megfelelően alkalmazott tanulási stratégiák számlájára írható (Segalowitz, 1997; Kontráné, 2004). Ezek alapján azt gondolhatnánk, hogy mi sem lenne egyszerűbb, mint meghatározni azokat a konkrét tanulási technikákat, amelyek mindenkinél sikerre vezetnek, majd ezeket megtanítani azoknak a diákoknak, akiknek a nyelvtanulás eddig nem jelentett sikerélményt. Sajnos azonban ez nem lehetséges. Elsősorban azért, mert a sikeres stratégia kiválasztásához a feladat, illetve a megtanulandó anyag jellemzőit is figyelembe kell venni (Ellis, 1994). Másodsorban pedig ugyanazon feladat esetében a különböző tanulási stílusokkal rendelkező személyeknél is más-más stratégia működhet a leghatékonyabban. Azt, hogy melyek is ezek a specifikus technikák, már a tanár és a diák együttes feladata kideríteni.

A 70-es években a legtöbb, főleg alkalmazott nyelvészeti tanulmány arra tett kísérletet, hogy azonosítsa és rendszerezze azokat a tanulási technikákat, amelyek használata pozitívan befolyásolja a nyelvtanulási sikerességet (Rubin, 1975; Stern, 1975; Wenden, 1987a). A vizsgálati eredmények egybehangzóan arra a következtetésre jutottak, hogy a sikeres nyelvtanulók nem feltétlenül használnak több vagy változatosabb tanulási technikákat, mint kevésbé sikeres társaik. A különbség a feladat jellemzői, a tanuló személyisége (például kognitív stílusa), valamint az alkalmazott tanulási stratégia közötti összhangban rejlik (Chamot, 2001). Mindazonáltal van néhány olyan általános módszer, amelyek használata a sikeres nyelvtanulókat jellemzi. Rubin (1975) szerint az egyik legfontosabb ilyen technika az idegen szavak és nyelvtani szerkezetek esetében alkalmazott találgatás. Legalább ennyire fontos még, hogy a tanuló gyakorolja az idegen nyelven való kommunikációt, még akkor is, ha közben számtalan nehézségbe botlik. A leleményes nyelvtanuló nem adja fel, megpróbálja más eszközök segítségével (például körülírás) közvetíteni az üzenetét. A jó nyelvtanulót továbbá gyakran a különböző memorizálási technikák használata, a kérdezés, a saját és mások beszédének monitorozása és a folyamatos gyakorlás is jellemzi. Természetesen a sikerességhez nem csupán a megfelelő stratégia kiválasztása, hanem a tanulási helyzet megteremtése is szükséges.

A nyelvtanulási stratégiák egyik legaprólékosabban kidolgozott rendszere Oxford (1990) nevéhez fűződik. Oxford a stratégiákat két fő csoportra osztotta: direkt és indirekt stratégiákra. Ezekben belül további három-három kategóriát nevezett meg (memória, kognitív, kompenzációs, valamint metakognitív, affektív és társas), amelyek egymással interakcióban vannak és támogatják egymást.

A nyelvtanulók lehetséges problémái

Sparks és Ganschow (1991) vezette be a Nyelvi Kódolási Különbségek Hipotézisét (*Linguistic Coding Differences Hypothesis*) az idegen nyelv tanulása során tapasztalt nehézségek magyarázatára. A szerzők szerint ezek a nehézségek az anyanyelv fonológiai, ortográfiai, szintaktikai és szemantikai komponensei észlelésének képtelenségéből fakadnak. Megjelenése óta ez az elmélet rengeteg vitát és újabb kutatást eredményezett (Skehan, 1986; Humes-Bartlo, 1989; Spolsky, 1989; Olshtain et al., 1990; Ganschow et al., 1991, 1994; Sparks et al., 1992a, 1997b, 1998). Egyes ese-

tekben azonban e hipotézis alkalmazása sikeresen megkülönböztette a tanulási zavarokkal diagnosztizált diákokat azoktól, akiknél az idegennyelv-tanulás sikertelenségének kockázata merülhet fel (Sparks et al., 1992b, 1998; Sparks–Javorsky, 1999; Sparks–Philips, 1999).

Attitűd és motiváció, nyelvtanulási stratégiák, személyiség- és kognitív stílus, apátia, kétértelműség iránti tolerancia, mezőfüggetlenség, extroverzió, a tanár kompetenciájának hiánya és tanulási zavarok – ezek mind lehetséges magyarázatok a sikertelenségre. Mindezzel egyetemben a nyelvtanulást kutatók és a tanárok képtelenek voltak azonosítani a diákok iskolai teljesítménye, az attitűdök és a személyiségbeli jellemzők között egy olyan világos kapcsolati mintát, amely előrejelzi, hogy mely diákoknak lesznek nehézségei a nyelvtanulás során és melyeknek nem (Sparks et al., 1997a). A gyengén teljesítő második nyelvet tanulók jellemzőit kognitív szempontból is vizsgálták. A jó és gyenge teljesítményű idegen nyelvet tanulók felfedező tanulásra való kapacitása közötti különbségeket (Bruner, 1957, 1961), a mnemotechnikai tanulási stratégiákat (Bower, 1970), a kognitív stílust (Hansen–Stansfield, 1982), a tanulási stílust (Reid, 1987), valamint a kognitív és kommunikációs stratégiák használatát (Wenden, 1987b) mind javasolták mint okot, amely a probléma alapjául szolgálhat.

A VIZSGÁLAT

Kérdőíves kutatásunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy a sokat vizsgált nyelvérték (magyarul: Tánczos, 2000) mellett milyen tényezők határozzák meg a sikeres nyelvtanulást. Ennek érdekében több, nyelvtanulásban és nyelvtanulási tapasztalatban érintett csoportot vizsgáltunk: angol nyelv szakos hallgatókat (N=39), kétnyelvűeket (N=43), magyar–angol tolmácsokat (N=34), nyelvtanárokat (N=12) és olyan több nyelvet ismerőket, akik külföldön élnek és egy bizonyos nyelvi tanulása során problémákba ütköztek („problémás nyelvhasználók”, N=15). A kétnyelvűség fogalmát Bartha Csilla (1999) meghatározása szerint használtuk: „Kétnyelvű az, aki a mindennapi érintkezései során két vagy több nyelvet kommunikatív, szociokulturális szükségleteinek megfelelően (szóban és/vagy írásban, illetőleg jelelt formában) használ.” (40. oldal).

Összesen 143 személyt kérdeztünk meg arról, melyek azok a képességek, készségek vagy egyéb tényezők, amelyek szükségesek a sikeres nyelvtanuláshoz és arról, hogy milyen szerepe van a nyelvértéknek a nyelvtanulásban. Feltevéseink szerint a nyelvtanulás korai kezdete nem jár behozhatatlan előnyökkel, továbbá a nyelvérték mellett más, legalább ugyanilyen fontosságú tényezők is hozzájárulhatnak a nyelvtanulás sikeres kimeneteléhez.

Az első három csoporttal felvett kérdőív a legterjedelmesebb (az adatokat egy másik vizsgálathoz is felhasználtuk), a nyelvtanárokkal és „problémás” nyelvhasználókkal készített kérdőívek lényegre törőbbek. (Mindhárom kérdőívet lásd a mellékletben.)

EREDMÉNYEK

Mindegyik vizsgált csoport esetében a válaszokat tartalomelemzés alapján a következő három kategóriába soroltuk: külső/környezeti, motivációs és kognitív tényezők (kéességek, készségek, ismeretek) csoportja.

Az angol szakos hallgatók, kétnyelvűek és tolmácsok eredményei

Az angol nyelvet használó csoport (N=116) esetében az említett külső tényezők a következők voltak: a családi környezet, idegen nyelv területén való tartózkodás, a nyelvtanulás korai kezdése és a nyelv megfelelő tanítása, amely strukturálja a tudást. A motivációs tényezők közül a kitartást, az érdeklődést és a pozitív hozzáállást említették. A kognitív tényezők csoportjába soroltuk a nyelvtelhetséget, zenei hallást, vizuális memóriát, akusztikus memóriát, grammatikai érzékenységet, logikát (nyelvi logika), asszociációs képességet, analógiás gondolkodást, analitikus gondolkodást, intelligenciát, általános műveltséget, kommunikációs készséget, fantáziát, anyanyelv és más nyelv jó ismeretét, empátiát a nyelv iránt és nyitottságot a kultúrák közötti különbségekre. Három ezekből a kategóriákból némiképp kilógó tényezőt is találtunk, a sok olvasást, a sikerélményt és a „ragad rám a nyelv” jelenséget, ami a nyelvi tehetség szinonimája lehetne.

A válaszadóknak azt is meg kellett ítélni, hogy a négy alapkészségből (beszéd, írás, olvasás, szövegértés) melyiket használják a leggyakrabban, valamint hogy tudásuk e készségek terén milyen szinten van egy anyanyelvű személyhez képest. Mindhárom csoportban az angolnyelv-használat gyakorisága és a nyelvtudás szintje is az olvasás esetében a legmagasabb. Pichette (2005) vizsgálata szerint az idegen nyelven való olvasás akkor a leghasznosabb, amikor már jól tudjuk az adott nyelvet.

A nyelvtanárokkal felvett kérdőívek eredményei

A nyelvtanárok (N=12) is külső, motivációs és kognitív tényezőket említettek mint a nyelvtanulást segítő tényezőket. Érdekesség, hogy egy nyelvtanár sem említette a korai kezdést, a nyelvtanulás gyerekkorban való elkezdését. Felsorolták viszont a környezeti tényezőknél a médiát, a másik nyelv ismeretét, az angol nyelvterületet, a tanítás milyenségét és a tanárok hatását. A motivációs tényezőknél is hasonlókat említettek, mint az előző csoport: kitartás/szorgalom, pozitív hozzáállás, érdeklődés, figyelem. Négy nyelvtanár egyszerűen a motivációt nevezte meg mint segítő tényezőt. A kognitív tényezők, amelyeket felsoroltak, a következők voltak: zenei hallás, memória, nyelvérzék, nyelv iránti empátia, logika, analógiás gondolkodás, intelligencia, kommunikációs készség. Személyiségjegyeket is említettek páran: türelem, magabiztosság, nyitottság, függetlenség, önállóság.

Egy vizsgálati személy véleménye szerint egyéntől függ, hogy mely tényezők segíthetik a nyelvtanulást. („Van, akinek a jó hallása, van, akinek a matematikai gondolkodása, van, akinek a vizuális beállítottsága segít. Úgy gondolom, az a fon-

tos, hogy mindenkinél megtaláljuk, hogy őt pontosan mi segítheti, és ezeket a képességeket/tényezőket kihasználva tanítsuk a nyelvet, egyénre szabottan.”)

Összefoglalva, a nyelvtanárok által említett leggyakoribb tényező a kitartás és a szorgalom volt. Fontosnak tartják, hogy sikerélményt jelentsen a nyelvtanulás, és lényeges, hogy a tanuló képes legyen ismételni. A nyelvtanárok nyelvérzékre adott válaszai tulajdonképpen Carroll négyfaktoros elméletét tükrözik vissza. Szerintük mindenki rendelkezik nyelvérzékkel bizonyos mértékben, amely velünk született képesség, de lehet fejleszteni. A nyelvérzék szerintük a következőkből tevődik össze: jó memória, a nyelv szerkezetére való rálátás, analógiák felismerése, logikai képesség, ráérzés a nyelvre, rugalmasság.

A „problémás” nyelvhasználókkal felvett kérdőívek eredményei

Ebbe a csoportba (N=15) olyan több nyelvet ismerő felnőttek tartoztak, akik Finnországban vagy Svédországban élnek, magyar az anyanyelvük (vagy korai kétnyelvűek, de egyik nyelvük a magyar), és egy bizonyos nyelv tanulása során problémákba ütköztek. Ez egy vegyes csoport volt olyan értelemben, hogy a nyelv, amit nem tudott az illető személy tökéletesen megtanulni lehetett a jelenlegi környezetük nyelve vagy más nyelv is.

A kísérleti munkák (például Cenoz, 1998; Valencia–Cenoz, 1992) arra a kérdésre keresik a választ, hogy két nyelv ismerete elősegíti-e egy harmadik nyelv elsajátítását. Az eredmények arra utalnak, hogy a kétnyelvűek könnyebben meg tudják tanulni a harmadik nyelvet, mint az egynyelvűek a második nyelvüket. Vitatott kérdés az is, hogy mi különbözteti meg a második és harmadik nyelv elsajátítási folyamatát, valamint az is, hogy inkább az attitűddel és személyiséggel kapcsolatos tényezők vagy az előző tanulási tapasztalattal kapcsolatos faktorok felelősek nagyobb mértékben a nyelvetesítésért, illetve a nyelvtudás tökéletesedéséért. („Amint az ember megtanul egy idegen nyelvet, a következő már szükségszerűen könnyebben megy, mert már az agy kikísérletezett egy logikát, amely szerint az új információkat rendszerezi és előhívja. Az idegen nyelv logikáját meg kell szokni, eltelik pár hónap, mire automatizmusok jönnek létre. Van, aki hosszú évek után is „magyarul” gondolkodik, amikor idegen nyelven beszél, a külföldi nyelvgyakorlás felgyorsítja a nyelvtanulást, és automatikussá válik” – az egyik vizsgálati személy véleménye.)

Egyes esetekben mégis megtörténik, hogy több nyelv megtanulása után problémák akadnak egy újabb nyelv megtanulása során, sőt a sikertelen nyelvtanulás is előfordul. Mi ennek az oka? A jó memória hiányát említették a legtöbben a kognitív tényezők közül (lásd 1. táblázat). A motiváció több személynél is központi szereppel bírt, az ide tartozó tényezők a leggyakrabban említettek közé tartoztak („Úgy érzem, engem csak a motiváció ellankadása, illetve elvesztése akadályozott meg abban, hogy egy nyelvet jól megtanuljak”). Az egyik vizsgálati személy a következőképpen fogalmazott: »Nekem csak a „muszáj” segített nyelvet tanulni. Finül sajnos meg nem muszáj beszélnem«. Egy másik megkérdezett véleménye:

„Leginkább az akarás hiánya a svéd tanulása esetében, mivel nem tudtam, hogy meddig fogok itt maradni”.

1. táblázat. A sikeres nyelvtanuláshoz szükséges tényezők a „problémás” nyelvhasználók szerint

KÜLSŐ TÉNYEZŐK	MOTIVÁCIÓS TÉNYEZŐK	KOGNITÍV TÉNYEZŐK
Környezet, ami megköveteli a nyelvtudást	Kitartás, szorgalom	Jó beszédkészség anyanyelven
Barátok hasonló cipőben	Akarat	Jó íráskészség
Helyes módszer megtalálása	Érdek („a muszáj”)	Beszédkészség (fürgé, gátlástalan)
Beszélgetés anyanyelvűekkel	Elhatározás	Utánzóképeség
Korai kezdés	Érdeklődés	Jó memória
Jó tanár, egyénre szabott módszer	Kihívás	Asszociációs képesség
	Motiváció	Elemző, kombináló képesség/logika/kreativitás
		Zenei tehetség Jó hallás (intonációhoz, hangok azonosításához)
		Bátorság a használatához
		Nyitottság
		Nyelvérzék

Az alábbi esetek azért is érdekesek, mert a kísérleti személyek mind felsőfokú végzettséggel rendelkeznek, és bár külföldön élnek és több nyelven beszélnek, mégis problémákkal küzdenek egy nyelv megtanulása, használata terén. A problémák okait az 1. táblázatban említett tényezők hiányán kívül a 2. táblázatban soroltuk fel.

2. táblázat. Akadályok, hiányok, amelyeket a „problémás” nyelvhasználók felsoroltak

1. Politikai – pont a „kötelezősége” tette visszaszítóvá
2. Rendszeres tanulás hiánya
3. Külföldön való huzamosabb tartózkodás hiánya
4. Állandó nyelvgyakorlási lehetőség hiánya
5. Írott gyakorlás hiánya – „nincs meg (az írott gyakorlás hiánya miatt) a reakcióképesség, hogy a tanultakat rögtön használni tudjam”
6. Következtelen oktatás
7. Biztos nyelvtani alap hiánya
8. Nyelvérzék hiánya
9. Olvasás hiánya

A nyelvérzék

A nyelvérzék-meghatározásokban a Carroll-féle tényezőkhöz kívül a következőket említették a nyelvtanárok és „problémás” nyelvhasználók: bátorság kifejezni magunkat egy másik nyelven, és jó fül, hogy a legtökéletesebben utánozzuk le a kiejtést, a hanglejtést, a szókapcsolatokat; jó zenei hallás; szavak gyors előhívási képessége; jó beszéd- és íráskészség, illetve kifejezési készség; rugalmasság; nyitottság, kíváncsiság és affinitás a megtanulandó nyelv kultúrájához. A rugalmasságról egy idézet egy nyelvtanártól: „Eddigi tapasztalataim szerint azoknak az embereknek „nem volt nyelvérzékük”, akik nehéznek találták a már megszokott formák mellett újat megtanulni, illetve a kettő között nem tudtak váltani”.

A nyelvérzék életkorhoz való viszonyáról a következőt mondta egy vizsgálati személy: „A nyelvérzék az, ami a gyerekeknél megvan, a növekedéssel egyenes arányban csökken, de sosemvész el teljesen. Felnőttkorban már nem hallás utáni spontán ismétlésben nyilvánul meg, hanem az anyanyelvvvel állandóan összehasonlító, közös értelmezések, logikai összefüggések és következtetések keresése révén, a pontos nyelvtani szabályokon alapuló megértéssel való elsajátításban”. Egy másik személy szerint a nyelvérzék fejleszhető és javítható.

Egy rövid és velős meghatározás így hangzott: „A nyelvérzék egy képesség az idegen nyelv sajátosságainak gyors felismerésére, elsajátítására és használatára mind kifejezésben, mind kiejtésben”. Egy másik vélemény: „A nyelvérzék egy nyelv logikai vázának átlátása, gyökérstruktúrák felismerése, analógiák felismerése”. A könnyed elsajátítást többen gondolják a nyelvérzékkel rendelkezők tanulási sajátosságának. („A nyelvérzék az, ha könnyedén sajátítja el valaki a nyelveket, ha könnyedén ismeri fel a szerkezeteket, és tovább is tud gondolni egy-egy szerkezetet akár önállóan is. Nem okoz gondot számára a szabályok megértése és alkalmazása.”)

A nyelvérzék szerepe a nyelvtanulásban

A nyelvérzék nyelvtanulásban való szerepéről csak a nyelvtanárokat és a „problémás” nyelvhasználókat kérdeztük meg. A vizsgálati személyek nagy része szerint a nyelvérzéknek van szerepe a nyelvtanulás sikerességében (lásd a 3. táblázatot). A nyelvérzék lerövidíti a tanulás idejét, könnyebbé és élvezetesebbé teszi a tanulást. Páran azt gondolják, hogy más tényezők kiválthatják a nyelvi tehetséget, nélküle is meg lehet tanulni egy idegen nyelvet („A nyelvérzék egy jó kifogás annak, aki nem elég szorgalmas vagy kitartó”).

3. táblázat. A nyelvérzék szerepe a nyelvtanulásban

A nyelvérzék szerepe a nyelvtanulásban			Kiváltható (általában motivációs tényezőkkel és rendszerességgel)
Meghatározó szerepe van	Segít	A nyelvérzék nem minden	
(N=5)	(N=10)	(N=7)	(N=5)

A tanulási stratégiák

Jelen vizsgálatunkban az idegen nyelv tanulását segítő tényezők között a sikeres nyelvtanulók mindössze 18%-a említett valamilyen tanulási stratégiát vagy erre utaló módszert. Nem véletlen, hogy a válaszok kivétel nélkül a direkt stratégiák körébe tartoznak, hiszen az indirekt tanulási stratégiákat (mint például a *saját tanulás értékelése, a tanulás megszervezése és megtervezése, saját magunk bátorítása, a szorongás csökkentése, kérdés, kooperáció a társakkal* stb.) sokszor tudattalanul alkalmazzuk. A direkt stratégiákon belül a legtöbben (13 személy) kognitív stratégiákat soroltak fel, mint például *gyakorlás, összehasonlítás az anyanyelvvel, következtetés*. A memóriastratégiák közül az *ismétlést, a jelentések, szóképek összekapcsolását, a szavak kontextushoz kötését, a memorizálást segítő vizualizálást* összesen hat vizsgálati személy vélte fontosnak. A fennmaradó öt válasz pedig a kompenzációs stratégiák csoportjába sorolható. Ezek között említhetjük az *új szavak képzését és a találgatást*.

Bár a sikeres nyelvtanulók láthatóan nem a tanulási stratégiákra helyezik a hangsúlyt – amikor arról kérdezik őket, hogy mi sikerük titka –, azok megfelelő alkalmazásának jelentősebb szerepe lehet azoknál a nyelvtanulóknál, akik nem rendelkeznek magas szintű nyelvi tehetséggel. Kontráné (2004) vizsgálata szerint a nyelvi sikertelenség oka egyrészt lehet a tanulási stratégiák rossz megválasztása, illetve ezek rossz kombinációban való alkalmazása. Azonban az eddigi kutatások során nem sikerült olyan stratégiákat találni, amelyek mindenki által sikeresen alkalmazhatóak, mivel azok hatékonysága az egyes nyelvtanulók személyiségétől és kultúrájától függenek.

AZ EREDMÉNYEK ÖSSZEFOGLALÁSA

A nyelvtanulás számos tényező komplex interakcióját jelenti, beleértve a kogníciót, a motivációt, a (nyelvtanulót érhető) nyelvi hatások lehetőségét, a nyelv használatát és a visszajelzéseket. A vizsgálati személyek által említett, sikeres nyelvtanuláshoz szükséges tényezőket három kategóriába osztályoztuk:

1. külső, környezeti tényezők,
2. motivációs tényezők,
3. kognitív tényezők.

Külső, környezeti tényezők

A 4. táblázat a külső, környezeti tényezőket mutatja a vizsgálati személyek csoportjainál. Angol szakosoknál a legfontosabb ilyen tényező a média, kétnyelvűeknél az anyanyelvűekkel való kapcsolattartás, az angol nyelvterületen való tartózkodás, tolmácsoknál a nyelvterület és a média azonos mértékben fontos, nyelvtanároknál pedig ismét a média a legfontosabb tényező. A „problémás” nyelvhasználók a fentiekől eltérő tényezőket említettek, mint legfontosabbakat: a korai kezdést és a ta-

nítás, tanárok hatását (az egyik vizsgálati személy véleménye: »Komoly tanulás és profi oktatás nélkül nagyon nehéz elsajátítani a nyelvtan „titkait”. Többet kell olvasni és írni az idegen nyelven«).

4. táblázat. Külső, környezeti tényezők

	Angol szakosok	Kétnyelvűek	Tolmácsok	Nyelvtanárok	Problémások	Összesen
Család	–	1	–	–		1
Anyanyelvűek, angol nyelvterület	2	6	2	1	2	13
Korai kezdés	1	2	1	–	3	7
Média tévé/rádió/könyv	7	4	2	4		17
Tanítás, tanárok hatása	2	1	–	1	3	7
Barátok hasonló cipőben					1	1
Összesen	12	14	5	6	9	46

Kétségtelen, hogy az anyanyelvűekkel való kapcsolattartás és az illető nyelv területén való tartózkodás rengeteget könnyíthet az idegen nyelv elsajátításában. Ugyanígy a tévé, a rádió és a könyvek olvasása is, a minél többfajta idegen nyelvű input is nagyban hozzájárulhat a nyelvtanulás sikerességéhez. (Az egyik vizsgálati személy véleménye ezzel kapcsolatosan: „Fontos, hogy a tankönyv mellett más forrásokból is tanuljon az ember. Például filmek, újságok, dalszövegek. Angol nyelvű rádiót hallgattam évekig, mire majdnem mindent megérttem.”)

A kritikus periódus kérdése

A nyelvtanulás kezdeti időpontjával kapcsolatosan ellentétes eredményű kutatások láttak napvilágot. A legvitatottabb téma a kritikus periódusok szerepe a nyelvtanulásban. Az egyik feltevés szerint a kritikus periódus határai korlátozzák a nyelv hatékony elsajátítását, s ennek eredményeként a nyelvszajátítási képesség a maximumát az élet korai szakaszában éri el. A nyelvi kritikus periódus fogalmát Lenneberg (1978) vezette be, szerinte az első nyelv elsajátításának egy kritikus periódus szab határt, mely két éves kortól serdülőkorig tart.

Az első nyelvre vonatkozó kritikus periódusok feltárása elég nehéz feladat, lévén hogy ritkán fordul elő, hogy egy személy serdülőkor után kezdje el az első nyelv tanulását. Viszonylag könnyen hozzáférhető, de nem feltétlenül könnyen megvalósítható feladat a második nyelv elsajátítására vonatkozó kritikus periódus feltárása, hiszen napjainkban egyre elterjedtebb a többnyelvűség, egyre fontosabbá válik több nyelv ismerete. Kétségtelen, hogy a második nyelv tanulása jelentősen külön-

bözik az első nyelv elsajátításától. Felmerül a kérdés, hogy egyáltalán beszélhetünk-e kritikus periódusról a második nyelv elsajátításával kapcsolatban.

Egyes kutatások eredményei szerint az idegen nyelv tanulásának kezdeti szakaszaiban a felnőttek teljesítenek jobban (Snow–Hoefnagel–Hohle, 1978). Azonban a legtöbb kutatás, mely a nyelvelsajátítás későbbi szakaszaiban vizsgálja a nyelvismeretet (Johnson–Newport, 1989, Huford, 1991, Flege et al., 1999) azt mutatja ki, hogy azok a személyek, akik kora gyermekkorukban kezdték el a nyelvtanulást, a nyelvismeret magasabb szintjét érték el. Harley és Wang (1997) összefoglaló tanulmányának egyik következtetése az, hogy felnőtt nyelvtanulók esetében a nyelvtanulás kezdete és a kedvezőtlenebb kimenetel közötti kapcsolat leginkább a második nyelvi orális aspektusokban nyilvánul meg. Hyltenstam (2006) Svédországban élő külföldieken végzett vizsgálatai azt mutatják, hogy svéd anyanyelvű bírálók egyetlen olyan személyt sem ítélték anyanyelvűnek, aki 17 éves kora után kezdte el a svéd nyelv tanulását. A kezdés éve volt a leginkább meghatározó az „észlelt anyanyelvűség” előrejelzésében, míg más tényezők, például a Svédországban való tartózkodás hossza, illetve az anyanyelve használata csak kismértékben befolyásolta azt, hogy mennyire tűnt anyanyelvű beszélőnek egy személy.

Úgy tűnik, a kutatások többsége alátámasztja a kritikus vagy legalábbis egy érzékeny periódus létét a második nyelv elsajátításában. A legtöbb vizsgálat (Flynn–Manuel, 1991; Wode, 1994; Pallier et al., 2003; Ventureyra et al., 2004) viszont azt is jelzi, hogy a kritikus periódus nem „minden vagy semmi” jellegű, vagyis később is lehetséges az idegen nyelvek magas szintű elsajátítása, habár valószínűleg nehezebben, lassabban és legfőképpen másképp. Vizsgálati személyeink között többen felnőttkorban kezdték el az idegen nyelv tanulását, mégis magas szinten beszélnek azt. Elképzelhetőnek tűnik, hogy inkább egy érzékeny periódus sorozatról beszélhetünk, amelyek közül az első 6-7 év körül ér véget, és nem szigorú határok közé szorított kritikus periódusról. Így a hangtan és intonációs rendszer kialakulásának érzékeny szakasza esetleg korábbi életkorokra tehető, míg a bonyolultabb mondatnani és szemantikai szerkezetek elsajátítása a későbbi életkorokban lehet könnyebb. A nyelvhez kapcsolódó szociális szokásrendszer és a szókincs bővítése eléggé folytonosnak mondható (Polonyi–Kovács, 2005).

A két- és többnyelvűeken végzett neuropszichológiai vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy vannak olyan tényezők, amelyek fontosabbak a sikeres nyelvtanulás szempontjából, mint a második nyelv elsajátításának kezdete (Abutalebi et al., 2001). Funkcionális képalkotó eljárással végzett vizsgálatok szerint, ha a nyelvben való jártasság ugyanolyan szintű a vizsgálati személyek között, akkor a nyelvelsajátítás kezdetének nincs döntő szerepe a második nyelv agyi reprezentációjában, legalábbis makroszkopikus szinten.

Az instrukció/oktatás szerepe

Ami a nyelvtanítás és tanárok hatását illeti, Reber és munkatársai (1980) mesterséges nyelvvél végzett vizsgálatai is azt mutatják, hogy az explicit instrukció, amit

egy nyelvtanár adhat, nagyon fontos a nyelvtanulás során (minél előbb kapjuk, annál jobb), bár az implicit tanulás is szükséges. Különösen a kifinomult grammatikai feldolgozáshoz szükséges az explicit instruálás. A tanítás folyamán a tanulhatóság hipotézisét is fontos figyelembe venni: az instrukciók csak akkor segítenek a nyelvtanulásban, ha a köztes nyelv közelíti azt a pontot, ahol a kérdéses nyelvi struktúrát természetes nyelvtanulási környezetben (anyanyelvi területen) is elsajátítaná az illető személy (Pienemann, 1984).

Motivációs tényezők

Jelen kutatásban a megkérdezettek a következő indokokat említették az idegen nyelv tanulására (5. táblázat): „kellett”, „tetszett”, „érdekelt”, „megszerettem”, „hasznosnak gondoltam”, „tetszett a zenéje”, „jól ment”, „sikerélményt jelentett”, „érteni akartam az angol nyelvű szövegeket, zenéket, tévéműsorokat”, „presztízt jelentett”, „kommunikálni akartam” („minden angolul megy”), „külföldön meg akartam érteni magam”, „a szakma miatt tanultam”. A leggyakrabban két indok szerepelt: szülőik akarták („anyai előrelátás”) vagy kommunikációs eszköz volt („ablak a világra”).

5. táblázat. Motivációs tényezők

	Angol szakosok	Kétnyelvűek	Tolmácsok	Nyelvtanárok	Problémások	Összesen
Motiváció	1	–	–	4	3	8
Kitartás, szorgalom	2	4	4	7	9	26
Érdeklődés	3	–	–	2	2	7
Figyelem	–	1	2	1		4
Pozitív hozzáállás	1	2	3	2		8
Akarat					3	3
Érdek					1	1
Elhatározás					1	1
Kihívás					1	1
Összesen	7	7	9	16	20	59

A nyelvtanárok és a „problémás” nyelvhasználók nagyon fontosnak ítélték a motivációs tényezőket. Ez azért érdekes, mert azt jelzi, hogy a legtöbb tanulónak, e vizsgálati személyek szerint ezen a téren vannak a problémái, ha nyelvtanulásról van szó. A másik érdekes eredmény az, hogy a motivációs tényezők közül a kitartásnak és a szorgalomnak van a legkiemeltebb helye a vizsgálati személyek szerint.

Kognitív tényezők

A kognitív tényezők terén (6. táblázat) angol szakosoknál, kétnyelvűeknél és tolmácsoknál két meghatározó tényező van, amely a nyelvtanulás sikerességéhez leginkább szükséges, a logika és a zenei hallás és/vagy jó fonológiai érzék. A nyelvtanárok csoportjánál ehhez társul még a nyelvérzék és a memória, a „problémás” nyelvhasználók szerint viszont a hallás, a jó fül nem fontos, annál inkább a kommunikációs készség és ismét a memória. Az összes csoport eredményeit nézve a nyelvtanulás sikerességét leginkább meghatározó tényezők a következők: jó fonológiai érzék, jó memória, logika, asszociációs képesség, analógiás gondolkodás, kommunikációs készség és a nyelvérzék.

6. táblázat. Kognitív tényezők

	Angol szakosok	Kétnyelvűek	Tolmácsok	Nyelvtanárok	Problémások	Összesen
(Zenei) hallás, jó fonológiai érzék	16	10	9	2	2	39
Memória	11	7	7	2	7	34
Vizuális memória	5	2	2	–	–	9
Akusztikus memória	–	5	–	–	–	5
Logika	11	17	14	2	3	47
Asszociációs képesség	4	5	4	–	1	14
Analógiás gondolkodás	3	2	3	1	1	10
Következtetés	3	1	3	–	–	7
Grammatikai érzékenység	4	1	–	–	–	5
Intelligencia	–	1	–	1	2 (szociális)	4
Kommunikációs képesség	4	3	–	1	3	11
Nyelvérzék	7	5	3	2	1	18
„Ráérezés a nyelvre”	5	2	1	–	–	8
Anyanyelvi készségek	–	–	–	–	2	2
Utánzóképeség	–	–	–	–	1	1
Bátorság	–	–	–	–	2	2
Nyitottság	–	–	–	–	1	1
Másik nyelv ismerete	2	1	2	2	–	7
Összesen	75	62	48	13	26	224

A vizsgálatban részt vevő csoportok összehasonlítása

Ha a csoportok szerint nézzük meg az eredményeket (7. táblázat), azt láthatjuk, hogy mindegyiknél a kognitív tényezők a leginkább szükségesek a nyelvtanulás sikerességéhez, viszont a nyelvtanárok és a „problémás” nyelvhasználók a motivációs tényezőket is ugyanilyen fontosnak ítélik. Statisztikailag a külső és a kognitív tényezők között szignifikáns különbség is van ($p < 0,05$), ha az összes csoport eredményeit összesítve nézzük.

7. táblázat. A kérdőívek eredményei a vizsgálati csoportok szerint

	Angol szakosok N=39	Kétnyelvűek N=43	Tolmácsok N=34	Nyelvtanárok N=12	Problémások N=15
Külső tényezők	12 (12,8%)	14 (16,9%)	5 (8,1%)	6 (17,1%)	9 (16,4%)
Motivációs tényezők	7 (7,4%)	7 (8,4%)	9 (14,5%)	16 (45,7%)	20 (36,4%)
Kognitív tényezők	75 (79,8%)	62 (74,7%)	48 (77,4%)	13 (37,2%)	26 (47,2%)

Nikolov és Nagy (2003) vizsgálatukban hasonló eredményekre jutottak, amikor közel 200 olyan felnőttel vettek fel interjút, illetve alkalmaztak kérdőívet, akik a közoktatási követelményeknek megfelelően legkésőbb az általános iskola 4. osztályától tanultak idegen nyelvet. Arra a kérdésre, hogy mi kell a sikeres nyelvtanuláshoz, sokan akarati és motivációs tényezőket említettek (például akarat, kitartás, szorgalom, türelem). Ennél kevesebben említettek veleszületett tényezőket, mint például a nyelvérzék, jó hallás vagy a jó memória. Néhányan kiemelték a belső motiváció (érdeklődés, kíváncsiság, „tudásszomj”) és az instrumentális motiváció jelentőségét is. Páran az otthoni tanulást és a sok gyakorlást tartották fontosnak. Külső tényezőket kevesen említettek, például tanulási lehetőség anyanyelvi környezetben, beszélgetés anyanyelvűekkel, megfelelő óraszám, jó iskola, jó könyv, jó tanár, korai kezdés, bár az utóbbi nem tartozott a lényeges elemek közé.

Nyelvérzék

A nyelvtanhetség és motiváció fontosságát a következőképpen fogalmazta meg egyik vizsgálati személyünk: „A lényeges az, hogy mekkora erőfeszítéssel jut el valaki a nyelvvizsgáig, és egyáltalán élvezze egy kicsit az utat odáig. Nem az a kérdés, hogy létezik-e reménytelen eset. A nyelvvizsgára fel lehet készülni talán bárkinek, de ez is egy 'skill', amit elsajátíthat. Az, hogy az életben hogyan boldogulsz vele, más kérdés. Talán abban van különbség emberek között, hogy el tud-e jutni a felsőfokig. Aki tehetséges, el tud jutni egy jobb szintig a nyelv terén. Aki nem tehetséges, körülbelül középfokon leragad. Munka függvénye is, hogy mennyire tanulsz meg egy nyelvet. A munka meg a motiváció.”

Albert Ágnes (2004) vizsgálata szerint a nyelvtanhetség vélt hiánya káros hatással lehet a motivációs tényezőkre is, mivel alacsony önértékeléshez és tehetetlenséghez vezet, valamint önbeteljesítő jóslatként valódi kudarcot eredményezhet. Ha

a gyenge angoltudás az érett és kompetens felnőtt énképét fenyegeti, nehezen tudja elfogadni a „nyelvi totyogó” ('linguistic toddler') státusát (Stern, 1975). A továbbiakban a nyelvérzékhez tartozó készségeket tárgyaljuk részletesebben.

Memória

A memóriának kétségkívül kiemelt szerepe van a nyelvtanulás során (Carroll, 1962; Skehan, 1998). Egy vizsgálat szerint (Palladino–Cornoldi, 2004) azoknak a gyerekeknek, akik nehezen tanulnak idegen nyelvet, a munkamemória passzívabb részével, az artikulációs hurokkal lehetnek problémáik (a számterjedelem feladatban teljesítettek rosszabbul, a visszafele számterjedelem feladatban és a téri-vizuális munkamemória feladatokban nem). A tolmácsolásnál, amely egy nehéz feladat, és amihez a két nyelv „bonyolult” módon való használata szükséges (részletesebben lásd Rinne et al., 2000; Németh–Pléh, 2001), a rövid távú memóriának döntő szerepe van (egy tolmács vizsgálati személy szerint: »tolmácsoknál a „memóriafogások” jobbak, és a rövid és hosszú távú memória terjedelme is nagyobb. A hosszú távúban viszont egy csomó minden túlsordul, szinte rögtön elfelejtődik. A rövid távú memória viszont nagyon jó«).

Előző kísérletünkben (Polonyi–Németh, 2002) összehasonlítottuk egynyelvű, nyelvszakos és magyar–román kétnyelvű személyek eredményeit az olvasási terjedelem és nem-szó ismétlés teszt feladatain. Az olvasási terjedelem teszt a komplex verbális munkamemória kapacitásának olyan mérőeljárása, mely fokozottan terheli a központi végrehajtót. Ebben a helyzetben nem pusztán szavakat vagy számokat kell önmagukban felidézni, vagy értelmetlen szavakat azonnal visszamondani, hanem mondatok hangos felolvasása és megértése után kell felidézni a mondatok utolsó szavait. A nem-szó ismétlés teszt a fonológiai hurok (verbális munkamemória) terjedelmének tiszta mérőeljárása. Az eredmények azt mutatják, hogy a kétnyelvűek, akik viszonylag korán kezdték a második nyelv tanulását, sokkal jobb teljesítményt mutatnak mindkét teszten, az egynyelvűekhez viszonyítva. A nyelv szakosok, akik később kezdték a második nyelvet tanulni, a nem-szó ismétlés tesztben a kétnyelvűekhez hasonlóan jó teljesítményt értek el. A fonológiai hurok kapacitás szoros együtt járását mutat a nyelvtudással. Eltérés mutatkozott azonban az olvasási terjedelem feladatban a nyelvet jól tudó két csoport között. A kétnyelvűek jobb teljesítménye a nyelvszakosokhoz képest ebben a komplex munkamemóriát mérő feladatban arra enged következtetni, hogy a kétnyelvűek a központi végrehajtó, vagy végrehajtó funkciók tekintetében jobbak, mint a nyelvet tudó, de azt később kezdő társaik.

Fonetikai kódolóképeség

A jó fonetikai-fonológiai érzékkel kapcsolatosan a legújabb kutatások (Speciale–Ellis–Bywater, 2004) azt mutatják, hogy a fonológiai szekvenciatanulás bejósolja az idegen nyelvű receptív szókincs elsajátítását, viszont a produktív szókincs elsajátításához szükséges mind a jó fonológiai szekvenciatanulás, mind a nagy fonoló-

giai tár. Egy új szóforma felfogása és konszolidációja nemcsak a fonológiai rövid távú tárolási kapacitás eredménye, hanem a nyelv fonológiai szabályszerűségeinek hosszú távú ismerete is szükséges hozzá.

Krug és munkatársai (2002) az asszociációs képesség fontosságát emelik ki. Kutatásuk azt mutatja, hogy kapcsolat van az idegen nyelv tanulása és a diákok azon képessége között, hogy páros asszociációkat megtanuljanak. Való igaz, a nyelvtanulás kezdeti fázisában az idegen nyelvű szavakat általában anyanyelvünkre fordítjuk. A helyes válaszadáshoz aztán az első nyelvű választ vissza kell fordítani a második nyelvre. Úgy tűnik, az hogy a tanulóknak mennyire sikerül páros asszociációkat létrehozni az anyanyelvi lexikon és az idegen nyelvi lexikon között az egyik legjobb előrejelzője a második nyelvtanulás sikerességének.

Az anyanyelvi készségek

Az anyanyelvi készségeket bár nem sok vizsgálati személy említette, mint a nyelvtanulás sikerességéhez elengedhetetlen tényezőt, a kutatások nagyon is fontosnak mutatják (Andreou–Karapetsas, 2004; Meschyan–Hernandez, 2002). Az utóbbi vizsgálat szerint a második nyelv tanulása az anyanyelvi fonológiai-ortográfiai képességre alapoz felnőtteknél, főleg a nyelvtanulás kezdeti fázisában. Felnőtteknél az anyanyelvi dekódolási képesség bejósolta a második nyelven mutatott kompetenciát, továbbá az osztályzatot is a nyelvtanfolyam elején. Azok, akik jó teljesítményt mutattak az anyanyelv szabályait követő álszavak dekódolásában, jobb eredményt értek el az idegen nyelvű szókincs, grammatika és olvasás feladatokban. A magyarázat az lenne, hogy ezeknek a személyeknek jobb a második nyelvi szódekódolási képessége is, amely hozzájárul ahhoz, hogy a második nyelvű nyomtatott szavakat pontosabban konvertálják hangokká. Az idegen nyelvű szó precíz és különálló fonológiai reprezentációja és a rövid távú verbális memóriában tárolt kifejezések mind elősegítik az idegen nyelv hosszú távú tanulását. A nyelvtanulás későbbi fázisaiban a hosszú távú fonológiai, lexikai és szemantikai tudás is hozzájárul az új szavak megtanulásához (Gathercole et al., 1997).

Összefoglalva, a fonológiai-ortográfiai képesség fontossága talán kevésbé függ a tanuló korától és jobban attól, mennyi hosszú távú tudással rendelkezik a nyelvtanuló. (Ezzel egybeesik például az egyik vizsgálati személy véleménye: „A kiejtést gyakorlással, odafigyeléssel korrigálni lehet – fonetikaképzéssel”.)

A zenei hallás

A zenei hallás és a sikeres nyelvtanulás kapcsolata kevésbé kutatott terület. Az bizonyos, hogy a zenei képzés pozitív hatással van a verbális memóriára mind felnőtteknél (Chan et al., 1998; Kilgour et al., 2000), mind gyerekeknél (Ho et al., 2003). Továbbá azt is kimutatták, hogy a diszlexiás gyerekek fonémikus tudatosság- és betűzési feladatokban való teljesítménye 15 hét ritmusalapú zenei tréning után nagyban javult (Overy, 2000, 2003). Egyes kutatások szerint ráadásul a zenei feladatok nyelvi területeket aktiválnak és fordítva, azt sejtetve, hogy a zene és nyelv meg-

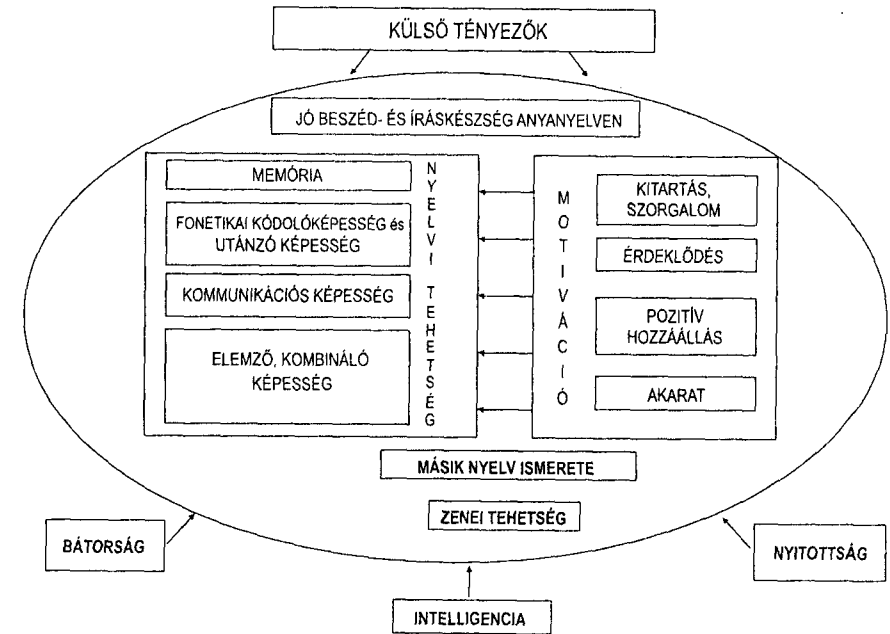
osztja a neurális alapokat (Gaab et al., 2003; Gaab–Schlaug, 2003; Koelsch et al., 2002, 2004; Patel, 2003).

Jelenleg nem tisztázott a kérdés, hogy a zenei képzés vajon fejleszti-e az összes kognitív folyamatot a fokozott figyelem, motiváció, koncentráció és fegyelem eredményeként – ez esetben a zenének a megismerési folyamatok mindegyikére pozitív hatással kellene lenni (Schellenberg, 2004), és más intenzív képzéseknek is hasonló hatást kellene kifejteni. Esetleg az az eset áll fenn, hogy a zenei képzésnek specifikus hatása van, tekintetbe véve, hogy olyan készségeket szükségesnek, mint a vizuális információ motoros aktivitásba való dekódolása, kiterjedt zenei részletek memorizálása, zenei struktúrák és szabályok megtanulása, finom hallási és temporális különbségek tétele és gyakorlott kétkézi ujjmozdulatok megtételének megtanulása. Páskuné (1999) speciális és hagyományos zeneóvodai programba járó csoport kognitív képességeit hasonlította össze a Színes Raven teszt segítségével. Az eredmények szerint a speciális zenei anyagon alapuló program, a játékos, kitáláló és rögtönző feladatok segítik a gyerekek kognitív fejlődését.

ÖSSZEFOGLALÁS

Gan és munkatársai (2004) szerint az idegen nyelv tanulás különböző mértékű sikerét a belső kogníció és emóció, külső inszertívek és a szociális kontextus komplex és dinamikus „játéka” magyarázza. Vizsgálatunk eredményei viszont nagyvonalakban a sikeres nyelvtanulás Carroll által meghatározott tényezőit mutatják, a motiváció nagyon fontos tényező, de a külső tényezők nélkülözhetőek. Hangsúlyozni szeretnénk azonban, hogy az eredmények értelmezését mindenképpen befolyásolja, hogy alapvetően szubjektív állítások, önbevallások képezik a következtetések alapját.

Eredményeinket egy összefoglaló ábrába foglaltuk (1. ábra). A nyelvtanulás sikerességét meghatározó tényezőket három kategóriába rendeztük. E kategóriák a következők: (1) a külső tényezők, amelyek pozitív vagy negatív hatással lehetnek a (2) motivációs és a kognitív tényezőkre, valamint azokra a tényezőkre, amelyek szintén hatással lehetnek a motivációs és a kognitív tényezőkre – (3) bizonyos személyiségelemek és az intelligencia. A kognitív tényezőkhöz tartoznak a nyelvtanulást alkotóelemei (memória, fonetikai kódolóképeség, kommunikációs képeség, elemző-, kombinálóképeség), az anyanyelvi készségek, egy másik nyelv ismerete és a zenei tehetség. Az elemző-, kombinálóképeség gyűjtőfogalma a grammatikai érzékenységnek, az induktív tanulási képességnek, a logikai képességnek és az aszociációs képességnek.



1. ábra. A sikeres nyelvtanulás tényezői – összefoglaló ábra

Úgy tűnik, hogy a motiváció kulcsfontosságú a nyelvtanulás során, a nyelvi tehetséget alkotó bármely készség vagy képeség hiányát kompenzálni lehet vele. Ezen állítás alátámasztására, valamint a különböző tényezők fontosságának, szerepének és a tényezők közötti kölcsönhatásoknak a meghatározására további vizsgálatok szükségesek.

ÍRODALOM

- ABUTALEBI, J., CAPP, S. F., PERANI, D. (2001): The bilingual brain as revealed by functional neuroimaging. *Bilingualism. Language and Cognition*, 4 (2). 179–190.
- ANDREOU, G., KARAPETSAS, A. (2004): Verbal abilities in low and highly proficient bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research*, 33 (5). 357–364.
- ALBERT Á. (2004): Az örök próbálkozó esete. A nyelvtanulási sikertelenség vizsgálata. In: Kontráné Hegybíró E., Kormos J. (szerk.): *A nyelvtanuló: sikerek, módszerek, stratégiák*. Okker, Budapest.
- ALTMAN, H. B. (1980): Foreign language teaching. Focus on the learner. In: Altman, H. B., Vaughan, J. C. (eds): *Foreign Language Teaching. Meeting Individual Needs*. Pergamon, Oxford.

- BARTHA CS. (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BOWER, G. (1970): Analysis of a mnemonic device. *American Scientist*, 58. 496–510.
- BRUNER, J. (1957): Going beyond the information given. In: Bruner J., Brunswick E., Festinger L., Heider F., Muenzinger K., Osgood C., Rapaport D. (eds): *Contemporary Approaches to Cognition*. Harvard University Press, Cambridge, MA. 41–69.
- BRUNER, J. (1961): The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31. 21–32.
- CARROLL, J. B. (1981): Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In: Diller, K. C. (ed.): *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*. Newbury House, Rowley.
- CARROLL, J. B. (1962): The prediction of success in intensive foreign language training. In: Glaser, R. (ed.): *Training research and education*. University of Pittsburgh Press, Pittsburgh. 87–136.
- CENOZ, J. (1998): Multilingual education in the Basque Country. In: J. Cenoz, Genesee, F. (eds): *Beyond Multilingualism. Multilingualism and multilingual education*. Multilingual Matters, Clevedon. 175–191.
- CHAMOT, A. U. (2001): The role of learning strategies in second language acquisition. In: Breen, M. P. (ed.). *Learner Contributions to Language Learning*. Longman, Harlow. 25–43.
- CHAN, A. S., HO, Y. C., CHEUNG, M. C. (1998): Music training improves verbal memory. *Nature*. 396. 128.
- COTTERALL, S. (1995): Readiness for autonomy. Investigating learner beliefs. *System*, 23 (2). 195–205.
- CUMMINS, J. (1983): Language proficiency and academic achievement. In: Oller, J. W. (ed.). *Issues in Language Testing Research*. Newbury House, Rowley. 108–129.
- DÖRNYEI Z. (2003): *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning. Advances in Theory, Research, and Applications*. Blackwell, Oxford.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- FLEGE, E. J., YENI-KOMSHIAN, G. H., LIUS, L. (1999): Age constrains on second language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 41. 71–104.
- FLYNN, S., MANUEL, S. (1991): Age-dependent effects in language acquisition. An evaluation of „critical period” hypothesis. In: Eubank, L. (ed.): *Point counterpoint. Universal Grammar in the second language*. John Benjamins, Amsterdam. 117–145.
- GAAB, N., GASER, C., ZAEHLE, T., JANCKE, L., SCHLAUG, G. (2003): Functional anatomy of pitch memory – An fMRI study with sparse temporal sampling. *Neuroimage*, 19 (4). 1417–1426.
- GAAB, N., SCHLAUG, G. (2003): The effect of musicianship on pitch memory in performance matched groups. *NeuroReport*, 14. 2291–2295.

- GAN, Z. D., HUMPHREYS, G., HAMP-LYONS, L. (2004): Understanding successful and unsuccessful EFL students in Chinese universities. *Modern Language Journal*, 88 (2). 229–244.
- GANSCHOW, L., SPARKS, R. (1991): A screening instrument for the identification of foreign language learning problems. *Foreign Language Annals*, 24. 383–397.
- GANSCHOW, L., SPARKS, R., ANDERSON, R., JAVORSKY J., SKINNER, S., PATTON, J. (1994): Differences in anxiety and language performance among high- and low-anxious college foreign language learners. *Modern Language Journal*, 78. 41–55.
- GARDNER, R. C., LAMBERT, W. E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House, Rowley.
- GATHERCOLE, S. E., HITCH, G. J., SERVICE, E., MARTIN, A. J. (1997): Phonological short-term memory and new word learning in children. *Developmental Psychology*, 33. 966–979.
- HANSEN, J., STANSFIELD, C. (1982): Student-teacher cognitive styles and foreign language achievement. A preliminary study. *Modern Language Journal*, 66 (3). 263–273.
- HARLEY, B., WANG, W. (1997): The Critical Period Hypothesis: Where Are We Now? In: Kroll, J. F., de Groot, A. M. B. (eds): *Tutorials in Bilingualism – Psycholinguistic Perspective*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey. 19–53.
- HO, Y. C., CHEUNG, M. C., CHAN, A. S. (2003): Music training improves verbal but not visual memory. Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17 (3). 439–445.
- HUFORD, J. R. (1991): The evolution of critical period for language acquisition. *Cognition*, 40. 159–201.
- HUMES-BARTLO, M. (1989): Variation in children's ability to learn second languages. In: Hyltenstam, K., Obler, L. (eds): *Bilingualism across the Life Span*. Cambridge University Press, Cambridge, MA. 41–54.
- HYLTENSTAM, K. (2006): Maturation, the Critical Period Hypothesis and Second Language Acquisition. *The 9th Nordic Conference on Bilingualism*. Joensuu, Finland.
- JOHNSON, J., S., NEWPORT, E. L. (1989): Critical period effects in second language learning. The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 1. 60–100.
- KILGOUR, A. R., JAKOBSON, L. S., CADDY, L. L. (2000): Music training and rate of presentation as mediator of text and song recall. *Memory and Cognition*, 28. 700–710.
- KOELSCH, S., KASPER, E., SAMMLER, D., SCHULZE, K., GUNTER, T., FRIEDERICI, A. D. (2004): Music, language and meaning. Brain signatures of semantic processing. *Nature Neuroscience*, 7. 302–307.

- KOELSCH, S., MAESS, B., GROSSMANN, T., FRIEDERICI, A. D. (2002): Bach speaks. A cortical „language-network” serves the processing of music. *Neuroimage*, 17, 956–966.
- KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ E. (2004): Egyéni különbségek a nyelvtanulásban. In: Kontráné Hegybíró E., Kormos J. (szerk.). *A nyelvtanuló: sikerek, módszerek, stratégiák*. Okker, Budapest.
- KRUG, K., SHAFER, T., DARDICK, W., MAGALIS, C., PARENTE, R. (2002): A test of foreign language acquisition. Paired-association learning. *Applied Cognitive Psychology*, 16 (2), 211–221.
- LARSEN-FREEMAN, D., LONG, M. H. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman, New York.
- LENNEBERG, E. (1978): Age limitations to language acquisition. In: Lahey, M. (ed.): *Readings in childhood language disorders*. Wiley, New York.
- MANOLOUPOULOU-SERGI, E. (2004): Motivation within the Information Processing Model of Foreign Language Learning. *System*, 32, 3, 427–441.
- MESCHYAN, G., HERNANDEZ, A. (2002): Is native-language decoding skill related to second-language learning? *Journal of Educational Psychology*, 94 (1), 14–22.
- NÉMETH D., PLÉH CS. (2001): Nyelvfeldolgozás, munkaemlékezet és fordítás. *Fordítástudomány III. 1.* 40–53.
- NIKOLOV M., NAGY E. (2003): „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova.” Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, 1, 14–40.
- OLSHTAIN, E., SHOHAMY, E., KEMP, J., CHATOW, R. (1990): Factors predicting success in EFL among culturally different learners. *Language Learning*, 40, 23–44.
- OTTÓ I., NIKOLOV M. (2003): A magyar felsőoktatási intézmények első éves hallgatóinak nyelvérzéke. *Iskolakultúra*, 6–7.
- OVERY, K. (2000): Dyslexia, temporal processing and music. The potential of music as an early learning aid for dyslexic children. *Psychology of Music*, 28, 218–229.
- OVERY, K. (2003): Dyslexia and music. From timing deficits to musical intervention. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999, 497–505.
- OXFORD, R. L. (1990): *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Heinle and Heinle Publishers, Boston.
- PALLADINO P., CORNOLDI, C. (2004): Working memory performance of Italian students with foreign language learning difficulties. *Learning and Individual Differences*, 14 (3), 137–151.
- PALLIER, C., DEHAENE, S., POLINE, J.-B., LEBIHAN, D., ARGENTI, A.-M., DUPOUX, E., MEHLER, J. (2003): Brain imaging of language plasticity in adopted adults. Can a second language replace the first? *Cerebral Cortex*, 13, 155–161.
- PATEL, A. D. (2003): Language, music, syntax and the brain. *Nature Neuroscience*, 6, 674–681.
- PICHETTE, F. (2005): Time spent on reading and reading comprehension in second language learning. *Canadian Modern Language Review*, 62 (2), 243–262.

- PIENEMANN, M. (1984): Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 186–214.
- PÁSKUNÉ KISS J. (1999): A zenei nevelés nem specifikus hatásai. In: Balogh L. (szerk.). *Tehetség és iskola*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 152–160.
- POLONYI T., KOVÁCS Á. M. (2005): Többnyelvű elmék. In: Gervain J., Kovács K., Lukács Á., Racsmány M. (szerk.): *Ezerarcú elme*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 187–199.
- POLONYI T., NÉMETH D. (2002): Munkamemória és kétnyelvűség. In: Kampis Gy., Ropolyi L. (szerk.): *Evolúció és megismerés*. Typotex, Budapest. 149–159.
- REBER, A. S., KASSIN, S. M., LEWIS, S., CANTOR, G. W. (1980): On the relationship between implicit and explicit modes in the learning of a complex rule structure. *Journal of Experimental Psychology. Human Learning and Memory*, 6, 492–502.
- REID, J. (1987): Learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*, 21, 87–103.
- RINNE, J. O., TOMMOLA, J., LAINE, M., KRAUSE, B. J., SCHMIDT, D., KAASINEN, V., TERA, M., SIPILA, H., SUNNARI, M. (2000): The translating brain: cerebral activation patterns during simultaneous interpreting. *Neuroscience Letters*, 294, 85–88.
- RUBIN, J. (1975): What the „Good Language Learner” Can Teach Us. *TESOL Quarterly*, 9, 1, 41–51.
- SÁSKA G. (1991): Mit osztályoznak a tanárok? *Új Pedagógiai Szemle*, 12, 22–29.
- SHELLENBERG, E. G. (2004): Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15 (8), 511–514.
- SEGALOWITZ, N. (1997): Individual differences in second language acquisition. In: de Groot, A. M. B., Kroll, J. F. (eds): *Tutorials in Bilingualism, Psycholinguistic Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, New Jersey.
- SKEHAN, P. (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press, Oxford.
- SKEHAN, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Learning*. Edward Arnold, London.
- SKEHAN, P. (1986): The role of foreign language aptitude in a model of school learning. *Language Testing*, 3, 188–221.
- SNOW, C., HOEFNAGEL-HOHLER, M. (1978): The critical period for language acquisition. Evidence from second language learning. *Child Development*, 49, 1114–1128.
- SPARKS, R., GANSCHOW, L. (1991): Foreign language learning difficulties. Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75, 3–16.
- SPARKS, R., GANSCHOW, L., JAVORSKY, J., POHLMAN, J., PATTON, J. (1992a): Identifying native language deficits in high and low-risk foreign language learners in high school. *Foreign Language Annals*, 25, 403–418.

- SPARKS, R., GANSCHOW, L., JAVORSKY, J., POHLMAN, J., PATTON, J. (1992b): Test comparisons among students identified as high-risk, low-risk, and learning disabled in high school foreign language courses. *The Modern Language Journal*, 76. 142–159.
- SPARKS, R., GANSCHOW, L., ARTZER, M., PATTON, J. (1997a): Foreign language proficiency of at-risk and not at-risk learners over 2 years of foreign language instruction. A follow-up study. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (1). 92–98.
- SPARKS, R., GANSCHOW, L., ARTZER, M., SIEBENHAR, D., PLAGEMAN, M. (1997b): Language anxiety and proficiency in a foreign language. *Perceptual and Motor Skills*, 85. 559–562.
- SPARKS, R., GANSCHOW, L., PATTON, J., ARTZER, M., SIEBENHAR, D., PLAGEMAN, M. (1997c): Prediction of Foreign Language Proficiency. *Journal of Educational Psychology*, 89, 3. 549–561.
- SPARKS, R., ARTZER, M., JAVORSKY, J., PATTON, J., GANSCHOW, L., MILLER, K., HORDUBAY, D. (1998): Students classified with learning disabled students. Two comparison studies of native language skill, foreign language aptitude, and foreign language proficiency. *Foreign Language Annals*, 31. 535–551.
- SPARKS, R., JAVORSKY, J. (1999): Students classified as LD and the college foreign language requirement. *Journal of Learning Disabilities*, 32(4). 329–350.
- SPARKS, R., PHILIPS, L. (1999): Students classified as LD and the college foreign language requirement. A quantitative analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 32 (6). 566–581.
- SPARKS, R., GANSCHOW, L. (2001): Aptitude for Learning a Foreign Language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21. 90–111.
- SPECIALE, G., ELLIS, N. C., BYWATER, T. (2004): Phonological sequence learning and short-term store capacity determine second language vocabulary acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 25 (2). 293–320.
- SPOLSKY, B. (1989): *Conditions for Second Language Learning*. Oxford University Press, Oxford.
- STERN, H. H. (1975): What can we learn from the good language learner? *The Canadian Modern Language Review*, 31. 304–318.
- TÁNCZOS J. (2000): Az idegen nyelv elsajátítását meghatározó tényezők vizsgálata a nemzetközi kutatások tükrében. *Alkalmazott Pszichológia*, 2 (1). 81–89.
- VALENCIA, J. F., CENOZ, J. (1992): The role of bilingualism in foreign language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 13 (5). 433–449.
- VENTUREYRA, V., PALLIER, C., YOO, H-Y. (2004): The loss of first language phonetic perception in adopted Koreans. *Journal of Neurolinguistics*, 17. 79–91.
- WENDEN, A. L. (1987a): How to be a successful language learner. Insights and prescriptions from L2 learners. In: Wenden, A. L., Rubin, J. (eds): *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall International, Hemel Hempstead.

- WENDEN, A. L. (1987b): Metacognition. An expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. *Language Learning*, 37(4). 573–597.
- WODE, H. (1994): Nature, nurture, and age in language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16. 325–345.

FACTORS OF SUCCESSFUL LANGUAGE LEARNING

(SUMMARY)

Since the 1989 democratic changes in Hungary foreign languages, especially English, have been given considerable attention in public education. The main aim of our research was to discover the key to successful language learning. We administered a questionnaire to 116 „successful” language learners (university students majoring in English, bilinguals and interpreters), 12 language teachers and 15 multilingual language users who encountered some problems in the course of learning a certain language, in order to find out what factors can help in learning a language. Their answers were grouped into external/environmental, internal/motivational and cognitive factors (such as skills, knowledge). Most of the respondents considered language aptitude or one of its components the most important. This was followed by musicality, persistence and a great amount of authentic language input (radio, television, books etc.). We also found that starting learning a foreign language at an early age does not entail unattainable advantages – which is a much debated question in applied linguistics and psycholinguistics literature. The role and interactions of the factors of successful language learning have been summarized into a figure.

MELLÉKLETEK

1. MELLÉKLET. ANGOL SZAKOS DIÁKOK, KÉTNYELVŰEK ÉS TOLMÁCSOK NYELVTANULÁSÁRA ÉS NYELVHASZNÁLATÁRA VONATKOZÓ KÉRDŐÍV

Kor	Nem	Végzettség

* Milyen nyelveket ismersz? Milyen szinten? (alap-, közép-, felsőfok). Nyelvvizsga? Nyelvvizsgával kapcsolatos felsőfokú tanulmányok?

Nyelvek	Nyelv neve	Alap	Közép	Felső	Nyelvvizsga(év)	Tanulmányok
Anyanyelv						

Nyelvek	Nyelv neve	Alap	Közép	Felső	Nyelvvizsga(év)	Tanulmányok
Angol						
Német						
Francia						
Más						

* Angol nyelv – kezdetek

- Hány éves korban kezdted? Hol?
- Miért tanultad?

* Zenéltél? Zenélsz? Mennyit? Milyen szinten? Milyen hangszerezen?

* Hogy érzed, milyen képességed segített a nyelvtanulásban (zenei hallás, logika, memória stb.)? Milyen képességek segitenek általában a nyelvtanulás során?

* Használat – ANGOL

Mely nyelvi készségeket használod? Mennyire tudod őket produkálni?

	Angol nyelvi készségek használatának gyakorisága (10 fokú skálán – 10 – a leggyakoribb). Egymáshoz kell viszonyítani a négy készséget	Angol nyelv használatának gyakorisága (10 fokú skálán), ha az összes nyelvi megnyilatkozást figyelembe vesszük	Angol nyelvtudás (10 fokú skálán – 10 = úgy tudja, mint egy született angol anyanyelvű)
Beszéd			
Írás			
Olvásás			
Megértés			

c) Anyanyelvedhez viszonyítva hányast adnál magadnak egy 10-es skálán?

2. MELLÉKLET. KÉRDŐÍV NYELVTANÁROKNAK

- Melyek azok a képességek, készségek vagy egyéb tényezők, amelyek a nyelvtanulásban segítettek Önnek?
- Melyek azok a képességek, készségek vagy egyéb tényezők, amelyek a nyelvtanulásban segitenek tanítványainak?
- Mi Ön szerint a nyelvérzék?
- Milyen szerepe van a nyelvérzéknek a nyelvtanulásban?
- Mit gondol, a saját nyelvtudása gyarapodik, stagnál vagy romlik (felejt)? Mely specifikus területeken érez változást (gyarapodást vagy felejtést) nyelvtudásában?
- Mit tesz annak érdekében, hogy megakadályozza a felejtést és/vagy nyelvtudását továbbfejlessze?
- Hogyan lehet továbbfejlődni a középfokú nyelvtudástól? Ez bárkinek sikerülhet?

3. MELLÉKLET. KÉRDŐÍV PROBLÉMÁS NYELVTANULÓKNAK

- Kérem írja le, hogy milyen nyelveket tanult és mennyi ideig!
- Hol és hogyan tanulta ezeket a nyelveket (iskolában vagy külföldön, magántanúrral, önszorgalomból, tanfolyamon)?
- Melyek azok a képességek, készségek vagy egyéb tényezők, amelyek Ön szerint szükségesek a sikeres nyelvtanuláshoz?
- Ha külföldön él vagy élt, kérem írja le mióta vagy mennyi ideig élt ott!
- Melyek azok a képességek, készségek vagy egyéb tényezők, amelyekről úgy érzi, szükségesek lettek volna az Ön sikeres nyelvtanulásához? Mi akadályozta, hogy megtanuljon idegen nyelve(ke)t?
- Mi Ön szerint a nyelvérzék?
- Milyen szerepe van a nyelvérzéknek a nyelvtanulásban?